

Françoise Boulanger

## **À la découverte de la lecture**

Premiers apprentissages: pratiques et théories

Sciences Humaines Éditions, 2010: Auxerre

L'autora justifica el seu intent de difusió del seu enfocament d'aprenentatge de la lectura a partir de l'èxit de la seva experiència, les recerques que li donen suport i el rebuig que li produeix la idea que molts nens estiguin ja en fracàs als sis anys.

Es basa en la idea que els alumnes s'acostin al llenguatge escrit de manera natural, on l'adult els acompanya en la descoberta i respecta la seva manera de reflexionar. El procés s'ha experimentat tant amb nois i noies d'educació infantil com amb alumnes d'educació especial, amb els quals s'han hagut d'afinar els passos.

### **Introducció**

Resitua el debat sobre el fracàs de la lectura, deixant de banda la qüestió dels mètodes. La pregunta que es planteja és “Com donar a l'infant d'educació infantil els mitjans per sortir-se'n a cicle inicial de primària?”

Un dels elements clau de l'Educació Infantil (EI) és compensar les desigualtats de base, tot dialogant molt amb cada infant. La lectura quotidiana de textos apassionants és també indispensable. Es pot anar més lluny oferint a cada infant aquells mots escrits personals que el toquen de ben aprop, jugant i acompanyant-lo en la recerca. Aquest enfocament permet al jove descobrir el llenguatge escrit tot respectant el seu raonament natural, sense exercicis artificials i fatigosos. Es fa confiança a la seva prodigiosa memòria per allò que li interessa i la lògica inductiva que caracteritza els nens.

### **PRIMERA PART: Els primers passos en l'aprenentatge de la lectura**

Entre dos i sis anys, els nens memoritzen fàcilment mots escrits si els són significatius i si estan adaptats a les seves capacitats perceptives.

L'infant aprèn per **inferència inductiva**, és a dir, li calen exemples per descobrir i comprendre una regla.

El paper de l'ensenyant rau a :

- donar-li mots personals i respondre a llurs demandes amb un llenguatge constructiu

- classificar els mots en l'ordre alfabètic de la inicial, fet que li permetrà percebre el so produït habitualment per les lletres
- classificar els mots segons les **correspondències grafo-fonològiques**
- separar els mots ben coneguts en síl·labes (escrites i orals) i classificar-los segons la vocal o la consonant.
- posar a disposició dels infants papers i altres estris amb escrits que tinguin a veure amb ells.

Tot això hauria de permetre a l'infant comprendre el que s'anomena habitualment **principi alfabètic**.

## Capítol 1 Objectiu i principis generals de l'enfocament

De totes les anàlisis teòriques, se'n deriva in mètodo d'acompanyament, la característica principal del qual és la descoberta de regularitats graf fonològiques a partir de mots escrits que l'infant troba significatius per a ell mateix. aquest fet el condueix a la comprensió implícita del principi alfabètic.

**Prerequisits per a l'aprenentatge de la lectura (segons alguns autors):**

1. **Una bona vista i una bona audició**
2. **Importància de les experiències personals**
3. **Critica l'ambigüitat dels exercicis de discriminació visual (afavoreixen la memorització d'errors) o auditiva (no els recomana)**

1. La **comprensió dels llenguatge dels llibres** es desenvolupa sobretot llegint als infants els textos que el fascinen i l'apassionen, que permeten introduir vocabulari i estructures sintàctiques variades. Això és indispensable, però no n'hi ha prou.

2. **Identificació de mots isolats, després en context.** Partint del que tinguin una forta càrrega afectiva (això ja es fa en els mètodes mixtos o semiglobals) Sense imposar, a l'EI es pot acompanyar aquells que no ho fan espontàniament. Per la seva experiència, els infants, espontàniament reconeixen mots que els interessin amb facilitat, cerquen intuïtivament les constants, descobreixen regles de manera inductiva.

Per contra, cal ensenyar-los el que els resulta més difícil, que les grafies corresponen a fonemes i que cal fusionar-los.

