



Le développement de la conscience phonologique et ses liens avec le langage écrit en classe de CP

Anne Popot

► To cite this version:

Anne Popot. Le développement de la conscience phonologique et ses liens avec le langage écrit en classe de CP. Education. 2011. dumas-00628866

HAL Id: dumas-00628866

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00628866>

Submitted on 4 Oct 2011

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.



UNIVERSITÉ D'ORLÉANS



IUFM Centre Val de Loire

MEMOIRE de recherche présenté par :
Anne POPOT

Soutenu le : **16/06/2011**

Pour obtenir le diplôme du :
**Master Métiers de l'Education, de l'Enseignement,
de la Formation et de l'Accompagnement**

Discipline : psychologie cognitive.

**Le développement de la conscience
phonologique et ses liens avec le langage
écrit en classe de CP**

Mémoire dirigé par :
Anne-Lise DOYEN Formateur à l'IUFM d'Orléans.

JURY

Anne-Lise DOYEN Formateur à l'IUFM d'Orléans, Président du jury
M.A ESPEUT Maître Formateur.

Remerciements :

Je tiens tout particulièrement à remercier Mme Doyen pour son aide et ses précieux conseils apportés tout au long de l'élaboration de ce mémoire.

La circonscription de Saran pour son accord donné afin de pouvoir tester les élèves de CP au sein de l'école.

Mme Bogner pour m'avoir permis d'effectuer mes tests auprès des élèves de sa classe.

Les parents d'élèves pour m'avoir autorisée à m'entretenir avec leurs enfants de façon individuelle.

Les élèves pour leur investissement et leur motivation à effectuer les diverses tâches demandées au cours des tests.

Mme Liddell pour son aide apportée à la traduction.

Sommaire :

Introduction.....	page 4
I. La conscience phonologique.....	page 6
a) Définition.....	page 6
b) La conscience phonologique à l'école.....	page 6
II. Le rapport entre les habiletés phonologiques et l'apprentissage de la lecture.....	page 11
a) Article de Jean Ecalte.....	page 11
b) Article de Castles et Coltheart.....	page 14
III. Tests effectués en classe.....	page 17
a) Choix méthodologiques.....	page 17
b) Présentation des tests.....	page 18
IV. Analyse des résultats des tests.....	page 25
a) Statistiques descriptives.....	page 25
b) Corrélation.....	page 29
c) Régression.....	page 32
Conclusion.....	page 33
Bibliographie.....	page 37
Annexes.....	page 38

Introduction.

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture constituent quelques uns des objectifs prioritaires de la classe de CP en ce qui concerne le français, d'après les programmes d'enseignement de l'école primaire de 2008. Il y est dit que l'apprentissage de la lecture passe par le décodage et l'identification des mots et par l'acquisition progressive des connaissances et compétences nécessaires à la compréhension des textes. Les élèves, tout au long de leur année de CP, sont donc amenés à travailler la lecture et l'écriture et ce de façon articulée, cette méthode d'apprentissage étant indispensable à la réussite du déchiffrage et de l'écriture de mots déjà connus en autonomie. D'ailleurs, dans les programmes la lecture et l'écriture constituent l'un des trois domaines du français, les deux autres étant le langage oral et l'étude de la langue.

La classe de CP se trouve au sein du cycle 2. Depuis la création du socle commun de compétences et de connaissances en 2006, les élèves sont évalués afin de vérifier que les capacités à maîtriser en fin de cycle sont bien acquises. Cette évaluation se fait donc à la fin du CE1. Les élèves doivent alors être capables de lire seuls des textes comprenant des mots connus et inconnus, lire seuls et comprendre un énoncé, une consigne simple ou encore copier un texte court sans faute et aussi écrire de manière autonome ou sous la dictée des textes allant de 5 à 10 lignes et ce de manière lisible. On voit donc par les intitulés des compétences à valider que l'apprentissage de la lecture est un enjeu majeur du début de la scolarité obligatoire des élèves.

Toute lecture a pour but la compréhension du texte écrit. Pour cela, les élèves doivent d'abord avoir dépassé le stade de la maîtrise de l'identification des mots. Cette identification passe par quatre phases différentes. La première est la découverte du principe alphabétique et la compréhension de ce principe (compréhension de la relation entre l'écrit et l'oral), par la connaissance du code alphabétique, par l'assemblage (c'est le processus de déchiffrage qui consiste à mettre en relation la forme écrite des mots avec leur forme orale et plus spécifiquement les graphèmes avec leurs correspondants sonores, les phonèmes) et enfin par l'adressage (le lecteur accède directement au mot stocké en mémoire, puis aux significations qui lui sont associées.). Tant que la maîtrise de l'identification des

mots n'est pas acquise, les élèves concentrent toute leur attention sur cette tâche au détriment de la compréhension.

Dans ce mémoire, nous nous intéresserons à l'aspect « apprentissage de la lecture » en CP, et plus particulièrement à l'un des facteurs pouvant faciliter cette acquisition à savoir le développement de la conscience phonologique. L'objectif de ce mémoire étant de répondre à la problématique « un bon développement de la conscience phonologique permet-il un meilleur apprentissage de la lecture ? ».

Pour tenter de répondre à cette question, il sera utile de présenter dans un premier temps ce qu'est la conscience phonologique et d'étudier ensuite plusieurs points de vue à travers divers articles qui traitent de l'éventuel lien qui existe entre la conscience phonologique et l'apprentissage de la lecture. Ensuite je présenterai mes choix méthodologiques et mon recueil de données auprès d'élèves de CP en classe. Je présenterai enfin mes résultats et reviendrai sur mes hypothèses et la problématique posée.

I. La conscience phonologique.

a) Définition.

On appelle conscience phonologique, la connaissance consciente et explicite que les mots du langage sont constitués d'unités plus petites à savoir les syllabes et les phonèmes. Il s'agit de la capacité à percevoir, découper et manipuler les différentes unités sonores qui constituent le langage (syllabes, rimes et phonèmes). Les phonèmes sont les plus petites unités sonores du langage, il s'agit des sons d'une langue. Les syllabes sont elles constituées de plusieurs phonèmes (attaque + rime). Elles ont une réalité articulatoire. Ces phonèmes correspondent à l'oral aux sons du langage, et à l'écrit aux lettres ou groupes de lettres (graphèmes). A chaque phonème de la langue française correspond au moins une lettre, un graphème. La conscience phonologique exige donc une analyse de la chaîne sonore de la langue et ce indépendamment des significations que cette chaîne apporte.

b) La conscience phonologique à l'école.

