

## Manipuler les sons de la langue orale pour apprendre à lire

Julie Mélançon et Hélène Ziarko

Numéro 116, hiver 2000

Mille et une façons de lire

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/56123ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

### Éditeur(s)

Les Publications Québec français

### ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

### Citer cet article

Mélançon, J. & Ziarko, H. (2000). Manipuler les sons de la langue orale pour apprendre à lire. *Québec français*, (116), 41–43.

# Langue

## Manipuler les sons de la langue orale pour apprendre à lire

Parmi les habiletés métalinguistiques reliées à la maîtrise de la langue écrite, les habiletés métaphonologiques correspondent aux capacités de l'élève à identifier les phonèmes qui composent sa langue orale et à les manipuler intentionnellement. Lorsqu'on enseigne l'écrit auprès d'apprentis lecteurs, il est donc essentiel de savoir comment ces habiletés interviennent dans l'apprentissage de la lecture.

### Les habiletés métaphonologiques

Vers cinq ans, le jeune enfant est déjà en mesure d'utiliser le langage oral de façon efficace avec son entourage. Il est habituellement capable d'articuler correctement les mots les plus couramment utilisés et de produire des énoncés pertinents au niveau du sens, relativement corrects sur le plan de la syntaxe et adaptés au contexte de la communication. On dit alors qu'il témoigne de compétences linguistiques. Cependant, pour qu'émergent des capacités d'ordre « méta », par exemple métaphonologiques, l'enfant doit aller au-delà de cette maîtrise fonctionnelle de la langue. Il doit arriver à segmenter le flux sonore continu de la langue orale (segmenter la chaîne parlée en mots, fractionner les mots en syllabes et finalement isoler les phonèmes) pour prendre conscience des différents éléments dont elle est constituée. C'est alors seulement que l'enfant se construit des connaissances sur les sons qui composent sa langue orale et, éventuellement, qu'il développe une certaine capacité à les manipuler de façon plus ou moins contrôlée (Gombert, 1990). Cette habileté métaphonologique (aussi appelée conscience phonologique) joue un rôle crucial dans l'apprentissage de la lecture, car les signes écrits correspondent aux unités phonétiques produites dans la langue orale.

### L'apprentissage de l'écrit

Avant même l'apprentissage formel de la lecture en 1<sup>re</sup> année, l'enfant utilise déjà des indices visuels, tels les logos ou la forme de certaines lettres, pour reconnaître globalement des mots (phase logographique). Cette stratégie lui permet d'identifier certains mots écrits de son environnement, mais n'est pas suffisante pour faire de lui un lecteur efficace. Le français est une langue alphabétique, c'est-à-dire utilisant un alphabet ou ensemble de signes graphiques justement conçus pour traduire les sons produits à l'oral. Il est donc indispensable que l'enseignement de l'écrit en 1<sup>re</sup> année permette à l'apprenti lecteur de découvrir le principe alphabétique qui régit l'écriture des mots, c'est-à-dire la correspondance entre les signes de l'écrit ou graphèmes et les phonèmes de l'oral, ce qui correspond à la phase alphabétique de l'apprentissage du décodage. Un contact fréquent et fonctionnel avec l'écrit doit ensuite

amener l'apprenti lecteur, dès le début du primaire, à apprendre les codes orthographiques (phase orthographique). Alors les stratégies de reconnaissance devenues plus automatiques rendront moins fréquent le recours à la médiation phonologique pour identifier les mots, ce qui contribuera au développement de la fluidité en lecture.

### Les habiletés métaphonologiques et l'activité de lecture

La capacité de l'enfant à segmenter le langage oral et à prendre conscience de la structure phonologique de la parole (habileté métaphonologique) est donc importante pour l'apprentissage du principe alphabétique de l'écrit. Des habiletés métaphonologiques précoces facilitent l'apprentissage de la lecture, et, à son tour, l'apprentissage de la lecture contribue au développement des capacités métaphonologiques. Ainsi, la conscience phonologique est à la fois un précurseur et une conséquence de l'apprentissage de l'écrit.

En effet, plusieurs jeux préscolaires (comptines, chansons, rimes, jeux de mots) offrent aux enfants, souvent dès l'âge de trois ans, l'occasion de segmenter le langage oral et sont alors propices à développer chez eux une conscience des unités qui composent la langue, particulièrement des rimes et des syllabes. La conscience des phonèmes, elle, est observée davantage autour de six ans. Il a été montré que la mise en œuvre de telles habiletés métaphonologiques contribue au succès de l'apprentissage de la lecture (Demont, 1994 ; Lecocq, 1991). En contrepartie, l'enseignement de la lecture en 1<sup>re</sup> année, parce qu'il exige une manipulation de la structure formelle de la langue, constitue aussi un entraînement à cette segmentation en unités phonémiques pour leur faire correspondre les lettres à l'écrit.