### 3. Organitzar l'entorn per facilitar l'aprenentatge de tots

Agrupant els mots segons la lletra inicial

Fer correspondre analogies ortogràfiques amb analogies sonores.

Segmentar els mots en síl·labes i classificar-los segons la vocal i segons la consonant.

4. **L'adult acompanya** pels seus actes, situant l'alumne al centre però sabent cap on es va, i per la seva actitud [p. 23: 10 màximes per acompanyar l'infant cap a la lectura]

## Capítol 2: Acompanyar la identificació dels mots

La recerca mostra que la identificació de mots passa inevitablement per tres fases:

1. **Fase logogràfica**, on l'infant memoritza visualment fixant-se únicament en una o diverses marques gràfiques
2. **Fase grafo-fonològica** (o fase alfabètica) que consisteix a classificar els mots coneguts en funció de:
  - la descoberta del principi alfabètic (es fan servir abecedaris, repertoris, jocs)
  - la presa de consciència de la síl·laba (fa servir les “cases”, els jocs)
  - comprensió de la fusió de fonogrames (b+a=ba) i de la consciència fonèmica (fa servir classificacions de síl·labes, lletres mòbils, jocs)
3. **Fase ortogràfica**, és pròpia de l'educació primària

### FASE IDEOGRÀFICA O LOGOGRÀFICA

L'infant veu el mot com un dibuix i vincula instantàniament la grafia al seu significat. Aquesta fase pot ser molt breu en alguns infants.

Han de ser **mots interessants**.

**L'infant veu mots i no lletres**. Els mots formen la unitat de base de la comprensió del llenguatge escrit, de la mateixa manera que els mots pronunciats i no els fonemes són les unitats de base de la llengua oral.

Mots **isolats**, escrits amb un gran retolador en etiquetes de 31x6 cm,(d'un DN4 en surten cinc etiquetes)

**Escriptura scripte** per moltes raons:

- és la que ofereix més referències gràfiques mentre que les majúscules d'impremta estan contingudes en dues línies i les marques són menys clares.
- L'infant veu el mot complet però en percep algun signe particular.
- És l'escriptura dels llibres.
- Les lletres estan més isolades que no pas en la lletra lligada.

Es diu que les majúscules són més fàcils de fer per als petits, per tant sembla lògic reservar les majúscules d'impremta a l'escriptura dels més joves però **només s'emprarà l'scripte**,

**independentment de l'edat dels infants, per a l'aprenentatge natural i progressiu de la lectura.**

**Una sola escriptura** en aquesta fase ja que el nen reconeix la imatge del mot.

**Només el mot.** Tant el nom de l'infant com els mots significatius es donen **sense imatge**. De totes maneres, es pot proposar relacionar-lo amb la imatge en d'altres llocs de l'aula, al llistat d'assistència, per exemple. La foto dificultaria que es fixés en les lletres.

En aquesta fase s'adquireixen les següents competències:

- progressió esquerra-dreta. Per aquesta raó no s'han de preparar els mots prèviament sinó escriure'ls davant dels alumnes
- perennitat del mot, l'alumne aprèn que a cada cosa o persona li correspon un mot i això val per sempre.
- sensibilitat gràfica i ortogràfica (s'impregnen de les regularitats ortogràfiques des de molt petits). Per això és important que el petit se situï al costat de l'adult (no davant) i a la seva esquerra si és dretà. Solen comparar els nous amb els que ja coneixen.
- apropiació de les nostres pràctiques culturals.
- augment de la concentració.

## **FASE GRAFO-FONOLÒGICA**

Consisteix a la posada en relació de l'escrit amb l'oral. Prefereix aquest nom (als de fonològica o alfabètica) perquè l'alumnat posa en relació lletres i sons. És imprescindible apropiat-se de les correspondències entre grafies i sons i haver entès la coarticulació de fonogrames per llegir qualsevol mot.