Dès l'école maternelle, les élèves sont sensibilisés à la conscience phonologique et ce par divers moyens. Cette notion n'est pas une notion facilement accessible, surtout pour un si jeune public. En effet, lorsque nous écoutons des personnes parler, notre attention se porte entièrement sur le sens du message qui nous est dit, et non sur la manière dont ce message est transmis (phrases, mots, syllabes, phonèmes). Il est donc très difficile pour les enfants de se rendre compte de quoi sont faits les mots des phrases, les enfants ne s'attachant naturellement qu'à leur sens. L'acquisition de la conscience phonologique et plus particulièrement de la conscience phonémique nécessite chez les enfants une décentration cognitive (Piaget) afin de leur permettre de surmonter la difficulté à traiter plusieurs informations en même temps. Dans notre étude il s'agit de traiter en parallèle les représentations sémantiques des mots avec leurs représentations phonologiques. En familiarisant les élèves à la conscience phonologique dès la maternelle, il est possible de détecter dès cette période quels pourraient être les élèves « à risque »

face à l'apprentissage de la lecture, et ainsi des remédiations pourraient être envisagées bien avant l'entrée concrète dans la lecture pour garantir une meilleure acquisition de cette capacité en rencontrant le moins de difficultés possibles. Les bénéfices du développement de la conscience phonologique sur l'apprentissage de la lecture ont été démontrés par de nombreuses études. C'est donc un choix du ministère de l'Education Nationale que de faire travailler les enfants sur la phonologie dès la maternelle, dans le but de leur permettre une meilleure maîtrise du langage écrit par la suite. Voilà pourquoi la nécessité de travailler cette conscience si tôt s'impose et ce bien avant que ne commence l'apprentissage concret de la lecture.

Les entraînements à la conscience phonologique ont pour but de faire prendre conscience aux enfants des différentes unités qui constituent le langage, essentiellement les phonèmes, afin qu'ils soient capables par la suite de les isoler. Une fois qu'ils sont capables d'isoler les phonèmes, les enfants vont s'entraîner à les manipuler. La capacité à manipuler les phonèmes aidera alors les élèves en temps voulu à écrire et lire, ceux-ci étant supposés être capables à ce moment de décomposer les mots en sons (en phonèmes auxquels correspondent des graphèmes) de par les entraînements effectués en maternelle.

De nombreuses recherches viennent confirmer l'existence de ce lien entre conscience phonologique et entrée dans le langage écrit. C'est le cas par exemple de Liberman et coll (1972) ou de Lundberg et coll (1980). Lundberg et coll ont d'ailleurs démontré la relation étroite entre les compétences phonologiques et les compétences dans le langage écrit. Ils ont observé que les mauvais lecteurs avaient un déficit dans les manipulations d'unités phonologiques. De leur côté, Stanovitch et coll (1984) ont établi un lien entre niveau de maîtrise des phonèmes et rimes et niveau de compréhension en lecture. D'autres recherches ont établi l'existence du niveau de prédiction entre habiletés phonologiques et futures performances en lecture (Goswami et Bryant, 1990 ; Lambert et Doyen, 2003). Castles et Coltheart parlent d'effet bénéfique sur l'entrée en lecture, particulièrement pour l'apprentissage du décodage en lecture. Bara parle dans son article des multiples résultats de recherche démontrant eux aussi les effets des entraînements de développement de la conscience phonologique sur les performances de lecture. Mais l'auteur va encore plus loin en affirmant que ces effets peuvent être décuplés si on y associe des travaux sur la connaissance des lettres ainsi que des associations lettres-sons (graphèmes-phonèmes). Schneider dans ses recherches aborde la question plus

précise des effets positifs que provoque l'amélioration des habiletés métaphonologiques (capacité intentionnelle et réfléchie à traiter les unités de la langue) sur la capacité future à lire et écrire des élèves. Tout comme Lundberg, Schneider affirme que l'entraînement phonologique a une influence sur l'acquisition de la lecture et de l'écriture d'où la mise en évidence à travers l'ensemble de ses recherches de l'existence d'un lien, d'une relation entre ces deux compétences. Enfin Bianco de son côté affirme qu'en parallèle de l'entraînement à la conscience phonologique, il est aussi important d'entraîner les enfants à la compréhension orale de texte et ce dès le plus jeune âge afin qu'ils puissent aussi entrer plus facilement dans la compréhension écrite.

« L'école maternelle a pour finalité d'aider chaque enfant, selon des démarches adaptées, à devenir autonome et à s'approprier des connaissances et des compétences afin de réussir au cours préparatoire les apprentissages fondamentaux ». Ainsi est présenté le rôle de l'école maternelle dans les programmes de 2008. L'école maternelle prépare donc les élèves à réussir leurs apprentissages de CP. Pour ce qui est de la lecture (mais aussi de l'écriture, ces deux domaines étant abordés de façon liée.) cette préparation passe par le domaine *« Découvrir l'écrit »* et plus particulièrement par le sous domaine *« Se préparer à apprendre à lire et à écrire »* dans les programmes. Ce sous-domaine est celui concernant le développement de la conscience phonologique sans que cette dernière ne soit pour autant nommée en tant que telle. Les élèves vont être amenés, d'après les programmes, à travailler sur les sons de la parole, l'acquisition du principe alphabétique ou encore les gestes d'écriture, ainsi *« l'école maternelle, par ces activités, favorise grandement l'apprentissage systématique de la lecture et de l'écriture une fois les élèves au CP »*. À la fin des trois années de maternelle, les enfants seront donc, si non pas encore tout à fait capables, au moins sensibilisés à différencier les sons du langage, à distinguer les différentes syllabes constituant d'un mot prononcé, à reconnaître une syllabe commune à différents mots, à mettre en relation des sons et des lettres (correspondance phonèmes/graphèmes), à reconnaître la plupart des lettres de l'alphabet et les écrire, ou encore copier des petits mots simples dont les correspondances entre lettres et sons auront été étudiées auparavant.

Il existe une multitude d'exercices de conscience phonologique. Ceux-ci se travaillent dans une hiérarchie bien précise la difficulté y étant croissante. Il est établi que la maîtrise et la manipulation des différentes unités sonores ne sont pas acquises en même temps. La syllabe, puis la rime (donc les unités les plus larges) le sont dans un premier temps. Vient ensuite la maîtrise des phonèmes, c'est pourquoi les exercices sont traités dans un certain ordre. Suivant le niveau de la classe auquel appartiennent les enfants, les exercices divergent, suivent une progression spécifique. Les types de tâche évoluent allant de l'écoute, en passant par la répétition vers des tâches de production. La nature des tâches enseignées évolue progressivement de tâche épiphonologique (unités du langage non directement disponibles et manipulables, c'est-à-dire que l'activité cognitive est opérée de façon non intentionnelle sur les unités) vers des tâches métaphonologiques (c'est-à-dire qu'il y a une prise de conscience des unités, elles sont traitées de façon intentionnelle et réfléchie). En petite section, les enfants jouent avec les formes sonores en pratiquant de petites comptines favorisant l'acquisition des voyelles, répètent des mots de 3 ou 4 syllabes de façon articulée. En moyenne section, ils pratiquent toujours des comptines toujours pour favoriser l'acquisition des voyelles mais aussi de certaines consonnes, ils apprennent à distinguer des mots dans un énoncé pour comprendre que ceux-ci sont porteurs de sens, ils scandent les syllabes des mots, repèrent les syllabes communes à plusieurs mots, cherchent des mots qui riment, qui commencent pareil. En grande section enfin, ils font des jeux sur les sons, sur les syllabes, ils apprennent à distinguer les mots et les syllabes, à dénombrer les syllabes des mots et les localiser (début, milieu, fin), localiser les sons dans un mot, distinguer les voyelles et quelques consonnes et aussi repérer les sons consonantiques proches (qui se différencient par le fait qu'ils soient sourds ou sonores). Les élèves de grande section abordent aussi le principe alphabétique par la mise en relation des sons (phonèmes) et des lettres (graphèmes), mais seulement pour les voyelles et consonnes les plus fréquentes, ils apprennent de même reconnaître les lettres de l'alphabet. Il en va de même pour l'écriture, les élèves effectuent bon nombre d'exercices afin d'apprendre les gestes graphiques, les gestes de l'écriture.

