



HAL
open science

Savoir lire avant de l'apprendre : un parcours didactique singulier en couleur pour guider l'enfant vers une prise de conscience de son langage oral

Florence Balvay Natz

► To cite this version:

Florence Balvay Natz. Savoir lire avant de l'apprendre : un parcours didactique singulier en couleur pour guider l'enfant vers une prise de conscience de son langage oral. Sciences de l'Homme et Société. 2022. dumas-03864045

HAL Id: dumas-03864045

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03864045>

Submitted on 21 Nov 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Savoir *lire* avant de l'apprendre : un parcours didactique singulier en couleur pour guider l'enfant vers une prise de conscience de son langage oral

**Florence
BALVAY NATZ
(Nom de jeune fille : BALVAY)**

Sous la direction de LAURA ABOU HAIDAR

UFR LLASIC Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information
et communication

Département Sciences du langage et Français Langue Étrangère
Section Didactique du Français Langue Étrangère

Mémoire de master 2 Didactique des langues - 27 crédits

Parcours : Français Langue Étrangère et Seconde (FLES), orientation professionnelle

Année universitaire 2021-2022

Savoir *lire* avant de l'apprendre : un parcours didactique singulier en couleur pour guider l'enfant vers une prise de conscience de son langage oral

**Florence
BALVAY NATZ
(Nom de jeune fille : BALVAY)**

Sous la direction de LAURA ABOU HAIDAR

UFR LLASIC Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information
et communication

Département Sciences du langage et Français Langue Étrangère
Section Didactique du Français Langue Étrangère

Mémoire de master 2 Didactique des langues - 27 crédits

Parcours : Français Langue Étrangère et Seconde (FLES), orientation professionnelle

Année universitaire 2021-2022

Remerciements

Je remercie l'Université de Grenoble et ses enseignants ainsi que l'Université de Lausanne et l'équipe de l'École du cours de vacances qui ont su m'accorder leur confiance, en tant qu'étudiante et en tant que stagiaire.

Une pensée chaleureuse pour Valérie de l'Éprouvette avec qui j'ai collaboré pour l'organisation des ateliers. J'ai reconnu en elle une personne engagée, soucieuse de son métier et qui, comme moi, aime s'adonner aux châteaux de sable avec ses enfants.

Un clin d'œil à Andjelija, Emma et Càtia avec qui j'ai adoré partager.

Je remercie ma famille qui m'a soutenue durant cette longue traversée et mes amis qui ont accepté de ne plus me voir pendant cette année de travail acharné.

Finalement, je n'oublie pas ma grand-mère paternelle qui m'a transmis sa passion pour l'enseignement et la littérature.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : FLORENCE

NOM : BALVAY NATZ

DATE : 15 AOÛT 2022

Sommaire

Introduction	8
PARTIE 1 - CONTEXTE ET STRUCTURE.....	11
Chapitre 1. La politique linguistique de la Suisse	12
1. Quatre langues officielles : entre principe de territorialité et cohésion nationale	12
2. Harmonisation du système éducatif	14
3. Mobilité et forte immigration : la place du français langue de scolarisation	15
Chapitre 2. L'apprentissage du français langue de scolarisation : ambition et réalité	17
1. Mission des Hautes Écoles Pédagogiques : former les enseignants.....	17
2. La HEP Vaud : grand écart entre ambition et réalité	19
3. PhonoDEL, une référence à questionner.....	20
Chapitre 3. L'École du cours de vacances et son projet TELL	23
1. Ligne pédagogique, public, organisation et offre de formation	24
2. Son projet TELL : un débouché fragile à l'interne	25
3. Ma mission d'ingénierie : le projet TELL décliné en projet ALL	28
PARTIE 2 - CADRAGE THÉORIQUE : LE RÔLE FONDATEUR DE L'ORAL	30
Chapitre 4. La pratique phonique et le rôle de l'enseignant	31
1. Pertinence de la pratique phonique	31
2. L'alphabet phonétique international (API), un moyen parmi d'autres	33
3. L'ère numérique, envisager d'autres moyens.....	34
4. Le rôle de l'enseignant : orienter du geste à l'instrument	36
Chapitre 5. L'oral et l'enfant, une conscience à construire	39
1. L'oral, définition : une parole et un corps en mouvement ayant soif de l'Autre	39
2. La parole de l'enfant en classe	40
3. La légitimité de l'oral versus « l'hyperscripturalité » des objectifs scolaires.....	42
4. L'oral et l'enfant, une conscience à construire et en construction	45
Chapitre 6. Entrer dans l'écrit en toute clarté cognitive	48
1. L'objet « écrit » pour l'enfant	48
2. Construire une conscience de l'objet « oral » avec l'objet « écrit »	50
3. Apprendre à lire, le temps de la pratique et du « geste »	52
4. Le PER et l'acculturation à l'écrit au premier cycle primaire.....	54
PARTIE 3 - LA PISTE VERS UNE DIDACTIQUE DE L'ORAL OPÉRATOIRE - UN PARCOURS SINGULIER EN COULEURS	58
Chapitre 7. ALL, un embryon de TELL.....	59
1. TELL, six tableaux à l'héritage ancien	59
2. Apprendre à lire avant la lettre	61
3. Le projet ALL, genèse et campagne de médiation.....	63
Chapitre 8. ALL, une route singulière du « lire » avant de savoir lire	66
1. Un canevas bien ficelé porteur de sens	66
2. Déconstruire le schéma classique en apprenant à lire avant la lettre	69
3. Éveiller à la conscience phonologique grâce au texte qui raconte	71
4. Révéler l'acte de lire et de raconter et libérer la parole.....	73
Chapitre 9. Retour de terrain	76
1. Un enjeu chiffré, gage d'une présence affirmée sur le terrain	76
2. Succès ou échec ? Une question de perspective.....	78

3. L'animation des ateliers : un succès qui n'est pas unanime.....	79
4. Un format de démonstration qui a ses écueils	80
Conclusion.....	83
Bibliographie	85
Sigles et abréviations utilisés	92
Table des illustrations	93
Table des annexes.....	94
Table des matières.....	110

Chaque éducateur doit croire à tous les possibles chez l'enfant, même si cela paraît impossible. (Andrée, 2007, p. 135)

Introduction

L'Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (HarmoS), entré en vigueur le 1^{er} octobre 2008, naît de la volonté de la Suisse d'harmoniser son système éducatif, ses objectifs ainsi que ses structures scolaires afin de faciliter « la mobilité nationale et internationale de la population. » (Art. 2, al. 2). Ses principes fondamentaux sont d'ores et déjà inscrits dans la Constitution fédérale depuis le 21 mai 2006 (art. 62). Bien que souverains au regard de l'instruction publique, les cantons ont en effet la responsabilité d'uniformiser leurs systèmes éducatifs sur des points clés tels que « l'âge de l'entrée à l'école, la durée et les objectifs des niveaux d'enseignement et le passage de l'un à l'autre » (al. 4). À ce titre, le Plan d'Étude Romand ou PER (CIIP, 2010) en région francophone concrétise cette volonté d'uniformisation structurelle. Sa mission, enracinée dans la Déclaration du 30 janvier 2003 de la *Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin* (CIIP, 2003) relative aux objectifs et finalités de l'école publique, est de permettre « à tous les élèves d'apprendre, et d'apprendre à apprendre afin de devenir aptes à poursuivre leur formation tout au long de leur vie ».

Aussi, au regard de la politique linguistique engagée par le concordat HarmoS qui prévoit que chaque élève acquière « une solide culture linguistique dans la langue locale (maîtrise orale et écrite) » (Art. 3, al. 2a), le PER précise que le français n'est plus seulement la langue maternelle mais la « langue d'enseignement, langue maternelle ou langue d'intégration, impliquant la maîtrise de la lecture et de l'écriture, ainsi que la capacité de comprendre et de s'exprimer par oral et par écrit (...) » (CIIP, 2010, p. 12). Il prend ainsi en compte les élèves allophones représentant globalement un quart des effectifs. À ce titre, le premier des trois cycles composant la scolarité obligatoire dès l'âge de 4 ans s'oriente, entre autres, vers les apprentissages fondamentaux de la lecture et de l'écriture et s'articule autour d'un éveil à la conscience phonologique. Il s'agit en effet d'ouvrir un travail tendant à développer chez l'enfant un certain nombre d'habiletés dont la synergie va l'aider à établir une carte mentale de la chaîne parlée et à prendre conscience des éléments distincts qui l'agencent tels que les morphèmes, les syllabes et les phonèmes (Mousty, 2005, p. 133). L'enfant devenu élève saisit peu à peu que le langage se compose d'unités sonores qu'il manipule intentionnellement pour se faire comprendre en français. Ce savoir lui permet

d'accroître sa compréhension orale et de rentrer dans l'écrit, entre capacités littéraires et langagières.

C'est dans ce contexte que les Outils TELL, outils linguistiques permettant d'engager, entre autres, un travail phonologique du français et dont j'ai exploré la matière dans le cadre de mon stage à l'École du cours de vacances (CDV), section de faculté des lettres de l'Université de Lausanne en Suisse, interviennent. Des ficelles didactiques en découlent et notamment des ateliers « Apprendre à lire avant la lettre » (projet ALL) dédiés aux élèves des deux premières années de l'école primaire, désignés 1H et 2H pour 1^{ère} et 2^{ème} année HarmoS. Grâce au travail qui m'a été permis d'engager, je chercherai en conséquence à répondre à la problématique suivante :

Comment ces ateliers, corrélés à une démarche visant à donner envie à l'enfant d'apprendre à lire, participent-ils à éveiller chez les jeunes apprenants dont la langue de scolarisation est le français la capacité à entrer consciemment dans l'oral, en développant notamment leur conscience phonologique, et à construire un savoir linguistique préparatoire à l'entrée dans l'écrit ?

Tout en n'omettant pas de considérer leurs limites et leurs contraintes, je tenterai de souligner la valeur didactique de ces ateliers pour se préparer à l'écrit en toute confiance. D'une part, je soulignerai l'habileté qu'ils offrent aux jeunes apprenants allophones et non allophones de prendre conscience de leur langage oral, métalangage entre contenu, message, construction de l'énoncé et rythme, de le construire et de se l'approprier grâce à l'acte de lire auquel ils s'initient en *lisant*. D'autre part, j'insisterai sur l'horizon que ces ateliers dessinent, entre acquisition et apprentissage : partir du savoir déclaratif du jeune élève pour construire son savoir linguistique, c'est le considérer comme un acteur social dont la personnalité et l'identité, au travers du processus d'enseignement-apprentissage, ne peuvent que s'épanouir.

Des trois parties qui composent ce mémoire, j'évoquerai en tout premier lieu le CDV et son projet de recherche TELL, voué à s'émanciper grâce au projet ALL et dont les enjeux vont de pair avec la politique linguistique de la Suisse, entre ambition de l'école obligatoire et formation des enseignants.

En deuxième partie, j'explorerai l'ancrage dans lequel les projets combinés TELL et ALL greffent leurs principes théoriques. Au-delà du « rôle fondateur du langage oral » (Bianco, 2015) qui m'amènera à préciser la pertinence de la pratique phonique, à définir ce

qu'est l'oral, à décrire le rapport qu'entretient l'enfant avec cette matière qu'il doit apprivoiser pour répondre aux exigences scolaires, celles d'apprendre à lire et à écrire, et à évoquer, pour finir, l'importance du rôle de l'enseignant comme « passeur de lecture » (Frier & Vadcar, 2017, p. 63) dont les gestes vont aider l'apprenant à maîtriser son instrument ; je montrerai en quoi « tenir l'équilibre entre les entrées phonique, sémantique et scripturale » est primordial pour « tisser des liens entre l'acte d'écrire, l'acte de lire et l'acte de production de sens » (Marlot, 2007, p. 110).

La troisième partie de ce travail d'analyse sera dédiée à détailler davantage le projet ALL en lien, toujours, avec TELL. J'analyserai, en conséquence, les ateliers « Apprendre à lire avant la lettre », application à visée didactique, et leur mise en œuvre sur le terrain avant de révéler dans quelle mesure ils ouvrent de nouvelles perspectives aux enseignants pour leurs jeunes élèves en rapport avec l'oral et l'écrit.

Partie 1
-
Contexte et structure

Chapitre 1. La politique linguistique de la Suisse

L'École du cours de vacances (CDV), école au sein de laquelle j'ai effectué mon stage de Master 2 en didactique des langues étrangères, est rattachée au même titre que d'autres sections à la faculté de lettres de l'Université de Lausanne (UNIL) en Suisse. De ses missions inscrites dans la LOI sur l'Université de Lausanne (LUL), adoptée par le Grand Conseil du Canton de Vaud le 6 juillet 2004, l'UNIL précise dans sa charte (s.d.) :

L'UNIL considère les savoirs comme un bien public ; elle entend les mettre à disposition de la société pour aborder dans toute leur complexité les grands enjeux de notre temps.

Avant d'aborder les missions et finalités du CDV en chapitre 3 de cette première partie, je commencerai par présenter le contexte politique et social helvétique qui encadre l'enseignement des langues afin de comprendre certains enjeux auxquels l'université doit aider à répondre dans le domaine du français langue de scolarisation, qu'il s'agisse du français langue maternelle que du français langue seconde.

1. Quatre langues officielles : entre principe de territorialité et cohésion nationale

La Suisse est un état fédéral plurilingue où se côtoient quatre langues officielles, c'est-à-dire l'allemand, le français, l'italien et le romanche.



Figure 1. Répartition des langues en Suisse en 2019, Office fédéral de la statistique (OFS).

Ce pays alpin n'est pourtant pas plurilingue dans le sens où chaque habitant manie aisément au moins deux de ses langues nationales. Jean-Louis Sanguin le précise, « le

plurilinguisme de la Suisse est essentiellement un plurilinguisme de juxtaposition en ce sens que les domaines linguistiques se placent côte à côte mais ne se calquent pas et ne s'interpénètrent pas » (1978, p. 79). Ce plurilinguisme de « fantasme » (Gohard-Radenkovic, 2007, p. 46) est tenu au principe de territorialité qui « prend acte de l'enracinement géographique des langues respectives, leur accordant par une sorte de consensus tacite une légitimité prioritaire par rapport aux autres langues, même lorsque celles-ci tendent à devenir majoritaires » (Schultheis, 1995, cité par Gohard-Radenkovic, 2007, p. 45).

En conséquence, maintenir et renforcer la cohésion nationale entre ses quatre régions linguistiques est un enjeu que les représentants politiques suisses prennent très au sérieux. Ils ne souhaitent pas, entre autres, éveiller de nouveaux courants séparatistes à l'image du « Mouvement séparatiste jurassien » né en 1947, aujourd'hui « Mouvement autonomiste jurassien » (MAJ). Ce groupe indépendantiste exacerbe, en effet, les tensions au sein du Canton de Berne en soutenant, entre autres, la création du Canton du Jura. Dans les années soixante et soixante-dix, appelées « années de braise »¹, ses nombreuses structures militantes tel que le « Groupe Bélier » commandent des attentats dont les cibles sont aussi bien des représentants politiques que des institutions. En cela, l'article 70 alinéa 3 de la nouvelle Constitution fédérale de la Confédération suisse entrée en vigueur le 1er janvier 2000 est le fondement d'une politique affirmée en faveur d'une meilleure valorisation des communautés linguistiques entre elles : « La Confédération et les cantons encouragent la compréhension et les échanges entre les communautés linguistiques. »

Les responsables politiques suisses désirent également atténuer le « Röstigraben », représentation d'un fossé linguistique et culturel entre les alémaniques et les francophones. Cette image issue d'un plat typique de Suisse alémanique, la galette de pommes de terre grillées, n'est pas anodine et témoigne d'une certaine fracture culturelle. Elle est en effet employée pour « décrire les différences culturelles, réelles ou imaginaires, entre les germanophones et francophones » (Brohy & Schüpbach, 2016). Gohard-Radenkovic (2007) en donne un exemple en faisant référence au 6 décembre 1992, date emblématique où les Suisses sont amenés à se prononcer sur l'adhésion ou non à l'Union européenne. Le « non » rendu exacerbe la représentation de ce fossé chez les Romands, pro-européens, face à la majorité alémanique, et ce malgré une réalité tout autre.

¹ https://fr.wikipedia.org/wiki/Mouvement_autonomiste_jurassien

Il s'agit davantage d'une fracture politique et sociale [...] de grandes villes comme Zürich et Bâle (ayant) voté pour l'adhésion à l'EEE, tandis que sa campagne plus conservatrice, dont le poids démographique a été décisif, a voté contre. (2007, pp. 46-47)

2. Harmonisation du système éducatif

Forte de ce principe de territorialité et de la nécessité de favoriser une meilleure cohésion nationale entre ses différentes régions linguistiques, la politique linguistique helvétique s'affirme davantage dès les années 2000 et précise les mesures indispensables pour favoriser le plurilinguisme au sein de son administration et pour faciliter la mobilité de sa population.

Au niveau politique, l'Ordonnance sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques entrée en vigueur le 1er juillet 2010 fixe un minima dans la maîtrise d'une deuxième langue nationale pour tout employé de l'administration (article 8) et impose en son sein une représentation du plurilinguisme nationale calquée sur le nombre de locuteurs des quatre langues nationales (article 7) : « allemand : 68,5 % à 70,5 %, français : 21,5 % à 23,5 %, italien : 6,5 % à 8,5 % et romanche : 0,5 % à 1,0 % ».

Dans l'éducation, il faut harmoniser son paysage scolaire. Le concordat HarmoS (*Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire*), entré en vigueur le 1^{er} octobre 2008, naît de cette volonté politique d'homogénéiser (sans uniformiser) le système éducatif helvétique afin de faciliter « la mobilité nationale et internationale de la population » (Art. 2, al. 2). Ses principes fondamentaux sont d'ores et déjà inscrits dans la Constitution fédérale depuis le 21 mai 2006 (art. 62). Bien que souverains au regard de l'instruction publique, les cantons ont la responsabilité d'aligner leurs cadres éducatifs sur des points clés tels que « l'âge de l'entrée à l'école, la durée et les objectifs des niveaux d'enseignement et le passage de l'un à l'autre » (al. 4). En région francophone, au même titre que dans toutes les autres régions linguistiques de la Suisse, la scolarité obligatoire commence donc dès l'âge de 4 ans en 1H² et dure entre dix et onze années. Par ailleurs, les objectifs scolaires au niveau primaire sont découpés en deux cycles de quatre années, ceux du secondaire 1, c'est-à-dire du collège, en un seul cycle. Finalement, au niveau des langues secondes, le *modèle 3/5* (en Suisse alémanique) ou *5e/7eH* (en Suisse romande) voté en 2004

² La 1H et la 2H équivalent aux deux dernières années de maternelle en France, la 3H et la 4 H au CP et au CE1 en France, et ainsi de suite. L'abréviation H correspond à « Harmos ». À noter toutefois que de nombreux établissements et/ ou enseignants continuent d'employer les anciennes appellations 1P, 2P, etc., « P » pour « Primaire ».

par la Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l’Instruction Publique (CDIP) instaure l’enseignement d’une deuxième langue nationale et de l’anglais au cycle primaire, HarmoS établissant cinq ans plus tard une chronologie claire. En région alémanique, le français devient la première langue étrangère proposée aux élèves des cantons proches de la frontière linguistique (Soleure, Bâle-Ville, Bâle-Campagne) ainsi que des cantons bilingues (Berne, Fribourg, Valais) tandis que l’allemand langue étrangère s’impose comme la première langue étrangère enseignée avant l’anglais dans tous les cantons francophones.

3. *Mobilité et forte immigration : la place du français langue de scolarisation*

La réalité linguistique de ce petit pays va toutefois au-delà des quatre langues officielles qui y cohabitent. Elle se complexifie avec l’arrivée de nombreux migrants dont la Suisse n’est pas toujours ni la destination choisie ni la destination finale.

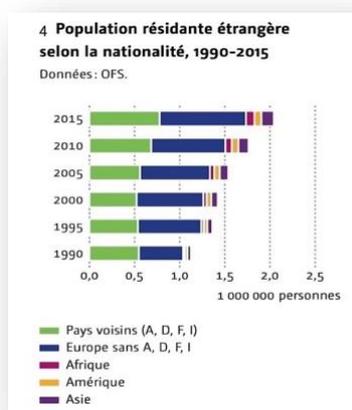


Figure 2. Population résidente étrangère selon la nationalité, 1990-2015 (CSRE, 2018).

La politique helvétique en matière des langues est en effet fortement mouvementée par de nombreuses vagues d’immigrations, qu’il s’agisse d’étrangers provenant des pays voisins comme l’Allemagne, l’Autriche, l’Italie ou la France, que de régions en dehors de ces zones. Entre 1990 et 2015, période où le marché suisse du travail s’ouvre aux travailleurs étrangers pour se pérenniser en 2002 au travers de l’accord signé avec l’Union européenne sur la libre circulation des personnes, la population étrangère double pratiquement, atteignant 2,1 millions de la population en 2016 sur un total de 8,4 millions d’habitants que comptent

le pays cette année-là. Le taux des étrangers passe donc « de 16,7 % en 1990 à 25 % en 2016 » (CSRE³, 2018).

Cette mobilité internationale allant de pair avec la mobilité à l'intérieur du pays, les cantons doivent donc rebattre les cartes pédagogiques et didactiques et reconsidérer la place des langues de leurs voisins tout en valorisant leur propre langue régionale. À ce titre, le Plan d'Étude Romand (PER) en région francophone (de même que le Lehrplan 21 en Suisse alémanique) qui trouve ses racines dans la Déclaration du 30 janvier 2003 (CIIP, 2003) concrétise cette volonté d'uniformisation structurelle de l'école obligatoire et post-obligatoire et pose ses objectifs en lien avec le nombre élevé d'élèves allophones en son sein, valeur qui frôle les 50% dans le Canton de Genève.

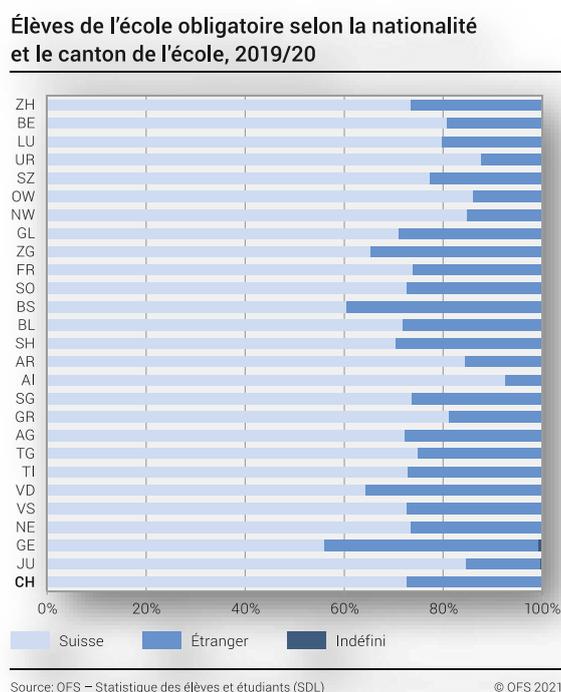


Figure 3. Élèves de l'école obligatoire selon la nationalité et le canton de l'école, 2019/20 (Office fédéral de la statistique, OFS).

Le français n'est donc plus seulement la langue maternelle mais la « langue d'enseignement, langue maternelle ou langue d'intégration, impliquant la maîtrise de la lecture et de l'écriture, ainsi que la capacité de comprendre et de s'exprimer par oral et par écrit (...) » (CIIP, 2010, p. 12).

³ Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE)

Chapitre 2. L'apprentissage du français langue de scolarisation : ambition et réalité

Fort du constat que la langue de scolarisation est aussi langue d'intégration, le premier cycle de la scolarité obligatoire s'oriente donc désormais vers les apprentissages fondamentaux de la lecture et de l'écriture.

Maîtriser la lecture et l'écriture et développer la capacité de comprendre et de s'exprimer à l'oral et à l'écrit en français.
Découvrir les mécanismes de la langue et de la communication.
Développer des compétences de communication opérationnelles dans plusieurs langues.
(PER, 2010, p. 21)

Aux jeunes élèves allophones nouvellement arrivés, en fonction des cantons et des établissements, une structure différenciée leur est proposée. Dans certains cas, des classes d'accueil leur sont offertes pour se préparer à intégrer par la suite une classe ordinaire ; dans d'autres, ils sont inscrits dans des classes ordinaires et reçoivent un soutien linguistique dans le cadre du programme des cours intensif de français (CIF), à l'intérieur ou à l'extérieur de leur classe. Dans tous les cas, les objectifs en lien avec l'apprentissage du français fixés par un programme personnalisé doivent être atteints.

Constitutif de l'un de ses objectifs fondamentaux (objectif L1 11-12), le PER dédie aux quatre premières années un éveil aux habiletés métaphonémiques. Afin de pouvoir répondre aux défis de l'exigence scolaire, l'enfant doit tout d'abord prendre conscience de la « structure sonore de la langue » (Bianco, 2015, pp. 59-60), c'est-à-dire considérer de façon objective les unités sonores qui le composent et en saisir leurs sens et leur mécanique. Grâce à ce travail, l'enfant construit ses compétences langagières dans le but de mieux comprendre et de se faire comprendre en français, aussi bien à l'oral, dans un premier temps, qu'à l'écrit, en second lieu. Sa pertinence est de mise puisque cette finalité est absente des Objectif L1 21 et L1 22 du PER en cycle 2.

Cet état des choses doit nous contraindre à focaliser un instant notre attention sur les moyens mis en place pour répondre à ces objectifs préétablis, à commencer par la formation proposée aux futurs enseignants du primaire.

1. Mission des Hautes Écoles Pédagogiques : former les enseignants

Quatorze Hautes Écoles Pédagogiques (HEP) sont chargées de former au niveau tertiaire tous les enseignants, quel que soit le degré d'enseignement visé (préscolaire,

primaire, secondaire 1 ou collège, et secondaire 2 ou lycée), et de délivrer les diplômes d'enseignement. Par conséquent, bien qu'il soit toujours possible d'initier un parcours d'études pour l'enseignement dans une université, la HEP demeure un passage incontournable pour l'obtention finale du diplôme d'enseignant. Ainsi, toute personne désireuse d'enseigner au niveau primaire peut d'ores et déjà s'inscrire dans une HEP afin d'y suivre l'intégralité de son cursus. La formation dure au minimum 6 semestres, cumule 180 crédits ECTS, associe bagage théorique et pratique au travers de stages « blocs » (une ou plusieurs semaines) et « filés » (un ou plusieurs jours par semaine durant un semestre) et débouche sur l'obtention d'un Bachelor of Arts et d'un diplôme d'enseignement primaire⁴.

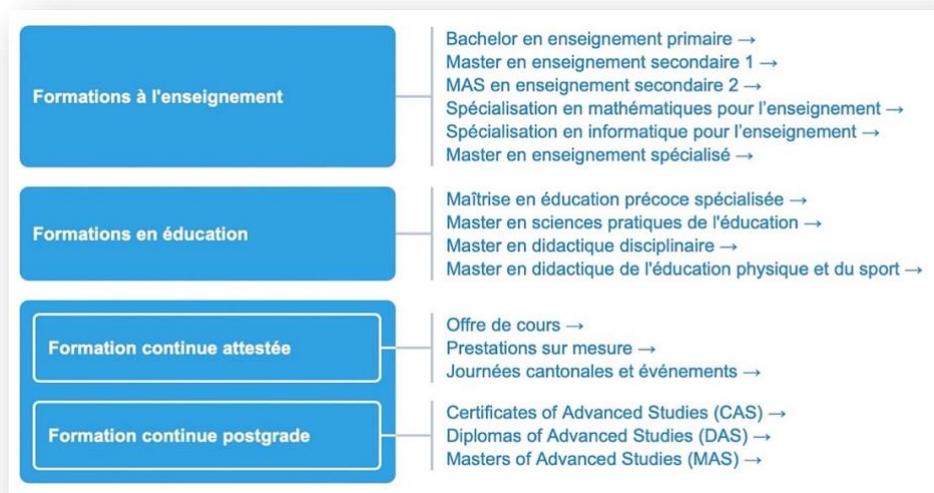


Figure 4. À titre d'exemple, offre de la formation de la HEP Vaud.

La loi LEHE (Loi sur l'encouragement et la coordination des hautes écoles, 2011) qui découle du cadre défini par la Conférence des recteurs des hautes écoles suisses (Swissuniversities) née en 2015, prévoit que la Confédération coopère davantage avec les cantons pour « harmoniser la structure des études, les cycles d'études et le passage d'un cycle à l'autre ainsi que la reconnaissance mutuelle des diplômes » (art. 3, al. f). En plus de « créer un environnement favorable à un enseignement et à une recherche de qualité » (art. 3, al. a), il s'agit de faciliter la mobilité des enseignants aussi bien au niveau national qu'international. Ainsi, bien que les HEP, comme le souligne le Secrétariat d'état à la

⁴ <https://candidat.hepl.ch/accueil/formations-a-lenseignement/bachelor-eneignement-primaire.html>

formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI)⁵, « relèvent du domaine de compétence des cantons » tout en étant « soumises aux réglementations cantonales et intercantionales », les diplômes de « toutes les filières d'études des degrés préscolaire et primaire disposent à l'heure actuelle d'une première reconnaissance nationale par la CDIP ». L'enjeu d'offrir une formation ambitieuse préparant les enseignants de demain à la réalité des terrains auxquels ils devront faire face est, en conséquence, énorme.