Per preparar aquesta fase, n'hi ha prou amb una sensibilització als sons de la llengua a través d'al·literacions, cançons, rimes. L'entrenament fonològic sense suport escrit només afavoreix els més competents, El 25% de nens són incapaços d'aïllar o identificar segments del llenguatge oral.

Els fonaments teòrics d'aquesta fase es troben en l'obra de J. Bruner i, per tant, en la psicologia cognitiva. Bruner descriu els processos d'aprenentatge i insisteix en el paper de la interacció amb el l'entorn social. Els quatre estadis del procés d'aprenentatge serien:

a) **percepció**. memorització de mots

b) **comparació**. L'infant compara mots, fixant-se sobretot en les inicials o les terminacions i cerca regularitats. Amb els nens, l'autora col·lecciona “cases”, és a dir, categories, que són respostes a les experiències fetes pels infants. Quan ja té prou exemples de cada casa pot passar a l'estadi següent:

- c) hipòtesi. És una proposició feta a partir de casos particulars. Pot ser refeta amb posterioritat.
- d) Generalització. L'infant serà capaç d'utilitzar el raonament deductiu quan haurà adquirit un concepte. Això també serà aplicable al principi de fusió consonant-vocal, quan ho haurà entès amb alguns exemples, ho podrà transferir a qualsevol vocal.

Queda clar que a EI l'alumne només podrà aplicar les regles que hagi descobert ell mateix.

L'adult l'ajuda a la descoberta progressiva i a la classificació dels mots:

- segons la correspondència grafofonèmica de la inicial
- segons si una analogia ortogràfica correspon a una analogia sonora.
- a separar els mots en síl·labes per entendre la fusió de fonemes

Concretament:

- L'ordenació dels mots a l'ordre alfabètic. Sol ser més fàcil amb aquelles consonants que es poden allargar que no pas amb les oclusives.
- L'ordenació de “l·listes de lletres”. quan l'alumne detecta una analogia ortogràfica (que correspon a una analogia sonora, es pot crear “una casa” que l'ajudarà a descobrir o a fixar la relació grafofonològica. [En català podria ser la terminació amb \_ER de carter, cuiner..] Aquestes cases es van construir a mesura que es van trobant nous mots i a partir del diàleg amb els nanos.

**Hi ha una sola regla a respectar per crear una casa: l'element que es remarca al teulat (ER) ha de posseir la mateixa grafia corresponent a una mateix so en tots els mots (de la casa, s'entén)**

Prefereix partir de l'escrit i col·leccionar els mots que presenten les mateixes característiques gràfiques i sonores.

- Les cases poden tenir com a temàtica:
  - lletres que apareixen seguides habitualment (-ment)
  - fonogrames (sons, que potser en català podrien convertir-se en dígrafs)
  - síl·labes a principi de mot: ba, ca, da
  - seguits de lletres llargs
- Partir de l'escrit: veure i escoltar. No parteixen de l'oral sinó de mots escrits que comprenen una analogia ortogràfica que classifiquem a fi que els infants puguin descobrir la correspondència sonora. Els sons surten de l'escrit que s'ha analitzat.
- El paper de la síl·laba
  - la síl·laba com a unitat de lectura. És un trampolí cap a la fusió de fonogrames i la fusió

fonèmica.

- Les classifica en dos principis: consonants diferents amb la mateixa vocal; vocals diferents amb la mateixa consonant.

### **Capítol 3: L'evolució de la identificació de mots**

Insisteix en el camí presentat als capítols anteriors.

Serà la comprensió de la **co-articulació dels fonogrames** allò que farà explotar la lectura. La segmentació de síl·labes i la seva classificació hauran ajudat l'infant a comprendre-la. Aleshores superarem la fase del lletra a lletra. S'ha demostrat que la identificació de mots exclusivament via lletra a lletra inhibeix i endarrereix la memorització de mots al diccionari mental. A partir d'ara, l'infant utilitza tres estratègies d'identificació eficaces:

- a) mots coneguts
  - b) mots desxifrats
  - c) mots identificats gràcies a las analogies observades i al context, pilotades per la recerca de sentit.
- Per afavorir aquestes analogies, afavorim la comparació de mots on només varia una lletra.