Il existe une multitude d'exercices destinés au développement des compétences phonologiques, en voici une typologie :

Au niveau de la syllabe :

- Découper en syllabe
- Localiser la syllabe
- Supprimer une syllabe

Au niveau de la rime :

- Comparaisons de rimes
- Intrus rimes
- Production de rimes

Au niveau du phonème :

- Segmentation en phonèmes
- Comparaison de sons initiaux
- Reconnaissance de phonème dans un mot

Nous voyons donc ici l'importance portée à la conscience phonologique à l'école maternelle. Cette importance n'est pas anodine, si l'on retrouve autant de travaux servant à la développer dans les instructions officielles, c'est bien que celle-ci a un effet direct sur le futur apprentissage de la lecture au CP et qu'il est jugé indispensable de la pratiquer auprès des élèves de maternelle avant leur passage au CP, qu'elle prépare et facilite dans une majorité des cas l'entrée dans la lecture.

II. Le rapport entre les habiletés phonologiques et l'apprentissage de la lecture.

Depuis plusieurs années, de nombreux travaux de recherche se sont penchés sur le lien qui existe entre le développement de la conscience phonologique et l'apprentissage de la lecture chez les jeunes élèves. Ces travaux affirment que le niveau de lecture des élèves est très dépendant de leur niveau de conscience phonologique. En effet il a été prouvé que le niveau de compétence en conscience phonologique des enfants de maternelle permet de prédire les habiletés qu'ils auront en lecture en fin de CP. Aussi le niveau de conscience phonologique des enfants à l'entrée du CP détermine leurs futurs échecs ou réussites dans l'acquisition de la lecture. Les piètres lecteurs démontrent bien souvent de mauvaises compétences en conscience phonologique et les bons lecteurs de bonnes compétences.

Les recherches étant nombreuses, nous allons nous concentrer sur seulement deux d'entre elles. La première étant de Jean Ecalte, chercheur français, et la seconde de Castles et Coltheart, chercheurs anglais.

a) Article de Jean Ecalte.

En 2010, Jean Ecalte a rédigé un article sur le thème de l'évaluation de la lecture et des compétences associées. Dans celui-ci, Ecalte affirme que pour être complète, une évaluation du niveau de lecture chez un individu doit être accompagnée d'une évaluation de ses compétences cognitives ainsi que de ses compétences langagières. Il présente dans son article, toute une variété de tests destinés à évaluer les compétences impliquées dans la lecture mais aussi les compétences langagières et cognitives associées au développement de cet apprentissage de la lecture.

Ces évaluations sont faites dans le but de cibler la nature des difficultés rencontrées en lecture afin de pouvoir par la suite proposer des aides appropriées. L'auteur insiste bien sur le fait que le but des évaluations est de pouvoir apporter une aide

pour pouvoir remédier par la suite aux difficultés, et que faire des évaluations sans aucun but derrière ne relèverait pas d'une grande déontologie.

Ecalte observe une grande variété d'outils destinés à évaluer la lecture. Ces tests concernent aussi bien le milieu éducatif, que celui de la santé et de la psychologie. Mais il déplore que bon nombre d'entre eux (extraits de tests, constructions personnelles de professionnels) n'offrent pas de références dites normées et donc contiennent un certain nombre de faiblesses. Il existe donc un bon nombre de tests qui ne prennent pas en compte les différences propres à chaque individu testé, d'où une certaine faiblesse de ces derniers. Les tests appliqués dans le cadre de psychologie cognitive permettent d'évaluer les fonctionnements et dysfonctionnement des processus cognitifs, d'en expliquer les causes et d'envisager en fonction de ces résultats une remédiation. Mais pour être valide, un test se doit impérativement d'être réalisé complètement, les consignes doivent être scrupuleusement suivies à la lettre et les données recueillies analysées suivant le « *modèle théorique sous-tendant la construction du test* ».

Ecalte établit une distinction entre dépistage et diagnostic. Le dépistage est un examen qui permet de repérer les enfants en difficultés (repérage des troubles et des facteurs à risques) et ce dès la maternelle. Le diagnostic examine quels sont les processus qui font défaut à l'acquisition de la lecture.

Dans l'article, l'auteur rapporte que la littérature internationale met en évidence qu'il existe plusieurs facteurs « prédictifs » de réussite ou d'échec en lecture. C'est le cas du niveau de connaissance des lettres, des capacités phonémiques ou encore des capacités de dénomination rapide (on laissera cette dernière de côté). Ces prédictifs sont des moyens fiables de repérer dès la maternelle les enfants qui risquent d'éprouver des difficultés pour l'acquisition de la lecture, c'est pourquoi on les retrouve dans de nombreux tests.

En ce qui concerne l'évaluation de la lecture de mots écrits, deux processus cognitifs sont étudiés. Le premier repose sur une procédure directe par laquelle le sujet utilise la voie directe. C'est-à-dire qu'aucune information phonologique consciente n'intervient lors de l'identification des mots. La prononciation s'effectue par le biais de la récupération du code phonologique directement dans le lexique mental. Le second repose sur une procédure indirecte consistant à utiliser les correspondances entre graphèmes et phonèmes. L'assemblage des phonèmes permet ensuite de retrouver ce mot dans le lexique mental. L'évaluation de ces processus permet donc

d'observer leur efficacité à travers la rapidité et la précision. Divers tests permettent d'évaluer la lecture de mots écrits. Par exemple un test de lecture à haute voix de mots et de pseudo-mots dans un temps donné afin d'établir le niveau d'expertise du lecteur ainsi qu'une appréciation des éventuelles difficultés rencontrées lors de la tâche. Il existe aussi une autre forme d'évaluation différente de la forme classique dite « papier-crayon ». Il s'agit de tests informatisés. Ces derniers permettent d'effectuer des mesures avec précision et efficacité sur l'identification des mots. Précision renforcée par un temps de présentation d'items fixe, un temps de réponse chronométré et un enregistrement des réponses pour vérifier leur exactitude. Ecalte présente aussi des évaluations à la compréhension en lecture notamment au niveau de la phrase et du texte à l'aide de questionnaires.

Les études ont démontrées que les déficits les plus fréquents chez les élèves éprouvant des difficultés de lecture concernaient les habiletés phonologiques notamment au niveau de l'analyse phonémique. Ces pourquoi il existe aussi des évaluations concernant ces habiletés. Ecalte parle d'habiletés et non de conscience phonologique, ce dernier estimant ce concept trop restrictif. De plus, le terme d'habileté englobe les traitements implicites d'unités larges qui vont évoluer vers des traitements explicites d'unités plus réduites. Les concepts d'épiphonologie et de métaphonologie tiennent d'ailleurs toute leur place dans les habiletés phonologiques. Des tâches de détection d'intrus, de substitution d'unités, d'extractions ou encore de jugement de similarités permettent d'évaluer le niveau d'habiletés des élèves et donc de prédire la réussite ou l'échec du futur apprentissage de la lecture.