2. La HEP Vaud : grand écart entre ambition et réalité

	1re année ECTS	2e année ECTS	3e année ECTS	Total ECTS
Formation pratique	6	12	15	33
Profession enseignante	12	9	18	39
Conception, conduite et régulation de l'enseignement et des apprentissages	39	33	21	93
Gestion de classe et relations avec les partenaires	3	6	6	15
Total ECTS	60	60	60	180

Figure 5. Répartition des crédits ECTS sur les trois ans de formation à plein temps, HEP Vaud.

La HEP Vaud du Canton de Vaud dont le chef-lieu est Lausanne souligne dans l'article 3, alinéa 1, de sa loi du 12 décembre 2007 qu'elle « vise un niveau d'excellence dans les domaines de la formation d'enseignants, de la didactique et des sciences de l'éducation ». Pour y parvenir, elle doit « assurer la formation de base en pédagogie, en didactique et en sciences de l'éducation d'enseignants » (art. 3, al. 2a) tout en développant « les savoirs » dans ces domaines « par l'enseignement et la recherche » (art. 3, al. 2c). Sur son site Internet⁶, elle se résume avec des mots qui en disent long sur l'ambition dont elle s'est saisie :

La HEP Vaud offre une réponse académique à l'évolution des métiers de l'enseignement et y participe de l'intérieur. Elle est une actrice importante du paysage universitaire romand et suisse. (HEP Vaud, 2007)

⁵ <https://www.sbf.admin.ch/sbf/fr/home/he/hautes-ecoles/hautes-ecoles-cantonales/hes-hep.html>

⁶ <https://www.hepl.ch/accueil/mission-et-organisation/mission-et-mandat/mission-de-la-hep.html>

En 2018, soit plusieurs années après la réforme HarmoS, la loi LEHE et les prises de décision en matière du plurilinguisme, des langues étrangères, des langues secondes et du français langue de scolarisation, Capt et Hardt, toutes deux étudiantes à la HEP Vaud et fortes de l'idée qu'éveiller les jeunes enfants à la conscience phonologique, c'est « prévenir les difficultés de lecture » (Saint-Laurent, 2002, cité par Capt & Hardt, 2018), soulignent néanmoins dans le cadre de leur mémoire professionnel les lacunes didactiques en la matière sur le terrain. Cette fragilité pédagogique découle, selon elles, d'une formation trop générale et insuffisamment dédiée à la phonologie elle-même. Elles regrettent que cette visée soit engloutie dans le sujet plus large de la lecture et de l'écriture et déplorent qu'aucun module de formation continue n'octroie son enseignement ou son approfondissement (Capt & Hardt, 2018, p. 3).

Dans nos stages en enfantine, nous avons observé beaucoup d'activités de frappés de syllabes, mais relativement peu de travail sur les autres unités linguistiques de l'oral, telles que les rimes, les attaques ou les phonèmes. (Capt & Hardt, 2018, p. 2)

Ajoutant plus tard

Lors de nos différents stages ou discussions avec des enseignant·e·s, nous avons pu constater qu'une certaine méconnaissance autour de la phonologie existait sur le terrain et que celle-ci faisait parfois l'objet de peu d'attention de la part des professionnel·le·s. (Capt & Hardt, 2018, p. 3)

Elles rejoignent ainsi les constatations de Corciulo Cacciatore, décrites quatre années auparavant dans le cadre de son mémoire de Master en enseignement spécialisé à la HEP Bejune, une HEP qui regroupe les Cantons de Neuchâtel, du Jura et du Jura bernois, partie francophone du Canton de Berne.

Malheureusement, j'ai constaté que j'avais été trop peu informée à ce sujet et je crains que cela soit pareil pour mes collègues. Je travaille en 3-4H et j'accompagne plusieurs élèves en difficulté. Depuis que nous exerçons davantage la conscience phonologique en 3H, les élèves sont en progrès, surtout au niveau de la lecture. La plupart d'entre eux arrivent également à écrire de courtes phrases qui sont correctes dans le domaine phonétique. Or, les élèves de 4H qui n'ont pas approfondi le travail en conscience phonologique l'année passée ont généralement plus de peine. (Corciulo Cacciatore, 2014, p. 7)

3. *PhonoDEL, une référence à questionner*

À cet égard, Capt et Hardt (2018, p. 8) font référence au support *PhonoDEL* : *activités pour développer la conscience phonologique 1P-2P en lien avec le moyen* « Des

Albums pour dire, écrire, lire », un coffret d'activités conçu et réalisé par plusieurs auteurs⁷, qui, de par son titre, souligne une aspiration sans équivoque.

Elles pointent pourtant la promesse non tenue, voire la déception, de cet outil, fruit du pôle Recherche-Développement de la HEP Vaud, dont la publication s'est fait attendre. Il « ne propose que peu d'activités phonologiques » alors qu'il a été spécifiquement pensé et développé pour des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP).

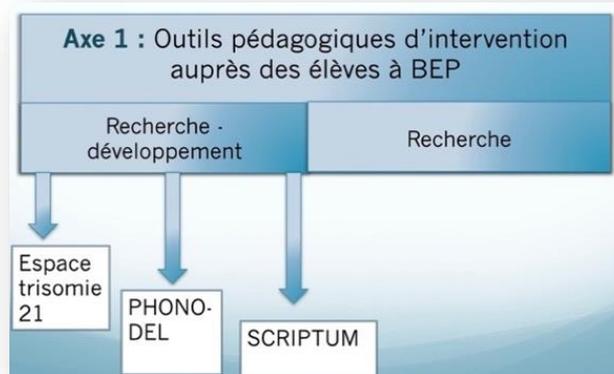


Figure 6. Les projets de recherche au sein de l'Unité d'Enseignement et de recherche en pédagogie spécialisée de la HEP Vaud.

Ainsi, le cadre fixe les objectifs et les ambitions. Pourtant, grâce aux trois auteurs cités précédemment se dessine une question majeure : qu'en est-il des moyens ?

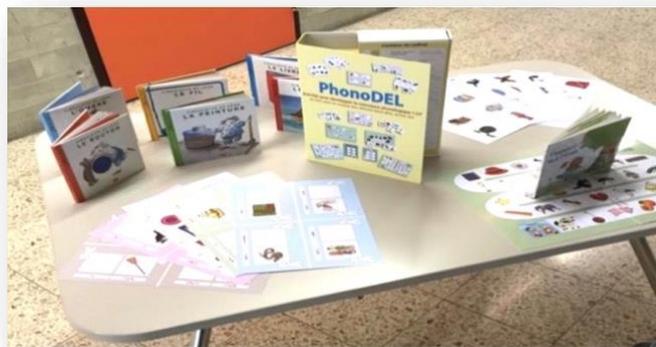


Figure 7. Visualisation du matériel PhonoDEL.

⁷ Monney, F., Martinet, C., de Chambrier, A.-F., Rouèche, A., et Jaccard, N.

Il semble qu'il soit nécessaire d'ouvrir la porte sur d'autres outils qui puissent orienter les enseignants du premier cycle sur de nouvelles pratiques.

Chercher de nouvelles pistes didactiques doit se penser dans le but commun, d'une part, d'éveiller les enseignants à une prise de conscience du caractère fondateur de l'oral pour entrer dans l'écrit et répondre aux objectifs scolaires imposés aux élèves ; d'autre part, d'offrir au corps enseignants les moyens d'aider les élèves à construire en toute clarté cognitive leurs capacités langagières orales afin qu'ils s'engagent sans heurt dans la lecture et l'écriture, au risque de se retrouver freinés, voire bloqués, dans leur apprentissage.

C'est dans ce cadre que le CDV et, plus largement, l'Université de Lausanne, intervient. Les Outils TELL développés depuis quelques années et le projet ALL à visée didactique, initié en 2021 et intimement lié à TELL, participent à répondre aux enjeux de l'école obligatoire et du français langue de scolarisation.

Ainsi, avant de souligner certaines notions théoriques indispensables pour comprendre aussi bien les enjeux du français langue de scolarisation dès les premières années scolaires de l'enfant que la pertinence des projets combinés TELL et ALL, je vais finaliser cette partie contextuelle, d'une part, en présentant le CDV et *son* projet TELL ; d'autre part, en expliquant pourquoi ce projet s'extrait de son terrain « maternel » et initie un chemin au sein des classes francophones du premier cycle scolaire romand.

Chapitre 3. L'École du cours de vacances et son projet TELL

En collaboration avec l'École de français langue étrangère (EFLE) dont la mission est de dispenser des cours préparatoires et des cours de niveau Bachelor de FLE durant la période académique, le CDV consacre depuis quelques années sa recherche à la conception d'outils linguistiques, à savoir les *Tableaux des éléments et des liaisons linguistiques* déjà dénommés Outils TELL, et de ressources didactiques basées sur ces mêmes tableaux. Les ressources humaines de ces deux sections de la faculté de lettres qui travaillent en complémentarité sont si étroitement liées qu'il est difficile de délimiter certains projets de recherche. Tel est le cas du projet TELL, censé aider à l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère et langue seconde dans le domaine de la formation pour adultes allophones en se concentrant sur la pratique phonique et phonologique du français. Force est de constater, toutefois, que TELL rencontre des difficultés à s'émanciper sur son propre terrain. Ainsi, grâce au projet ALL, TELL sort de l'UNIL et va à la rencontre des jeunes élèves de l'école obligatoire en s'investissant davantage dans le domaine du français langue de scolarisation.



Figure 8. Affichage à l'entrée du bâtiment Anthropole du campus de l'UNIL.

1. Ligne pédagogique, public, organisation et offre de formation

Le CDV propose durant les vacances universitaires à tout apprenant dès l'âge de 17 ans sans prérequis de formation des cours en présentiel de français langue étrangère et langue seconde, intensifs et courts. À raison de trois séries de trois semaines en été et d'une en hiver, les apprenants allophones de nationalités différentes suivent des cours de français selon une offre de formation qui se répartit en deux troncs et pouvant être complémentaires.

1.1. Son offre de cours

Il y a les « cours semi-intensifs » de français langue étrangère qui se déroulent tous les matins du lundi au vendredi à raison de quatre périodes de 45 minutes. Une partie de ces cours généraux se spécialise dès la deuxième semaine. Durant deux périodes chaque matin, les étudiants suivent des ateliers à trois orientations didactiques : prononciation, écriture ou grammaire. Cette offre rivalise avec une autre, beaucoup plus spécifique, davantage orientée sur la préparation aux études académiques, c'est-à-dire sur un renforcement des habiletés à lire et à écrire des textes universitaires, sans oublier la prise de parole dans le cadre strict de présentations ou d'échanges argumentés. Enfin, la formule « cours intensifs » renforce les cours matinaux par des heures supplémentaires de français certains après-midis. Ce programme appelé *Enseignement mutuel en contexte* (EMC) est consacré à l'accomplissement de tâches réalisées sur 18 périodes en classe et 32 périodes de travail en autonomie.⁸ Depuis son lancement, il rencontre un succès important : près de la moitié des inscrits choisissent l'EMC. Il est vrai que ce programme intensif, s'il est validé par une évaluation sommative réussie, débouche sur l'obtention de crédits universitaires. Ce parcours facilite, en outre, la rédaction d'un portfolio (journal d'apprentissage), travail didactique prérequis pour s'inscrire au Certificat de Qualification en Français (CQF), certification en langue de niveau A1 à C1 lancée par le CDV en 2019.

1.2. Son public, ses enseignants et sa ligne pédagogique

Âgés en moyenne de 25 à 28 ans⁹, les étudiants du CDV ont des profils divers : étudiants du supérieur (mobilité ou réguliers), doctorants (de l'Université de Lausanne ou de d'autres universités), personnes actives ou en recherche d'emploi et lycéens. Confrontés à une communication exolingue en contexte homoglotte, ils ont besoin du français aussi bien pour leur quotidien que pour leur vie académique ou professionnelle présente ou future. En

⁸ <https://www.unil.ch/cvac/intensif>

⁹ Chiffres du CDV de 2015.

s'inscrivant dans la pédagogie actionnelle qui considère « l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (...) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (CECRL, 2001, p. 15), le CDV promeut une pédagogie relationnelle à travers un enseignement mutuel orienté sur la tâche et le scénario pédagogique. Pour l'aider dans sa mission et spécifiquement pour ses besoins, il recrute des enseignants d'horizons très variés. Ces derniers suivent la ligne pédagogique prescrite par l'école tout en bénéficiant d'une grande liberté. Ils constituent un pool dynamique dont les savoirs et les savoir-faire transforment chaque série de cours en un véritable laboratoire d'échanges et d'idées. Aucun manuel n'étant imposé, ils conçoivent leurs unités didactiques en fonction de leur groupe d'enseignement-apprentissage, peuvent donner une grande place au numérique et utiliser les ressources en documents authentiques du CDV, ou encore avoir recours à des séquences didactiques déjà approuvées et éprouvées.

1.3. Son organisation administrative

Cette section de la faculté des lettres est dirigée par une seule et même entité qui décide seule de la ligne pédagogique de l'école et des actions à mettre en place. Pour l'assister, deux personnes se répartissent les tâches administratives, entre gestion des inscriptions et recrutements pour les sessions intensives de français. Elles coordonnent, par ailleurs, les formations continues ainsi que les journées de conférence offertes et organisées par le CDV. En outre, elles sont chargées de la maintenance du site Internet institutionnel et des sites connexes et, à cet égard, de projets comme la réalisation de capsules vidéo qui alimentent l'un ou l'autre des supports numériques ou la rédaction des Newsletters. Finalement, le CDV étant soumis au budget facultaire, elles établissent la comptabilité prévisionnelle deux années à l'avance. Au-delà de ces trois personnes s'ajoutent des collaborateurs mandatés pour des tâches ponctuelles comme ce fut le cas en 2016-2017 pour la conception et la réalisation d'un site connexe, Le Fil¹⁰, dont le but était de renforcer la communication en lien avec les activités du CDV.

2. Son projet TELL : un débouché fragile à l'interne

Le CDV, en coopération avec l'EFLE, consacre depuis quelques années une partie de sa recherche aux Outils TELL.

¹⁰ <https://wp.unil.ch/lefil/>

2.1. Principe fondamental de TELL, en bref

Le principe fondamental de ces outils, rassemblés dans six tableaux, est d'utiliser les couleurs pour représenter les phonèmes, chaque phonème ayant sa couleur et sa forme propre, carrée pour les phonèmes consonnes et rondes pour les phonèmes voyelles. Les trois tableaux de deuxième articulation éveillent à la conscience phonologique et permettent, dans un deuxième temps, d'apprendre à lire et à écrire en français grâce à ces mêmes couleurs en offrant un travail sur la correspondance graphophonologique. Finalement, les trois tableaux de première articulation et ses clés de repérage tendent à une meilleure compréhension de la structure morpho-syntaxique de cette même langue.

D'un premier abord, ces outils que je détaillerai davantage en troisième partie de ce mémoire sont complexes. Il faut donc savoir les démanteler pour en extraire, une à une, les unités qui les composent et reconstruire petit à petit le système vocalique selon plusieurs pistes didactiques. Il s'agit d'un savoir-faire qui demande du temps. Or ce temps n'est pas toujours à la disposition des enseignants du CDV.

2.2. Formation TELL pour les enseignants du CDV

Les Outils TELL sont promus à l'interne dans le cadre des cours intensifs de français du CDV depuis l'été 2021 sans qu'il n'y ait l'obligation pour eux de les exploiter dans leur enseignement. Son pool d'enseignants, relativement changeant dû aux conditions salariales basées sur des contrats temporaires à durée déterminée, est engagé selon des critères comme son profil académique, son expérience professionnelle ainsi que sa posture pédagogique, et non selon ses savoirs et savoir-faire en lien avec ces outils. La direction du CDV s'attache donc à organiser des formations continues aussi bien dans le cadre des séries qu'en dehors de ces périodes, à raison d'une fois par année. Au moment des sessions intensives où les Mini TELL¹¹ sont distribués à tous les étudiants, une réunion pédagogique a lieu chaque premier lundi d'ouverture de série. Cette formation « éclair » rappelle aux enseignants la ligne pédagogique du CDV ainsi que les tenants et aboutissants du projet TELL sans toutefois avoir l'ambition de les former ou de convaincre les avis les plus frileux à leur égard, sa durée étant en effet limitée à une heure trente.

¹¹ Les Tableaux TELL de première et de deuxième articulation sont réunis en deux plaquettes de format A3 pliées et cartonnées, imprimées recto-verso.

2.3. TELL pour TBI, un rendez-vous manqué

La série de l'hiver 2022 fut l'occasion de présenter la toute nouvelle application interactive des Tableaux TELL, désormais opérationnelle. *TELL pour TBI*, dispositif conçu et développé par Peter K. en 2021/ 2022 dans le cadre de son Master en informatique à l'École polytechnique de Lausanne, exploite les Outils TELL de la deuxième articulation sur une plateforme numérique et tactile grâce à la technologie du Tableau Blanc Interactif (TBI) dont une des salles de l'UNIL est équipée. Cette application interactive qui a donné lieu à un mode d'emploi complet ainsi qu'à des capsules vidéo courtes pensées et réalisées en collaboration avec le Centre de soutien à l'enseignement¹² (CSE) est une révolution. Elle plonge désormais les enseignants du CDV dans cet univers tactile des Outils TELL qu'ils peuvent exploiter dans le cadre de leur enseignement.

Peter et moi devions préparer une réunion pour les douze enseignants présents cet hiver-là. Il s'agissait de leur présenter l'application et de leur donner la chance de l'essayer et d'explorer ensemble des pistes d'utilisation didactique. Le rendez-vous avait lieu le mercredi 26 janvier en début d'après-midi, soit le troisième jour de la série et le surlendemain de la réunion pédagogique. Soucieuse de comprendre la perception des enseignants à l'égard des Outils TELL et, le cas échéant, mieux saisir les raisons pour lesquelles trop peu d'enseignants les intègrent dans leur enseignement, j'avais préparé en amont un questionnaire d'évaluation. Malheureusement, de ces douze enseignants, seul un était présent. Il s'agissait d'une nouvelle collaboratrice qui n'avait encore jamais travaillé pour le CDV.

¹² <https://www.unil.ch/cse/fr/home.html>

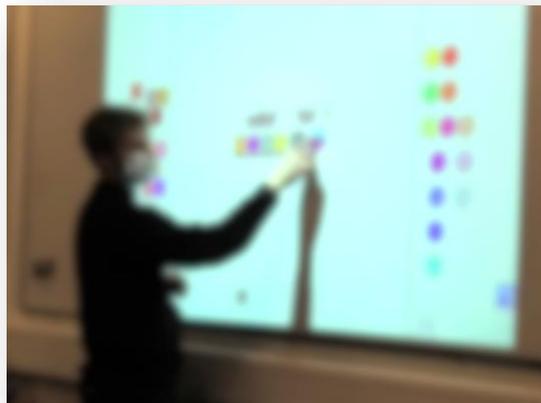


Figure 9. Peter K., lors de la réunion que nous avons animée le 26 janvier 2022.

Malgré mes recommandations, la direction n'avait pas jugé utile d'informer en amont les enseignants de cette rencontre ; l'information à ce sujet n'avait été diffusée que l'avant-veille. Cet événement que nous avons pris soin d'organiser était donc un échec mais révélait dans le même temps une donnée fondamentale : la difficulté du CDV à exploiter TELL sur son propre terrain et ce malgré les formations continues offertes portant sur le sujet.

3. Ma mission d'ingénierie : le projet TELL décliné en projet ALL

Parmi les nombreuses missions intra- et extra-muros auxquelles j'ai dû répondre, j'ai collaboré au projet ALL. ALL émancipe bel et bien TELL en dehors des portes de l'UNIL grâce à des ateliers « Apprendre à lire avant la lettre » proposés gratuitement aux élèves de 1H et de 2H du Canton de Vaud. La mission affirmée de ces ateliers est de guider l'enfant devenu élève vers une prise de conscience de l'objet oral et de l'objet écrit grâce à un parcours didactique singulier en couleurs qui initie à l'acte de lire. Ce sont des ficelles didactiques qui usent des Outils TELL.

Entre logistique et coordination avec les écoles, organisation et préparation du matériel, formation et suivi pédagogique de l'équipe d'animateurs, animation des ateliers et collaboration avec l'UNIL, j'ai contribué à l'amélioration du projet ALL sur le terrain. En cela, j'ai travaillé pour et au nom de la Faculté des lettres de l'Université de Lausanne et contribué à un pôle de recherche qui tend à développer des ressources didactiques pour le français langue de scolarisation selon la ligne politique et pédagogique de la politique suisse des langues.

La plongée dans ce travail s'est avérée intense et riche. Elle fut source de nombreuses interrogations, doublées de multiples prises de conscience, en lien notamment avec « le rôle fondateur de l'oral » (Bianco, 2015) et cette « didactique de l'oral opératoire » dont parlent De Pietro et al. (2017). Ces fondements théoriques que je vais explorer dans la deuxième partie de ce mémoire serviront d'écho argumentatif aux toutes dernières pages de ce travail d'analyse consacrées plus étroitement au projet ALL. Ainsi, vais-je préciser dans ce qui va suivre la pertinence de la pratique phonique et phonologique du français dont les Outils TELL basent leur ancrage, et ce pourquoi éveiller le jeune élève, dont la langue de scolarisation est le français, à la conscience phonologique et à l'acte de lire participe à construire un savoir linguistique préparatoire à l'entrée dans l'écrit, gage d'une meilleure réussite scolaire et d'un épanouissement identitaire plus affirmé.

Partie 2

-

Cadrage théorique : le rôle fondateur de l'oral

Chapitre 4. La pratique phonique et le rôle de l'enseignant

Bien que la phonétique soit souvent reléguée à « une fonction mineure ou subsidiaire » par plusieurs courants de recherche de la phonologie (Di Cristo, 2004, p. 74), Di Cristo présente cette définition que je retiendrai dans mon analyse.

La tradition admet que la phonétique et la phonologie se partagent les tâches qui incombent à l'étude scientifique de la face sonore (ou de la phonie) des langues. De cette optique, la phonologie vise plus particulièrement à construire une représentation de la *connaissance implicite* de la structure des formes sonores contrastives dont disposent les locuteurs d'une langue pour transmettre du sens. De son côté, la phonétique s'attache davantage à décrire et à représenter une *cartographie* de l'espace articulatoire et acoustique que ces locuteurs utilisent pour procéder à l'encodage et au décodage de cette structure. (Di Cristo, 2004, pp. 70-71)

Ainsi, en invoquant le terme *pratique phonique ou phonologique*, il s'agit bien de comprendre *pratique phonétique et phonologique* et de considérer ces deux domaines de recherche comme complémentaires car tendant vers une compréhension du système sonore d'une langue, le préfixe *phono* signifiant *son* posé pour nous mettre d'accord.

Dans ce premier chapitre de cette deuxième partie dédiée au cadrage théorique, je vais me concentrer sur l'importance de la pratique phonique et questionner les moyens de la travailler. Quoique multiples et en évolution grâce aux nouvelles technologies notamment, ces canaux ne doivent pas occulter le rôle de l'enseignant dans le processus d'enseignement-apprentissage : il doit guider l'élève avec rythme et sagesse du geste à la voix.

1. Pertinence de la pratique phonique

Dédier un travail à la pratique phonique est en cela indispensable que le son véhicule le sens, entre mission distinctive, un phonème n'existant que par son opposition à un autre phonème, et contrastive, chaque phonème représentant alors un micro-segment de la chaîne parlée.

Au chapitre 5, les auteurs du *Cadre européen commun de références pour les langues* (CECRL, 2003) pointent la pertinence de ce travail, considérant les « aptitudes phonétiques » comme une des composantes linguistiques parmi les facultés lexicales, grammaticales, sémantiques et orthographiques à acquérir (chapitre 5.2.1., p. 87). Leur visée est de faciliter la prononciation d'une nouvelle langue du sujet émetteur de l'énoncé puisque « parler », selon le chapitre 4.5 (p. 73) dédié aux « Opérations de communication langagière », présuppose

- de prévoir et organiser un message (aptitudes cognitives) ;
- de formuler un énoncé (aptitudes linguistiques) ;
- de prononcer cet énoncé (aptitudes phonétiques).

En conséquence, l'apprenant, considéré comme un acteur social « ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (CECRL, 2001, p. 15), doit impérativement, au fil de son apprentissage, développer des compétences phonologiques qui lui vont lui permettre de mieux comprendre le français et de se faire comprendre dans cette même langue. Pour atteindre cet objectif, il se soumet à une pédagogie qui s'oriente vers l'acquisition de plusieurs capacités sous-jacentes. L'apprenant doit « apprendre à distinguer et à produire des sons inconnus et des schémas prosodiques », « produire et enchaîner des séquences de sons inconnus » et « retrouver dans la chaîne parlée la structure significative des éléments phonologiques » (chapitre 5.1.4.2., p. 85) ; pour y parvenir, il s'assure de développer des habiletés à comprendre et à produire

- les unités sonores de la langue (phonèmes) et leur réalisation dans des contextes particuliers (allophones)
- les traits phonétiques qui distinguent les phonèmes (traits distinctifs tels que, par exemple sonorité, nasalité, occlusion, labialité)
- la composition phonétique des mots (structure syllabique, séquence des phonèmes, accentuation des mots, tons, assimilation, allongements)
- la prosodie ou phonétique de la phrase :
 - accentuation et rythme de la phrase
 - intonation
 - réduction phonétique
 - réduction vocalique
 - formes faibles et fortes
 - assimilation
 - élision. (CECRL, 2003, chapitre 5.2.1.4, pp. 91-92)

Accroître ses « aptitudes phoniques » permet, en outre, de reconnaître et de s'habituer aux mécanismes articulatoires de la langue maternelle et de la langue cible entre production et perception. Cet apprentissage réajuste le « crible phonologique qui "code" l'information sonore en fonction du système phonologique de la langue première du locuteur, ce qui entraîne une interprétation phonologique inexacte des sons de la langue étrangère » (Troubetzkoy, 1976, cité par Moraz & Prihkodkine, 2011, p. 100). À terme, ce travail atténue, voire efface, les traces exolingues du locuteur et concourt à favoriser aussi bien la compréhension d'interlocuteurs natifs que l'intégration et l'acceptation des locuteurs non-natifs. Moraz et Prihkodkine (2011, p. 100) notent, à ce titre, les constatations de Lippi-Green (1997) soulignant que la sonorité étrangère dans le contexte nord-américain est

porteuse de crispations à l'égard de certaines communautés de migrants, susceptibles d'engendrer plusieurs formes de discriminations et de porter préjudice sur le plan professionnel. Somme toute, ce travail phonique accompagne l'apprenant et l'acceptation qu'il se fait de sa pratique. Il lui permet de consolider sa confiance. S'il est mis face à « une représentation négative de sa compétence phonétique » (Moraz & Prihokodkine, 2011, p. 100), il peut s'enfermer dans un repli d'identité et ne plus avoir recours à la langue seconde.

2. L'alphabet phonétique international (API), un moyen parmi d'autres

Dans cet apprentissage s'engageant sur la voie d'un travail de la pratique phonique, l'Alphabet Phonétique International (API) est un outil à considérer. Il a acquis un statut de reconnaissance tel que de nombreux dictionnaires de langue y ont recours, traduisant systématiquement chaque mot en écriture phonétique et rendant pour ceux qui en reconnaissent ses codes la prononciation évidente. En cartographiant le français sous forme de trente-six symboles graphiques, représentations de seize phonèmes pour les voyelles et de vingt phonèmes pour les consonnes dont trois semi-consonnes, l'API offre, d'une part, le moyen d'étudier les sons du langage produits par, notamment, les poumons, le larynx, les cordes vocales, la langue, le palais, la mâchoire, les dents et les lèvres, chaque langue ayant des sons qui lui sont propres ; d'autre part, il donne à comprendre la correspondance entre les phonèmes et les phonogrammes du français. L'utilisation de l'API en corrélation avec les phonogrammes du français participe, à ce titre, à rendre compte au fur et à mesure de la complexité graphique associée à certains sons comme, par exemple, [ɛ̃] pouvant s'écrire de multiples façons, comme *-in, -im, -ain, -aim, -ein, -eim, -un, -um* ou *-(i)en* pour ne citer que les graphèmes les plus importants.

Par ailleurs, l'API aide à prendre conscience de la variabilité des usages sans forcément aborder les règles de façon explicite. D'une part, il modélise des découpages propres à l'oral qui diffèrent souvent des syllabes de l'écrit. Dans *Le Petit Robert*, édition 1988, le mot « seulement » est transcrit de la façon suivante [sœlmã], transformant ainsi les trois syllabes orthographiques en deux syllabes sonores. Cet exemple illustre précisément le cas du VCəC et la chute du [ə] en position interne du mot. Bien que le suffixe *-ment* soit très souvent à l'origine de ce phénomène, d'autres mots comme « samedi » [samdi] ou « ennemi » [ɛnmi] sont réduits phonétiquement à deux temps rythmiques grâce à la disparition de ce variable (Thomas, 2002, p. 8). Dans le cas de ce dernier exemple, Thomas (2002) note « la faiblesse du facteur phonétique dans certaines circonstances », ce mot

connaissant des variables comme [ɛnəmi] ou [enəmi], pouvant s'expliquer par l'absence de suffixe et l'influence de l'anglais où le mot « enemy » maintient le son [ə]. D'autre part, l'API transcrit le rythme et les alternances articulatoires lorsque le mot est mis en relation avec d'autres mots. En position externe, soit V#Cə#C, l'amuïssement du [ə], variable en fonction des locuteurs et des contextes de communication, peut être en effet opéré de plusieurs façons. Pour l'énoncé « Je te le donne », voici des variantes transcrites en phonétique, du maintien du [ə] jusqu'à son érosion maximale pouvant entraîner, comme dans le quatrième exemple, l'assourdissement de la consonne initiale sonore de par son contact direct avec la consonne sourde qui suit : 1. [zə tə lə dɔn], 2. [zət lə dɔn], 3. [zə təl dɔn], 4. [təl dɔn]. Finalement, en matière de liaison obligatoire, l'écriture phonétique propose une lecture indéniable, sans omettre les cas épineux des mots en *-h* aspiré : 1. Ami [ami] → Les amis [lezami], 2. Haut ['o] → Les hauts [leo].