A vegades, en aquest moment, hi ha una petita regressió de l'infant que ho vol desxifrar tot. Simplement està verificant les seves noves competències.

### **Capítol 4: Acompanyar els alumnes menys competents**

Per als més febles, sovint cal detallar les etapes. Es distingeixen al principi del procés pels pocs mots memoritzats.

Els mitjans que es poden posar en funcionament (a banda de la lectura comentada de manera quotidiana en petit grup) serien:

- donar-los un primer capital de mots personals (nom, papa, mama)
- ajudar-los individualment, convertint en evidents les regularitats lletra(s)/so.
- ajudar-los a separar alguns dels seus mots escrits en cops de veu.

Les bones actituds a adoptar serien les pròpies del reforç positiu, sobretot en grup.

A la pàgina 84 hi ha un llistat de les possibles “cases” en francès.

### **SEGONA PART: Què diuen els investigadors?**

*[Aquesta segona part discuteix i fonamenta l'enfocament que s'ha proposat a la primera, recollirà només les idees força que em semblin significatives, tenint en compte que l'autora les extreu*

*d'estudis de tot tipus, bàsicament francesos i anglòfons]*

### **Capítol 5: Al voltant de la lectura**

- Entre els 2 anys i mig i els tres és un moment privilegiat per entrar a la lectura-escritura, de manera paral·lela al llenguatge oral.
- No sembla gens recomanable usar pictogrames abans dels mots escrits ja que no s'ha trobat cap utilitat de totes aquestes activitats per l'aprenentatge de la lectura.
- Els exercicis de fonologia a EI no semblen haver millorat l'aprenentatge de la lectura.
- L'experiència prova que és perfectament possible aprendre sense tenir-ne la intenció de fer-ho, per la qual cosa no cal comptar necessàriament amb una motivació de voler-ne aprendre. Els nanos no poden tenir la visió de futur que els motivi a aprendre a llegir, els val l'ara i aquí.
- Pel que fa a l'ambient (*milieu*) allò que caracteritza un ambient culturalment afavorit és el diàleg adult/infant des de ben petit, el desvetllament de la curiositat, la resposta a les qüestions de l'infant i la lectura que li és feta, així com la utilització de l'escrit a la cèl·lula familiar. L'escola, per tant, hauria de ser maternal en el sentit de donar als nanos amb un ambient menys afavorit aquest diàleg i aquestes experiències que els manquen.: lectura col·lectiva...
- “les enfants que réussissent ne sont autres que ceux auxquels les parents ont parlé, avec lesquels on a dialogué, fait des choses (par exemple: lavé les légumes pour la soupe) dans l'esprit montessorien.”(p. 93)

### **Capítol 6: El procés d'identificació dels mots**

Les últimes recerques semblen indicar que en la identificació d'un mot s'activen tots els coneixements ortogràfics, fonològics i semàntics a disposició del lector de manera automàtica. (models connexionistes, que se superposen als clàssics models per etapes)

En la concepció connexionista de la lectura experta, totes les competències estan interrelacionades. El lector hàbil gestiona els aspectes fonològics, ortogràfics i semàntics simultàniament, per la qual cosa s'hauria d'afavorir el desenvolupament de tots aquests aspectes cada cop que sigui possible.

Llegir a EI i després a Primària no és endevinar un mot sinó reconèixer-lo, amb més o menys referències segons el nivell de l'aprenent de lector.

El punt de partida no és la frase ni el so, soné el mot.

### **FASE LOGOGRÀFICA**

Està establert que l'infant necessita l'intercanvi a duo per aprendre a parlar, cal que ens hi adrecem directament.

Oferir a l'infant el llenguatge sota la forma escrita li dona material de reflexió inconscient.

Els aprenents no capten els mots per la silueta sinó pels detalls que troba significatius.