Dans le cadre de notre étude (Mélançon et Ziarko, sous presse), nous avons observé 46 enfants, d'abord en maternelle, puis une seconde fois à la fin de leur 1<sup>re</sup> année. Nous avons mesuré, entre autres, leur niveau d'habiletés métaphonologiques à l'aide d'activités orales et individuelles (adaptation de Lecocq, 1991). Le tableau 1 donne quelques exemples des types de tâches métaphonologiques que les enfants ont eu à effectuer.

### L'évolution des capacités métalinguistiques entre la maternelle et la première année

Les enfants que nous avons observés ont manifesté peu d'habiletés métaphonologiques à la fin de la maternelle (moyenne de 10%). Toutefois, les scores compris entre 0 et 41% illustrent le fait qu'à leur entrée en 1<sup>re</sup> année, les enfants ne disposaient pas tous des mêmes compétences métaphonologiques. À la fin de leur première année d'apprentissage de la lecture, leurs performances ont progressé de façon importante (moyenne de 58%) ; cependant, les scores individuels correspondant au niveau d'habiletés métaphonologiques de chacun des différents élèves est demeuré très varié (entre 13 et 87%).

En maternelle, les enfants ont montré qu'ils commençaient à identifier des phonèmes (17%) et soustraire des phonèmes et des syllabes (12%). Par contre, produire des rimes, comparer et substituer des phonèmes étaient des tâches plus difficiles. En 1<sup>re</sup> année, les élèves ont obtenu leurs meilleures performances à la fusion de syllabes (80%) – tâche très difficile l'année précédente (6%) – et ils ont amélioré leurs capacités d'identification de phonèmes (66%). Que nous révèlent donc ces différentes observations ?

Pour qu'un enfant se fasse comprendre et qu'il comprenne les autres à l'oral, les habiletés métaphonologiques sont peu nécessaires, ce qui explique les faibles performances que nous avons observées en maternelle. C'est surtout

viennent utiles pour apprendre à lire des mots et comprendre les règles de l'écrit. Malgré cela, quelques enfants, dès le préscolaire, ont montré qu'ils commençaient à pouvoir segmenter la langue orale, notamment pour identifier et soustraire certaines unités linguistiques.

L'enseignement de la lecture en 1<sup>re</sup> année vise principalement à faire en sorte que l'enfant sache reconnaître les mots de sa langue orale dans les signes écrits des textes auxquels il est confronté. Pour que l'apprenti lecteur soit en mesure de faire correspondre une lettre à un phonème ou un regroupement de lettres à une syllabe, il faut que, d'abord, il soit capable d'isoler et d'identifier le phonème ou la syllabe à l'oral. Cette capacité se développe chez certains dès la maternelle. Par ailleurs, de façon systématique en 1<sup>re</sup> année, les enseignants entraînent leurs élèves à manipuler les syllabes et les phonèmes et à les fusionner pour former ou reconnaître les mots. Ce sont les effets de ces apprentissages qu'illustre l'augmentation marquée des habiletés métaphonologiques de nos sujets à la fin de la 1<sup>re</sup> année et dont témoignent particulièrement les performances élevées à la tâche de fusion de syllabes. L'apprentissage de la lecture produit donc, par l'entraînement au décodage, une augmentation importante des habiletés métaphonologiques. Cependant, les grandes différences individuelles qui persistent à la fin de la 1<sup>re</sup> année montrent que cet apprentissage ne s'est pas fait pour un certain nombre d'élèves.

**Tableau 1**  
**Description des types de tâches métaphonologiques**

Types de tâches	Exemples
Production de rimes sonores	Trouver un mot qui se termine comme <i>lit</i> .
Soustraction de syllabes	Prononcer ce qui reste de <i>caramel</i> si on enlève à tour de rôle le début, le milieu ou la fin du mot.
Fusion de syllabes	Fusionner le début de <i>lacet</i> et le début de <i>peinture</i> pour faire un nouveau mot.
Identification de phonèmes	Identifier le mot qui commence par le même son que <i>pou</i> parmi <i>pain</i> , <i>fou</i> , <i>coq</i> .
Suppression de phonèmes	Identifier le mot qui se termine comme <i>rive</i> parmi <i>mort</i> , <i>lave</i> , <i>cape</i> .
Substitution de phonèmes	Enlever le tout premier son de <i>tache</i> .
Comparaison de phonèmes	Faire un nouveau mot en remplaçant le premier son de <i>chat</i> par un autre son.
Catégorisation de phonèmes	Identifier quel son manque à <i>homme</i> pour faire <i>pomme</i> . Identifier le mot qui ne se termine pas comme les autres parmi <i>robe</i> , <i>loupe</i> , <i>cube</i> , <i>jambe</i> .