L'API transcrit donc l'usage de mots isolés, de groupes de mots, de phrases et de textes, sans forcer l'apprenant à plonger dans la théorie phonétique et phonologique du « pourquoi du comment ».

3. L'ère numérique, envisager d'autres moyens

Moraz et Prihkodkine (2011, p. 99) évoquent pourtant la marginalisation « de la matière phonique », en d'autres termes, à leurs yeux, la remise en question « de la perfection de la maîtrise ». Ils citent Champagne-Muzar et Bourdages (1998) pour en révéler l'une des trois raisons principales : « l'exposition à la langue cible est suffisante pour développer la compétence articulatoire et prosodique ». En cela, l'ère numérique sonne le glas de l'API dans l'enseignement des langues. Elle impose le changement en prétendant offrir une immersion dans la langue cible et force, en conséquence, à reconsidérer l'API.

Se former au code phonétique, partie intégrante de la matière phonique, demande un effort théorique certain car rien n'est en effet intuitif dans ce nouvel alphabet. La composante graphique du français est déjà si riche entre les vingt-six lettres de l'alphabet et les combinaisons graphiques réalisables que ce deuxième code graphique est susceptible, à certains égards, d'engendrer des confusions tant articulatoires que cognitives, autant pour des enfants francophones ou allophones nouvellement scolarisés que des migrants n'ayant jamais – ou peu – bénéficié d'un enseignement scolaire dans leur pays d'origine. Pechevy (1974, p. 18) le mentionne dans son rapport en lien avec l'utilisation de ce code en classe de C.P. et de C.E.1. Cette auteure décrit la similitude équivoque de certains signes phonétiques

comme le [u], le [y], le [g] et le [j] avec les lettres de l’alphabet. Elle soulève également l’inefficacité des valeurs phonétiques représentées par [p] et [b], [f] et [v] à aider les enfants dans leur approche aux phonèmes, ces symboles étant identiques aux lettres d’imprimerie. Elle pose finalement une question en lien avec la pertinence de l’API pour la prise de conscience phonographique du français : « s’il s’attache au signe phonétique comme l’y pousse le souci du déchiffrage, regarde-t-il la graphie réelle ? » (p. 19).

Aujourd’hui, les moyens technologiques et informatiques conditionnent un nouveau modèle d’apprentissage de la matière phonique et reconsidèrent l’API comme moyen d’opérer à un travail phonographique du français. Cette révolution technologique est si forte qu’elle déteint sur certains partis pris. Les dictionnaires en ligne gratuits, en l’occurrence, n’offrent plus – ou rarement – de transcription phonétique et proposent directement un enregistrement de l’énoncé à l’étude.



Figure 10. <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/aimer>.

Par ailleurs, certains systèmes informatiques sont si avancés en termes d’intelligence artificielle qu’il est possible de se faire lire un texte connecté au réseau Internet par une voix humaine, selon une vitesse de lecture paramétrée individuellement. Tel est le cas, pour ne citer qu’un seul exemple, d’Apple qui offre cette fonctionnalité grâce à un paramétrage simple dans le menu « accessibilité » de son appareil quel qu’il soit.

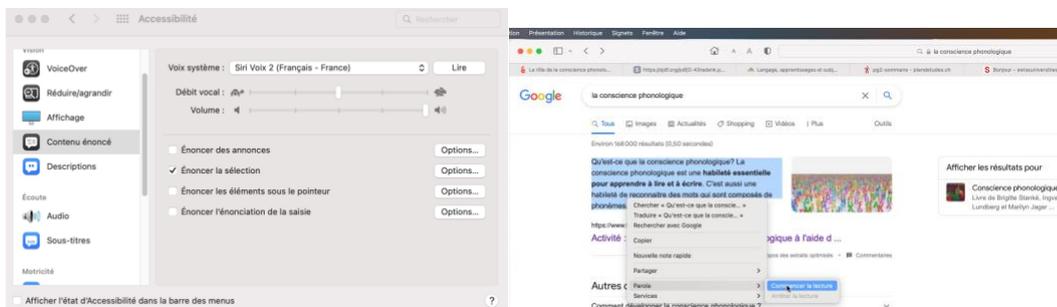


Figure 11. Paramétrage « accessibilité » chez Apple pour se faire lire un texte en ligne.

Aussi, grâce à des « exercices d’imitation et de transformation », pour reprendre les termes de Moraz et Prihkodkine (2011, p. 105), les nombreuses activités en ligne axées sur l’apprentissage de la langue seconde permettent de s’imprégner de la prosodie du français tout en s’adonnant à un travail articulatoire du français. Le site *Podcastfrançaisfacile.com*, à titre d’illustration, offre à ses visiteurs des activités de compréhension orale. D’un modèle de dialogue à la boulangerie, un échange au caractère relativement authentique renseigne sur le rythme et l’intonation et offre l’opportunité de prendre conscience de certains phénomènes d’assimilation comme celui du [I] dans le *il* pré-consonantique (Thomas, 2002, p. 9) et, plus largement, celui du « schwa », c’est à dire de « tout e orthographique qui s’élide ou se prononce [ə] » (Thomas, 2002, p. 6) : « S’i’ vous plaît », « Ce s’ra tout ? », « J’vais prendre une tarte aux fraises » et « C’est pour combien d’personnes ? »

Le vendeur : [møsjø#bõzUR]
 Le client : [bõzUR#zøvudrE#trwakRwasãobœR#œpœREZË#e#œpœo]kɔla#sivuplE]
 Le vendeur : [wi#søsratu]
 (...)
 Le client : [zVøpRãdryntartofREZ]
 Le vendeur : [wi#sepurkõbjødPèRson]



Figure 12. *Podcastfrançaisfacile.com* : Dialogues > Situations d’achat > alimentation > à la boulangerie. ¹³

4. Le rôle de l’enseignant : orienter du geste à l’instrument

Moraz et Prihkodkine questionnent toutefois les modèles, leur authenticité et leur portée pour les situations réelles du quotidien, ainsi que la façon dont ils sont exploités en cours de langue. Ils soulignent qu’ils « peuvent difficilement prétendre à recréer l’écologie des contextes d’interaction » et s’interrogent « quant à l’intégration de la variabilité tant stylistique que sociale dans ces supports ». Ils justifient leurs propos en précisant que rendre compte de cette *variabilité*, c’est justement « situer une action dans un

¹³ <https://www.podcastfrançaisfacile.com/dialogue/la-boulangerie-1.html> (consulté le 28 mai 2022).

contexte social » qui ne peut être véhiculée que par un savoir supra-segmental de la langue (2011, p. 105).

On sait en effet que certains paramètres prosodiques varient considérablement en fonction des facteurs tant sociaux que situationnels [voir Léon 1993]. Par exemple, le nombre de syllabes par groupe rythmique s'avère plus élevé en conversation entre pairs ou dans un commentaire boursier qu'en conférence lue ou dans un discours officiel. (Moraz et Prihokodkine, 2011, p. 105)

S. Bigot de Prémeneu, quant à elle, interroge les « documents » qui dessinent des objectifs sans donner de moyens concrets de les atteindre. Le CECRL en fait partie.

Si tous ces documents insistent sur la maîtrise de la langue française, ils ne disent pas explicitement comment y parvenir (...) Apparemment tous les moyens sont bons... et s'inscrivent dans le pluralisme didactique ou pour reprendre une expression de R. Galisson [1995] dans "l'interdidacticité". L'enseignant est invité par les textes officiels à adapter en permanence ses méthodes et son matériel en fonction de ses objectifs et de ses apprenants, à utiliser des "pièces détachées" qui permettent de fabriquer de nouveaux outils pédagogiques permettant d'aborder la langue dans tous ses états. C'est ce que P. Perrenoud appelle du "bricolage" ou de "l'improvisation réglée" [1994]. (Bigot de Prémeneu, 2011, p. 107)

Dans cette course à où les terrains s'entrecroisent souvent, l'enseignant réinvestit de nombreux supports, mutualise et en produit d'autres, condamnant sa pratique à « vivre d'emprunts » (Bigot de Prémeneu, 2011, p. 105).

Que faire avec une telle production de « pièces détachées » qui semble exponentielle et quels sont les outils intéressants les apprenants dans la maîtrise de la langue ? (Bigot de Prémeneu, 2011, p. 108)

Ces deux postures théoriques sont complémentaires et posent indirectement le rôle de l'enseignant. La course aux moyens, valeur absente des cadres de référence, tend à éluder la mission de ce protagoniste. À travers un choix judicieux d'outils et de techniques qui doit prendre en compte les spécificités de son groupe-classe, mais aussi et surtout grâce à un savoir-faire de transmission, l'enseignant a pour mission d'aider les apprenants à prendre en considération cette *variabilité* de la langue ainsi que ses accords innombrables pour mieux les guider vers l'objectif, celui de comprendre et de se faire comprendre dans une langue et un contexte donnés. Pour reprendre les termes de Fijalkow, l'enseignant est « le constructeur actif d'une pédagogie toujours différente » (1996, p. 6).

D'une enquête menée de 2005 à 2008 dans le nord-ouest et le nord de la France ayant conduit à quarante-deux entretiens de guitaristes confirmés professionnels et amateurs âgés

de 20 à 78 ans, Caron (2011) pointe la forte mémoire kinesthésique des guitaristes fondée sur « le signe et le geste » et leur mauvaise aptitude à jouer instantanément une partition. Il met ainsi en exergue la relation conflictuelle que peuvent entretenir de nombreux guitaristes avec la partition pourtant « référent de la pratique » (p. 534).

L'élève choisit un "morceau" et le professeur lui montrera comment le jouer. La scène de la démonstration a été observée de nombreuses fois. Il s'agit pour l'enseignant de montrer à l'élève directement avec sa guitare comment se joue le morceau, le riff ou le solo. Pas à pas, note par note, enchaînement par enchaînement, le professeur joue, et le guitariste en herbe tente de reproduire en fixant le manche et les doigts de l'enseignant. Lorsqu'il s'agit de mettre bout à bout, en rythme, le professeur le joue une fois, l'élève essaye, parfois les deux guitares se superposent. Le travail de l'élève consiste à transposer un geste d'une guitare à une autre. Perrenoud fait de ce mimétisme une matrice essentielle de l'apprentissage des musiciens [Perrenoud, 2007 : chap.1]. (Caron, 2011, p. 535)

L'enseignant a donc un rôle fondamental, celui de médiateur et d'expert capable de « repiquer à l'oreille le morceau » et de médiatiser « l'organisation corporelle à l'agencement des sons ». Autant le disque a une autorité dans le travail en autonomie du jeune musicien, autant il n'en a pas « dans le processus d'apprentissage instrumental » (Caron, 2011, p. 535). Ce qui est propre aux guitaristes dans l'étude de Caron pourrait s'apparenter aux apprenants en langue. Les nombreuses ressources pédagogiques disponibles sur Internet et autres sont autant de guides que les disques pour les musiciens, mais rien ne remplace l'enseignant qui doit orienter du geste à l'instrument en fonction de l'intention musicale. C'est ce que les enseignants ne devraient jamais oublier.

Chapitre 5. L'oral et l'enfant, une conscience à construire

Désormais exposée la pertinence de la pratique phonique, questionnés certains moyens pour l'explorer et relevé le rôle essentiel de l'enseignant en tant que modèle ou guide pour l'élève, il est nécessaire de s'arrêter un instant sur l'oral. En fixer une définition claire avant de poursuivre sur le lien qu'entretient l'enfant avec celui-ci va aider à comprendre ce que l'enfant devenu élève doit mettre en œuvre pour réussir ce qui lui est demandé tout au long de son parcours scolaire.

1. L'oral, définition : une parole et un corps en mouvement ayant soif de l'Autre

Le *Petit Robert* définit l'adjectif *oral* en l'opposant à *écrit*. Selon ce dictionnaire, une activité dite *orale* « se fait, se transmet, par la parole. » *Oral* ne devient substantif que lorsqu'il réfère précisément à « l'ensemble des épreuves orales d'un examen ou d'un concours » ou, dit autrement par *Le Larousse*, à un « examen ou partie d'un examen qui consiste en interrogations orales : Passer l'oral ». Selon la définition posée en amont, *oral* n'a donc d'identité propre que lorsqu'il est limité à une pure évaluation sommative en contexte d'enseignement. Or, en faisant référence à « l'oral » ne suggère-t-on pas un sens identitaire plus affirmé ?

Du latin *os, oris, oral* s'ancre au niveau de la bouche et se rattache à ce qui se transmet par ce médium doué de « parole ». *Oral* nous guide donc vers *langue parlée*, c'est-à-dire lorsque l'individu devient locuteur d'une parole, autrement dit lorsqu'il parle et utilise son langage et sa langue. Fijalkow (1996) précise bien que « la langue parlée est la forme linguistique première » qu'il s'agisse de « l'histoire de l'humanité » que de « celle de l'individu » (p. 70). Il rejoint Dehaene qui, s'appuyant sur Darwin, affirme que « le langage parlé (...) vient spontanément aux enfants » (2011, p. 22). Dès les premiers mois de sa vie, en effet, l'enfant encore bébé, bercé par les paroles de son entourage, active déjà la même région cérébrale que l'adulte, à savoir l'hémisphère gauche, celui qui porte la dominance pour le langage.

L'*oral* va néanmoins au-delà de l'instrument même que peut représenter la bouche, ce qui la compose (langue, palais, mâchoires, dents, lèvres) et ce à quoi elle est rattachée (larynx, cordes vocales, poumons). En d'autres termes, l'*oral* ne se limite pas à un caractère phonique, donc d'ordre auditif. Il représente l'habileté pour un sujet à décrire « le monde, réel ou virtuel » dans lequel il vit et à en exprimer, pour reprendre Fijalkow (1996), « les images mentales et les connotations affectives » que cet « objet » *monde* lui évoque, en

invoquant tout son être (pp. 70-71). Ainsi, cet *oral*, voué à communiquer, met en mouvement le corps « qui, en situation de dialogue, lance vers un autre corps, tout aussi fragile [ou affolé] que lui, des messages intellectuellement vides, dont la seule fonction est en quelque sorte d'*accrocher* l'autre [voire au sens prostitutionnel du terme] et de le maintenir dans son état de partenaire » (Barthes, 1974, cité par Meschonnic, 1982, p. 16). C'est ce que Cadet et Pégaz Paquet (2016) soutiennent en mentionnant la multimodalité de la parole : « toutes les informations – linguistiques, prosodiques, corporelles – sont traitées en même temps et sont intégrées en un tout » (p. 10).

En conséquence, l'*oral* incarne ce pouvoir de donner la parole et d'entrer librement en communication avec son environnement. Il offre ainsi une fonction sociale aussi bien à l'objet *monde* qu'à l'émetteur et au récepteur du message. En cohabitant avec d'autres perspectives d'envisager et de dire le monde, l'*oral* crée des liens et un réseau : il forge l'identité et permet d'être. L'*oral* se construit donc au même titre que l'identité.

2. La parole de l'enfant en classe

Ces éléments de définition présentés et le rôle fondateur de l'*oral* dans la construction de l'identité révélé, s'interroger sur la parole de l'enfant en contexte d'enseignement-apprentissage est primordial : sous quelles conditions l'identité de l'enfant, dans ce cadre précis où l'*oral* doit cohabiter avec les objectifs scolaires, peut-elle réellement s'épanouir ?

Dans l'espace classe, le silence est un droit contrairement à la parole. La parole de l'élève s'exprime souvent sous condition d'y avoir été invitée par son enseignant, sous peine parfois de sanction disciplinaire. En situation frontale, en plénum, d'un geste du bras, levant la main, l'élève montre qu'il souhaite prendre la parole. Elle peut la lui être donnée, ou pas. C'est l'enseignant qui a le dernier mot. Il distribue les demandes sans forcément y répondre à toutes. L'enfant devenu élève est donc soumis à s'adapter et à faire preuve de résilience. Un élève aura peut-être passé tout le temps le bras en l'air sans que sa parole ne lui soit jamais demandée. De cette expérience, des déceptions peuvent naître. L'enseignant, a par conséquent, la délicate mission de prendre en considération toutes les individualités de son groupe-classe en répartissant cette parole de façon égale afin de ne pas éveiller des sentiments négatifs (*pourquoi lui, pourquoi pas moi ?*) et instituer un climat d'enseignement-apprentissage où l'identité de chacun peut s'exprimer.

Paradoxalement, malgré toute l'attention portée par l'enseignant, certains élèves ne saisiront jamais volontiers cette parole. C'est qu'il en faut du courage pour s'exprimer devant

ses camarades ; la confiance en le groupe est une donnée indispensable afin d'envisager partager sa parole à toute la classe ainsi qu'à l'enseignant. Dans le système scolaire très normatif et hiérarchisé qui est le nôtre, la prise de parole peut être vécue comme une évaluation non pas au service de l'apprenant qui apprend à reconnaître sa propre route dans ce long processus d'apprentissage, mais au service d'une institution ou de ses représentants. Ce système, qui dicte le rythme et les réussites en fonction des objectifs établis, a le défaut de juger au singulier des individus pluriels. Les évaluations qui en découlent sont le fruit de comparaison du groupe alors qu'elles devraient rendre compte avant tout du cheminement propre de l'élève. Tout dépendra donc de la posture et de la philosophie de chaque enseignant. Ceux en faveur d'un apprentissage en toute confiance et en respect mutuel auront soin de se tenir éternellement dans une démarche réflexive entre objectifs à atteindre, séquences didactiques porteuses de sens, choix d'outils adéquats, modalités d'enseignement adaptées et considération de l'élève comme un individu libre de penser.

Par ailleurs, à supposer que l'élève prenne la parole après en avoir compris « l'utilité et la nature », cette dernière doit correspondre à une tâche et à une production verbale spécifique définies en amont par l'enseignant en contexte donné. L'élève est donc tenu de comprendre et de considérer le caractère discursif de la langue, donc de disposer « de l'ensemble des discours pour avoir la possibilité de choisir celui qui convient le mieux à la situation et au but qu'il poursuit » (Le Cunff, 2004, p. 51). En effet, en fonction de la discipline, l'élève doit pouvoir poser des questions pour demander de l'aide, présenter et décrire pour raconter et expliquer, de même que justifier pour argumenter, débattre et émettre des hypothèses. En prendre conscience n'est pourtant pas suffisant. L'élève doit s'approprier la syntaxe et le vocabulaire inhérents au discours demandé afin d'exprimer une parole claire et structurée qui prenne en compte le vécu de son interlocuteur, gage d'une meilleure compréhension de la part de ses pairs.

Expliquer à un pair le fonctionnement d'une pyroscie et permettre à celui-ci de réaliser la tâche technique à l'aide de cet objet suppose de nommer avec précision certaines pièces et les actions à accomplir. Quand l'élève est plus habile, il devient capable de s'appuyer sur le vécu de son camarade, de lui donner des exemples pour lui permettre de mieux comprendre ou pour le convaincre. Il reforme et adapte son discours. Tout cela s'apprend en résolvant des problèmes liés à la situation discursive préparée par l'enseignant. (Le Cunff, 2004, p. 51)

En conséquence, afin que la parole de l'enfant puisse s'épanouir en contexte scolaire, l'oral ne doit pas être une nouvelle discipline à traiter séparément mais plutôt « un objectif

à part entière » car « une véritable maîtrise » de celui-ci « ne s'acquiert pas spontanément » (Perrenoud, 1988).

3. La légitimité de l'oral versus « l'hyperscripturalité » des objectifs scolaires

L'oral est donc « indissociable de l'ensemble des disciplines » et sa pratique doit amener l'enseignant « à repenser toutes les disciplines enseignées » (Le Cunff, 2004, p. 51). Son statut est-il pour autant suffisamment reconnu pour permettre aux apprenants de s'épanouir malgré les exigences « scripturales » scolaires auxquelles ils sont soumis ? L'oral et l'écrit sont deux des « quatre éléments principaux » auxquels l'enfant, « sur le plan du langage » fait face en contexte scolaire, les deux autres éléments étant « l'objet » et « le sens » (Fijalkow, pp. 69-71). Or, le *Petit Robert*, dans la définition évoquée précédemment, pose l'oral et l'écrit sur deux versants contraires. Il s'agit d'une dichotomie qui force à s'interroger sur la place que tiennent l'oral et l'écrit en contexte scolaire. Je vais tenter d'y répondre en retraçant la légitimité de l'oral dans ce cadre précis.

3.1. En France

Peu avant les années 2000, l'oral est envisagé en France dans une seule et même dimension à la fois d'acquisition et de communication, empruntant respectivement au langage et à la langue les notions d'oral « à apprendre » et d'oral « pour apprendre », tout cela participant à la construction de savoirs et de savoir-faire (Cadet & Pégaz Paquet, 2016, pp. 12-15). En cela, l'enseignant a pour tâche de fonder sa discipline « dans la perspective de favoriser et d'utiliser la pratique orale de la langue » (Le Cunff, 2004, p. 51). Cette conception est nouvelle, les programmes français de 1977 considérant que l'oral est « un processus naturel, spontané et personnel » qui « ne s'enseigne pas dans des situations scolaires ».

"Le langage ne s'enseigne pas, on le sait, mais se construit par un effort personnel et permanent de l'enfant, qui discrimine dans les « modèles » adultes les mots nécessaires à l'expression de ses désirs ou manifestant ses options." (Circulaire sur l'école maternelle, cité par Cadet & Pégaz Paquet, 2016, p. 12)

Il n'y a donc plus théoriquement d'incompatibilité entre objectifs disciplinaires et langagiers. Tout est lié. Interagir est perçu comme « l'opérateur de l'appropriation des savoirs, en se plaçant autant sur le versant langagier que sur celui du cognitif dans le travail de négociation et de construction du sens » (Halté, 2005, cité par Cadet & Pégaz Paquet, p. 13). À travers la parole qui lui est donnée, l'élève construit son savoir et ses savoir-faire qui

deviennent pour lui matière à réflexion et développe et modèle dans le même temps des compétences transversales, telles que ses habiletés langagières. Cette vision corrobore celle de Le Cunff.

La mise en mots joue alors comme une mise à distance par l'enfant de sa propre réflexion : ce qui n'était que personnel peut prendre, grâce à l'interaction avec les pairs et à l'étayage de l'enseignant, un statut différent qui le place sur le plan de la connaissance. (Le Cunff, 2004, p. 51)

Toutefois, l'oral, matière complexe et « protéiforme », soulève toujours aujourd'hui les doutes et les questions, amenant l'Association française des enseignants de français (AFEF) à y dédier « une année de réflexion en 2015-2016 » (Cadet & Pégaz Paquet, 2016, p. 3). Les certitudes biaisées en matière de représentations liées à l'oral demeurent encore trop nombreuses et empêchent de reconnaître le rôle décisif des interactions, « soit d'enseignement soit de communication entre pairs », en pédagogie. La légitimité de l'oral dès le cours préparatoire (C.P.) est en effet mise à mal, en témoigne la *Circulaire de rentrée 2016* qui prescrit à l'école élémentaire la mission suivante :

"réaliser les activités scolaires fondamentales (...) [résoudre un problème, lire et comprendre un document, rédiger un texte, créer ou concevoir un objet, etc.]" (Circulaire de rentrée, 2016, cité par Cadet & Pégaz Paquet, 2016, p. 10).

Cadet et Pégaz Paquet s'interrogent et tentent de trouver une réponse en « l'hyperscripturalité de la culture scolaire française » qui ne remet pas en cause l'écrit, perçu comme « travail », versus l'oral, qui n'est que « la mise en route pour un futur travail écrit » (Cadet & Pégaz Paquet, 2016, p. 4).

3.2. En Suisse

En Suisse, le parti pris pour une perspective communicative où l'élève doit être amené par des activités scolaires à entraîner aussi bien son écoute, sa compréhension que son expression dans des situations de communication convainc d'ores et déjà. La légitimité de l'oral est, en effet, déjà institutionnalisée en 1979 au travers de *Maîtrise du français*, un ouvrage qui énonce « les principes de base de la rénovation de l'enseignement du français » et qui ancre certains fondements du Plan d'Études Romand de 1989.

"On partira, chaque fois qu'il est possible, des productions verbales de l'enfant. Il s'agit, par rapport à la méthode en vigueur jusqu'ici d'opérer un renversement. À une démarche qui ignore la langue de l'enfant et se réfère aux seuls modèles de la langue écrite, on oppose une pédagogie qui explore « tous les moyens d'instaurer la communication orale et écrite dans la classe, c'est-à-dire de faire vivre la langue française comme moyen d'échange."

[p.3 ; la citation dans le texte de d. L. Legrand] (*Maîtrise du français*, 1979, cité par Wirthner, 1999, p. 245)

Cette légitimité de l'oral certes acquise, il existe pourtant un « hiatus » entre discours et pratiques (Wirthner, 1999). À l'aube de la nouvelle ère, l'absence de didactique de l'oral fait défaut. Les pratiques s'éloignent de cette reconnaissance institutionnalisée. Une étude empirique menée dès 1992 dans les classes de 6^e¹⁴ de Suisse romande par une équipe de chercheurs (Wirthner, 1999) dessine un paysage scolaire helvétique qui suit des vents contraires. Bien qu'il apparaisse que les enseignants accordent une place « certaine » à l'oral, et ceci dans toutes les disciplines enseignées, la majorité admet ne pas y concéder un poids trop lourd. Aussi, une proportion de trois-cinquième d'entre eux avoue rarement conduire « des activités où l'oral est prioritaire » - voire jamais, invoquant, en plus de la difficulté d'évaluation et du manque de temps, le manque de moyens didactiques.

Depuis le tournant du XXI^e siècle, la culture scolaire helvétique n'a pas mûri, pieds et poings liés au reste du monde francophone. De Pietro, Fischer et Gagnon (2017) pointent la popularité accrue de l'oral tout en soulevant son irrégularité en tant qu'objet d'étude aussi bien en Suisse romande, en France qu'au Québec. Ces auteurs évoquent à cet égard le « monstre marin didactique », figure réputée pour « ses grandes capacités en apnée et son attitude à ressurgir périodiquement de l'océan des préoccupations éducatives » (Halté, 2005, cité par De Pietro et al., 2017, p. 12).

3.3. Réfléchir à « une didactique de l'oral opératoire »

Selon De Pietro et al. (2017), ce qui doit être entrepris, c'est une réflexion sur « une didactique de l'oral opératoire ». Ils rejoignent par là-même Wirthner (1999, p. 246) qui constate que « les moyens d'enseignement à disposition des classes sont rarissimes ». Il faut, d'une part, offrir aux enseignants des ficelles didactiques concrètes qui leur permettent de mieux délimiter cette variabilité dont la valeur socio-culturelle est vaste (variétés de langue, normes et contextes sociaux) en vue de mieux percevoir comment et quand l'enseigner. D'autre part, il faut éveiller chez l'élève une prise de conscience de son langage oral et de son parler en construction. Cet éveil va lui permettre de réussir son parcours scolaire tout en contribuant à son épanouissant identitaire. En cela, ces auteurs font écho à Perrenoud qui s'engageait déjà en 1988 pour une « pédagogie explicite de l'oral » qui soit en « double

¹⁴ La 6^e équivaut à cette époque-là (avant la réforme HarmoS) à la 8H aujourd'hui, c'est-à-dire à la dernière année de l'école primaire en Suisse, soit la 6^e en France qui est la première année du collège.

apprentissage » avec le travail de l'écrit en classe. L'écrit et l'oral devraient être complémentaires et s'articuler autour de modes de production corrélés. Tissés autour de scénarios pédagogiques porteurs de sens telle que l'organisation d'une exposition ou la création d'un spectacle, l'oral et l'écrit ne peuvent que s'entrecroiser. Quand la production finale peut être avant tout écrite, les phases intermédiaires obligent les élèves à s'exprimer oralement et à « créer des situations de communication fonctionnelles » lorsqu'il s'agit de négocier autour du projet lui-même. Le penser et le réaliser selon une échelle de temps donnée, tout en se mettant d'accord durant tout le processus, amènent les élèves à s'engager dans une pratique discursive de la langue.

Le rôle fondateur de l'oral dans la construction de l'être n'est donc plus remis en cause. Cette légitimité acquise est le gage dans le milieu scolaire d'une meilleure réussite, les compétences langagières et littéraciques de l'enfant se bâtissant et se modelant grâce aux interactions. Il reste toutefois à penser et concevoir les moyens de développer ces aptitudes, absents des documents officiels, afin de faciliter le travail des praticiens sur le terrain et d'engager leur implication pour cet objet très variable qu'est l'oral.

4. L'oral et l'enfant, une conscience à construire et en construction

Avant d'approfondir en dernier chapitre de cette présente partie les apprentissages sur lesquels se basent précisément les objectifs scolaires et d'explorer, en conséquence, le lien fusionnel que nouent par essence l'écrit avec l'oral, il est opportun de porter notre attention sur la place que tient l'objet oral pour l'enfant qui n'a pas encore été scolarisé.