A vegades es diu que la situació de les lletres no es pren en compte en aquesta fase, l'autora no hi està en absolut d'acord, els infants conserven una certa noció de la situació de les lletres.

Aquesta fase és fonamental pel capital de mots que adquireix l'infant, per la consciència de les regularitats i per la sensibilitat a les unitats escrites més freqüents de la llengua.

Aquesta base comporta els primers coneixements fonològics que preparen la següent fase. Hi ha una certa co-existència de processos.

### **FASE GRAFO-FONOLÒGICA**

Actualment, ningú nega la necessitat de saber desxifrar (correspondència so / lletra) per poder descodificar. Les dues capacitats de base indispensables són el principi alfabètic i la co-articulació de fonogrames.

Què és el **principi alfabètic** (Martine Fournier)

*Els sistemes alfabètics posen en relació lletres o blocs de lletres amb les unitats abstractes de la llengua oral, els fonemes. Els fonemes són els elements constitutius de la parla que permeten distincions semàntiques.*

*Aquesta correspondència sistemàtica entre fonemes i grafemes(lletres) constitueix el principi alfabètic.*

Segons les seves experiències, la consciència fonèmica deriva de la posada en relleu de les correspondències grafo-fonèmiques i l'anàlisi fonèmic, necessari per a escriure, és prematur fora d'aquesta relació. La fonologia ve després, no abans o, en tot cas, la consciència fonèmica i el coneixement del codi alfabètic emergeixen junts.

Fins i tot a primària, l'alumnat es fixa més en les lletres que no pas en els fonemes: l'ortografia dels mots compta més que la seva fonologia. No té gaire sentit desenvolupar una consciència fonèmica sense interessar-se igualment a les correspondències entre sons i lletres. Com molts autors, creiem que la consciència fonèmica és un producte de l'aprenentatge de la lectura.

Tal com diu J. Morais “l'activité lecture elle-même ne comporte pas d'analyse phonémique. Elle comporte l'activation des représentations de phonèmes par les graphèmes correspondants et leur fusion. Il en va autrement de l'écriture. Pour écrire un mot pour lequel on ne dispose pas de représentation orthographique, il faut pouvoir l'analyser en phonèmes. L'écriture est plus exigeante que la lecture.” (p.117)

“On fait grand cas de la conscience phonologique, mais la conscience orthographique ne serait-elle pas celle qui permet à l'enfant de reconnaître ce qui est possible à l'écrit dans sa langue et de repérer des régularités orthographiques? L'enfant développe donc dès le début de l'apprentissage une

conscience orthographique. Pour cette raison, les correspondances orthographe-son mises en exergue (nos maisons) dès les premières analogies remarquées nous paraissent justifiées afin d'aider tous les enfants à percevoir ces régularités.

La thèse récente de C. Martinet (2001) minimise le rôle de la phonologie dans l'acquisition de l'orthographe”p. 121-122

À la lecture de nombreuses études, on comprend que tant que l'on enseignera la lecture en forçant l'apparition de la conscience phonémique par des entraînements phonologiques avant l'apprentissage des correspondances orthographe-son, on inhibera chez certains débutants la conscience orthographique qui est aussi fondamentale. En forçant par ailleurs les enfants à écrire “comme ils entendent” on les dirige dans une impasse et on empêche les futurs dyslexiques de contourner leur problème initial, en général phonologique. (p. 123)

És imprescindible que totes les correspondències grafofonològiques siguin ensenyades a cicle inicial (ella diu CP, que crec que és primer).

Com que els alumnes aprenen fins i tot inconscientment, els exercicis de discriminació visual que barregen mots amb no-mots s'han de proscriure, ja que són informacions falses absorbides per l'alumnat. De la mateixa manera, fer escriure espontàniament els infants que no han adquirit totes les correspondències grafo-fonèmiques o exposar-los a mots mal ortografiats, encara que siguin per corregir el text d'un company, generen conseqüències nefastes ja que impedeixen l'adquisició de l'ortografia correcta. La presentació d'una mala ortografia converteix l'aprenentatge en encara més difícil.