### Importance du développement de compétences langagières au préscolaire

Le fait que nous ayons observé une grande diversité des compétences métaphonologiques des enfants en maternelle (même si, dans l'ensemble, les performances sont très faibles) nous porte à penser que ces habiletés précoces à segmenter, à identifier et à manipuler les différentes unités du langage oral sont à mettre en relation avec la richesse des expériences langagières qu'ils ont vécues dans leur milieu familial, à la garderie, etc. Étant donné que les enfants fréquentent maintenant la maternelle à temps complet, le temps accordé à la stimulation langagière devrait comprendre des activités destinées à éveiller ou à développer la sensibilité phonologique des élèves et la conscience des structures sonores qui caractérisent la langue qu'ils parlent. Évidemment, il n'est pas question ici de préparer des leçons formelles orientées vers l'écrit à cet âge, mais plutôt de prévoir des jeux intégrés à des activités langagières fonctionnelles. De plus, un milieu linguistique riche favorisant la manipulation d'un vocabulaire étendu et permettant une familiarisation avec l'alphabet, les livres et diverses formes d'écrits contribue au développement de la conscience de l'écrit.

### Et au début du primaire...

Il a été montré que les habiletés métaphonologiques sont un prédicteur de la réussite en lecture, et les résultats que nous avons obtenus ont aussi appuyé le fait que l'enseignement de la lecture entraîne une augmentation importante des compétences métaphonologiques. Il est donc important de tenir compte des connaissances linguistiques et métalinguistiques des élèves lors de l'apprentissage de

la lecture, ainsi que de veiller de façon consciente à leur développement afin de rendre optimale la réussite de cet apprentissage.

En 1<sup>re</sup> année, des stratégies de reconnaissance de mots reposant sur des correspondances grapho-phonétiques doivent être systématiquement enseignées, ce qui n'empêche pas le recours à des stratégies de reconnaissance globale visant directement l'apprentissage de configurations orthographiques fréquentes (notamment pour faciliter très tôt l'identification des « petits mots » liens nécessaires pour la lecture de textes). Par ailleurs, cet enseignement systématique de la lecture doit aussi viser à rendre progressivement automatiques les processus d'identification des mots, afin que les capacités cognitives puissent être finalement mobilisées au profit des processus de traitement du texte menant à la compréhension de ce qui est écrit.

Par ailleurs, l'écart encore important que nous avons observé entre les élèves de 1<sup>re</sup> année dans leurs performances métaphonologiques montre aussi que, bien que l'enseignement de la lecture suscite une réflexion sur les unités phonologiques de la langue, il semble que tous les apprentis lecteurs n'y réussissent pas de façon aussi significative. Même si chacun des enfants que nous avons observés a augmenté sa performance depuis la fin de la maternelle, près de la moitié d'entre eux affichent des performances métaphonologiques encore inférieures à 60% à la fin de la 1<sup>re</sup> année. Ces résultats montrent que les activités engendrées par l'apprentissage de la lecture n'ont pas permis un développement suffisant des habiletés de réflexion et de manipulation s'exerçant sur les unités de la langue. Les résultats des travaux actuels sur l'acquisition de l'écrit dans une langue alphabétique comme le français nous indiquent que cet apprentissage ne peut se passer d'un enseignement explicite du principe conduisant à établir les correspondances graphèmes-phonèmes sur lesquelles repose l'identification des mots

écrits, objectif de l'apprentissage de la lecture au début du primaire.

### Conclusion

En somme, il incombe à tout enseignant du début du primaire d'être conscient de l'importance des habiletés métaphonologiques dans le succès de l'apprentissage de l'écrit et, particulièrement, pour la compréhension du principe alphabétique d'une langue comme le français. Les connaissances de l'enfant sur sa langue orale, de même que sa capacité à isoler et à manipuler la structure sonore de la parole doivent particulièrement être mises à contribution pour l'aider à établir les relations graphèmes-phonèmes nécessaires à l'identification des mots au début de l'apprentissage de la lecture.

\* Hélène Ziarko est professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et Julie Mélançon est étudiante au doctorat à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval.

### Bibliographie

Demont, É., « Conscience phonologique, conscience syntaxique. Quel(s) rôle(s) dans l'apprentissage efficace de la lecture ? », dans J. Grégoire et B. Piérart (éd.), *Évaluer les troubles de la lecture. Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques*, Bruxelles, DeBoeck Université, 1994, p. 195-208.

Gombert, J.-É., *Le développement métalinguistique*, Paris, Presses universitaires de France, 1990.

Lecocq, P., *Apprentissage de la lecture et dyslexie*, Liège, Mardaga, 1991.

Mélançon, J. et Ziarko, H., « De la maternelle à la première année : évolution des habiletés métalinguistiques et compréhension de l'écrit », *Revue canadienne de l'étude en petite enfance / The Canadian Journal of Research in Early Childhood Education*, 8, 1 (sous presse).

### Autres références pour en savoir davantage...

Chauveau, G., Rémond, M. et Rogovas-Chauveau, É. (dir.), *L'enfant apprenti lecteur : l'entrée dans le système écrit*, Paris, INRP, L'Harmattan, 1993.

Observatoire National de la lecture, *Apprendre à lire*, Éditions Odile Jacob, 1998.