Il faut se garder de l'oublier, l'objet pour un enfant de 6 ans n'est pas ce qu'il est pour un adulte. (Fijalkow, 1996, p. 74).

Comment l'enfant devenu élève le considère-t-il ? Nous poser cette question porte l'enjeu de la mission pour l'enfant de satisfaire aux objectifs scolaires qui s'imposent à lui.

Fijalkow (1996, pp. 74-75) émet l'hypothèse que l'enfant en âge de commencer l'apprentissage des fondamentaux scolaires ne le considère pas comme un objet d'apprentissage mais comme un vecteur exclusif de la communication. Il s'en sert « de manière pratique » pour communiquer autant en tant qu'émetteur que récepteur, c'est-à-dire pour faire comprendre et comprendre des énoncés, dans la limite de son bagage linguistique. Desrochers et al. (2009, p. 64) parlent de « forme de conscience implicite ». L'enfant dès 3-4 ans est certes un « linguiste expert » (Dehaene, 2011, p. 25) dont le bagage lexical et

syntaxique s'élargit « de plus d'une dizaine de mots par jour » pour former des énoncés plus « élaborés », son cerveau jouant avec les sons de façon « sophistiquée », reconnaissant des combinaisons difficiles.

Lisez à haute voix les mots : "robe sale". Inconsciemment, vous les prononcez 'ropsal' : votre cerveau transforme le phonème 'b' du mot "robe" en un 'p' qui anticipe sur le 's' qui suit. Nous appliquons tous de telles règles, mais personne n'en a conscience. (Dehaene, 2011, 25)

Toutefois, « cette connaissance de la langue » est inconsciente chez l'enfant : il « sait, mais il ne sait pas qu'il sait ! » (Dehaene, 2011, p. 25). Il ne perçoit que le *contenu* qu'il souhaite transmettre ; il n'a pas encore les facultés de saisir son *message*, ne portant à l'oral aucune valeur « conceptuelle ». L'oral n'a donc pour lui ni contour ni nuance ni matérialité, il est mouvant, se mélange au « geste » et à « l'action » et « n'a pas d'existence propre puisqu'il ne se conserve pas » (Fijalkow, 1996, pp. 74-75). Parpette (2008, p. 221) parle de « *fugacité* du discours oral », « un flux continu » auquel « l'auditeur doit s'adapter » sans pouvoir « en disposer dans sa totalité pour le manipuler à son gré ».

Or, à considérer les nombreuses activités scolaires reposant sur l'usage cognitif de l'oral (Fijalkow, 1996, p. 75), l'enfant doit acquérir une connaissance de son métalangage pour « démontrer qu'il peut traiter les unités segmentales de la parole de manière réfléchie et délibérée » afin d'acquérir une « conscience explicite » de l'oral (Desrochers & al., 2009, p. 64), « en témoigne cet enfant de CP auquel l'enseignante demande de faire une phrase avec le mot "feu" et qui répond : "La maison a brûlé" » (Fijalkow, 1996, p. 75). En d'autres termes, il doit sortir de « sa posture d'usager » pour endosser celle d'un « grammairien » et passer « de l'exercice du langage à la conscience de la langue » (Bernardin, 2011, p. 30).

Les activités du langage n'ont plus seulement pour but le développement du langage comme outil de communication ou comme prérequis à l'apprentissage de la lecture. Elles visent également à développer cette conscience du langage nécessaire à un usage non plus seulement communicationnel mais également cognitif de celui-ci (...). (Fijalkow, 1996, p. 76)

Cet apprentissage va lui permettre, en outre, d'objectiver cette matière.

Or si l'oral n'est pas un objet pour l'enfant, un objet manipulable mentalement, il ne peut parvenir à en arrêter le flux mouvant afin de le fixer pour pouvoir l'analyser et s'en servir ensuite. (Fijalkow, 1996, p. 75)

Ce travail va, finalement, l'aider à considérer la lecture, premier objectif de son cursus scolaire, « comme une activité langagière secondaire qui repose sur des processus langagiers primaires » (Perfetti et al., 1987, cité par Kanta & Rey, 2003, p. 136).

Sans cette acquisition et sans compter, par ailleurs, les 3 à 10 % des enfants confrontés à des pathologies diverses du langage, l'enfant pourra difficilement réussir les tâches « scripturales » qui lui sont demandées à l'école. La dyslexie, soit « un retard conséquent dans l'acquisition des procédures d'identification des mots », est l'une de ces pathologies (Bianco, 2015, p. 61).

Un diagnostic de trouble spécifique du langage peut donc être posé lorsque le développement langagier d'un enfant est très inférieur à ses performances intellectuelles générales et en l'absence d'autres pathologies telles qu'un déficit de l'audition, une atteinte neurologique ou encore un désordre autistique. (Bianco, 2015, p. 60)

La complexité, l'étendue et le degré de sévérité de ces troubles vont de pair avec le langage et touchent, en conséquence, aussi bien l'oral que l'écrit. Un enfant dyslexique confronté très souvent à des « difficultés dans le traitement phonologique de l'oral » et un enfant souffrant de « troubles spécifiques du langage oral » rencontrent les mêmes difficultés dans l'apprentissage de la lecture.

Les enseignants, maîtrisant désormais l'art de lire et d'écrire, peut-être ont-ils oublié, comme de nombreux adultes, « que l'apprentissage de la lecture représente un réel défi pour l'enfant » (Gaux & al., 2007, p. 29).

[...] le langage écrit contraint l'enfant [...] à prendre conscience du processus même de la parole. [...] Dans le langage écrit [...] il doit prendre conscience de la structure phonique du mot, décomposer celui-ci et le reconstituer volontairement en signes graphiques ». [...] Il construit volontairement les phrases [...]. Enfin, le système sémantique du langage écrit exige autant que la syntaxe et la phonétique un travail volontaire sur les significations des mots et leur disposition dans un certain ordre de succession. (Vygotski, 1985, pp. 261-262, cité par Bernardin, 2011, p. 31).

C'est ce que je vais explorer plus en détail dans le cadre du prochain et dernier chapitre dédié à cette partie théorique, en approfondissant l'analyse de l'objet écrit pour l'enfant nouvellement scolarisé.

Heureusement, les enfants de toutes les époques et de tous les pays (...) n'attendent jamais d'avoir six ans et une maîtresse devant eux pour commencer à apprendre. Ils sont des constructeurs de connaissance depuis le tout début. Ils ont essayé d'eux-mêmes de trouver des réponses à des problèmes très difficiles et abstraits causés par l'effort de comprendre le monde qui les entoure. Ils construisent constamment des objets complexes de connaissance, et le système d'écriture en est un. (Ferreiro, 1996, p. 8)

Chapitre 6. Entrer dans l'écrit en toute clarté cognitive

Il y a bel et bien une parole sans écriture ni lecture mais pas d'écriture ni de lecture sans parole. En contexte scolaire, cet ordre des choses est balayé au profit de l'écrit, « principal instrument de construction sociétal » (Gombert, 2007, p. 11), les enfants scolarisés devant « apprendre à parler comme un livre » (Cadet & Pégaz-Paquet, 2016, p. 9). L'injonction scolaire en matière d'écrit est si forte que ne maîtriser ni la lecture ni l'écriture, c'est en subir de lourdes conséquences pour l'enfant devenu adulte, comme une mise à l'écart potentielle de la société.

(...) une maîtrise insuffisante de la lecture et de l'écriture est une cause d'exclusion sociale et culturelle. Faute de pouvoir user de ces codes langagiers, et en dépit des efforts d'adaptation qu'ils sont amenés à déployer, un nombre important d'adultes dits "en situations d'illettrisme" se trouve ainsi renvoyé aux marges des territoires institutionnels et professionnels où leur appropriation est requise pour y prendre place. (Gaté & Gaux, 2007, p. 15)

D'où la nécessité d'apprendre à lire et à écrire et de devenir des experts en lecture et en écriture. Mais comment parvenir à cette « conquête conceptuelle » fondée « sur le principe alphabétique » ? (Bernardin, 2011, p. 30) C'est dans le cadre de ce dernier chapitre dédié au cadrage théorique que je vais m'y pencher. À ce titre, je vais définir l'objet écrit et décrire le lien étroit qu'il entretient avec l'objet oral en présentant certains mécanismes cérébraux inhérents à son apprentissage. Aussi, vais-je souligner que l'éveil à la conscience phonologique corrélé à une démarche visant à donner envie à l'enfant d'apprendre à lire sont les prédicteurs d'une meilleure construction d'un savoir langagier et littéraire préparatoire à l'entrée dans l'écrit.

1. L'objet « écrit » pour l'enfant

Selon Dehaene (2011, p. 15), l'invention de l'écriture est remarquable car elle permet de fixer la parole sur un support permanent : « Les paroles s'envolent, mais les écrits restent. » Nous sommes en 3'500 avant JC en Mésopotamie, un système de pictogrammes voit le jour et éloigne l'humanité de l'ère de la Préhistoire pour s'engager dans celle de l'Antiquité. Le langage écrit permet donc « d'objectiver le langage oral » en transposant « la

parole en objets matériels » (Bennabi-Bensekhar & al., 2017, p. 373). Dans le cas du français où c'est l'alphabet latin qui est utilisé, ce sont tous les phonogrammes qui transposent les phonèmes en objectivité matérielle car « il est toujours possible de faire correspondre à un énoncé oral un énoncé écrit strictement déterminé et inversement » (Fijalkow, 1996, p. 73).

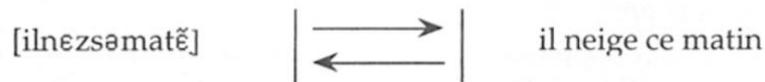


Figure 13. Relation oral-écrit décrite par Fijalkow (1996, p. 73).

Cette écriture qui « ressemble à un code secret qui crypte les sons, les syllabes ou les mots du langage » et qui « doit s'apprendre » (Dehaene, 2011, p. 15) pose, pourtant, le rôle fondamental du lecteur : il doit être à même de décrypter ce *code* qui représente, entre écritures majuscule et minuscule, tailles, couleurs, positions et segmentations, « la partie visuelle, figurative, du système » (Fijalkow, 1996, p. 71). Ce premier apprentissage représente déjà un défi pour l'élève novice car il confond pendant un laps de temps donné « les signes spécifiques de l'écrit (...) avec les tracés du dessin (Freinet, 1971, cité par Fijalkow, 1996, p. 77). Par ailleurs, la relation entre l'*objet monde* et l'oral étant première chez l'enfant, il semble instinctivement nouer un lien de cause à effet entre l'*objet monde* et l'écrit, et non entre l'oral et l'écrit. Le statut ou la taille de cet *objet*, selon la subjectivité de l'enfant, se reflètent instinctivement dans la longueur du mot, donc, mathématiquement, dans le nombre de graphèmes à écrire.

La frontière entre dessiner et écrire est floue, parce que l'enfant cherche des correspondances entre le nom écrit et certaines propriétés de l'objet (et non entre le nom et le pattern sonore correspondant). On peut ainsi observer que pour le nom d'une personne plus âgée, l'enfant s'attend à une écriture avec plus de lettres que pour le nom d'un enfant ; plus de graphèmes pour « éléphant » que pour « papillon ; plus de graphèmes s'il y a plusieurs choses dans une image que s'il n'y en a qu'une ; etc. (Ferreiro, 1979, citée par Fijalkow, 1996, p. 80)

De son étude empirique menée dans plusieurs classes de CP, Fijalkow note à cet égard que la première approche de l'élève dans cet acte de lire est une tentative de reconnaissance « purement visuelle » ; ce n'est que dans un deuxième temps, vaincu par ses premiers essais peu fructueux, que l'enfant « en vient alors à utiliser également les informations d'ordre auditif, à prendre appui sur la valeur phonique des unités graphiques » (1996, p. 80).

Ce processus dans lequel il s'engage n'est toutefois qu'une première étape car il ne suffit pas de déchiffrer des lettres, des groupes de lettres puis des mots pour savoir lire. Bianco (2015) pointe les nombreux « mécanismes et niveaux d'analyse » que le lecteur doit « maîtriser » pour devenir expert.

Comprendre un texte demande de réaliser dans un temps bref, un ensemble d'opérations qui vont de la reconnaissance des mots – lus ou entendus – à la construction d'une représentation cohérente de la situation décrite en passant par l'analyse syntaxique et la mise en relation des idées énoncées dans les phrases successives. (Bianco, 2015, p. 7)

Le lecteur en herbe doit, en conséquence, initier un travail de longue haleine afin d'en saisir ses formes ainsi que ses valeurs phonétiques pour en extraire tout son sens et sa symbolique et devenir un lecteur expert doué de réflexes qui lui permettent de saisir « un mot écrit » sans « faire d'effort conscient » (Bianco, 2015, p. 13). Résumé par Bianco (2015, p. 11), « Lire, c'est donc identifier les mots et comprendre ce qui a été identifié ». Autrement dit, selon, Fijalkow « lire c'est apprendre à donner un sens à un énoncé écrit comme *il neige ce matin* et, à l'inverse, savoir écrire c'est savoir coder graphiquement une idée » (1996, p. 73).

2. Construire une conscience de l'objet « oral » avec l'objet « écrit »

Comme pour l'objet oral, l'objet écrit n'est pas reconnu comme tel par l'enfant « au moment où commence l'enseignement formel de la lecture » (Fijalkow, 1996, p. 77). Il doit donc en prendre conscience, une condition de départ qui amène l'enseignant à lui expliquer « à quoi sert l'écrit » (Fijalkow, 1996, p. 79) et à lui enseigner en quoi l'écrit est un prolongement de l'oral.

Dehaene nous ouvre les portes du fonctionnement du cerveau et rappelle qu'apprendre à lire engage, entre autres, « une voie nouvelle, jamais anticipée dans l'évolution : la vision » (2011, p. 26). Dans l'hémisphère gauche, là où se situent les régions activées par le langage parlé, se trouve « un système visuel organisé et connecté aux aires cérébrales du langage » qui sert, avant l'apprentissage formel de la lecture, à « reconnaître les visages, les objets et les formes géométriques » (p. 28) et à les « nommer à haute voix » (p. 26). Lorsque l'enfant commence à apprendre à lire, il ne distingue aucune forme car tout se mélange. C'est à ce moment-là qu'une région spécifique du cortex visuel dont la fonction est de « se spécialiser pour ces objets visuels d'un type nouveau » (p. 27) se construit et

rassemble peu à peu tous les savoirs visuels « sur les lettres et leurs combinaisons » (p. 28). Ses fonctionnalités, à force d'entraînement, s'affinent et gagnent en aisance (p. 30).

Pourtant, il ne suffit pas que l'enfant soit exposé à des lettres : « ce qui transforme vraiment le circuit cortical de la lecture, c'est l'enseignement systématique des correspondances entre les lettres et les sons du langage » (Dehaene, 2011, pp. 41-42). C'est là que le *planum temporale* intervient. Cette région du cerveau « en arrière de l'aire auditive primaire » permet de transcrire le langage et ses phonèmes (p. 34). Dans l'apprentissage de la lecture, le cerveau devient le théâtre d'une activité cérébrale intense qui fonctionne en un réseau où « vision des lettres » et « codage des sons du langage » sont connectés (p. 35).

D'où la nécessité pour l'enfant de construire sa capacité à « procéder à une analyse consciente de la structure du langage parlé », donc à « développer des capacités métaphonologiques afin d'isoler les unités sonores de la langue » (Gombert, 1990, cité par Gaux, 2007, p. 25). Ce travail n'est pourtant pas évident car, comme nous l'avons déjà vu au chapitre 5, le jeune élève doit prendre tout d'abord conscience de bagage langagier oral pour réaliser que « la forme sonore à laquelle il attribue un sens peut se décomposer en unités plus petites [syllabes, rimes, phonèmes] » et pour être à même « d'isoler les unités les plus petites, les phonèmes », c'est-à-dire les « sons les plus élémentaires de la parole » difficiles à percevoir « dans le flux sonore » car « combinés » (Gaux, 2007, p. 25).

La pertinence du travail sur la correspondance graphophonologique est, en conséquence, un état de fait sur lequel « tous les chercheurs et la quasi-totalité des praticiens sont d'accord » selon Gombert (2007, p. 12).

1. Pour lire et écrire, il faut avoir une connaissance consciente des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes.
2. Cette connaissance n'est pas découverte spontanément par les élèves, elle est la conséquence d'un enseignement explicite.
3. Cet enseignement est d'autant plus efficace qu'il est entrepris dès le début du CP. (Gombert, 2007, p. 12)

Toutefois, comme le remarque cet auteur, « il est nécessaire que les activités proposées suscitent et développent chez les élèves l'envie de lire, l'envie d'écrire » (Gombert, 2007, p. 13). Car il s'agit bien de « stimuler le besoin de lire » (Bernardin, 2011, p. 30). En cela, l'une des « pratiques d'acculturation à l'écrit », autrement dit pratiques « d'éducation à la culture de l'écrit », qui a recours au récit a un « impact positif (...) sur la progression globale des élèves (Frier & Vadcar, 2017, p. 51).

3. Apprendre à lire, le temps de la pratique et du « geste »

Certes « indispensable pour pouvoir entrer dans la combinatoire propre au langage écrit », apprendre à lire « peut s'avérer violent » car ses rouages sont emprunts de « l'arbitraire propre à tout système de convention » auquel l'élève doit se plier (Lenoble, 2009, p. 100). D'un langage « à demi-mots » (Bernardin, 2011, p. 31) qui n'empêche pas de bien se comprendre, l'enfant fait tout à coup face à une forme de langage qui représente « le monde réel sous sa forme la plus compressée » (Andrée, 2007, p. 124). L'écrit suggère, en effet, un discours plus explicite et économe, c'est-à-dire « un vocabulaire plus précis, des phrases complètes et structurées, une architecture plus exigeante du texte pour en assurer la cohérence » (Bernardin, 2011, pp. 31-32). L'écrit requiert aussi de s'abstraire de la co-construction normalement opérée lors d'échanges oraux, le lecteur se retrouvant seul à « s'impliquer dans l'élaboration du sens, reconstituer le scénario imaginé par l'auteur, s'immerger dans l'univers qu'il a créé » (Bernardin, 2011, p. 32). Par ailleurs, comme le souligne Gombert, « on ne peut comprendre et produire à l'écrit que des mots que l'on maîtrise à l'oral » (2007, pp. 12-13). Outre « la maîtrise de mécanismes spécifiques à la lecture », l'enfant doit, en conséquence, développer sa « compréhension orale » (Boulch'h et al., 2007, p. 30). Or, l'enfant devenu élève se retrouve avec ses pairs, confronté à un cadre scolaire qui ne prend pas toujours assez en compte son vécu langagier singulier faute de temps et de moyen (Lenoble, 2009, pp. 99-100). Les échecs en lecture révèlent des « lecteurs précaires » qui « agissent face au texte comme face à la phrase, comme s'il suffisait d'en décoder tous les mots pour le comprendre » (Bernardin, 2011, p. 32).

Savoir lire demande donc un certain savoir-faire qui n'est pas induit, spontané : il engage l'enfant dans un processus d'apprentissage qui requiert endurance et patience. Cet apprentissage, facilité dès le plus jeune âge de la scolarisation par une systématisation de l'enseignement « des correspondances graphophonologiques », demande patience et constance. *Rien ne sert de courir, il faut partir à point.* Il faut donner du temps au temps pour offrir à l'enfant toutes les chances de construire sa parole et d'avoir envie de lire. En effet, l'acte de prendre un livre et de vouloir le lire pour en déchiffrer et en comprendre son histoire n'est pas anodin. Sur cette route du lire, jeu du prendre conscience de ce que je lis et du prendre conscience de ce que je dis, l'enfant doit être accompagné avec rythme et sagesse. Il s'agit d'un véritable « voyage initiatique » où l'enfant, guidé par l'adulte et son « plaisir à raconter », apprend à « tisser des liens positifs avec le livre » pour avoir envie de le lire (André, 2007, p. 124). Lire un livre pour pouvoir transmettre cet *objet* à travers la

narration, donc la parole, quelle ambition noble : donner vie à cet *objet* et lui octroyer une identité propre. Meschonnic (1982) nous rappelle que l'écrit est objectivement *sans vie* contrairement à l'oral, puisqu'il s'agit de « toute une spatialisation muette du langage » (p. 6) : « De Platon à Derrida, la voix est la vie, l'écrit par lui-même est mort. » (p. 16) Pour que le texte renoue avec la « voix » et le « corps », le lecteur doit y apporter son rythme et sa symbolique pour donner un « mouvement de la parole dans l'écriture » (Hopkins, s.d., cité par Meschonnic, p. 18).

Perrenoud (1998) n'a de cesse de souligner la nécessité du « temps de la pratique », une notion d'autant plus importante que l'enfant rejoint l'école avec un bagage langagier qui lui est propre, constitutif d'une « subjectivité » singulière qui doit être préservée. Il ne s'agit donc pas de lui mettre les mots à la bouche et de lui faire lire ce qu'il n'a pas envie de lire. Pour que l'enfant puisse s'engager dans l'acte de lire et de raconter, l'adulte médiateur doit respecter sa parole, donc son identité et son vécu langagier, lui offrir une certaine liberté et l'accompagner à travers des « gestes » qui vont l'aider à y mettre du sens.

Nous pensons qu'un enfant réussira son apprentissage de la lecture à partir du moment où il rencontrera des adultes dont « les gestes » favorisent l'acte de lire lui-même. Par ce terme "geste" nous entendons les actions et attitudes qui favorisent l'appropriation du sens de l'acte de lire. (...) Ce geste va de la grimace et de l'attention que l'on peut voir sur le visage d'un lecteur, à l'action de lire un conte tous les soirs. (...) Nous définissons ces gestes comme des conduites ou des actions que l'enfant voit. Il s'en imprègne au contact des adultes proches. (Pennac, 1992, cité par André, 2007, p. 126)

Comme le rappelle André (2007), en dehors de la famille à qui il incombe « la découverte de l'acte de lire » (p. 135), l'enseignant « reste un des maillons de la construction de la personnalité cognitive et affective d'un jeune enfant » (2007, p. 134). En effet, le « devenir scolaire des élèves » est souvent corrélé au milieu socio-culturel dont ils sont issus, les pratiques littéraciques familiales très différenciées conditionnant les « acquis réalisés avant l'entrée dans l'apprentissage formel de la lecture » (Cèbe & Sève, 2014, pp. 8-10). Selon Cèbe et Sève (2014), l'école doit donc « doter tous les élèves des compétences requises pour comprendre » (p. 8) afin que « ces différences initiales ne se transforment pas en inégalités de réussite » (p. 10). Pour y parvenir, elle doit ritualiser l'acte de lire en l'institutionnalisant dans la classe. Ce rituel, reconnu comme « le créateur à la fois d'identité et d'unité », donc l'institution d'une « communauté faite d'individualités » (Frier & Vadcar, 2017, p. 52), est le « pivot de l'acculturation à l'écrit en CP », donc le garant « d'instituer l'élève lecteur, quelle que soit son origine socioculturelle » (Frier & Vadcar, 2017, p. 63).

4. Le PER et l'acculturation à l'écrit au premier cycle primaire

Les prescriptions officielles pour le français, dans le cadre du premier cycle scolaire en région francophone suisse, sont inscrites dans plusieurs objectifs du PER (CIIP, 2010). En tête de liste, il y a les objectifs L1 11-12 qui précisent plusieurs finalités liées à l'écrit : « Lire et écrire des textes d'usage familial et scolaire et s'approprier le système de la langue écrite... ». Sa lecture attentive (pp. 20-31) confirme son intitulé : l'élève *entre dans l'écrit*. Comme un leitmotiv, son entête rappelle à chacune de ses pages les moyens d'y parvenir : *comprendre* « les liens entre l'oral et l'écrit » et *développer* « la conscience phonologique ».



Figure 14. Entête du PER L1 11-12, pages paires.



Figure 15. Entête du PER L1 11-12, pages impaires.

L'enfant devenu élève doit donc être sensibilisé à la « conceptualisation de la langue à l'oral ». Après une étape « Découverte » où des mots familiers comme son propre prénom sont le terrain d'une première exploration de la langue induisant un travail de segmentation en syllabes puis de repérage des phonèmes, une deuxième étape « Développement » le plonge davantage dans les plus petits détails de l'objet oral. Au terme du premier cycle, l'enfant doit être à même de découper un énoncé entier en infimes particules, du mot à un énoncé de plusieurs phrases.

1^{re} – 2^e années

Découverte de la conscience phonologique :

- Segmentation d'un mot oral en syllabes
- Repérage de phonèmes

3^e – 4^e années

Développement de la conscience phonologique :

- Segmentation d'un énoncé oral en mots
- Segmentation d'un mot oral en syllabes
- Segmentation des syllabes orales en phonèmes (PER, p. 22)

Pour contextualiser cet apprentissage et amener l'élève à conceptualiser dans le même temps *l'objet écrit*, les objectifs L1 11-12 de même que les objectifs L1 13-14 dédiés à « comprendre et produire des textes oraux d'usage familial et scolaire » orientent l'enseignement sur le texte : le comprendre par le jeu d'hypothèses, se familiariser à sa fonction et en créer d'autres. Ainsi, l'enfant comprend peu à peu qu'une affiche se lit pour s'informer et qu'un album jeunesse se découvre pour le plaisir. Cette variété de textes convoque des savoir-faire de compréhension de l'explicite, de formulation ou de reformulation, et de repérages, tout en sensibilisant à l'implicite du texte. Ainsi, le travail autour du « texte qui raconte » doit amener à comprendre son « sens global », à *nommer* et à *situer* « les personnages principaux » ainsi que « les événements » (PER, p. 27), à *reformuler* « l'histoire entendue avec l'aide de l'enseignant », donc à *prendre la parole* « devant la classe » et à restituer « l'ordre chronologique » de l'histoire (PER, p. 32). Il en va de même pour « le texte qui relate », « le texte qui argumente », « le texte qui transmet des savoirs » et « le texte qui règle des comportements ».

Cette pratique d'acculturation à l'écrit à travers le texte pour aider l'élève à construire son langage oral semble certes très compartimentée, ne mentionnant aucun travail explicite sur la conscience phonologique ou sur la prononciation et, plus largement, sur la prosodie du français, hormis lorsqu'il s'agit du « texte qui joue avec la langue – le texte poétique » (PER, p. 30 & p. 34), laissant à penser que le texte créatif serait le seul terreau d'un travail sur le métalangage et l'oralité. Néanmoins, la volonté du PER de mettre en avant cette pratique en la conciliant à un éveil à la conscience phonologique est bien marquée. Elle s'apparente à ce que Marot appelle « l'approche systémique et développementale de l'enseignement » (2007, p. 112). Pour entrer dans l'écrit et réussir les objectifs scolaires, le jeune enfant nouvellement scolarisé doit être invité à développer d'égal à égal ses capacités langagières et littéraciques, entre conscience phonique, sémantique et scripturale. Desrochers et al. abondent dans ce sens.

L'ensemble de ces résultats de recherche suggère que la conscience phonologique se développe [sic] conjointement avec des processus analytiques qui sont utiles dans une variété de domaines langagiers : la lecture orale, le traitement morphologique ou grammatical et la compréhension. (Desrochers et al., 2009, p. 80)

Les directives du PER semblent toutefois manquer de clés de lecture. Comme le soulignent Frier et Vadcar (2017) au regard du programme français de CP, les objectifs du PER ne comportent aucune information relative aux « objectifs quantitatifs autour de la

lecture », comme, par exemple, le « temps consacré dans l'horaire hebdomadaire » (p. 51). Notons également qu'une bibliographie susceptible d'orienter l'enseignant y fait défaut. Or, les variations entre choix de lecture et manières de lire qui « renvoient » sans équivoque « aux contextes socio-familiaux des élèves » sont multiples et sont susceptibles d'influer sur les pratiques des enseignants. Ainsi, les enseignants ont-ils « tendance à "inégaliser" leurs pratiques en fonctions de ces différences curriculaires, ce qui renforce, de fait, les inégalités scolaires » (p. 51). Par ailleurs, comment concevoir et mettre en place ce « format pédagogique particulier » ? Quels points d'ancrage favoriser pour concevoir ce modèle didactique ? Quels « gestes » mettre en œuvre pour que cette pédagogie fasse du sens, promeuve les interactions constructives et favorise la parole de l'enfant ? Quels rituels ? Quel style de communication ? Aussi, quelle place doit prendre l'enseignant dans ce processus d'acculturation ? Comment être de bons « passeurs de lecture » ? (p. 63) En effet, ne faudrait-il pas considérer « l'effet-maitre » dans tout cela (p. 54), c'est-à-dire son investissement à transmettre avec aisance cet acte de lire et de comprendre ? Il s'agit de clarifier davantage car « de la même manière que la lecture partagée familiale est hétérogène, la lecture offerte scolaire recouvre certainement plusieurs sens pour les maitres » (p. 51).