Ecalte à travers son article arrive à la conclusion qu'il est indispensable de disposer d'outils fiables pour dépister chez les enfants les éventuels facteurs de risque d'échec à l'apprentissage de la lecture, notamment les facteurs liés aux habiletés phonologiques. Ce dépistage doit selon lui avoir lieu avant ou dès l'apprentissage de la lecture afin de permettre la mise en place de prévention (entraînements phonologiques) voire même de remédiation (soutien, soins orthophoniques) auprès des potentiels faibles lecteurs. Le chercheur semble admettre l'importance de la connaissance des lettres comme étant un prédicteur du futur niveau de lecture, mais estime qu'un examen des habiletés morphologiques apporterait un complément non négligeable à la prédiction. Enfin, il évoque son intérêt à propos de l'exploitation des tests informatiques qui d'après lui sont très prometteurs aussi bien pour des tâches diagnostiques et pour des tâches de remédiation auprès d'enfants faibles lecteurs.

b) Article de Castles et Coltheart.

Dans leur article, Castles et Coltheart se sont penchés sur la question du lien qui peut exister entre la conscience phonologique et l'apprentissage de la lecture. Ils reviennent sur les questions originelles qui ont motivé cette recherche. L'hypothèse originale semblait être que la conscience phonologique est une compétence du langage parlé qui précède et influence le processus d'acquisition de la lecture.

La conscience phonologique est la capacité de manipuler les unités plus ou moins grandes du langage oral. Castles et Coltheart mettent en évidence qu'il existe une différence entre conscience phonologique et processus phonologique. Ils citent d'ailleurs Wagner pour qui la correspondance entre graphèmes et phonèmes ainsi que le recodage phonétique sont des processus phonologiques ayant un lien avec le langage écrit, contrairement à la conscience phonologique qui elle est définie seulement dans les processus de langage parlé. D'où la question suivante, la compétence du langage parlé, qui est indépendante du processus de lecture, peut-elle jouer un rôle dans l'apprentissage de la lecture ?

Castles et Coltheart admettent la relation existante entre la performance du développement de la conscience phonologique et la capacité à lire. Ils citent une accumulation d'évidences comme par exemple celle que plus les enfants sont bons en conscience phonologique, meilleurs ils seront en lecture. Cette relation causale entre conscience phonologique et acquisition de la lecture est démontrée par des études portant sur des corrélations simultanées tout aussi bien que prédictives, la conscience phonologique jouant un rôle d'aide à cette acquisition. Cependant, il est nécessaire de préciser que malgré la relation causale établie, la conscience des unités phonologiques du langage des apprentis lecteurs ne les rend absolument pas capable de lire, mais les rend meilleurs pour apprendre à lire au CP, elle favorise l'apprentissage. Il est dit que si un enfant a du mal à lire, cela peut s'expliquer aussi par une défaillance de son système utilisé pour lire, cette défaillance peut être liée à un problème de dyslexie par exemple, et peut n'avoir aucun lien avec le niveau de conscience phonémique de l'individu. C'est pourquoi Castles et Coltheart précisent que la conscience phonologique n'est en rien un composant du système de lecture et que cette dernière n'est pas le seul facteur favorisant l'acquisition de la lecture.

Les chercheurs présentent d'autres façons d'interpréter cette corrélation par le biais de diverses études. L'une d'elle démontre que les enfants de maternelle américains excellent en conscience phonologique contrairement aux enfants allemands car aux Etats-Unis, ces derniers sont exposés à l'alphabétisation, ils apprennent les lettres et les sons avant d'entrer au primaire. Tout ceci amène à une proposition que l'existence du lien entre conscience phonologique et acquisition de la lecture serait due à une exposition et une utilisation d'informations orthographiques pour résoudre des tâches phonologiques. Différents rapports viennent confirmer cette hypothèse. L'un d'eux confirme cette proposition en expliquant que lors de tâches de dénombrement de phonèmes, certains élèves sont influencés par le nombre de lettres contenues dans le mot que son nombre de phonèmes (Erhi et Wilce, 1980). Il faut cependant nuancer ces propos car les résultats dépendent aussi du niveau de transparence d'une langue.

Dans leur article, les auteurs mettent en avant les avis convergents de plusieurs chercheurs par rapport au lien dit causal entre les deux notions. C'est le cas de Stanovitch, Chaney, Torgesen, Wagner, Rashotte mais aussi Perfeti. Pour eux, afin de pouvoir apprendre à lire dans un système alphabétique, la conscience du système phonétique est nécessaire, Torgesen, Wagner et Rashotte ajoutent même qu'un déficit en conscience phonémique est une cause aux difficultés rencontrées lors de l'apprentissage de la lecture, voir même à un possible échec précoce.

Certaines recherches parlent d'un troisième facteur pouvant influencer ou non la causalité du rapport entre l'acquisition de la lecture et conscience phonémique (rapport de réciprocité pour certains). Ce facteur peut se révéler être une capacité cognitive indépendante qui influence le développement et le fonctionnement de ces deux processus (acquisition de la lecture et conscience phonologique), pouvant dans certains cas altérer les conditions générales de traitement de la capacité d'apprentissage de la lecture et de son efficacité et donc être la source de troubles de l'apprentissage.

Castles et Coltheart viennent nuancer les conclusions faites des études longitudinales sur l'hypothèse d'une relation causale entre la conscience phonémique et l'alphabétisation. Pour eux, ce lien causal n'a pu être établi de façon concluante. Ces derniers croient en l'existence d'un troisième facteur venant altérer la relation entre ces deux compétences. Ceux-ci parlent de relation de réciprocité entre ces deux compétences. Ils ne nient pas le lien entre celles-ci, mais le nuancent,

d'après eux, cette relation est bien plus complexe, c'est pourquoi ils s'intéressent aussi dans leur article à l'étude de la formation à la conscience phonologique (et donc d'entraînement la conscience phonologique) et plus particulièrement à la conscience phonémique à travers une analyse de la littérature, (car selon eux, il n'est peut être pas possible d'acquérir la conscience phonémique en l'absence d'enseignement du lien entre phonème et graphème). Dans cette analyse, Castles et Coltheart ont vérifié que les conditions indispensables pour conclure à un effet des entraînements phonologiques étaient respectées dans différentes études longitudinales et d'entraînement. Ils se sont assurés que l'entraînement porte uniquement sur le développement de la conscience phonémique, que les effets soient observés sur la lecture et pas uniquement sur les habiletés phonémiques, que les effets soient spécifiques à la lecture (pas d'effet sur d'autres mesures non reliées), et enfin que les enfants ne possèdent aucune capacité préexistante liée à la lecture (comme par exemple la connaissances des lettres et de certaines associations lettres-sons). Les auteurs concluent qu'aucune recherche ne permet de mettre véritablement en évidence un lien de causalité. Ils suggèrent que la conscience phonologique (quelle que soit la taille des unités linguistiques travaillées) n'améliore pas directement les performances en lecture mais permet de préparer efficacement les enfants à cet apprentissage. C'est uniquement lorsqu'elle est associée à l'apprentissage des lettres et des associations lettres sons que la conscience phonémique aurait un impact plus direct sur l'apprentissage. Pour conclure leur article, les chercheurs affirment que s'il est possible de concevoir et de réaliser une étude qui pourrait prouver qu'il ya un lien causal entre la conscience phonologique et la réussite dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, cette dernière n'existe pas encore à ce jour.