Per a la co-articulació de fonemes, l'alumnat emprará un procés inductiu, recomana la recitació de taules a doble columna en veu alta de manera sistemàtica (vocals/consonants), de manera que es conceptualitzi el fonema. (*M'imagino que ho fa amb paraules, no només amb síl·labes*)

Segons la seva experiència, l'escriptura manual no permet a l'infant d'EI de progressar en lectura. Està massa absorbit pel gest gràfic i no pot parar atenció a l'ortografia. Els infants aprenen l'ortografia veient construir-se el mot d'esquerra a dreta, per la mà de l'adult a la pissarra, al paper o a l'ordinador. Escriure ells mateixos no els ajuda a llegir millor.

De totes maneres, això no implica que els alumnes d'EI no hagin d'escriure. Calen activitats d'escriptura. Ara:

“Il ne faudrait par ailleurs jamais demander aux enfants d’écrire des mots “comme ils pensent” car cela les incite à écrire phonétiquement. C’est une très mauvaise habitude dont certains ne pourront se défaire, avec à la clé une orthographe difficile à mettre en place. Si on leur permet d’écrire phonétiquement, le lexique mental tardera à se constituer.”(p. 136)

Es convidarà l’infant a cercar les grafies en bancs de dades (les cases) o a demanar l’ajut d’un adult. Els errors tenen un efecte nefast per l’aprenentatge de l’orto (bé) grafia (escriure). Si cal, caldrà acabar-li dient diplomàticament que tal com s’escriu d’aquesta manera. Començar per mots més regulars facilitarà el progrés.

La manera d’escriure bé serà acostumant-lo a cercar la manera de ben escriure els mots.

## Capítol 7: Sobre els mètodes

Segons l’autora, deixant de banda el mètode global, l’alumne que hagi seguit aquest enfocament a EI no tindrà cap problema per seguir la formació lectora a primària sigui quin sigui el mètode emprat. L’única condició és que a CP (1r) siguin estudiades totes les correspondències grafonològiques.

Normalment es fan servir **mètodes semiglobals**, començant per un corpus de mots i després atacant la descodificació. Si s’allarga massa el període global, es pot portar l’alumnat a endevinar mots. Els errors més freqüents en l’aplicació d’aquesta metodologia (que perjudiquen els menys competents) són:

- 1) Començar per frases on cal memoritzar tots els mots
- 2) Fer servir no-mots per consolidar la memorització de mots.
- 3) Fer servir massa mots útils (prep, art..) a es primeres lliçons. Aquests mots no interessen els joves lectors.
- 4) Barrejar els diferents usos d’una lletra o d’un so. Més val isolar, per exemple, la r inicial, després altres situacions. S’aprèn una correspondència lletra-grafia a la vegada.
- 5) Partir de l’oral per després veure que es pot escriure de diverses maneres.
- 6) Més val no ensenyar les correspondències CV i VC a la vegada (p.e. RA i AR) . Fins que no s’hagi integrat CV, no es passa a VC
- 7) Fer servir símbols fonètics.
- 8) Altres errors simplement són pràctiques que no serveixen per a res:
  - ensenyar a discriminar siluetes de mots
  - escriure els mots d’una frase sense espais en blanc

Pel que fa als mètodes fonosintètics (sil·làbics) consisteixen a l’ensenyament de les lletres i de les

seves combinacions i no permeten desenvolupar més d'una part de l'acte de lectura. Alguns alumnes que no han seguit l'enfocament proposat per l'autora tenen problemes. No els desenvolupo.

Amb bona voluntat, la majoria de mestres aconsegueixen fer desxifrar tots els infants a CP amb el mètode sintètic. La dificultat per a alguns és superar la fase de construcció, grafia a grafia, dels mots, i arribar a reconèixer els mots com ho fa el lector hàbil, per la via directa de l'ortografia. El mal lector li costa molt d'arribar-hi si no se li ensenya a vincular mentalment un mot nou amb un de similar que ell coneix prèviament.