Ces nombreuses interrogations au regard du document officiel soulèvent une nouvelle fois la question des moyens : quels outils « clés en main » et susceptibles d'être instrumentalisés par le praticien concevoir et mettre en œuvre pour atteindre les objectifs en matière d'écrit et d'oral ? Selon Goigoux et al. (s.d.), ils doivent présenter les caractéristiques suivantes :

1° être, dès le départ, conçus pour répondre aux préoccupations des enseignants et aux besoins d'enseignement des élèves ; 2° pouvoir s'intégrer sans trop de bouleversements dans les conditions d'exercice ordinaire des maitres ; 3° inclure des justifications théoriques et empiriques permettant aux utilisateurs de comprendre les principes qui les sous-tendent et la nature des activités proposées. (Goigoux, Renaud & Roux-Baron, sous presse ; cités par Dufait et al., s.d, p. 4)

Dans cet échiquier scolaire où l'écrit est indissociable de l'oral - et inversement, il est important de valoriser l'oral dès les plus jeunes années. Il s'agit d'un état de fait d'autant plus important que chaque enfant est issu d'une cellule familiale où la pratique littéracique est d'ores et déjà très variable. Éveiller l'enfant à la conscience phonologique tout en prenant en compte son vécu langagier singulier et l'initier avec patience et sagesse à cet acte du lire va lui permettre de construire un savoir linguistique préparatoire à l'entrée dans l'écrit. Grâce à cet apprentissage au travers duquel il acquiert une meilleure clarté cognitive de l'objet oral, l'élève peut alors s'engager en toute confiance sur son parcours scolaire jonché d'objectifs « scripturaux », tout en confortant son identité.

En cela, le projet ALL, à travers ses ateliers « Apprendre à lire avant la lettre », propose une route singulière pour, d'une part, guider l'enfant, à son rythme, vers une prise de conscience de son langage oral, et donc de son identité, tout en allant à la découverte d'un univers littéraire qui l'aide d'ores et déjà à construire ses compétences littéraciques ; et d'autre part, grâce à cet outil « clé en main », pour montrer à l'enseignant des moyens de répondre à ses préoccupations : comment préparer l'enfant à l'écrit ?

Toutefois, au regard des conditions évoquées par Cèbe et Sève (2014), nous verrons que le projet ALL, encore à ses prémisses, n'endosse pas toutes les caractéristiques pour pouvoir s'affirmer pleinement au sein de l'école obligatoire, contrairement au projet *Narramus* (Cèbe et al., 2017) pour l'école maternelle dont le projet ALL s'inspire. C'est que nous allons voir dans le cadre de la troisième et dernière partie de ce mémoire.

Partie 3

-

La piste vers une didactique de l'oral opératoire

-

Un parcours singulier en couleurs

Posé désormais le cadre théorique, je vais consacrer cette dernière partie à répondre à ma problématique de départ, à savoir :

Comment ces ateliers, corrélés à une démarche visant à donner envie à l'enfant d'apprendre à lire, participent-ils à éveiller chez les jeunes apprenants dont la langue de scolarisation est le français la capacité à entrer consciemment dans l'oral, en développant notamment leur conscience phonologique, et à construire un savoir linguistique préparatoire à l'entrée dans l'écrit ?

Chapitre 7. ALL, un embryon de TELL

En quoi les ateliers « Apprendre à lire avant la lettre » participent-ils à donner des pistes didactiques singulières aux enseignants de l'école obligatoire pour préparer leurs jeunes élèves à l'entrée dans l'écrit ?

En premier lieu, il est important de présenter TELL avant de plonger dans ALL, projet à visée didactique qui use des outils TELL. TELL rappelle, en effet, le rôle fondamental de l'oral dans la construction du bagage langagier de l'apprenant.

1. TELL, six tableaux à l'héritage ancien

Le principe fondamental des Outils TELL est d'éveiller à la conscience phonologique en utilisant les couleurs pour représenter les phonèmes, chaque phonème ayant sa couleur propre ; puis, dans un deuxième temps, de pouvoir apprendre à lire et à écrire grâce à ces mêmes couleurs, tout en prenant conscience de la structure morpho-syntaxique du français. Ces outils permettent donc de plonger les élèves dans la grammaire du langage oral sans qu'aucune lettre ne vienne parasiter l'apprentissage, c'est-à-dire avant de développer sa conscience phonographique.

Ils se composent de six tableaux, *Tableaux des éléments et des liaisons linguistiques*, qui « ordonnent les éléments de première articulation (morphèmes) et de seconde articulation (phonèmes) selon leurs propriétés linguistiques et possibilités combinatoires » (Érard, 2021). Ces supports « sont à l'apprentissage de la lecture ce qu'est le tableau périodique des éléments chimiques » (Érard, 2021). Ce sont des cartes grâce auxquelles l'apprenant, avec l'aide de l'enseignant et de ses pairs, va dessiner son propre chemin et construire son savoir et savoir-faire langagier tout en prenant appui sur ce qu'il sait déjà. Ces tableaux faits pour pratiquer la langue aussi bien entre pairs qu'en plénum héritent de Michel-Auguste Peigné, grammairien et homme de lettres français du XIXe siècle (1799-

1869), lui-même à l'origine de 46 Tableaux de lecture couronnés en 1835 par la Société pour l'instruction élémentaire (Érard, 2021). Peigné développe déjà en son temps des supports tendant vers une pédagogie relationnelle et un enseignement mutuel où les savoirs et les savoir-faire de chaque élève sont mobilisés. Il initie un travail pratique autour du lien phonie-graphie en éveillant la conscience phonologique de chaque élève. La baguette est utilisée pour pointer les sons qui sont répétés, puis associés entre eux selon plusieurs procédés : pointage et lecture par le moniteur (un élève plus âgé, plus expérimenté), répétition par l'élève ; pointage en silence par le moniteur, lecture par l'élève ; nommer un son ou un mot que l'élève pointe au tableau. Cet enseignement a du sens et s'éloigne de la « lecture "chorale" qui ne trie pas ceux qui lisent et ceux qui répètent sans lire » (Chartier, 2013, p. 52).

Au regard des formes pour illustrer les phonèmes, carrées pour les consonnes et rondes pour les voyelles, TELL a d'autres héritages, directs ou indirects. Certains reconnaîtront, par exemple, les outils pédagogiques de « l'atelier du pho-syll » développés par Marot (Marot, 1998, cité par Marot, 2007, p. 118) et servant à « travailler sur la dimension sonore de la langue » et à « vérifier si l'élève possède une conscience syllabique et phonétique de la langue » (Marot, 2007, p. 118). Les élèves doivent écrire le mot illustré sous forme d'image ou de dessin grâce à des jetons ronds ou carrés et démontrer qu'ils savent reconnaître les phonèmes du mot. Dans l'exemple ci-après, « bateau » doit être transcrit grâce à quatre pastilles représentant les quatre phonèmes du mot.

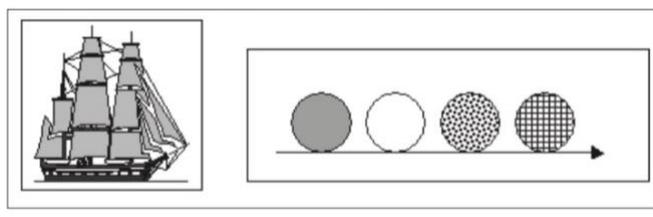


Figure 16. « Analyse phonémique du mot "bateau" » (Marot, 2007, p. 118).

D'autres reconnaîtront inévitablement les panneaux de couleur de Caleb Gattegno, mathématicien de formation dont la méthode du Silent Way (la méthode silencieuse) initiée pour faire « prendre conscience » continue de faire des émules à travers le monde. Néanmoins, bien que le Silent Way soit une méthode d'enseignement en elle-même et prône une certaine approche, les Outils TELL n'en sont pas une. Quoi qu'en soient leurs spécificités propres et quels que soient l'âge et le contexte des apprenants, TELL propose des outils qui sont des guides à la prononciation, plus largement à la prosodie du français,

ainsi qu'à la lecture-écriture du français. Ils ont soif d'évoluer en tissant des partages de pratiques qui tendent vers de nouvelles pistes didactiques. Ses outils affirment leur différence en voulant s'émanciper d'un carcan de paternité qui détiendrait les droits d'auteur et qui risquerait de mettre en péril ce pour quoi ils sont faits : des outils pour les enseignants et formateurs au service des apprenants, en perpétuelle mouvance. Les Outils TELL sont gratuits et en accès libre sur le site connexe du CDV, ficelleApprendre¹⁵. C'est grâce à cette liberté que le projet ALL a pu voir le jour.

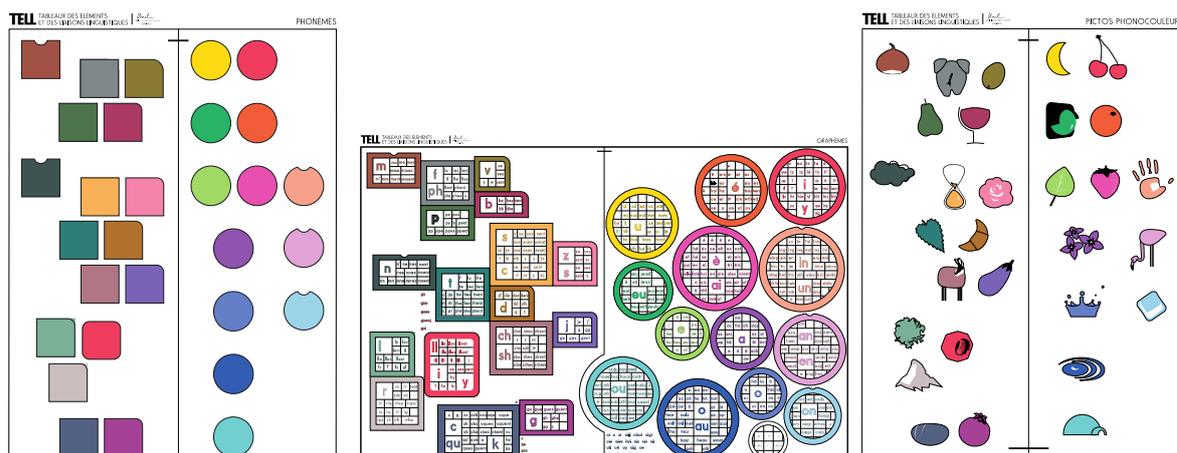


Figure 17. Panneaux TELL de la deuxième articulation : *phonèmes*, *graphèmes* et *pictos*.

2. Apprendre à lire avant la lettre

Ces six supports se composent donc : 1. Du tableau du groupe nominal, 2. Du tableau du groupe verbal, 3. Du tableau des liaisons, 4. Du tableau des phonèmes, 5. Du tableau des graphèmes et, 6. Du tableau des pictos. Quand les trois premiers permettent de prendre conscience des classes syntaxiques et de leurs rapports entre elles, les trois autres se concentrent davantage sur le système phonologique et graphique du français en permettant d'engager un travail d'éveil à la conscience phonologique en se familiarisant aux sons du français, avant d'aborder la reconnaissance graphique des lettres qui facilite l'apprentissage de la correspondance grapho-phonologique, prédicteur fort dans l'apprentissage de la lecture-écriture. Il ne s'agit donc plus d'apposer une lettre à un son mais une forme et une couleur. L'image visuelle associée à l'image sonore ne correspond pas à une représentation graphique qui, quoi qu'il en soit, est encore trop étrangère et se mélange inévitablement sous les yeux des enfants nouvellement scolarisés, leur cortex visuel ne reconnaissant pas encore

¹⁵ <https://wp.unil.ch/ficellesapprendre/ficelles-linguistiques/>

à ce stade les lettres. Ce que les enfants considèrent d'ores et déjà, ce sont les objets et les formes géométriques, et c'est ce que les Outils TELL de la deuxième articulation, directement liés au projet ALL, prennent en compte. Le travail qu'ils offrent octroie donc du temps. Les savoirs et les savoir-faire se construisent sans précipitation, au rythme du bagage linguistique de l'élève qui apprivoise peu à peu les phonèmes et les couleurs, fusionne les sons entre eux selon le schéma le plus fréquent #CV#, déconstruit des énoncés en infimes particules et s'engage dans l'écrit grâce à cette géographie ludique en couleurs qu'il conquiert peu à peu.

La conscience des phonèmes n'est « pas un problème de connaissance, mais de reconnaissance des ressemblances et différences de ces unités qui s'opposent dans le système phonologique du français » (Érard, 2021). En cela, la mise en page de ces trois tableaux de même que le choix des formes, carrées pour les unités consonnes et rondes pour les unités voyelles, et des couleurs ne sont pas anodins. Leur disposition suit, en effet, le sens de la lecture et représente dans un cadre la syllabe la plus fréquente en français, c'est-à-dire la syllabe consonne-voyelle. Les couleurs empruntées à la palette de couleurs des Stabilos® Pen 68 établissent une correspondance claire entre les phonèmes et les graphèmes du français. Les phonèmes voyelles sont illustrés par des tons plus vifs que les phonèmes consonnes. Aussi, bien que plusieurs tonalités d'une même couleur se retrouvent, tel le bleu pour certains phonèmes voyelles car caractérisés par des similitudes articulatoires, les nuances demeurent bien distinctes. En conséquence, dans une suite de phonèmes, l'alternance des tons et des formes jouant sur les contrastes de formes et de couleurs permet de mieux visualiser et de distinguer les unités sonores. L'apprenant reconnaît peu à peu que le son [u] (bleu *Iglou* selon le tableau des pictos) est différent du son [ʒ] (bleu *Glaçon*). Il pointe les couleurs aussi bien à l'aide d'une baguette qu'à l'aide de son propre doigt ou de tout autre moyen, formulant pour lui et pour ses camarades des parcours didactiques, se substituant par là-même à l'enseignant dont la mission devient davantage de guider.



Figure 18. Illustration en couleurs du mot "bonjour".

En conséquence, grâce aux couleurs et aux formes, sans que les lettres ne viennent parasiter l'apprentissage, les élèves ajustent et parfont leurs images auditives. L'élève *Nina* peut différencier son prénom de son camarade de classe *Nino* autant phonétiquement que visuellement.

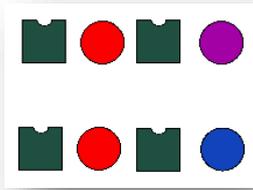


Figure 19. Nina et Nino écrits en couleurs, sous forme de pastilles géométriques.

Dans un deuxième temps, Nina tout comme Nino peuvent découvrir les graphèmes de leur prénom à travers une activité de coloriage. L'enseignant propose à Nina de colorier son prénom selon le principe des couleurs TELL, c'est-à-dire utilisant le feutre vert *Feu* (Pen 68, 043), le rouge *Cerise* (Pen 68, 048) et le violet *Lilas* (Pen 68, 058).



Figure 20. Nina écrit avec le logiciel Word et la typographie "Princetown Let".

3. Le projet ALL, genèse et campagne de médiation

Comme j'ai déjà pu l'exposer en fin de première partie de ce mémoire, TELL rencontre des difficultés à s'affirmer sur son propre terrain, c'est-à-dire celui du français langue étrangère pour jeunes adultes allophones. TELL sort donc des portes de l'UNIL et s'émancipe au travers du réseau *ficellesApprendre*¹⁶, vitrine des synergies didactiques qui se développent autour des Outils TELL.

La collaboration avec plusieurs institutions tisse une toile de pratiques autour de ces outils et tend à imaginer puis à concevoir d'innombrables routes didactiques au service de l'expression des apprenants quel que soit le terrain d'enseignement-apprentissage. Le projet ALL qui prend la forme d'ateliers intitulés « Apprendre à lire avant la lettre » en est un exemple. Les collaborations passées avec certaines classes spécialisées du Canton de Genève en ont été le terreau. De ces premiers échanges constructifs à la rencontre d'élèves de classes ordinaires dès l'âge de 4 ans ou de classes d'accueil composées d'élèves allophones

¹⁶ <https://wp.unil.ch/ficellesapprendre/>

nouvellement arrivés naissent des histoires, socle du travail tourné autour d'une didactique du français langue de scolarisation. Ces narrations paraissent sous la forme de six albums spécialement conçus en couleur. Du premier ouvrage de la série, un atelier voit le jour. Il est inauguré lors des Mystères de l'UNIL, édition 2021, et part, dès lors, à la rencontre de quinze classes ordinaires de 1H et 2H du Canton de Vaud ainsi que de trois autres classes d'accueil du Collège de Renens qui regroupent des élèves allophones de 6 à 12 ans. Ainsi, du 31 mai au 10 juin 2021, se déroule une première phase d'essai.

Les Mystères de l'UNIL, dont la première inauguration date de 2006, est un événement majeur annuel de l'Université de Lausanne. Sur quatre jours, le campus de l'UNIL ouvre ses portes aussi bien aux familles, aux écoles qu'à toute personne intéressée. Des rencontres avec des chercheurs, des conférences ainsi que de nombreuses activités qui peuvent prendre la forme d'ateliers sont proposées à ce public très pluriel qui témoignent du croisement de générations. L'objectif de ces portes ouvertes thématiques est de le sensibiliser « à la richesse, la diversité et l'actualité des recherches menées au sein de l'UNIL.¹⁷ » Cet événement est chapoté par l'Éprouvette, Laboratoire Sciences et Société de l'UNIL, dont la mission, tout au long de l'année, est de pérenniser l'ouverture du monde académique vers l'extérieur. Ce centre offre, à cet égard, une riche palette d'activités de médiations gratuites pour les établissements scolaires de la région de Vaud. Il assure la logistique en centralisant les demandes et en embauchant pour la tenue des manifestations proposées sur le terrain les effectifs nécessaires, le plus souvent recrutés parmi les étudiants de l'UNIL.

Pour la saison 2022, l'Éprouvette avait lancé une campagne de communication auprès des établissements scolaires du Canton de Vaud. Un communiqué contenant les points essentiels de l'atelier tels que sa visée pédagogique et sa cible sans oublier sa durée avait été distribué par mail et par courrier. Les directeurs (ou doyens) de ces structures, les personnes actives dans l'organisation d'événements extrascolaires tout comme les responsables des bibliothèques avaient été soigneusement ciblés.

¹⁷ <https://wp.unil.ch/mysteres/> > En savoir plus

Apprendre à lire avant la lettre

L'éprouvette, Laboratoire Sciences et Société de l'Université de Lausanne, met sur pied un atelier de lecture pour les enfants dès 4 ans, afin de les initier aux plaisirs du livre.



Vous rappelez-vous de votre tout premier livre ? Non, non, pas celui qu'un de vos parents vous lisait sur le bord de votre lit avant de vous endormir, mais votre premier livre. Celui que vous avez tenu tout seul dans vos petites mains. Était-ce un imagier ? Un album ? Y avait-il des lettres, des mots, des phrases ? Toutes ces questions ont un rapport avec le premier temps de la lecture d'un livre et avec la question de ce que veut dire lire quand on commence à l'apprendre.

Le projet ficelles Apprendre, développé conjointement dans le domaine du FLE (français langue étrangère) par l'UNIL, les classes d'accueil et l'enseignement spécialisé du canton de Genève, a produit des petits livres et des jeux pour guider les premiers pas de l'enfant dans un livre avant même qu'il ne sache lire : comment le tenir dans les mains, trouver la couverture, tourner les pages, suivre le sens de la lecture avec le doigt, dire des sons en même temps, finir la lecture, la reprendre ?

Cet atelier fondé sur Igloup, premier livre de la série, vous propose de découvrir avec vos élèves ces ouvrages en les accompagnant de toutes sortes d'activités ludiques. Le but est d'apprendre à les « lire », mais aussi à exercer la conscience phonologique, le rythme de la lecture, l'intensité de la parole et la fusion syllabique.

Informations pratiques

Dates: au choix

Durée: 1h30

Publics: degrés primaires (1-2P), groupe d'enfants dès 4 ans

Nombre de participant·e·s: 6 à 24

Lieu: dans votre établissement scolaire ou votre bibliothèque

Tarif: gratuit pour les écoles vaudoises

Objectifs pédagogiques

- Exercer la conscience phonologique
- Sensibiliser à la fusion syllabique
- Développer les compétences en pré-lecture

Plus d'informations sur le site eprouvette-unil.ch.

Contact

Service Culture et Médiation scientifique, UNIL

L'éprouvette

Quartier Sorge, Bâtiment Amphipôle, 1015 Lausanne

+4121692 20 79

eprouvette@unil.ch

eprouvette-unil.ch

Figure 21. Plaquette de promotion du projet ALL.

En renfort pour cette nouvelle saison, je consolidais l'équipe d'animateurs tout en assurant, outre la préparation des ateliers, l'amélioration du projet sur le terrain grâce à une meilleure coordination entre les classes participantes, l'équipe de médiateurs et le contenu des ateliers.

Chapitre 8. ALL, une route singulière du « lire » avant de savoir lire

Entre texte narratif, narration, oralité et prosodie, et construction de la conscience phonologique, le projet ALL alimente une piste didactique porteuse de sens pour les enfants dont la langue de scolarisation est le français. Le temps de deux périodes scolaires, soit 90 minutes effectives, deux médiateurs animent ce parcours singulier construit autour d'un canevas séquentiel de courtes activités, entre moments en plénum et entre pairs, qui amène l'enfant à prendre conscience de certains phonèmes, à s'en amuser et à avoir envie de *lire* et de raconter à son tour et à sa façon l'histoire qu'il a découverte durant l'atelier.

1. Un canevas bien ficelé porteur de sens

Dans le cadre de mon stage, j'ai collaboré à concevoir quatre nouveaux ateliers portant sur les quatre derniers albums de la série. À ce titre, j'ai contribué à l'émergence d'un nouveau genre narratif, celui de la bande-dessinée (objectifs du PER ; CIIP, 2010, p. 26), et d'une nouvelle activité, celle de reconstituer l'ordre de l'histoire grâce à un nombre donné de vignettes. Toutefois, ces nouveaux ateliers n'ayant pas été testés, je me concentrerai pour la suite de mon analyse à présenter le schéma des deux premiers ateliers, donc des deux premiers albums, qui ont fait l'objet d'une pratique sur le terrain.

Le parcours didactique, outre riche en partage entre feutres, voix, dessins et imaginaire, est riche en jeux : le jeu du coloriage et de lecture, le jeu des harmonies et de mémorisation, le jeu du dessin et le jeu de raconter. Les toutes premières étapes de l'atelier sont une rencontre avec la classe et ses élèves et une plongée dans la lecture et le jeu de la narration avec le rythme, l'intensité de la parole et les sons. Les élèves se familiarisent à quelques phonèmes au travers des protagonistes de l'histoire. Des questions émergent auxquelles ils sont invités à y trouver des réponses. Ensuite, après une phase de traitement de la langue où, du geste à l'instrument, les enfants voient se former des phonèmes qui suivent un schéma de couleur bien défini, des activités de « production » leur sont proposées. Le jeu du coloriage emprunte aux couleurs tout sa signification, il s'agit d'un jeu de lecture où l'enfant prend davantage conscience de la signification des couleurs.



Figure 22. Activité de coloriage et de lecture (Crédit photo© F. Balvay Natz).

Les empreintes des personnages de l'histoire égrènent des paroles qui sont retranscrites par des formes à colorier, puis par des lettres, et l'enfant, au fil du coloriage, *lit* ce que les personnages disent. Chaque trait de feutre, mouvement procurant un plaisir moteur qui incite l'enfant à recommencer, est une possibilité de dessiner le son et de le prononcer, comme l'empreinte de l'animal, ajoutant ainsi la dimension symbolique du dessin. Le jeu des harmonies, ensuite, joue avec la capacité d'observation et de mémorisation. Les enfants poursuivent leur travail de prise de conscience phonologique et commencent à opérer un travail de liaison entre phonème et graphème. Ils voient la couleur, y associent le phonème correspondant et s'approprient peu à peu les lettres qui apparaissent sous leurs yeux.

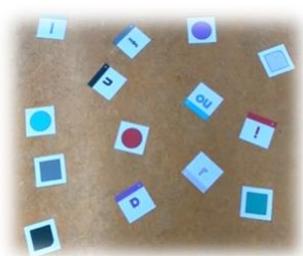


Figure 23. Premier jeu des harmonies (Crédit photo© F. Balvay Natz).

Du premier jeu de cartes proposés (12 cartes), les élèves s'imprègnent davantage des couleurs et des phonèmes, peu importe les lettres qui se présentent sous leurs yeux. « *Ou* » ou « *Oup* », *quelle différence ?!* *La couleur est la même, le son aussi !* Du deuxième (16 cartes), les enfants doivent se concentrer davantage sur ce qu'ils voient et opérer à un jeu de différence : « *Ou* » ou « *Oup* », *ça chante la même chose (bleu Iglou) mais ça ne s'écrit pas pareil*. Le jeu du dessin est un moment privilégié où, par le dessin, plaisir moteur, l'élève rencontre et communique intimement avec l'un des deux personnages de l'histoire : *le Loup que je dessine, je lui parle, je le fais parler, tout en lui donnant la forme que je lui donne*.

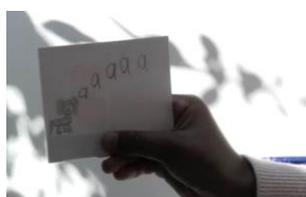


Figure 24. Figure du Chien Ah (Crédit photo© CDV).

Dans le jeu de la narration, par la suite, l'enfant n'est plus spectateur et auditeur mais bel et bien acteur. Il est ainsi initié à exprimer sa propre subjectivité, son propre bagage langagier et son propre vécu pour mettre en mot une histoire qui lui a été racontée en début

d'atelier. Il y a des paroles associées à des personnages et il y a aussi une histoire, un vécu. Tout a un sens. L'enfant joue avec sa figurine en variant les formes et les expressions (des aigus aux graves, une tonalité changeante) : un jeu avec la voix et le plaisir de l'utiliser.

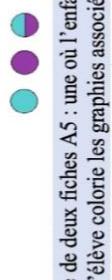
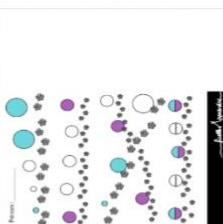
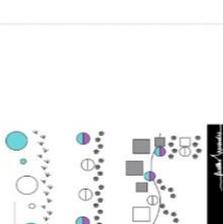
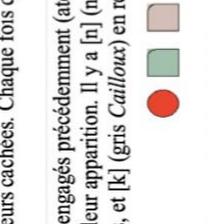
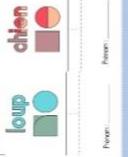
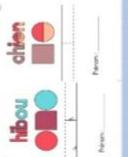
	ATELIER 1 IGLoup	ATELIER 2 IGL HOU HOU
Saluer, se présenter et amorcer l'atelier en demandant aux élèves s'ils aiment lire (créer une intention de lecture).		
Étape 1 : phase déclencheur	Découverte de l'album en format papier et échange (sensibiliser à l'interprétation, traduire l'implicite à l'aide des illustrations peu figuratives).	Découverte de l'album en format papier et échange (sensibiliser à l'interprétation, traduire l'implicite à l'aide des illustrations peu figuratives).
Étape 2 : CO globale	Première écoute de l'histoire, à l'aide de l'enregistrement de l'histoire faite en studio avec la voix de Nicolas Schaffter ; puis échange.	Première écoute de l'histoire, à l'aide de l'enregistrement de l'histoire faite en studio avec la voix de Nicolas Schaffter ; puis échange.
		
Étape 3 : CO détaillée	Deuxième écoute de l'histoire, un des médiateurs raconte l'histoire à l'aide de planches A3 ; puis, échange.	Deuxième écoute de l'histoire, un des médiateurs raconte l'histoire à l'aide de planches A3 ; puis, échange.
Étape 4 : traitement de la langue / Conscience phonologique	Identifier ce que dit le Loup et ce que dit le Chien au début puis à la fin de l'histoire. Ces paroles paramètrèrent trois premiers phonèmes ([u], [ɑ]/[a], et [wa]/[wa]), soit trois premières couleurs (bleu Iglou, violet Lilas et fusion de bleu Iglou et de violet Lilas).	Identifier ce que dit le Chien au début puis à la fin de l'histoire et ce que dit le Hibou lorsqu'il s'envole. Le phonème [u] (bleu Iglou) et la semi-voyelle [wa]/[wa] (bleu Iglou et violet Lilas) sont répétés et un nouveau phonème [f] (gris Éléphant) apparaît.
		
Étape 5 : production 1	Colonnage de deux fiches A5 : une où l'enfant colore des bulles et fait parler les protagonistes selon les phonèmes vus dans l'étape précédente, puis une autre où l'élève colore les graphies associées aux sons de la fiche précédente.	Colonnage de deux fiches A5 : une où l'enfant colore des bulles et fait parler les protagonistes selon les phonèmes vus dans l'étape précédente, puis une autre où l'élève colore les graphies associées aux sons de la fiche précédente.
		
Étape 6 : production 2	Jeu des Harmonies, variante du jeu du Memory® : retrouver les différentes paires de couleurs cachées. Chaque fois que l'élève retourne les cartes, il essaie de prononcer le phonème propre à la couleur qu'il a sous les yeux. Aux phonèmes précédents s'y adjoignent trois autres, soit [i] (rouge Cerise) et [l] (blanc Lichen) identifiés du titre de l'album Iglou, ainsi que [ʁ] (Roche), choisi pour amorcer le troisième et le quatrième album, Certiizzzzz et certiise.	Jeu des Harmonies, variante du jeu du Memory® : retrouver les différentes paires de couleurs cachées. Chaque fois que l'élève retourne les cartes, il essaie de prononcer le phonème propre à la couleur qu'il a sous les yeux. Aux phonèmes engagés précédemment (atelier 1 et 2), deux autres phonèmes font leur apparition. Il y a [n] (noir Niage), qui amorce des deux derniers albums, et [k] (gris Cailloux) en référence au cri des animaux.
		