III. Tests effectués en classe

Pour effectuer mes tests, je m'y suis prise en deux parties. La première a consisté à prendre les enfants les uns à la suite des autres en entretiens individuels pour les exercices nécessitant des réponses orales, la seconde était une phase collective en groupe classe, les enfants effectuant les tests de manière individuelle sous forme écrite. Le tout aura pris deux demi-journées.

a) Choix méthodologiques.

Les élèves ont effectués au total dix exercices différents lors des tests. Certains relevaient entre autre de tâches consistant à évaluer les aptitudes épiphonologiques des élèves, d'autres les aptitudes métaphonologiques.

Lorsque l'on parle d'aptitudes épiphonologiques, il est question de capacités phonologiques dites automatiques. Automatiques car utilisées de façon inconsciente par les enfants, les unités du langage ne leur étant pas directement disponibles et manipulables (Ecalte et Magnan). Ces dernières leur permettent par exemple d'identifier une rime commune à un ensemble de mots et donc de découvrir l'intrus parmi cet ensemble de mots. Les capacités épiphonologiques sont donc une discrimination précoce aux sons du langage oral. On parle à ce propos de conscience phonologique implicite (Seymour *et al*).

Les aptitudes métaphonologiques quand à elles sont des capacités qui exigent des personnes une prise de conscience explicite de la structure segmentale des mots en plusieurs syllabes et phonèmes et une capacité à manipuler ces derniers de façon consciente et volontaire. Des études (Content) ont démontrées que ces aptitudes n'interviennent pas chez l'enfant de moins de six ans. On parle ici de conscience phonologique explicite (Seymour *et al*).

Il était intéressant d'inclure des exercices relevant de tâches épiphonologiques et métaphonologiques car d'après une expérience faite par Ecalte et Magnan en 2002, le traitement épiphonologique précède et facilite le traitement métaphonologique. Tous deux sont donc liés. Dans d'autres mots, *« le niveau d'habileté épiphonologique constituerait un bon prédicteur de la compétence métaphonologique »*

et par conséquent de l'identification du mot écrit », le niveau d'habileté épiphonologique ayant une influence directe sur celui métaphonologique.

Les élèves ont de plus été testés sur leur niveau de lecture (niveau qui sera mis en corrélation avec celui d'habileté métaphonologique), Gombert estimant les habiletés métaphonologiques comme étant un pré-requis à un apprentissage efficace de la lecture, ainsi que sur leur niveau de connaissance orthographique à l'aide d'une dictée de mots et pseudo-mots afin d'évaluer leur sensibilité aux fréquences des suites des lettres du français écrit (relations graphèmes/phonèmes, structures syllabiques).

b) Présentation des tests.

Pour chacun des tests, à l'exception de la lecture et de la dictée, les enfants ont bénéficiés d'une petite phase d'entraînement afin de s'assurer qu'ils ont bien compris les consignes mais aussi pour les mettre en confiance.

Tests individuels :

Durant cette phase individuelle, les élèves ont effectué des exercices de type :

- Enlever la première ou la dernière syllabe d'un mot (métaphonologie),
- Discrimination phonémique (épiphonologie),
- Trouver un intrus (épiphonologie),
- Lecture de mots et pseudo-mots.

(Cf. annexes 1 et 2)

« Enlevons la première ou la dernière syllabe » :

Les élèves ont eu à traiter une série de huit mots. Dans cette série, la syllabe à enlever se trouvait de manière aléatoire soit en début de mot, soit en fin. Le mot leur a été dit une fois à l'oral et il leur a été demandé de dire ce mot sans la première ou la dernière syllabe.

Mots demandés :

- Balai sans dire –lai,
- Gazon sans dire ga-,
- Vélo sans dire vé-
- Serpent sans dire –pent
- Bravo sans dire –vo
- Chaudron sans dire chau-
- Navet sans dire na-
- Jument sans dire -ment

« J'entends, je n'entends pas » :

Une série de douze mots a été dite aux élèves. Pour chacun des mots, il leur a été demandé s'ils entendaient un phonème particulier. Les trois premiers mots étaient monosyllabiques, les six suivants bi-syllabiques et enfin les trois derniers trisyllabiques. L'ordre des réponses « j'entends » et « je n'entends pas » était aléatoire. La difficulté a été d'ordre croissant, les phonèmes non présents dans les mots cités étaient en début de liste totalement différents (fricative palatale vs occlusive dentale) pour ensuite être sensiblement proche (occlusive labiale sourde vs occlusive labiale sonore)

Liste des mots :

- Est-ce qu'on entend // dans ma ?
- Est-ce qu'on entend /b/ dans bus ?
- Est-ce qu'on entend /r/ dans classe ?
- Est-ce qu'on entend /m/ dans maison ?
- Est-ce qu'on entend /p/ dans tapis ?
- Est-ce qu'on entend /k/ dans ramer ?
- Est-ce qu'on entend /ch/ dans rougi ?
- Est-ce qu'on entend /v/ dans fermer ?
- Est-ce qu'on entend /d/ dans barder ?
- Est-ce qu'on entend /t/ dans écouter ?
- Est-ce qu'on entend /g/ dans acclamer ?
- Est-ce qu'on entend /z/ dans raisonner ?

« Trouvons l'intrus » :

Parmi douze séries de quatre mots chacune, les élèves devaient trouver quel mot ne commençait ou ne se terminait pas comme les autres. Pour les six premières séries, il fallait trouver quel mot ne commençait pas de la même façon.

Séries de mots :

- Chaussure, chenille, tortue, chapeau.
- Jumelle, joli, girouette, bateau.
- Bureau, bandage, bougeoir, manteau.
- Demain, stylo, drapeau, dorer.
- Poireau, pigeon, palmier, sardine.
- Manoir, tambour, tartine, tourner.

Pour les six dernières séries, il fallait trouver quels mots ne se terminaient pas de la même façon.

Séries de mots :

- Pavé, tiroir, sablé, fêlé.
- Tomate, sonnette, vélo, étroite.
- Sachet, fauteuil, banquet, reflet.
- Lumière, chaudière, vestiaire, tableau.
- Armure, bison, voiture, chaussure.
- Visage, ballon, chaudron, menton.

« Lecture » :

Les élèves ont eu à lire une série de quinze mots puis une série de quinze pseudo-mots. La difficulté de lecture des mots et pseudo-mots a été croissante, allant de mots monosyllabiques à trisyllabiques. De plus l'association graphème-phonème a aussi été croissante allant de graphèmes simples (d'une seule lettre pour un seul phonème possible) à des graphèmes plus complexes (plusieurs lettres), il en va de même avec la construction des mots (CV, CVC, CCV...).

L'intérêt de mettre ici une liste de pseudo-mots et de faire se détacher les élèves du sens possible du mot pour qu'ils ne s'attachent vraiment qu'à son déchiffrage (certains mots ayant pu être lus grâce à leur sens global). Les élèves ont été prévenus que les mots n'avaient aucun sens lorsqu'ils entamaient la liste des pseudo-mots.