Étape 7 : tâche finale orale	1. Confectionner une figurine. 2. Grâce à sa figurine, raconter une première fois l'histoire en groupe-classe. 3. Raconter l'histoire seul ou avec un camarade de classe.	1. Confectionner une figurine. 2. Grâce à sa figurine, raconter une première fois l'histoire en groupe-classe. 3. Raconter l'histoire seul ou avec un camarade de classe.
		
Remercier et dire au revoir.		

Figure 25. Tableau synoptique des ateliers 1 et 2 réalisé pour ce mémoire.

2. Déconstruire le schéma classique en apprenant à lire avant la lettre

Grâce au projet ALL, j'ai compris que les supports susceptibles d'aider l'enfant à s'engager dans cet acte du lire sont innombrables et ne se limitent ni au décodage des combinaisons alphabétiques ni à la reconnaissance des combinaisons des points du braille. En effet, lors de ma toute première rencontre avec le premier album de la série d'histoires du projet ALL, j'ai été déstabilisée. Je ne savais pas *lire* ce livre si particulier et me suis retrouvée tel une enfant ne sachant pas comment s'y prendre avec son premier livre. Je tournais les pages dans un sens puis les feuilletais à nouveau dans l'autre sens sans savoir véritablement où était le début et la fin de cette histoire que je n'arrivais ni à identifier ni à comprendre complètement (cf. Table des annexes, page 94). Je me suis alors instinctivement accrochée à la quatrième de couverture comme à une bouée de secours. Le texte (que je savais lire) dévoilait l'histoire telle que je voulais l'entendre raconter. Soulagée enfin de pouvoir pleinement la comprendre, je me suis arrêtée avec cette constatation : *je ne savais pas lire cet album !* Je pouvais interpréter des éléments isolés mais pas reconstituer avec aisance une histoire que je puisse raconter.

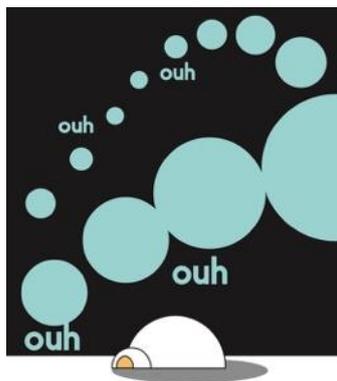


Figure 26. Page 7 du premier album *igloup* signé Lorenz Nussbaumer pour le graphisme.

Cet étonnement a résulté en une interrogation relativement simple sur laquelle je n'avais jamais véritablement posé mon attention. *C'est quoi, au juste, savoir lire ?* Jusqu'à présent, je me suis arrêtée à donner une définition qui limite la lecture à « l'interprétation de signes arbitraires » (Downing, 1996, p. 25). Ce sens restreint l'action de lire à décrypter les « signes arbitraires créés délibérément en vue de la communication » (p. 24) et rejoint les deux premières définitions proposées par le *Petit Robert*, à savoir « suivre des yeux en identifiant » et à « prendre connaissance du contenu de [un texte], par la lecture » (1998, p. 1100). Pourtant, la lecture a un sens plus large, plus ancien, combinant interprétation,

imagination, croyances et savoirs. Avant l'invention de l'écriture, les hommes savent déjà lire – lire à leur façon – certains signes naturels de leur environnement.

1° Déchiffrer, comprendre [ce qui est caché] par un signe extérieur. *Lire l'avenir dans les lignes de la main, le marc de café, les astres. "Faire des prédictions en lisant dans les cartes" [ROMAINS]. Lire les lignes de la main.* (Le Petit Robert, 1998, p. 1100).

Cette prise de conscience eut un avantage : comprendre les représentations figées observées sur le terrain. Au fil des nombreux ateliers que j'ai animés dans le cadre du projet ALL, deux phrases sont en effet revenues en écho. La première venait de l'élève. *Mais je ne sais pas lire.* Un constat frontal énoncé sans amertume ni regret, une pure constatation objective, comme s'il disait, *il y a une fleur sur la table.* Pourtant, je ne pouvais écarter l'idée qu'il s'agissait d'une souffrance. J'entendais cette phrase comme une détresse et me demandais qui lui avait mis cette idée dans la tête. Simple observation en lien avec son environnement ? *Ma grande sœur sait lire mais moi, pas.* Ou lui avait-on dit un jour qu'il ne savait pas lire ? *Tu ne sais pas lire.* Certes, lire appartient à « l'univers » des grands, c'est « l'autonomie » (Bernardin, 2011, p. 27). Pourtant, le carcan de l'école et du poids qu'il accorde à la lecture des codes graphiques réduit à une caricature : *Si tu ne sais pas lire, tu restes un enfant : tu ne sais rien et tu dois tout apprendre.* La deuxième phrase, entendue moins souvent, était formulée par l'enseignant lui-même, évaluant un ou plusieurs élèves âgés de 5 ans, 6 ans tout au plus : *C'est déjà un lecteur, il sait déjà lire.* Décrypter des (quelques) lettres, certes, mais lire véritablement avec tout ce que cela représente, comme nous avons pu l'exposer en partie 2 ? Nous ne pouvons qu'être sceptique devant de tels jugements, fruits de représentations, à mon sens, « pressées ». Au risque de relayer son propre jugement auprès de ses jeunes élèves, l'enseignant, qui aimerait que ces derniers sachent déjà lire et écrire avant l'heure, les trie inévitablement entre les *bons* et les *mauvais lecteurs*, c'est-à-dire ceux qui ont de plus grandes difficultés à acquérir ce savoir-faire, ceux qui « ont [...] une lecture lente et laborieuse qui ne leur permet pas, ou difficilement, de comprendre ce qu'ils lisent » (Boulch'h et al., 2007, p. 29), et les réduit à des entités telles que *bons* et *mauvais élèves*. Cette posture est très réductrice en cela qu'elle scinde l'oral de l'écrit pour ne favoriser que le dernier. Les sons se diluent alors devant les lettres et disparaissent, au détriment de l'identité singulière de l'enfant, de ses compétences propres déjà acquises et, pour finir, de son développement langagier.

3. *Éveiller à la conscience phonologique grâce au texte qui raconte*

ALL noue un lien fort entre le genre de texte et la parole. D'une part, il dédie ses histoires à initier les enfants à prendre conscience des phonèmes du français et à adresser, grâce aux couleurs, une façon de les codifier de façon simple, sans s'attarder sur des formes graphiques complexes. Grâce aux Outils TELL, le son se matérialise en couleur et en forme - ronde pour les sons voyelles et carrée pour les sons consonnes. Cette couleur, une fois identifiée à force de pratique, s'infiltré dans les mots écrits en alphabet latin, aidant le lecteur en herbe à décrypter et à comprendre, dans le même temps, les sons et les mots qu'il a déjà apprivoisés à travers sa parole.



Figure 27. Le mot *loup* est écrit en rond-carré puis en alphabet latin colorié.

D'autre part, chaque 4e de couverture évoquant un énoncé poétique en prose construit sur un jeu sonore entre conte et fable, ALL offre à familiariser l'enfant à la structure même de l'écrit et à s'interroger sur la lecture en faisant découvrir un genre de texte nouveau, en en faisant comprendre sa fonctionnalité et en laissant un entrefilet de philosophie.

(...) ils visent tous les deux à instruire et à distraire. Aussi comptent-ils un certain nombre de similitudes : ils sont courts et s'appuient sur la narration [le plus souvent en vers pour la fable, le plus souvent en prose pour le conte] d'une histoire derrière laquelle se cache un enseignement. Par ailleurs, les deux genres font tous deux appel au merveilleux ; on retrouve ainsi, d'un genre à l'autre, les mêmes constantes [notamment la mise en scène d'animaux qui ont l'usage de la parole]. (Le Larousse¹⁸)

En plus d'être courte et écrite en prose, chacune de ces histoires fictives dont les protagonistes sont des animaux n'est pas racontée au passé mais au présent, rendant l'illusion d'une narration vraie, immédiate et bien réelle. Aussi, toutes ces narrations débouchent sur une moralité, une forme de leçon à retenir. Dans *igloup*, le Loup est né en disant *ou* et le Chien *a*, tel le premier mot d'un enfant. Leur rencontre va chambouler l'état des choses : le Chien, de sa rencontre avec le Loup, apprend à dire *ouah*. Plus tard, dans *igl hou hou*, de sa rencontre avec le Hibou, le Chien sait enfin dire *ouaf*. L'échange et le partage laissent ainsi la place à de nouvelles perspectives pour ces trois personnages principaux. Parabole pour les

¹⁸ <https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/conte/36566>

enfants qui dans leur apprentissage, en s'écoulant correctement les uns les autres, apprennent aussi ensemble.

Le loup fait toujours ouh
Le chien fou fait cette fois ouah
Mais entre chien et loup
on [sic] s'entend des fois^[SEP]
ouah ouah ouah ouah ouah. (iglou, fin de la 4^e de couverture)

Dans l'album *ceriizzzzz*, l'histoire met en lumière la notion de confiance. Les climats anxio-gènes n'apportent rien, sinon le repli sur soi et la détresse. Avoir confiance et faire confiance, ne serait-il pas plutôt la possibilité de pouvoir avancer plus sereinement sur un chemin, tel celui de l'apprentissage ?

Le moustique se bat contre le vent
Et se fatigue en vain
Puis se laisse aller avec confiance
Dans le vvvv qui l'emmène
vvvvi
Maintenant, ils avancent ensemble
C'est la vie ! (ceriizzzzz, fin de la 4^e de couverture)

Dans *ceriise et lu une*, l'identité au même titre que les savoirs et les savoir-faire se construisent à travers et avec l'autre. Entre esprit d'entraide et nécessité de socialiser et d'affirmer sa propre identité, l'enfant en construction ne peut pas grandir sans ses pairs. De ce partage, l'enfant-élève apprécie aller à l'école, le lieu où il se fait des amis. Il se reconnaît en certains mais se différencie profondément de par son caractère singulier. Grâce à ces liens, l'enfant construit sa propre identité, ce que André n'oublie pas de mentionner lorsqu'il cite Jacquart (1995) : "Je suis capable de dire *Je* parce qu'on m'a dit *Tu*" (André, 2007, p. 124).

Moralité :
On a toujours besoin d'un autre
Pour dire chu moi
Et pour écrire
Je suis moi (*lu une*, fin de la 4^e de couverture)

En conséquence, ces histoires s'inscrivent dans les objectifs du PER, d'une part, en s'attachant au « texte qui raconte » et au « texte qui joue avec la langue » ; et d'autre part, en initiant l'élève à la structure même de l'écrit.

Lire un conte, le raconter en gardant une forme de discours propre à l'écrit, relève d'une activité littéraire. L'adulte qui raconte instaure en réalité un rituel langagier particulier qui a la vertu de sensibiliser à la structure propre à l'écrit. Une restitution qui s'efforce de

préserver la structure de l'écrit sensibilise l'enfant à ses formes spécifiques. (Bennabi-Bensekhar et al., 2017, pp. 374-375).

ALL est donc porteur d'une intention didactique qui correspond aux lignes directrices scolaires : sensibiliser au langage oral, éveiller aux correspondances graphophonologiques et initier à l'acte du *lire* pour mieux se préparer à *entrer dans l'écrit* (voir Chapitre 6.4).

4. Révéler l'acte de lire et de raconter et libérer la parole

Lire fait appel à l'intuition et à « l'implicite » (Cèbe et al., 2017, p. 84). Cette intelligence humaine dont nous disposons à la naissance fait de nous un être imaginaire doué d'imagination. Or, les représentations figées étouffent avec le temps cet imaginaire et, en conséquence, les facultés des enfants grandissant à pouvoir lire autre chose que la lettre. Avec ALL, l'iconographie symbolique ouvre la voie sur un imaginaire dont s'emparent les enfants avec entrain et joie. La parole des enfants s'en trouvent alors libérée.

En phase initiale de l'atelier, rituel préliminaire rassurant autant pour les enfants que pour les enseignants, nous demandions aux enfants de feuilleter (non sans leur avoir montré ce que cela signifiait, par le geste) le premier album, *iglou*, et d'observer ses images. *Un iglou. Des empreintes d'animaux, des petites et des grosses. La nuit. La neige. Tout est blanc. La lumière qui s'allume dans l'iglou. Des couleurs et des bulles.* Qui pouvait être les protagonistes de l'histoire ? Que faisaient-ils là ? Et que racontait finalement cette histoire ? Autant de questions auxquelles les élèves réunis en cercle avaient la liberté de répondre. Cette première rencontre avec l'histoire qu'on offrait à leurs yeux les ouvrait sur l'implicite. Ils l'explicitaient en exposant leurs ressentis et leurs interprétations de façon libre, sans filtre, sans fard, avec leur propre bagage linguistique. Les élèves évoquaient donc ce que les adultes mentionnent par « lire entre les lignes ». Cet échange pouvait porter très loin, à la lisière d'histoires qui auraient très bien pu s'apparenter aux images de ce premier album, entre un ours blanc et un tigre polaire qui se partagent l'iglou tellement ils ont froid – un peu comme dans l'album jeunesse *La Moufle*, signé Florence Desnouveaux et inspiré d'un conte russe. Grâce à ces albums, la parole des enfants s'exprime donc au-delà des frontières. Il n'y a pas de limite dans la suggestion. C'est le cadre qui en impose une car ce premier moment doit approximativement durer six à sept minutes.

La série de six albums du projet ALL ouvre donc à la curiosité de découvrir et à l'envie de lire grâce au monde imaginaire qu'il met en scène, à savoir des animaux, monde

merveilleux des enfants de 4 à 6 ans. Elle joue également avec les sons et les symboles, sorte de rituels rassurants qui donnent des repères. Durant les deux premiers albums dont le symbole est l'iglou, trois personnages principaux se côtoient : le Loup, le Chien et le Hibou. Dans le tout premier de la série, *igloup*, le Loup *Ouh* croise le Chien *Ah*. De cette amitié nouvelle, ce dernier apprend un deuxième mot : il sait désormais dire *ouah*. Dans le deuxième album, *igl hou hou*, le Chien *Ah* qui a appris à dire *ouah* fait une nouvelle rencontre, celle du Hibou *Hou Hou*, qui d'un battement d'aile, *fff*, lui apprend à dire *ouaf*. Les deux albums suivants prêtent leur symbole à la cerise, fruit des passions et des espérances. Dans *ceriizzzzz*, le Moustique *Iii*, solitaire dans son arbre, fait la connaissance du Moustique *Zzz*. Ils finissent par tourner ensemble dans de belles acrobaties, *iii zzz iii zzz izi ziz*. Dans *ceriise*, le Moustique *Iii* de nouveau seul se fait bousculer par le vent *Vvv* qui devient tempête avant de l'entraîner et de l'embrasser dans une tendre valse : *c'est la vie*. Finalement, les deux dernières histoires s'ouvrent sur le symbole de la lune, entre mer et sable. Dans l'avant-dernier album, *lune*, Maman tortue a pondu. Ses bébé-tortues *Hue Hue* rejoignent la mer avec prouesse sous le flot des vagues en écume *ch : je suis*. Enfin, dans le dernier, *lu une*, Maman tortue peut enfin rejoindre l'océan. Sur sa route, le Chien *Ah* qui réapparaît se fait emporter par les flots et semble se noyer, *ouah mmh ouah mmh mmh mmh*. Fort heureusement, Maman tortue a la force de le sauver malgré ce qu'elle a enduré dans l'album précédent : *moi*.

De ce constat que le cadre scolaire contribue à figer des représentations, j'ai compris que la série de livres du projet ALL tend à les déconstruire et à proposer un chemin singulier pour apprendre à lire tout en éveillant l'élève à l'objet oral, entre langage parlé et structure phonémique. Le titre de ce projet est en cela révélateur d'une ambition noble : apprendre à lire *avant* la lettre. Savoir *lire* – donc déchiffrer et comprendre des codes autrement que graphiques, donc ici précisément les codes en couleur – s'apprend. Ces albums *en couleur* dont les ronds-carrés phonèmes sont des traces de paroles des différents protagonistes de ces histoires permettent de comprendre que l'enfant doit être accompagné avec patience et bienveillance sur le long cheminement de cet apprentissage de la lecture. L'image véhicule du sens, lui-même transmis par un ou plusieurs sons ; manipulés ensemble, les phonèmes forment des mots, puis des phrases et, en fin de compte, une histoire, que l'enfant, gagnant en maîtrise, s'amuse à parler de différentes manières.

En cela, ces ateliers, corrélés à une démarche visant à donner envie à l'enfant d'apprendre à lire, participent bel et bien à éveiller chez les jeunes apprenants dont la langue de scolarisation est le français la capacité à entrer consciemment dans l'oral, en développant notamment leur conscience phonologique, et à construire un savoir linguistique préparatoire à l'entrée dans l'écrit.

Toutefois, comme le souligne Gombert « il ne s'agit pas de jeter l'opprobre sur l'existant, ni sur les pratiques, ni sur les manuels ; il s'agit de l'infléchir pour plus d'efficacité » (2007, p. 13). Ainsi, au regard des retours de terrain recueillis, je vais présenter dans le cadre du dernier chapitre les limites du projet ALL aujourd'hui et ce à quoi il devrait tendre : une plus grande collaboration et coopération avec les enseignants.

Chapitre 9. Retour de terrain

L'idée était bel et bien de pérenniser ces ateliers. En s'invitant dans les classes du Canton de Vaud, ALL s'offre un terrain de recherche indispensable à son évolution et, dans le même coup, profite d'une meilleure visibilité.

Les enseignants des classes participantes ont tous reçu sur leur adresse professionnelle un sondage en ligne constitué de sept questions dont les réponses étaient à choix multiples (Table des annexes, p. 94). La huitième question les invitait, s'ils le souhaitaient, à ajouter un commentaire personnel. Remplir ce questionnaire électronique paramétré sur un site professionnel, SurveyMonkey, ne devait pas leur prendre plus de cinq minutes. La moyenne du temps de réponse a finalement été de trois minutes environ. Sur 32 ateliers donnés et 36 enseignants impliqués dans leur accueil, 21 réponses ont été retournées dont 12 avec des éléments de lecture en question 8. Finalement, trois relances ont amené à recueillir ces 21 réponses. Un échantillon restreint en sachant que plus que 36 enseignants « titulaires » ont été impliqués dans l'accueil de l'atelier. Que penser, donc, de ces voix « absentes » ? Il s'agit d'une question qui restera malheureusement pour l'heure en suspens.

1. Un enjeu chiffré, gage d'une présence affirmée sur le terrain

Trente-deux ateliers animés par deux médiateurs ont donc pu être offerts du 17 mars au 22 juin 2022, soit une moyenne de 2,6 ateliers sur douze semaines, et ce malgré les emplois du temps chargés de l'équipe et des établissements souvent très éloignés du campus universitaire de Lausanne.

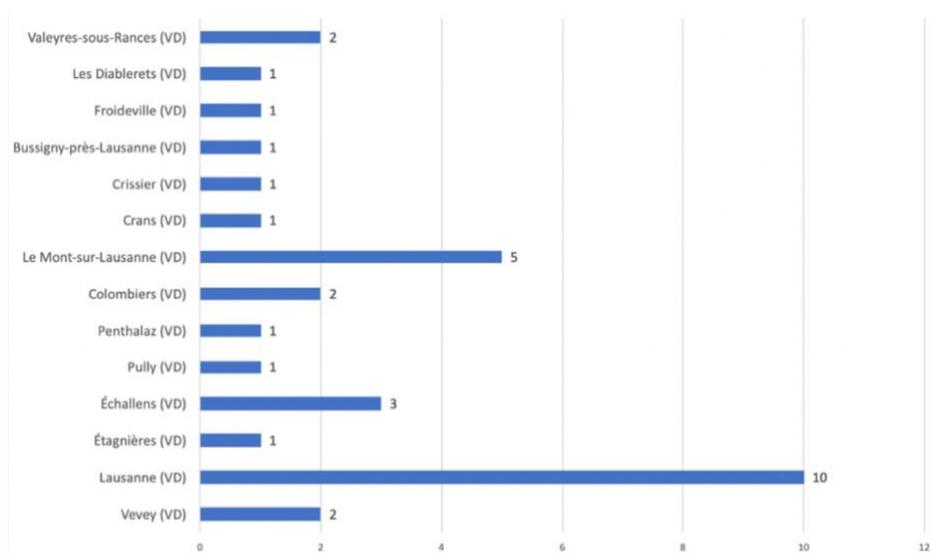


Figure 28. Nombre d'ateliers selon la commune d'accueil.

Grâce à un investissement à toute épreuve dans la logistique, nous avons pu répondre positivement à toutes les demandes.

De ces 32 ateliers, j'en ai animé 16 dont deux exceptionnellement toute seule. Il s'agissait d'un atelier composé de deux demi-classes de 2H et dont l'effectif ne dépassait pas 14 élèves. L'autre atelier qui avait eu lieu le même jour en deuxième partie de matinée réunissait 10 élèves de 1H. De tous ces ateliers, vingt-trois (soit 72%) ont été animés pour des classes entières réunissant des 1H et des 2H. Les quatre ateliers réunissant des élèves de 1H ont été animés en demi-groupe-classe. Des cinq ateliers proposés à des 2H exclusivement, deux se sont déroulés en demi-groupe-classe, les trois autres ont systématiquement réuni deux demi-classes, impliquant en conséquence six classes différentes, donc six enseignants. La plupart des animations se sont déroulées selon un effectif compris entre 16 et 23 élèves ; seuls six ateliers, c'est-à-dire les quatre ateliers de 1H et les deux demi-classes de 2H, ont rassemblé 7 à 11 enfants, soit un effectif beaucoup plus restreint. Aussi, quatorze élèves étaient présents à l'occasion des deux demi-classes de 2H et d'une classe multi-niveaux.

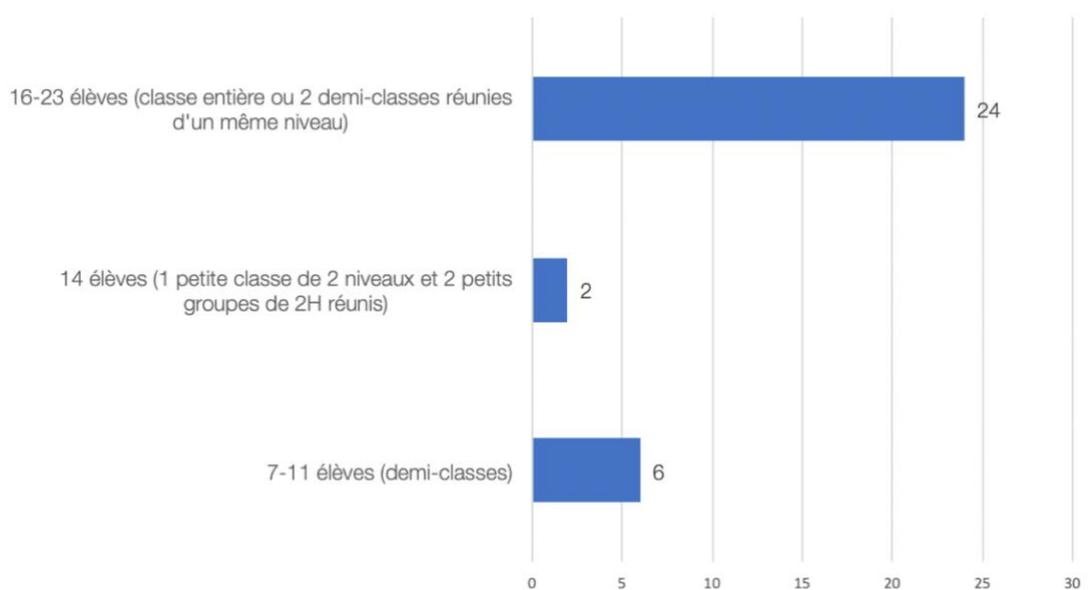


Figure 29. Répartition des effectifs des ateliers.

Finalement, comme seules deux classes avaient réservé les deux premiers ateliers de la série d'album, 30 ateliers ont mis en scène le premier album contre 2 pour le deuxième.

2. Succès ou échec ? Une question de perspective

Si l'ambition de ALL est de convaincre les enseignants à intégrer TELL dans leur pratique professionnelle, les résultats sont plutôt défavorables. Si son enjeu est de semer des graines en proposant un format qui plaît, l'expérience est réussie.

Pour illustrer ce propos, examinons en détail les réponses aux questions 1 (Q1), 4 (Q4) et 7 (Q7) du sondage. L'ensemble des données les plus significatives à mon sens sont celles recueillies grâce à Q4 : « Pensez-vous que la thématique couverte par l'atelier vous a été utile pour l'exercice de votre profession ? » 76,2% des 21 enseignants ayant répondu au questionnaire d'évaluation considèrent la portée didactique de ALL dans leur propre pratique de façon positive. Il faut toutefois apporter une nuance à cette valeur. En effet, seulement 28,81% la juge « très utile » contre 52,38% (la majorité), « assez utile » avouant être potentiellement intéressés (47,62%) à très intéressés (38,10%) par les autres modules de l'atelier (Q5). Ces résultats mitigés n'empêchent pas, néanmoins, 76,2% des enseignants d'affirmer s'estimer « satisfait·e·s » (23,81%) à « très satisfait·e·s » (52,38%) du contenu de l'atelier (Q1) et être enclins (23,81%) ou fortement enclins (52,38%) à recommander ALL (Q7).

Cet écart de perspective pousse à la réflexion. Quelles étaient les véritables attentes des enseignants lorsqu'ils ont émis le désir d'accueillir l'atelier dans leur classe ? Une majorité des enseignants n'avait pas adressé d'attentes particulières ; une large minorité, toutefois, s'interrogeait devant le titre prometteur de l'atelier. En conséquence, au regard des retours chiffrés globaux, nous pouvons considérer que cette curiosité évoquée n'avait aucun enjeu pour leur pratique professionnelle : ils ont apprécié les ateliers sans toutefois recueillir suffisamment d'éléments pour exploiter les outils proposés dans leur pratique. La majorité les recommanderait, quoique son souhait de poursuivre l'aventure avec d'autres modules d'atelier demeure modeste.

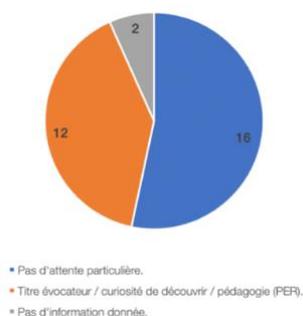


Figure 30. Attentes des classes participantes.

3. L'animation des ateliers : un succès qui n'est pas unanime

À la question 3 (Q3) du questionnaire d'évaluation auquel 21 enseignants ont répondu qui demandait « Comment évaluez-vous la qualité de l'animation de l'atelier », 52,38% l'ont jugée « très bonne » et 23,81%, « bonne », soit un total de 76,2% de retours positifs à ce sujet.

Un projet ne tient pas essentiellement à son contenu mais à la façon de l'animer, de le mettre en vie, d'y apporter tous ses « gestes » afin d'en révéler tout son sens. En conséquence, fidéliser toutes les ressources humaines et renforcer leurs savoirs et leurs habilités en lien avec ces ateliers afin de construire un socle solide de savoir-faire viable et pérenne était un enjeu fort. Les deux animateurs doivent former, en effet, un véritable duo qui, par définition, est complémentaire et ne peut qu'être porteur de sens pour des ateliers dont c'est justement la visée : s'ouvrir au sens grâce à la lecture en couleur et s'adonner au plaisir du temps de *lire*. Ils guident la classe le temps d'une heure vingt le long de ce parcours didactique singulier. Ils se relaient dans les phases en plénum. Cette présence doublée leur permet d'interagir davantage avec chaque enfant dans les phases d'activités en individuel ou en groupe. Ils se consultent et s'entraident lorsqu'ils sentent que le climat d'une classe n'est pas propice à suivre toutes les activités prévues. Ils décident alors spontanément si une ou plusieurs activités prévues doivent être remises à plus tard et négocient avec l'enseignant pour cela. Finalement, ils s'autorégulent pour la gestion du temps. Former les médiateurs aux séquences était une chose, leur apprendre à s'adapter au groupe et à proposer un voyage de qualité au groupe-classe, entre intuition, improvisation et sagesse, vers l'objectif à atteindre pour que l'apprentissage paraisse libre et motivé en était une autre. La liberté naît d'une grande maîtrise de son art, entre réflexion autour du contenu et autour du groupe-classe. Cette liberté ne s'acquière donc pas du jour au lendemain, il faut du temps. S'extraire de l'apprentissage pour devenir expert, demande du temps, *le temps de la pratique* pour reprendre Perrenoud. Ainsi, outre la formation organisée en amont qui présentait les séquences et rappelait leur approche didactique, rien ne remplaçait l'expérience de terrain qui forge la pratique et le suivi effectué durant la période, terreau de réflexions constructives pour améliorer ses perceptions en vue de parfaire sa pratique.

Pourtant, 19,05% l'ont qualifiée de « passable », soit 4 classes. Comment évaluer cette valeur ? Deux d'entre elles ont laissé un commentaire. Le premier enseignant a regretté « l'accent non francophone des présentatrices ». Les médiateurs, étudiants à l'EFLE étant certes non-francophones, faut-il toutefois regretter la présence d'accent étranger ? Pour avoir

animé l'atelier au moins une fois avec ces personnes et les avoir côtoyées durant toute la période, leurs compétences en français sont largement suffisantes pour animer ces ateliers. L'enseignant qui a adressé ce jugement a exprimé sa perception en se focalisant davantage sur les performances linguistiques, comme s'il s'agissait de l'objectif de l'atelier, et a oublié de porter son attention sur le lien que les médiateurs ont su créer avec les élèves le temps de l'atelier afin de les amener à « prendre conscience » et à initier ce « geste » du lire.