Mots :

- Ma
- Sac
- Ton
- Bol
- Grand
- Petit
- Avril
- Pantalon
- Savon
- Garage
- Carte
- Macaron
- Abricot
- Sportif
- Monsieur

Pseudo-mots :

- Po
- Fu
- Tru
- Vour
- Naju
- Maupi
- Fali
- Colde
- Obladi
- Climanu
- Ulitoir
- Chutoma
- Ilarne
- Rusette
- Armiloi

« Tests en collectif » :

Durant cette phase collective, les élèves ont effectués de type :

- Dénombrement de syllabes (épiphonologie),
- Trouver des rimes (épiphonologie),
- Association de sons initiaux (épiphonologie),
- Comparaison de longueur de mots (métaphonologie),
- Dictée de mots et pseudo-mots.

(cf. annexes 3 à 8)

« Comptons les syllabes » :

Les élèves avaient à disposition une feuille sur laquelle ils devaient reporter à chaque mot prononcé le nombre de syllabe contenues à l'aide d'arc de cercle, chaque arc de cercle correspondant à une syllabe. A chaque nouveau mot correspondait un symbole sur la feuille afin d'aider les élèves à mieux s'y repérer et noter le bon nombre de syllabe au bon endroit. Au total, dix mots ont été proposés aux élèves, le nombre de syllabes variant de une à quatre.

Mots proposés :

- ♣ Drap
- ♦ Lapin
- ♥ Compote
- ♠ Chat
- √ dromadaire
- Chapiteau
- Barre
- ✚ Carnaval
- Brebis
- * Hippopotame

« Trouvons des rimes » :

Sur une feuille contenant des images de divers objets de la vie courante, les élèves devaient relier par deux ceux qui rimaient. Les images étaient réparties en deux colonnes. Chacune des images a été nommée avant de commencer l'exercice. Un échantillon de 10 images a été proposé, soit un échantillon de cinq paires de deux images rimant ensemble.

Noms des images :

- | | |
|-------|--------|
| • Lit | • Pont |
| • Os | • Clou |

- Main
- Rond
- Roue
- Scie
- Pain
- Brosse

« Associations des sons initiaux » :

Pour cet exercice, les enfants ont eu à regrouper par deux, les images dont les noms correspondant commençaient par le même son. Sur la feuille distribuée se trouvaient dix images réparties en deux colonnes, une image de la colonne de gauche devant posséder la même attaque que l'une de la colonne de droite. Les élèves devaient reformer les paires en les reliant. Chacune des images a été nommée avant de commencer l'exercice.

Noms des images :

- Bouche
- Loup
- Cochon
- Fusée
- Etoile
- Fourchette
- Lampe
- Ballon
- Ecureuil
- Camion

« Comparons la longueur des mots » :

Dans cet exercice, les élèves ont dû trouver pour cinq paires d'images dont les noms étaient phonologiquement proches, lequel des mots de chaque paire contenait le plus grand nombre de sons. Les images de chacune des paires se trouvaient dans un encadré pour permettre aux élèves de ne pas perdre de temps à retrouver les paires et de se concentrer sur chaque mot des paires. Le mot le plus long devait être entouré.

Liste des paires de mots :

- Clou et loup,
- Brosse et os,
- Pomme et homme,

- Croix et roi,
- Sel et ailes.

« Dictée de mots et pseudo-mots » :

Pour ce dernier exercice, les enfants ont dû écrire les mots ou groupes de mots dictés sur une nouvelle ligne tracée sur la feuille qui leur a été distribuée.

Mots :

- Un enfant
- La maman
- Le petit chat
- Une salade
- Le grand jardin
- Le beau garçon
- Le gros lion

Pseudo-mots :

- Bodu
- Fenou
- Piva
- Datol
- Sarli
- Mirto
- Carumi

IV. Analyse des tests.

Dans cette dernière partie, les résultats des tests effectués auprès des CP vont être analysés afin de voir si les affirmations des chercheurs à propos du lien existant entre la conscience phonologique, et plus précisément les habiletés phonologiques, et l'acquisition de la lecture sont confirmés ou non dans le cadre de ces tests. Les analyses vont être de trois sortes. La première sorte va reposer sur une analyse de statistiques descriptives, la deuxième sur les corrélations qui sont établies entre les différents exercices proposés dans les tests et enfin, la dernière va reposer sur des régressions entre deux variables, c'est-à-dire sur les prédictions d'une variable sur l'autre.

En ce qui concerne la notation, une bonne réponse valait un point pour l'ensemble des exercices à l'exception de la dictée. Pour celle-ci, deux corrections ont été établies. La première était une correction orthographique. Chaque mot correctement orthographié valait un point. La seconde était une correction phonologique. C'est-à-dire que même si un mot était mal orthographié mais que sa retranscription au niveau phonologique était correcte, autrement dit si chaque son des mots ou groupes de mots étaient correctement retranscrit, l'élève se voyait attribué un point par son correctement retranscrit.

Avant de commencer les analyses, il faut préciser que sur les seize élèves que comptait l'échantillon d'élèves, quatre d'entre eux n'ont pu être testés lors des entretiens individuels, ce qui explique que les analyses varient tantôt sur un panel de douze élèves, tantôt sur un panel de seize élèves.

a) Statistiques descriptives.

En calculant la moyenne des résultats aux tests pour chaque exercice et en calculant ensuite l'écart type pour chacun des exercices, on peut catégoriser deux types de résultats. On retrouve ces données dans le tableau « statistiques descriptives ».

(cf. annexe 9)

Le premier est celui des écarts type se trouvant aux alentours de 1, se sont les écarts types dits faibles. C'est dire qu'ils sont resserrés autour de la moyenne.

Le deuxième est celui des écarts types se trouvant dans une zone au delà, on les appelle écarts type importants. C'est-à-dire qu'ils sont plus dispersés de part et d'autre de la moyenne.

On remarque donc que les écarts type les plus faibles concernent les épreuves de suppression syllabique, de discrimination phonémique, de dénombrement de syllabes, d'association de sons initiaux (attaque), d'association de rimes mais aussi de comparaison de longueur de mots, épreuves qui relèvent toutes d'habiletés phonologiques.

Les écarts type les plus importants concernent les épreuves de lecture, de dictée (orthographique et phonologique) mais aussi de détection d'intrus (attaque et rime).

Il y a trois explications possibles à ces différences d'écarts type :

La première serait que la différence s'explique par les résultats plus ou moins hétérogènes obtenus par les élèves. Si l'on regarde bien le tableau « résultats des tests », on s'aperçoit que là où les écarts dans les notes (minimum ou maximum) ou dans les pourcentages de réussite sont importants, plus l'écart type est élevé. A l'inverse, moins il existe d'écart entre les notes (minimum et maximum) des différents élèves pour un même exercice, plus l'écart type est faible. Autrement dit, on peut dire que l'écart type est fonction de l'homogénéité ou l'hétérogénéité des résultats des élèves. Il faut toutefois nuancer cette remarque selon laquelle l'importance de l'écart type et le taux de réussite sont directement liés, certains résultats prouvant le contraire (écart entre les notes minimum et maximum fort pour un faible écart-type et inversement).