L'autre enseignant qui a jugé l'atelier « passable » en laissant un commentaire a précisé que « le contenu était vraiment très chouette ». Ce même constat a émané de l'unique classe (4,76%) évaluant la qualité de l'animation comme « insuffisante ». Bien que l'enseignant ait souligné que les médiateurs « n'étaient pas du tout clairs dans leurs explications », il a écrit que « l'animation, la thématique, les jeux prévus étaient super ». Est-il réellement possible de scinder le pôle *contenu* et le pôle *animation* ? Un contenu peut-il séduire si son animation est perçue comme inintéressante ? Les grands orateurs en savent quelque chose, un message vide de sens pouvant convaincre.

4. Un format de démonstration qui a ses écueils

Un module d'atelier demeure un échantillon. Il s'agit donc d'une « goutte d'eau » dans un océan. L'instant est bref, trop pour le fait que cette méthodologie en couleur est nouvelle pour le corps enseignant qui utilise déjà sa propre méthode ; trop également pour le fait que les enseignants ne sont pas impliqués dans le processus de réflexion, de conception, de préparation ou d'animation. Au même titre que les élèves, ils découvrent l'atelier avec un visage neutre, remplis toutefois de certaines attentes dues à leur posture d'enseignant et à leur pratique du métier. Malgré deux animations autour des deux premiers albums, un enseignant laisse, à ce titre, un retour très critique en lien avec la pédagogie, soulignant à Q6 et Q7 qu'il ne recommanderait pas l'atelier faute d'initier une réelle réflexion sur l'éveil à la conscience phonologique chez les jeunes élèves.

J'utilise une méthode très différente pour l'apprentissage de la lecture avec mes élèves de 2P : "la planète des alphas". La méthode que vous avez proposée ne correspond pas du tout à ce que je fais habituellement et ne "m'inspire" donc pas. (Commentaire du 11^e questionnaire provenant d'un des deux enseignants ayant accueilli l'atelier à deux reprises, avec l'album *igloup* et l'album *igl hou hou*)

Des douze commentaires laissés en Q8, deux enseignants ont signalé leur souhait d'aller plus loin mais, en parallèle, le manque d'accès à ces outils. Ce retour est justifié

puisque seuls les Outils TELL sont téléchargeables sur le site *ficellesApprendre*. Certes, en libre accès, encore faut-il les apprivoiser, condition déjà mentionnée dans le chapitre 3.

- Nous aurions aimé aller plus loin, mais n'avons pas réussi à avoir accès aux documents. (Commentaire du 5^e questionnaire reçu)
- Une facilité d'accès pour aller plus loin... Nous n'avons pas réussi à trouver les informations sur le site et cela nous a freiné. (Commentaire du 14^e questionnaire reçu)

L'instant est aussi dense. Deux enseignants ont soulevé ce point, proposant que les activités engagées dans l'atelier se déroulent en plusieurs fois, plusieurs jours ou plusieurs semaines.

- Faire plusieurs interventions car trop intense, les enfants n'étaient plus attentifs. (Commentaire du 3^e questionnaire reçu)
- (...) pour des 1-2P, j'ai trouvé qu'il y avait énormément de choses à assimiler ! Je ferais ce contenu sur plusieurs semaines, mais sur une moins longue durée ! (Commentaire du 10^e questionnaire reçu)

Cette densité a pour effet que certains choix didactiques, comme celui de sensibiliser aux phonèmes grâce aux couleurs et d'évoquer d'ores et déjà les liens phonie-graphie sont remis en question. Tout va trop vite, tout se mélange sans atteindre d'objectif clair.

J'ai trouvé très intéressante l'approche qui met en relation les phonèmes avec des couleurs. Je trouverais simplement plus pertinent de différer l'association couleurs et graphèmes. Cela me semble beaucoup dans un seul atelier. Peut-être faudrait-il que cette association se fasse après une familiarisation plus longue de l'utilisation des couleurs. (Commentaire du 18^e questionnaire reçu)

La complexité de certains phonèmes mis en avant souffre également de critiques.

- Les sons ou, oi, ien et ch ne sont pas du tout les 1ers que l'on étudie car trop complexes. (Commentaire du 6^e questionnaire reçu)
- Les sons étaient trop complexes, peu abordables, c'est juste amusant sans atteindre l'objectif. (Commentaire du 8^e questionnaire reçu)
- Certains exercices étaient compliqués pour les 1P et je trouve que la dernière partie avec l'introduction du "in" de chien était un peu compliquée. Je serais restée sur le "ou" et le "ah" (Commentaire du 13^e questionnaire reçu)

Finalement, si les graphies occupent déjà le terrain de l'atelier, un enseignant s'interroge sur la présence des minuscules, inappropriées pour les élèves de 1H qui n'ont découvert que le *code* en majuscule.

Pour les élèves de 1H, un mémorial avec des lettres majuscules, puisqu'ils ne connaissent pas toutes les minuscules. (Commentaire du 21^e questionnaire reçu)

Ce format de « démonstration » que représente l'atelier soustrait malheureusement *le temps de la pratique*. Seul l'enseignant, une fois les minutes écoulées, a le libre arbitre de revenir sur certaines activités, à charge pour lui, toutefois, de « créer » le matériel. Les supports exploités dans l'atelier sont, en effet, réutilisés pour les besoins des animations. Seuls trois exemplaires de l'album sont systématiquement offerts à chaque classe participante. Ce rôle qu'il peut endosser est toutefois limité par le fait que son degré d'implication est fort variable. Certains participent à l'atelier, en suivant les « gestes » des médiateurs ou en observant avec autant d'attention que leurs élèves, d'autres naviguent entre leurs élèves et leur écran d'ordinateur comme si l'atelier leur offrait la possibilité de s'adonner à « autre chose », d'autres encore semblent observer « de loin » de façon impassible.

Le temps de la pratique, c'est aussi le temps de l'expérimentation et de la collaboration. *Narramus*, un projet qui s'articule autour d'albums jeunesse et dont ALL s'inspire indirectement « a été conçu, testé et modifié pendant trois ans en collaboration avec une trentaine d'enseignants de maternelle » avant d'être soumis à d'autres enseignants et à des outils d'évaluation pour savoir « si l'outil ainsi élaboré produisait les effets escomptés sur le développement des compétences langagières des élèves » (Cèbe et al., 2017, p. 84). Fruit de ce travail, sont nés des « scénarios » scindés en « 8 modules répartis sur quatre semaines d'enseignements » et les supports indispensables à la pratique des enseignants pour leur donner accès à des clés de lecture indispensables, entre guide pédagogique, justifications théoriques, supports audio et album étudié (Cèbe et al., 2017, p. 86). En cela, le projet ALL doit grandir avant de pouvoir s'affirmer sur le terrain qu'il vise.

Conclusion

Les ateliers « Apprendre à lire avant la lettre » tels qu'ils se présentent aujourd'hui ne sont que des préliminaires et ne sauraient refléter tout le potentiel de TELL (outils linguistiques en couleur) et ALL (piste didactique singulière) pour améliorer la qualité de l'enseignement du français au profit des apprentissages des élèves, entre déconstruction du savoir lire en savoir *lire*, construction conscientisée d'un bagage linguistique oral et écrit, acculturation à l'écrit à travers « le texte qui » et sensibilisation à l'acte de lire en convoquant l'imaginaire et la lecture de l'implicite. La série d'albums du projet ALL est, en effet, unique en son genre. Sa force iconographique moins figurative ne peut que libérer la parole, convoquer le partage et l'échange, et offrir un terrain favorable à l'apprentissage de la lecture *avant* la lettre, c'est-à-dire savoir *lire* avant de savoir lire. Les albums du projet ALL offrent en ce sens le moyen d'engager une prise de conscience d'une fusion identitaire entre le *lire* et le dire. Les atouts de TELL et de ALL sont, en conséquence, multiples et sont susceptibles de « chambouler » les pratiques en bien en posant l'objet oral sur le même versant que l'objet écrit tout en prenant en compte l'apprenant, pour travailler en réseau et non en étage. TELL et ALL déconstruisent l'ordre établi, à savoir le « modèle développemental » celui de « parler, puis lire, puis écrire » (Marot, 2007, pp. 104-105). Il y a des ficelles, des ficelles à prendre, des *ficelleApprendre*.

Néanmoins, comme le rappellent Mc Kenney et Reeves (2014), Snow (2015) et Lemahieu et al. (2017), cités par Dufait et al. (s.d., p. 3), les « concepteurs doivent avoir transposé les savoirs issus de la recherche en ressources pour l'action, activité qu'ils ne peuvent pas sous-traiter aux enseignants mais qu'ils doivent réaliser avec eux » ; il s'agit de s'engager, en effet, dans « un processus de co-conception » qui prenne en considération les questionnements des enseignants, la considération qu'ils ont des enjeux auxquels ils sont confrontés au quotidien, leur terrain d'enseignement et leurs pratiques (Dufait et al., s.d., p. 3). Or, force est de constater que les ateliers « Apprendre à lire avant la lettre » « forcent » un point de vue, une façon d'enseigner, en proposant un outil clé en main qui ne se revendique pas ouvertement grâce à un ancrage théorique affirmé. Le dialogue avec les enseignants s'en trouve par définition fermé, ces derniers ne pouvant trouver d'argumentaire convaincant dans la littérature existante mise à disposition sur *ficellesApprendre*, ni même, s'ils le souhaitent, une méthodologie claire pour « créer » leur matériel, sans trop d'énergie déployée. Il s'agit en quelque sorte d'une vitrine d'un premier abord alléchant qui laisse sur sa faim.

En résumé, le projet ALL qui s'oriente sur une approche visant à donner envie à l'enfant d'apprendre à lire participe à éveiller chez les jeunes apprenants dont la langue de scolarisation est le français la capacité à entrer consciemment dans l'oral, en développant notamment leur conscience phonologique, et à construire un savoir linguistique préparatoire à l'entrée dans l'écrit. Il faut, toutefois, que les enseignants adhèrent au projet, en soient convaincus. En effet, dans l'enseignement-apprentissage, le praticien tient le rôle fondamental de guider pleinement du geste à l'instrument. Or, pour devenir un passeur de savoir-faire, encore faut-il croire en sa partition. Des trois conditions évoquées en toute fin du Chapitre 6.4. il est possible d'affirmer que le projet ALL, tel qu'il existe aujourd'hui, se soustrait encore trop fortement au point 2 qui est de « pouvoir s'intégrer sans trop de bouleversements dans les conditions d'exercice ordinaire des maitres » et au point 3 qui est de pouvoir « inclure des justifications théoriques et empiriques permettant aux utilisateurs de comprendre les principes qui les sous-tendent et la nature des activités proposées ». Au même titre que TELL, ALL doit donc s'émanciper auprès de l'institution scolaire et affirmer son identité. Pour cela, le projet ne devrait plus être une prestation mais une sincère collaboration avec les classes du premier cycle de Suisse romande.

Bibliographie

- André, C. (2007). Un lieu d'apprentissage de la lecture sous-estimé : la famille. Dans J.-P. Gaté & C. Gaux (dirs.), *Lire-écrire, de l'enfance à l'âge adulte* (pp. 123-139). Presse universitaire de Rennes.
- Bennabi-Bensekhar, M., Sarot, A., & Rose Moro, M. (2017). Langage, pratiques de littératie et apprentissage de l'écrit. *La psychiatrie de l'enfant*, 60(2), 371-390. <https://www.cairn.info/revue-la-psychiatrie-de-l-enfant-2017-2-page-371.htm>
- Bernardin, J. (2011). L'entrée dans le monde de l'écrit. *Le français aujourd'hui*, 3(174), p. 27-36. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-3-page-27.htm>
- Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Bigot de Préameneu, S. (2011). Quels outils pour la maîtrise de la langue en français langue seconde ? *Le français aujourd'hui*, 2(173), 103-112. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-2-page-103.htm>
- Boulch'h, L., Gaux, C., & Lacroix, F. (2007). L'apprentissage de la lecture et ses difficultés. Dans J.-P. Gaté & C. Gaux (dirs.), *Lire-écrire, de l'enfance à l'âge adulte* (pp. 29-56). Presse universitaire de Rennes.
- Brohy, C., & Schüpbach, D. (2016). Protection des minorités ou promotion du plurilinguisme ? Droits linguistiques, politique et pratiques dans deux villes bilingues suisses. *Droit et Cultures*, 2(72), 181-226. <https://doi.org/10.4000/droitcultures.3955>
- Cadet, L., & Pégaz Paquet, A. (2016). La question de l'oral. *Le français aujourd'hui*, 4(195), 3-6. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2016-4-page-9.htm>
- Cadet, L., & Pégaz Paquet, A. (2016). Prendre/apprendre la parole : l'oral à l'école primaire dans les textes officiels. *Le français aujourd'hui*, 4(195), 9-22. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2016-4-page-9.htm>
- Capt, I., & Hardt S. (2018). *La conscience phonologique, bien la connaître pour mieux l'enseigner*. [Bachelor of Arts, Enseignement préscolaire et primaire, HEP Vaud, Lausanne]. PATRINUM. <https://patrinum.ch/record/241940>

- Caron, F. (2011). Vérité de l'autodidaxie. Ethnographie de la transmission guitariste. *Ethnologie française*, 41(3), 531-539. <https://www.cairn.info/revue-ethnologie-francaise-2011-3-page-531.htm>
- Cèbe, S., Roux-Baron, I., & Goigoux, R. (2017). Évaluation des premiers effets d'un enseignement fondé sur l'outil didactique Narramus à l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, (201), pp. 83-104. <https://doi.org/10.4000/rfp.7284>
- Cèbe, S., & Sève, P. (2014). Lire en maternelle : la lecture avant que de savoir lire. *Reperes*, (50), pp. 7-14. <http://journals.openedition.org/reperes/751>
- Chartier, A.-M. (2013). Faire lire les débutants : comparaison de manuels français et américains (1750-1950). *Histoire de l'éducation*, (138), pp. 35-68. <https://journals.openedition.org/histoire-education/2655#tocto2n8>
- CIIP (2003). *Finalités et objectifs de l'école publique : déclaration du 30 janvier 2003*. Neuchâtel : CIIP, Secrétariat général. <https://www.ciip.ch> (consulté le 12/06/22)
- CIIP (2010). *Plan d'Étude Romand*. Neuchâtel : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. https://www.plandetudes.ch/documents/10273/36379/PER_print_PresGen.pdf/9df8b935-0fba-47a2-a04f-58a18c25c2b2 (consulté le 12/06/2022)
- CIIP (2010). *Plan d'Étude Romand, objectifs LI 11-12*. Neuchâtel : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. https://www.plandetudes.ch/documents/10273/36696/PER_print_L1_11-12.pdf (consulté le 12/06/2022)
- CIIP (2010). *Plan d'Étude Romand, objectifs LI 13-14*. Neuchâtel : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. https://www.plandetudes.ch/documents/10273/36696/PER_print_L1_13-14.pdf (consulté le 12/06/2022)
- CIIP (2010). *Plan d'Étude Romand, objectifs LI 21*. Neuchâtel : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. https://www.plandetudes.ch/documents/10273/36696/PER_print_L1_21.pdf (consulté le 12/06/2022)

- CIIP (2010). *Plan d'Étude Romand, objectifs LI 22*. Neuchâtel : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
https://www.plandetudes.ch/documents/10273/36696/PER_print_L1_22.pdf
(consulté le 12/06/2022)
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Unité des Politiques linguistiques.
<https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>
(consulté le 12/06/22)
- Confédération suisse (1999). *Constitution fédérale*.
<https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/fr> (consulté le 12/06/22)
- Confédération suisse (2010). *Ordonnance sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques (Ordonnance sur les langues, OLang)*.
<https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2010/355/fr>
- Confédération suisse (2011). *Loi fédérale sur l'encouragement des hautes écoles et la coordination dans le domaine suisse des hautes écoles (LEHE)*.
<https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2014/691/fr> (consulté le 12/06/22)
- Corciulo Cacciatore, S. (2014). *La conscience phonologique, de la théorie à la pratique*. [Master en enseignement spécialisé, HEP Bejune]. CORE.
<https://core.ac.uk/download/pdf/43670628.pdf>
- CSRE (2018). *L'éducation en Suisse, rapport 2018*. Aarau : Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation. https://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsberichte/2018/Rapport_education_suisse_2018.pdf
- Deheane, S. (2011). *Apprendre à lire : des sciences cognitives à la salle de classe*. Odile Jacob.
- De Pietro, J.-F., Fisher, C., & Gagnon, R. (2017). L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques. Dans J.-F. de Pietro et al. (dirs.), *L'oral aujourd'hui, perspectives didactiques* (pp. 11-40). Presses universitaires de Namur.

- Desrochers, A., Fréchette, S., Kirby, J. R., & Thompson, G. L. (2009). Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture. *Revue du Nouvel-Ontario*, (34), pp. 59-82. <https://doi.org/10.7202/038720ar>
- Di Cristo, A. (2004). La prosodie au carrefour de la phonétique, de la phonologie et de l'articulation formes-fonction. *Travaux Interdisciplinaires du Laboratoire Parole et Langage d'Aix-en-Provence (TIPA)*, (23), pp. 67-211. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00285554>
- Downing, J. (1996). Clarté cognitive et conscience linguistique. Dans J. Fijalkow (dir.), *L'entrée dans l'écrit* (pp. 33-45). Presse universitaire du Midi.
- Dufait, C., Halter, I., Morin, É., Martin, É., Mithout, É., & Tardieu, S. (s.d.). *À la manière de Narramus, Enquête sur la transposition de la méthode et son influence sur le développement professionnel des enseignant.es*. Acté Laboratoire. <https://acte.uca.fr/productions-scientifiques/operations-de-recherche/apprendre-a-comprendre-apprendre-a-raconter-a-lecole-maternelle> (consulté le 12/06/22)
- Érard, Y. (2021). *Projet CROSS : Tableau TELL interactif pour l'apprentissage de la lecture écriture en français* [Rapport non publié].
- Érard, Y (2021, 8 mai). *Panneaux TELL* [Formation continu]. Lausanne, Bâtiment Anthropole, UNIL.
- Ferreiro, E. (1996). Processus d'acquisition de la langue écrite dans le contexte scolaire. Dans J. Fijalkow (dir.), *L'entrée dans l'écrit* (pp. 8-23). Presse universitaire du Midi.
- Fijalkow, J. (1996). Avertissement concernant la présente édition. Dans J. Fijalkow (dir.), *L'entrée dans l'écrit* (pp. 6-7). Presse universitaire du Midi.
- Fijalkow, J. (1996). Conscience linguistique et apprentissage de la lecture. Dans J. Fijalkow (dir.), *L'entrée dans l'écrit* (pp. 85-101). Presse universitaire du Midi.
- Frier, C., & Vadcar, A. (2017). Lire des récits au cours préparatoire : une expertise professionnelle contrastée et encore largement à construire. *Lidil Revue de*

linguistique et de didactique des langues, (55), pp. 50-66.

<http://journals.openedition.org/lidil/4141>

- Gaux, C. (2007). Apprendre à lire et à écrire : introduction. Dans J.-P. Gaté & C. Gaux (dirs.), *Lire-écrire, de l'enfance à l'âge adulte* (pp. 23-27). Presse universitaire de Rennes.
- Gohard-Radenkovic, A. (2007). Le statut du français dans une Suisse à quatre langues : représentations et paradoxes. *Revue Japonaise de didactique du français : Études francophones*, 2(2), 43-59. <https://sjdf.org/pdf/2-43radenk.pdf>
- Gombert, J.-E. (2007). Préface, lutter contre l'illettrisme. Dans J.-P. Gaté & C. Gaux (dirs.), *Lire-écrire, de l'enfance à l'âge adulte* (pp. 11-13). Presse universitaire de Rennes.
- HEP Vaud (2007). *Loi sur la Haute École Pédagogique du 12 décembre 2007*. Vaud : Grand Conseil du Canton de Vaud. <https://www.hepl.ch/files/live/sites/files-site/files/comite-direction/lhep-2018-hep-grand-conseil-vaud.pdf>
- HarmoS (2008). *Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (Concordat HarmoS)*. <https://www.lexfind.ch/fe/fr/tol/19393/fr>
- Kanta, T., & Rey, V. (2003). Relation entre la conscience phonologique et l'apprentissage d'une langue seconde. *Travaux Interdisciplinaires du Laboratoire Parole et Langage d'Aix-en-Provence*, (22), pp. 135-147. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00285552>
- Le Cunff, C. (2004). L'oral pour apprendre, du préscolaire au primaire. *Québec français*, (133), pp. 50-53. <https://id.erudit.org/iderudit/55610ac>
- Lenoble, E. (2009). Langage, apprentissage et subjectivité : comment soutenir le travail propre à la langue. *Le français aujourd'hui*, 3(166), 97-104. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2009-3-page-97.htm>
- LOI sur l'Université de Lausanne (2004). <https://prestations.vd.ch/pub/blv-publication/actes/consolide/414.11?key=1583132681379&id=d058f36a-66d6-487b-820d-529dbdad74d8> (consulté le 12/06/22)

- Marot, T. (2007). Intérêt d'une approche systémique et développementale de l'enseignement du « lire-écrire ». Dans J.-P. Gaté & C. Gaux (dirs.), *Lire-écrire, de l'enfance à l'âge adulte* (pp. 103-121). Presse universitaire de Rennes.
- Meschonnic, H. (1982). Qu'entendez-vous par oralité ? *Langue française*, (56), pp. 6-23. https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1982_num_56_1_5145
- Moraz, M., & Prihkodkine, A. (2011). Phonétique et approche actionnelle : une mise en pratique. *A contrario*, (15), pp. 99-116. <https://www.cairn.info/revue-a-contrario-2011-1-page-99.htm>
- Mousty, P. (2005). Les habiletés métaphonologiques : aspects théoriques et évaluation. Dans B. Piérard (dir.), *Le langage de l'enfant* (pp. 133-143). De Boeck Supérieur.
- Parpette, C. (2008). De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle : une relation à interroger. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, (5), pp. 219-232. <https://doi.org/10.4000/rdlc.6433>
- Pechevy, M. (1974). Utilisation d'un alphabet phonétique en classe de C.P. et de C.E.1. *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire*, (23), pp. 7-42. https://www.persee.fr/doc/reper_0755-7906_1974_num_23_1_1211
- Perrenoud, P. (1988). *A propos de l'oral*. Université de Genève : Laboratoire de recherche Innovation-Formation-Éducation – LIFE. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1988/1988_14.html (consulté le 2/12/21)
- Sanguin, A.-L. (1978). La territorialité linguistique : l'exemple suisse et le cas du Québec. *Cahiers de géographie du Québec*, 22(55), 79-82. <https://doi.org/10.7202/021374ar>
- Thomas, A. (2002). La variation phonétique en français langue seconde au niveau universitaire avancé. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, (17), pp. 101-121. <https://doi.org/10.4000/aile.1014>

Université de Lausanne (s.d.). *Charte de l'Université de Lausanne*. Disponible en ligne : <https://www.unil.ch/files/live/sites/central/files/docs/charte-UNIL.pdf> (consulté le 12/06/22)

Wirthner, M. (1999). L'enseignement de l'oral en Suisse romande. Quelques considérations sur les plans d'études et les pratiques en classe. *Pratiques*, (101-102), pp. 243-254.

Sigles et abréviations utilisés

AFEF :	Association française des enseignants de français
ALL :	Apprendre à lire avant la lettre
API :	Alphabet phonétique international
BEP :	Élèves à besoins éducatifs particuliers
CDIP :	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
CDV :	École du cours de vacances
CECRL :	Cadre européen commun de référence pour les langues
CIF :	Cours intensif de français
CIIP :	Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin
CQF :	Certificat de qualification en français
CSE :	Centre de soutien à l'enseignement de l'Université de Lausanne
CSRE :	Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation
ECTS :	European Credit Transfer and Accumulation System
EFLE :	École de français langue étrangère
HarmoS :	Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire
HEP :	Haute École Pédagogique
LUL :	LOI sur l'Université de Lausanne
MAJ :	Mouvement autonomiste jurassien
PER :	Plan d'Étude Romand
SEFRI :	Secrétariat d'état à la formation, à la recherche et à l'innovation
TELL :	Tableaux des éléments et des liaisons linguistiques
UNIL :	Université de Lausanne

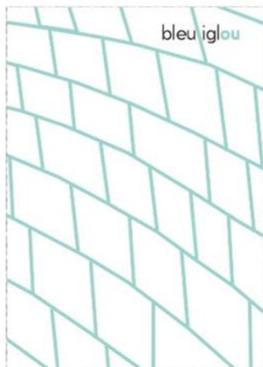
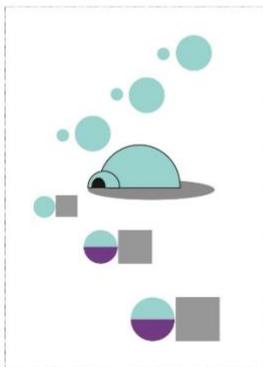
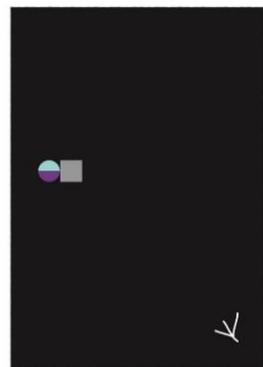
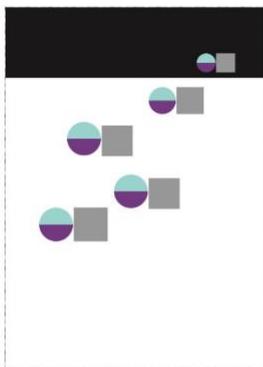
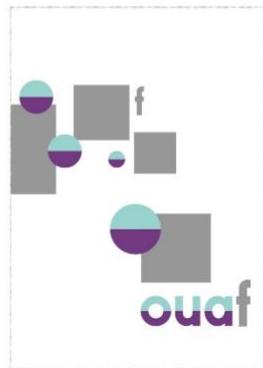
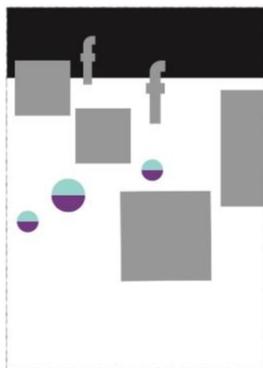
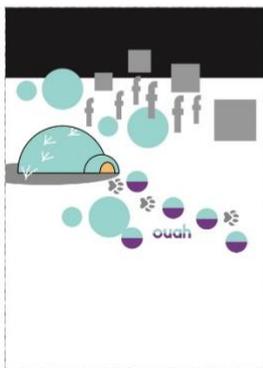
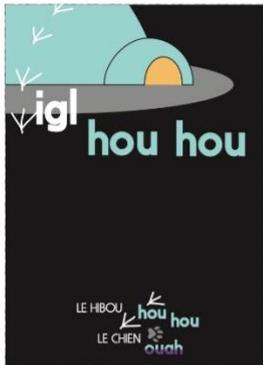
Table des illustrations

Figure 1. Répartition des langues en Suisse en 2019, Office fédéral de la statistique (OFS).....	12
Figure 2. Population résidante étrangère selon la nationalité, 1990-2015 (CSRE, 2018).	15
Figure 3. Élèves de l'école obligatoire selon la nationalité et le canton de l'école, 2019/20 (Office fédéral de la statistique, OFS).....	16
Figure 4. À titre d'exemple, offre de la formation de la HEP Vaud.....	18
Figure 5. Répartition des crédits ECTS sur les trois ans de formation à plein temps, HEP Vaud.....	19
Figure 6. Les projets de recherche au sein de l'Unité d'Enseignement et de recherche en pédagogie spécialisée de la HEP Vaud.....	21
Figure 7. Visualisation du matériel PhonoDEL.....	21
Figure 8. Affichage à l'entrée du bâtiment Anthropole du campus de l'UNIL.....	23
Figure 9. Peter K., lors de la réunion que nous avons animée le 26 janvier 2022.....	28
Figure 10. https://dictionnaire.lerobert.com/definition/aimer	35
Figure 11. Paramétrage « accessibilité » chez Apple pour se faire lire un texte en ligne.....	35
Figure 12. <i>Podcastfrançaisfacile.com</i> : Dialogues > Situations d'achat > alimentation > à la boulangerie. ...	36
Figure 13. Relation oral-écrit décrite par Fijalkow (1996, p. 73).	49
Figure 14. Entête du PER L1 11-12, pages paires.....	54
Figure 15. Entête du PER L1 11-12, pages impaires.....	54
Figure 16. « Analyse phonémique du mot "bateau" » (Marot, 2007, p. 118).....	60
Figure 17. Panneaux TELL de la deuxième articulation : <i>phonèmes, graphèmes et pictos</i>	61
Figure 18. Illustration en couleurs du mot "bonjour".	62
Figure 19. Nina et Nino écrits en couleurs, sous forme de pastilles géométriques.	63
Figure 20. Nina écrit avec le logiciel Word et la typographie "Princetown Let".....	63
Figure 21. Plaquette de promotion du projet ALL.....	65
Figure 22. Activité de coloriage et de lecture (Crédit photo© F. Balvay Natz).	66
Figure 23. Premier jeu des harmonies (Crédit photo© F. Balvay Natz).....	67
Figure 24. Figure du Chien <i>Ah</i> (Crédit photo© CDV).	67
Figure 25. Tableau synoptique des ateliers 1 et 2 réalisé pour ce mémoire.	68
Figure 26. Page 7 du premier album <i>igloup</i> signé Lorenz Nussbaumer pour le graphisme.	69
Figure 27. Le mot <i>loup</i> est écrit en rond-carré puis en alphabet latin colorié.	71
Figure 28. Nombre d'ateliers selon la commune d'accueil.....	76
Figure 29. Répartition des effectifs des ateliers.....	77
Figure 30. Attentes des classes participantes.....	78