La deuxième explication semble être que plus la notation se fait sur un nombre élevé de points, plus l'écart type est important, les risques d'écarts à la moyenne augmentant. Cette explication semble bien plus probable que la première. En effet, la notation en dictée phonologique se fait sur 79 points, son écart type est de 12, 21. Les notations des activités « attaque », « rime » et « longueur » sont les plus faibles, elles se font sur 5. Leurs écarts type sont respectivement de 1,74 ; 1,61 et 0,75. On voit bien là que plus le nombre total de points est élevé, plus l'écart type est élevé. Mais ceci s'explique aussi par l'hétérogénéité du niveau des élèves car les notes obtenues influent considérablement sur cet écart.

Enfin, lorsque l'on observe attentivement l'écart type de chacun des types d'exercice

effectués par les élèves, on se rend compte que les écarts type les plus faibles correspondent à des activités pures de conscience phonologique, à l'exception de l'identification d'intrus. Les tâches de lecture, de dictée orthographique et phonologique et d'identification d'intrus possèdent un important écart type. Les élèves du panel semblent donc relativement habiles dans les activités de conscience phonologique.

Passons à la comparaison de la moyenne des résultats obtenus pour chacune des variables avec le pourcentage obtenu correspondant en s'aidant du tableau « résultats des tests » (*cf annexe 10*).

Tout d'abord, il faut noter que les pourcentages de réussite des variables sont calculés à partir de ceux obtenus par chaque élève dans chacune de variable. Les pourcentages de réussite par élève ont quand à eux été calculé en fonction de leurs notes respectives à chaque variable. Les pourcentages de réussite pour chaque variable sont donc liés aux notes de chacun des élèves du panel. Autrement dit les pourcentages liés à chaque variable correspondent aux moyennes de la classe pour ces mêmes variables, il s'agit du même résultat sous une écriture différente.

Il est intéressant de regarder alors variable par variable combien d'élèves se situent au dessus de la moyenne classe, combien se situent en dessous en enfin, les écarts en fonction de cette moyenne.

En suppression syllabique, 9 élèves sur 12 se situent au dessus de la moyenne classe. Pour les trois autres élèves se situant en dessous, ils sont tout de même relativement proches de cette moyenne et ne sont pas en dessous de la moyenne générale. Cela montre que l'échantillon maîtrise partiellement à totalement la variable. Il faut tout de même noter un effet plafond car la variable est maîtrisés à 100% par six élèves sur les neuf se situant au dessus de la moyenne classe.

En discrimination phonémique, la moitié des élèves se situent au dessus de la moyenne classe. Cependant aucun élève ne se situe en dessous de la moyenne générale. Dans les cas où les résultats de la variable sont les moins bons, l'exercice est tout de même réussi, ce qui montre à la fois une sorte d'effet plafond au niveau du panel, la variable étant tout de même bien maîtrisée.

En détection d'intrus, la moitié des élèves se situe au dessus de la moyenne classe, l'autre en dessous. Trois élèves de la moitié inférieure à la moyenne classe se

situent à 50% de réussite, deux autres sont en dessous de cette moyenne générale avec une réussite de seulement 33% et 41,6%. Ces élèves n'ont donc pas développés cette compétence. Le meilleur taux de réussite pour cette variable est de 91,6%, on observe donc une très large étendue d'écart à la moyenne classe. Cette compétence fait appel à la mémoire à court terme, les mauvais résultats s'expliquent par la difficulté de la tâche. Les élèves sont dans cette activité confrontés des problèmes de mémorisation des mots en plus de la détection de l'intrus.

En lecture, on observe une fois de plus qu'une moitié des élèves se situe au dessus de la moyenne classe et l'autre en dessous. On note encore une fois dans cette partie du test un fort écart à la moyenne, le taux de réussite le plus faible étant de 41,6%, le plus fort de 100%. Sept élèves se situent tout de même à plus de deux tiers de réponses exactes. La variable est donc maîtrisée par une majorité des élèves.

En dénombrement syllabique, une petite majorité d'élèves (neuf sur seize) est au dessus de la moyenne classe. Dans cette majorité, un effet plafond est noté pour cinq d'entre eux avec 100% de réussite. Pour le groupe se trouvant sous la moyenne classe, les résultats sont tout de même corrects avec un taux de réussite aux alentours des 70% voire même 80%. Seul un élève se situe à 50% de réussite. La variable est donc ici aussi partiellement à totalement maîtrisée.

En attaque, on dénombre une majorité d'élève en dessous de la moyenne du groupe classe. Neuf exactement. Ces derniers ont des taux de réussite variant entre 0% et 60% (quatre en dessous de la moyenne générale tout de même). En revanche pour les élèves au dessus de la moyenne classe, tous sont arrivés à un effet plafond avec 100% de réussite. On observe donc ici un très grand écart à la moyenne, la réussite variant de 0% à 100%. Cette habileté voit donc son niveau de maîtrise très échelonné. On peut dire qu'à l'exception de quelques sujets, elle n'est pas maîtrisée. Ceci s'explique par le fait que cette variable est une des tâches les plus difficiles à maîtriser en conscience phonologique, en raison d'un problème de mémorisation, de mémoire à court terme. Cette activité est d'ailleurs en lien avec celle de détection d'intrus dans laquelle il est aussi question d'attaque.

En rime, une majorité des élèves se situe au dessus de la moyenne classe. Un effet plafond est constaté pour l'ensemble des élèves de cette majorité (100%). Pour les élèves en dessous de la moyenne générale, seuls deux ont un taux de réussite encore inférieure à celle-ci (0% et 20%). Pour les autres, il est au dessus (60%). La

compétence est donc partiellement maîtrisée par quatre élèves, totalement maîtrisée par dix d'entre eux, les deux derniers ne la maîtrisant pas assez. L'écart des données est donc ici encore important, 0% à 100% de réussite.

En longueur des mots, la moyenne de classe est élevée (4,18/5 soit 83,6% de réussite). Une majorité des élèves se trouve en dessous de cette moyenne, dix sur seize. Concernant les six élèves au dessus de cette moyenne, ils atteignent tous un effet plafond. Parmi les élèves en dessous de la moyenne classe, tous se situent à une réussite supérieure à la moyenne générale (de 60% à 80%). L'écart à la moyenne pour cette variable est faible, cette dernière est donc de partiellement à totalement maîtrisée par la classe.

En dictée orthographique, la moitié du panel se situe au dessus de la moyenne classe, l'autre au dessous. Aucun effet plafond n'est constaté. Pour les élèves en dessous de la moyenne classe, on en dénombre six qui se situent en dessous de la moyenne générale (taux de réussite entre 13,6% et 45,4%). Un élève se situe à la moyenne générale. On note donc ici une grande disparité entre les résultats de chacun et donc entre les niveaux de maîtrise de la variable. Les résultats pour cette variable peuvent s'expliquer par le fait qu'en classe de CP, les élèves ne sont pas tout à fait encore dans des processus orthographique, d'où certaines erreurs.

Enfin en dictée phonologique, dix élèves sur seize sont au dessus de la moyenne classe. Seul un élève du groupe au dessous de la moyenne classe est en plus en dessous de la moyenne générale (44,3% de réussite), la variable n'est donc suffisamment maîtrisée pour ce dernier. Un effet plafond est observé pour deux élèves. On note que pour onze élèves, la variable est maîtrisée à plus de 75%, cette dernière est donc partiellement à totalement maîtrisée par l'ensemble de la classe. La dictée est donc d'un point de vue phonologique assez réussie là où d'un point de vue orthographique, il reste du travail.