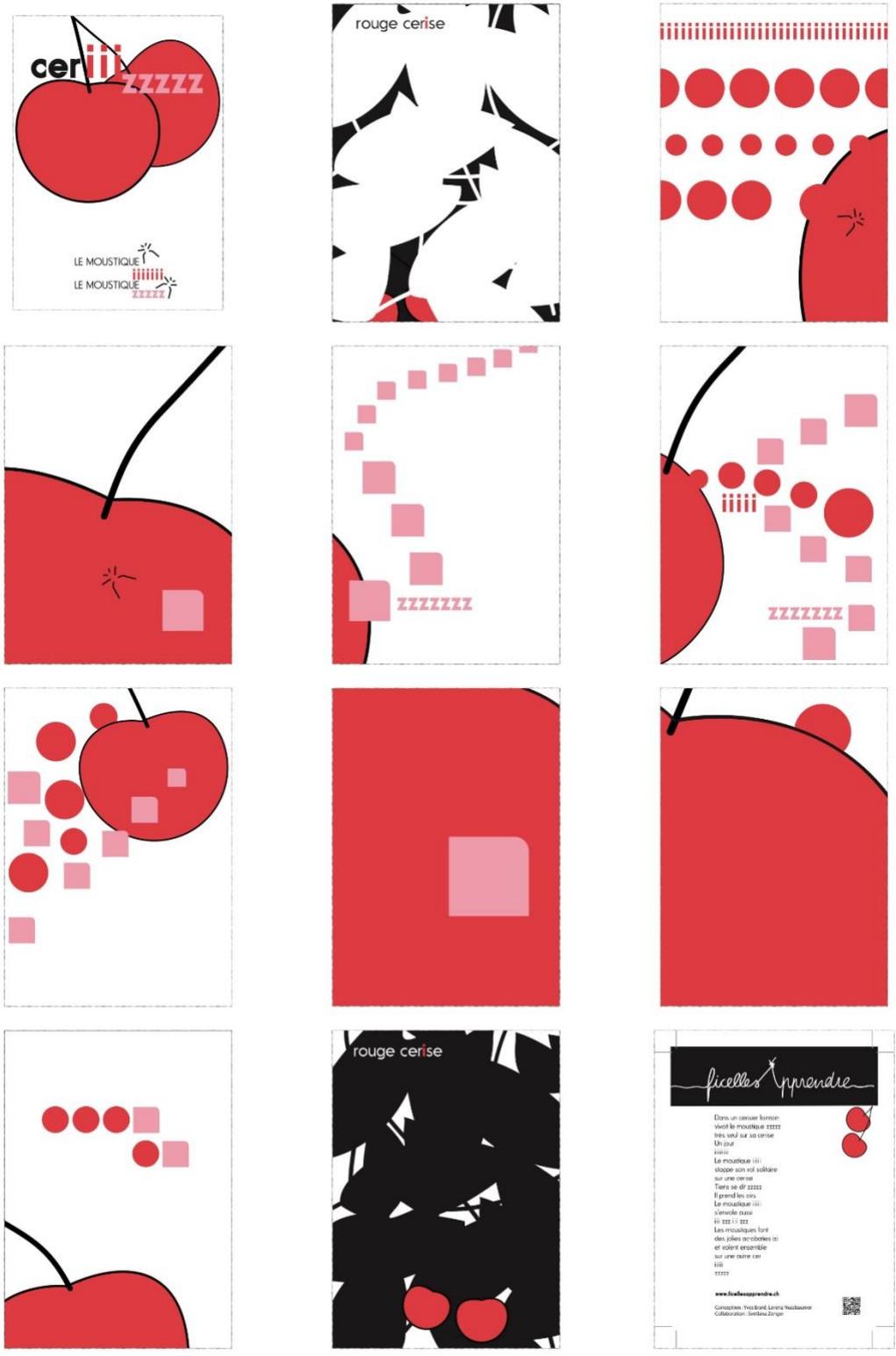
Table des annexes

Annexe 1 Album igloup (1)	95
Annexe 2 Album igl hou hou (2)	96
Annexe 3 Album ceriizzzzz	97
Annexe 4 Album ceriiiise (4).....	98
Annexe 5 Album lune (5).....	99
Annexe 6 Album lu une (6).....	100
Annexe 7 Question 1 (1) questionnaire aux enseignants	101
Annexe 8 Question 2 (Q2) questionnaire aux enseignants	102
Annexe 9 Question 3 (Q3) questionnaire aux enseignants	103
Annexe 10 Question 4 (Q4) questionnaire aux enseignants	104
Annexe 11 question 5 (Q5) questionnaire aux enseignants	105
Annexe 12 Question 6 (Q6) quesitonnaire aux enseignants	106
Annexe 13 Question 7 (Q7) questionnaire aux enseignants	107
Annexe 14 Visualisation du jeu des Harmonies 1	108
Annexe 15 Visualisation du jeu des Harmonies 2	109

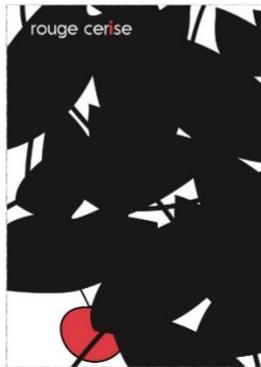
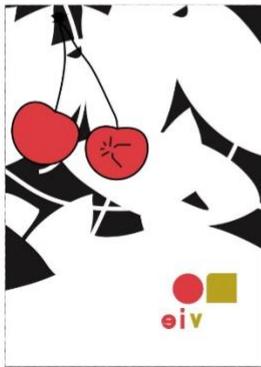
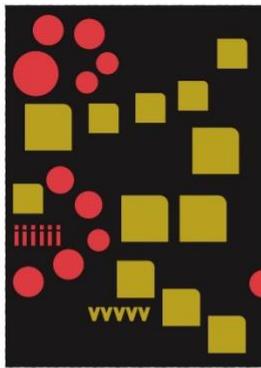
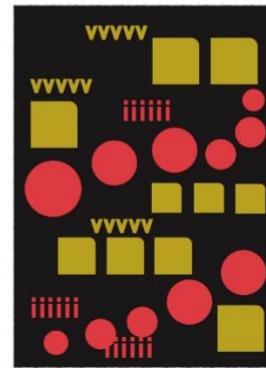
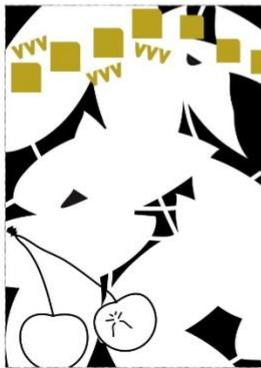
Annexe 2 Album *igl hou hou* (2)



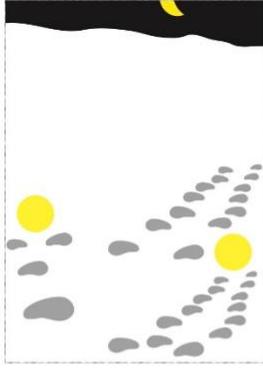
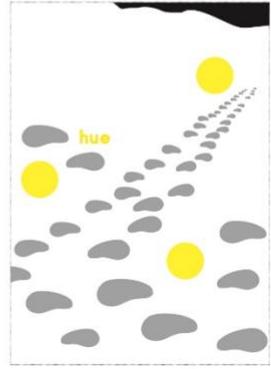
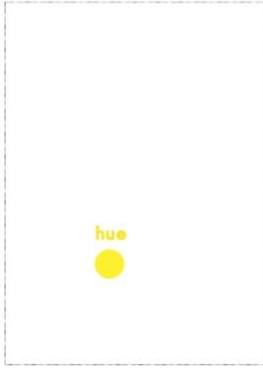
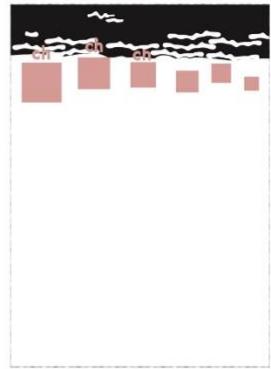
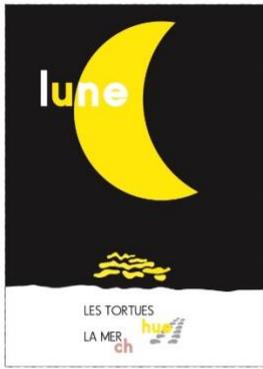
Annexe 3 Album *ceriüzzzzzz* (3)



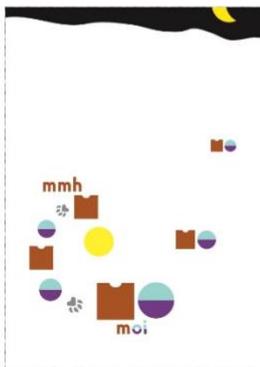
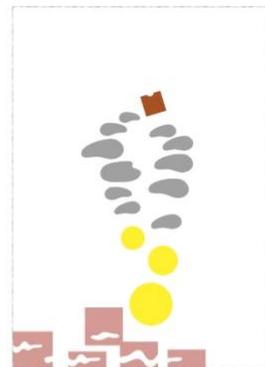
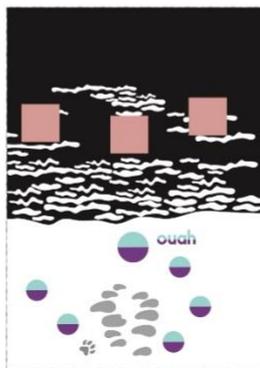
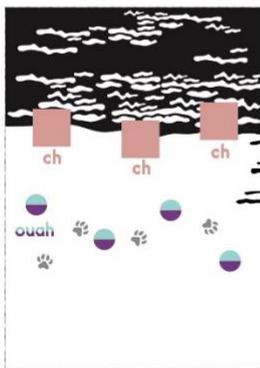
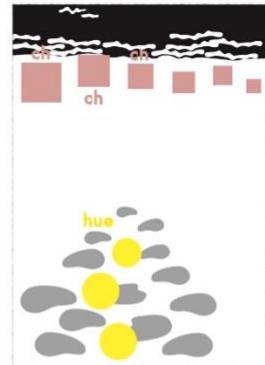
Annexe 4 Album *ceriise* (4)



Annexe 5 Album lune (5)



Annexe 6 Album *lu une* (6)



filles apprendre

Six ans, une fois par an
 La tortue hue hue retourne à la mer
 Tour de couc, un chien hou
 Ouah Ouah Ouah Ouah
 Lu lerne la roue
 Mais tout se rapproche
 Chichi ouah chichi ouah
 Emporte le chien qui
 Ouah mmh ouah mmh mmh mmh
 Emporte la tortue qui
 Ch hue, Ch hue, Ch hue
 Le chien se met sous la lune
 Tour de couc,
 La tortue revient sur le dos d'une vague
 Le chien revient sur le dos de la tortue
 Il respire peu à peu sa voix
 Mmh, ouah mmh ouah mmh mmh
 Moralité
 Ch n'oublie pas de dire
 Pour dire du moi
 Et pour dire
 Je suis moi

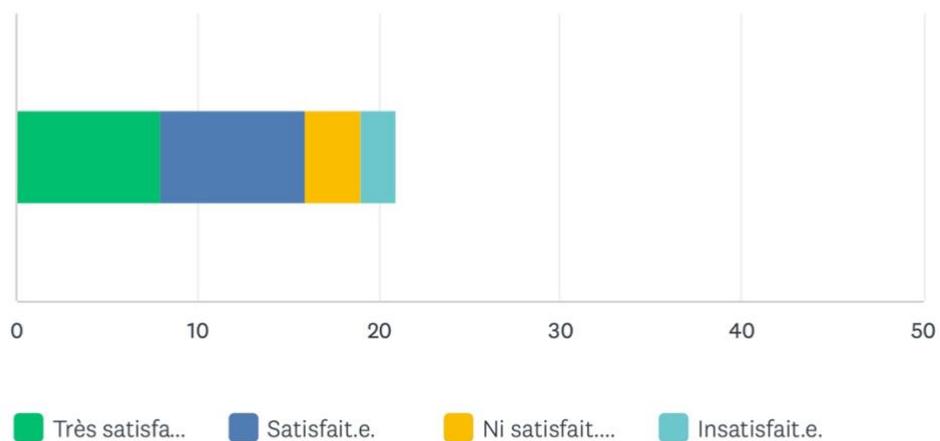
www.fillesapprendre.ch
 Conception: Yves Bland, Laura Hubbaumeier
 Collaboration: Svetlana Zinger

Annexe 7

Question 1 (Q1) du questionnaire aux enseignants

En général, êtes-vous satisfait.e du contenu de l'atelier?

Réponse(s) obtenue(s) : 21 Question(s) ignorée(s) : 0



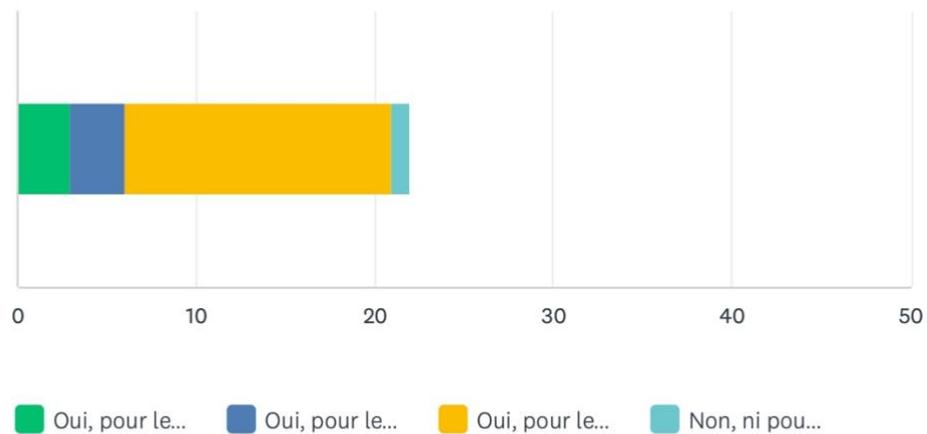
CHOIX DE RÉPONSES	RÉPONSES
▼ Très satisfait.e.	38,10 % 8
▼ Satisfait.e.	38,10 % 8
▼ Ni satisfait.e ni insatisfait.e.	14,29 % 3
▼ Insatisfait.e.	9,52 % 2
Nombre total de participants : 21	

Annexe 8

Question 2 (Q2) du questionnaire aux enseignants

Pensez-vous que cette formule d'atelier soit adapté aux 1H/2H?

Réponse(s) obtenue(s) : 21 Question(s) ignorée(s) : 0



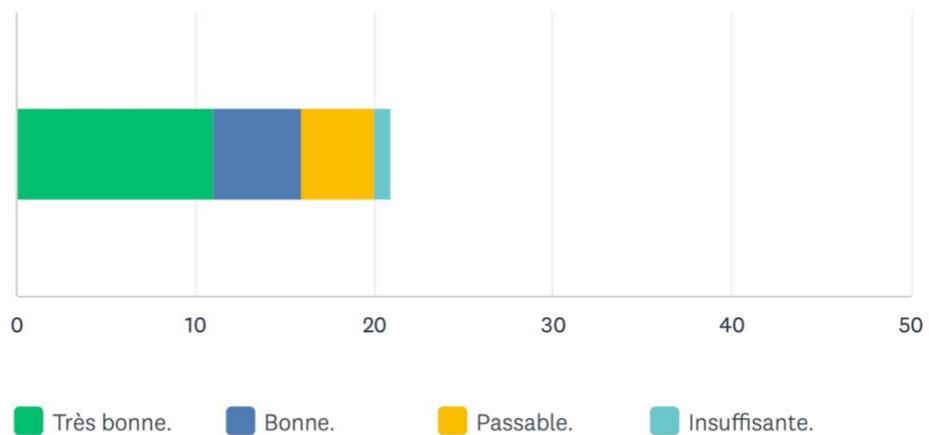
CHOIX DE RÉPONSES	RÉPONSES	
▼ Oui, pour les 1H.	14,29 %	3
▼ Oui, pour les 2H.	14,29 %	3
▼ Oui, pour les 1H et les 2H.	71,43 %	15
▼ Non, ni pour les 1H ni pour les 2H.	4,76 %	1
Nombre total de participants : 21		

Annexe 9

Question 3 (Q3) du questionnaire aux enseignants

Comment évaluez-vous la qualité de l'animation de l'atelier?

Réponse(s) obtenue(s) : 21 Question(s) ignorée(s) : 0



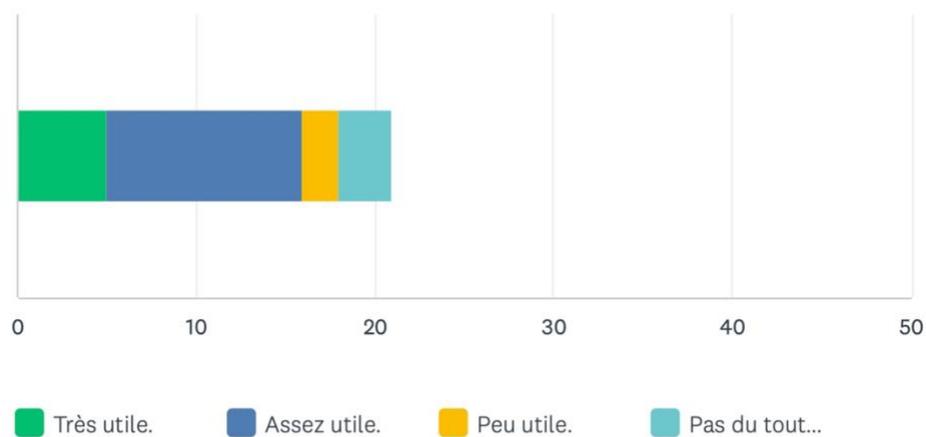
CHOIX DE RÉPONSES	RÉPONSES
▼ Très bonne.	52,38 % 11
▼ Bonne.	23,81 % 5
▼ Passable.	19,05 % 4
▼ Insuffisante.	4,76 % 1
Nombre total de participants : 21	

Annexe 10

Question 4 (Q4) du questionnaire aux enseignants

Pensez-vous que la thématique couverte par l'atelier vous a été utile pour l'exercice de votre profession?

Réponse(s) obtenue(s) : 21 Question(s) ignorée(s) : 0



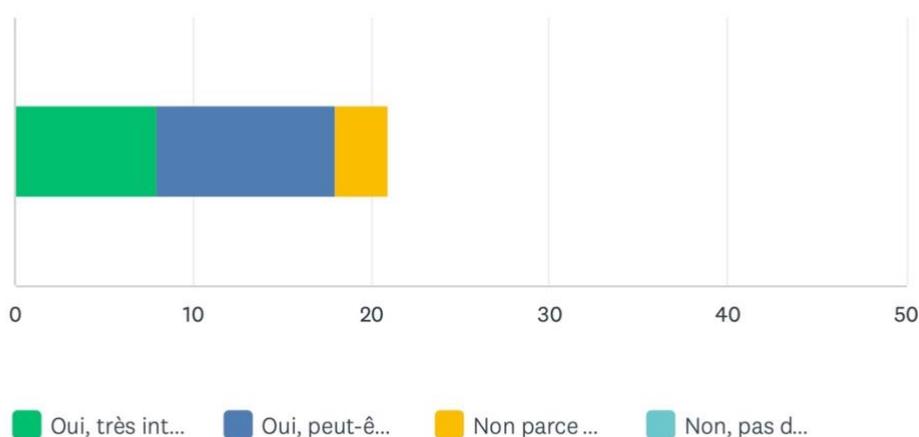
CHOIX DE RÉPONSES	RÉPONSES	
▼ Très utile.	23,81 %	5
▼ Assez utile.	52,38 %	11
▼ Peu utile.	9,52 %	2
▼ Pas du tout utile.	14,29 %	3
Nombre total de participants : 21		

Annexe 11

Question 5 (Q5) du questionnaire aux enseignants

Si d'autres modules d'atelier (avec d'autres albums) vous étaient proposés, seriez-vous intéressé.e à y participer?

Réponse(s) obtenue(s) : 21 Question(s) ignorée(s) : 0



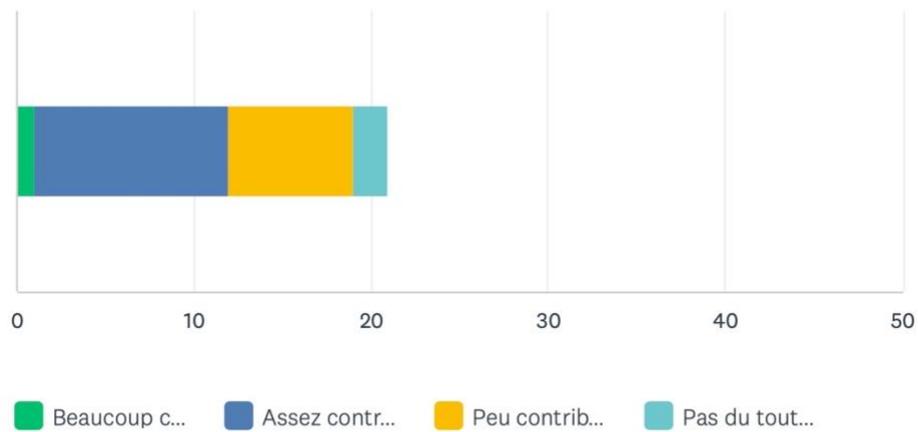
CHOIX DE RÉPONSES	RÉPONSES
▼ Oui, très intéressé.e.	38,10 % 8
▼ Oui, peut-être.	47,62 % 10
▼ Non parce que la piste didactique proposée ne m'a pas inspiré.e. Je ne vois pas comment l'exploiter librement dans le cadre de mon enseignement.	14,29 % 3
▼ Non, pas du tout car je n'y ai vu aucun intérêt didactique.	0,00 % 0
Nombre total de participants : 21	

Annexe 12

Question 6 (Q6) du questionnaire aux enseignants

Dans quelle mesure, selon vous, l'atelier a-t-il contribué à initier une réflexion sur votre pratique en lien avec l'éveil à la conscience phonologique?

Réponse(s) obtenue(s) : 21 Question(s) ignorée(s) : 0



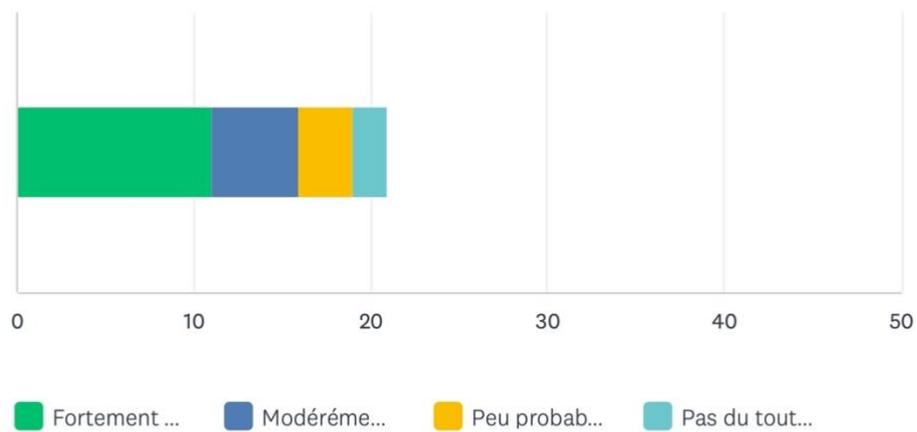
CHOIX DE RÉPONSES	RÉPONSES	
▼ Beaucoup contribué.	4,76 %	1
▼ Assez contribué.	52,38 %	11
▼ Peu contribué.	33,33 %	7
▼ Pas du tout contribué.	9,52 %	2
Nombre total de participants : 21		

Annexe 13

Question 7 (Q7) du questionnaire aux enseignants

Quelle est la probabilité que vous recommandiez cette formule d'atelier à une personne ayant un profil proche du vôtre?

Réponse(s) obtenue(s) : 21 Question(s) ignorée(s) : 0



CHOIX DE RÉPONSES	RÉPONSES
▼ Fortement probable.	52,38 % 11
▼ Modérément probable.	23,81 % 5
▼ Peu probable.	14,29 % 3
▼ Pas du tout probable.	9,52 % 2
Nombre total de participants : 21	

Annexe 14
Visualisation du jeu des Harmonies 1 utilisé durant l'atelier *iglou*



Annexe 15

Visualisation du jeu des Harmonies 2 utilisé durant l'atelier *iglou*



Table des matières

Introduction	8
PARTIE 1 - CONTEXTE ET STRUCTURE	11
Chapitre 1. La politique linguistique de la Suisse	12
1. Quatre langues officielles : entre principe de territorialité et cohésion nationale	12
2. Harmonisation du système éducatif	14
3. Mobilité et forte immigration : la place du français langue de scolarisation	15
Chapitre 2. L'apprentissage du français langue de scolarisation : ambition et réalité	17
1. Mission des Hautes Écoles Pédagogiques : former les enseignants.....	17
2. La HEP Vaud : grand écart entre ambition et réalité	19
3. PhonoDEL, une référence à questionner.....	20
Chapitre 3. L'École du cours de vacances et son projet TELL	23
1. Ligne pédagogique, public, organisation et offre de formation	24
1.1. Son offre de cours	24
1.2. Son public, ses enseignants et sa ligne pédagogique	24
1.3. Son organisation administrative.....	25
2. Son projet TELL : un débouché fragile à l'interne	25
2.1. Principe fondamental de TELL, en bref.....	26
2.2. Formation TELL pour les enseignants du CDV	26
2.3. TELL pour TBI, un rendez-vous manqué.....	27
3. Ma mission d'ingénierie : le projet TELL décliné en projet ALL	28
PARTIE 2 - CADRAGE THÉORIQUE : LE RÔLE FONDATEUR DE L'ORAL	30
Chapitre 4. La pratique phonique et le rôle de l'enseignant	31
1. Pertinence de la pratique phonique	31
2. L'alphabet phonétique international (API), un moyen parmi d'autres	33
3. L'ère numérique, envisager d'autres moyens.....	34
4. Le rôle de l'enseignant : orienter du geste à l'instrument	36
Chapitre 5. L'oral et l'enfant, une conscience à construire	39
1. L'oral, définition : une parole et un corps en mouvement ayant soif de l'Autre	39
2. La parole de l'enfant en classe	40
3. La légitimité de l'oral versus « l'hyperscripturalité » des objectifs scolaires.....	42
3.1. En France	42
3.2. En Suisse	43
3.3. Réfléchir à « une didactique de l'oral opératoire »	44
4. L'oral et l'enfant, une conscience à construire et en construction	45
Chapitre 6. Entrer dans l'écrit en toute clarté cognitive	48
1. L'objet « écrit » pour l'enfant	48
2. Construire une conscience de l'objet « oral » avec l'objet « écrit »	50
3. Apprendre à lire, le temps de la pratique et du « geste »	52
4. Le PER et l'acculturation à l'écrit au premier cycle primaire.....	54
PARTIE 3 - LA PISTE VERS UNE DIDACTIQUE DE L'ORAL OPÉRATOIRE - UN PARCOURS SINGULIER EN COULEURS	58
Chapitre 7. ALL, un embryon de TELL	59
1. TELL, six tableaux à l'héritage ancien	59
2. Apprendre à lire avant la lettre.....	61

3. Le projet ALL, genèse et campagne de médiation.....	63
Chapitre 8. ALL, une route singulière du « lire » avant de savoir lire	66
1. Un canevas bien ficelé porteur de sens	66
2. Déconstruire le schéma classique en apprenant à lire avant la lettre	69
3. Éveiller à la conscience phonologique grâce au texte qui raconte	71
4. Révéler l’acte de lire et de raconter et libérer la parole.....	73
Chapitre 9. Retour de terrain	76
1. Un enjeu chiffré, gage d’une présence affirmée sur le terrain	76
2. Succès ou échec ? Une question de perspective.....	78
3. L’animation des ateliers : un succès qui n’est pas unanime.....	79
4. Un format de démonstration qui a ses écueils	80
Conclusion.....	83
Bibliographie	85
Sigles et abréviations utilisés	92
Table des illustrations	93
Table des annexes.....	94

MOTS-CLÉS : conscience phonémique, oral, écrit, littéracie, français langue de scolarisation

RÉSUMÉ

L'injonction scolaire en matière d'écrit est si forte que ne pas le maîtriser, c'est en subir de lourdes conséquences, comme une mise à l'écart potentielle de la société. L'apprentissage de l'écrit est facilité dès le plus jeune âge de la scolarisation par un éveil à la conscience phonémique, à une systématisation de l'enseignement des correspondances graphophonologiques et à une acculturation à l'acte de lire. Ce mémoire tentera de mettre en évidence les enjeux du français langue de scolarisation dans le contexte suisse romand, de révéler l'importance de poser l'objet oral sur le même versant que l'objet écrit afin de déconstruire l'approche en trois étapes du « parler, lire, écrire » et de montrer en quoi le projet ALL, embryon du projet TELL, participe à donner des clés de réponse aux préoccupations éducatives, à savoir : comment préparer l'enfant à l'écrit ?