Les élèves semblent donc dans cette étude être relativement bons en conscience phonologique tout comme dans les tâches de lecture et d'écriture d'où la confirmation de l'existence d'un lien entre ces trois variables que sont la conscience phonologique, la lecture et l'écriture. Il faut toutefois noter que les variations d'écarts type, d'écart à la moyenne et de note sont dues à l'hétérogénéité du niveau de maîtrise des différentes variables du panel, à la notation de ces variables ainsi que le nombre de questions différent à chaque variable. Cela vient démontrer les quelques

faiblesses du test proposé.

b) Corrélations.

En analysant les résultats du tableau de corrélations, nous allons pouvoir établir des liens entre chacune des variables, c'est-à-dire chacun des exercices du test. Pour que la corrélation soit statistiquement significative, la probabilité que la corrélation ne soit pas établie doit être inférieure à 5% soit 0,05 dans les lignes correspondant à la signification unilatérale de chacune des variables. Si la signification unilatérale est supérieure à 0.05 alors la corrélation ne peut être établie.

(cf. annexe 11)

Commençons par la lecture. D'après le tableau, les résultats en lecture sont en corrélation avec ceux en dictée orthographique et phonologique, en discrimination phonémique ainsi qu'en suppression syllabique (respectivement la valeur des coefficients de corrélation est de 0.84, 0.81, 0.61 et 0.52) mais pas en détection d'intrus en dénombrement de syllabe, ni en attaque, rime et longueur (probabilités supérieures à 0.05).

La dictée orthographique est en corrélation avec la lecture, la dictée phonologique, la suppression syllabique et la discrimination phonémique (respectivement la valeur des coefficients de corrélation est de 0.84, 0.86 et 0.55).

Une corrélation est établie entre la dictée phonologique et la lecture, la dictée orthographique, la discrimination phonémique et l'attaque (respectivement la valeur des coefficients de corrélation est de 0.81, 0.86, 0.61 et 0.46).

Pour ce qui est de la suppression syllabique, elle est corrélée à la lecture, la détection d'intrus ainsi que l'attaque (respectivement la valeur des coefficients de corrélation est de 0.52, 0.51 et 0.53).

La discrimination phonémique est en corrélation avec la lecture, la dictée orthographique et phonologique (respectivement la valeur des coefficients de corrélation est de 0.61, 0.55 et 0.61).

La détection d'intrus de son côté est uniquement reliée à la suppression syllabique (valeur du coefficient de corrélation = 0.51).

Le dénombrement de syllabes lui n'est corrélé qu'à la détection de rime (valeur du coefficient de corrélation = 0.46).

L'attaque est corrélée à la dictée phonologique et la suppression syllabique (respectivement la valeur des coefficients de corrélation est de 0.46 et 0.53).

La rime est en lien avec le dénombrement syllabique (valeur du coefficient de corrélation = 0.46).

Enfin la longueur des mots n'est ici corrélée avec aucun autre exercice du test.

On voit donc d'après le tableau que chaque item est relié à au moins un autre item et au maximum quatre. La ligne « conscience phonologique » n'a pas été développée dans un souci de précision. En effet elle reprend l'ensemble des items « suppression syllabique », « discrimination phonémique », « intrus », « dénombrement syllabique », « attaque », « rime » et « longueur » qui sont en fait des sous-items de cette dernière.

Il faut noter que les résultats de corrélation les plus forts sont ceux qui établissent des liens entre la lecture, les dictées et la discrimination phonémique.

La discrimination phonémique est le seul item de la conscience phonologique à être en corrélation à la fois avec la lecture et les dictées, items appartenant au langage écrit. Cela prouve bien l'importance à lui accorder à l'école dans l'optique de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. S'il fallait privilégier une des habiletés phonologiques aux enfants pour garantir au mieux leur réussite dans l'apprentissage de la lecture ce serait donc celle-là. D'après ces résultats, le lien entre les habiletés phonologiques et le langage écrit est bien établi. L'acquisition de la compétence phonémique semble donc être le facteur favorisant le plus l'entrée dans le langage écrit d'après le tableau.

Cependant, le travail sur les autres habiletés phonologiques n'est pas à exclure, bien au contraire. La maîtrise du système phonémique ne peut absolument pas se faire sans la maîtrise au préalable d'unités phonologiques plus larges, à savoir les syllabes, les attaques ou les rimes. Il faut donc bien comprendre que même si la discrimination phonémique semble être le facteur favorisant le plus l'entrée dans l'écrit, les autres habiletés phonologiques sont tout au moins importantes car ce sont ces dernières qui permettent la maîtrise du système phonémique.

c) Régressions.

Après avoir regardé les corrélations entre les différentes variables, nous pouvons nous demander si certaines variables en plus d'être liées, peuvent « prédire » d'autres variables. C'est l'objet d'une analyse par régression. Nous allons étudier si les résultats des enfants dans un exercice précis pouvaient permettre de prédire les résultats d'un autre exercice. Nous allons nous attarder sur les variables de lecture, la dictée phonologique, la dictée orthographique et la conscience phonologique, qui s'avèrent être inter-corrélées.

(cf. annexe 12)

Le seuil de 5 % est encore celui qui a été choisi. Si la probabilité est supérieure à 5 %, alors on ne peut pas considérer que la variable choisie explique une part significative de la variable dépendante.

Tout d'abord examinons la régression de la variable dépendante « lecture » par la conscience phonologique, la dictée phonologique et la dictée orthographique. Le modèle est significatif ($F = 10.93$, $p = 0.003$) ; par contre aucune des trois variables séparément n'explique une part significative de la variance en lecture.

La régression du score en dictée orthographique par les variables lecture, conscience phonologique et dictée phonologique est significative ($F = 14.62$, $p = 0.001$) ; seule la dictée phonologique atteint le seuil de significativité ($p = 0.040$). On peut donc dire que les processus phonologiques en dictée expliquent une part significative de la variance en dictée orthographique.

Le résultat est similaire lorsque la variable dépendante est la dictée phonologique et la variable explicative la dictée orthographique. Il n'y a rien d'étonnant à cela. En effet, les compétences orthographiques se construisent aussi à partir des représentations phonologiques. Lors du passage à l'écriture d'un mot, deux modes peuvent être opérés. Le premier se fait par . C'est-à-dire que le sujet retranscrit par écrit un mot par le biais de la récupération du code orthographique directement dans son lexique mental. Mais cette voie a ses limites. Intervient alors la voie indirecte,

celle par laquelle le sujet utilise les correspondances entre graphèmes et phonèmes afin de retranscrire au mieux le mot demandé. Pour écrire un mot dans une orthographe correcte, lorsque que les enfants ne connaissent pas l'écriture exacte du mot (), ces derniers utilisent alors la voie indirecte.

Enfin lorsque l'on cherche à expliquer le score de conscience phonologique par les variables lecture, dictée phonologique et dictée orthographique, le modèle n'atteint pas le seuil de significativité ($F = 2.23$; $p = 0.16$).

Aucun score ni en lecture ni en dictée, que ce soit en dictée phonologique comme en dictée orthographique, ne semble donc être expliqué par la variable dépendante conscience phonologique. Il n'y a dans ce cas aucune régression significative entre la lecture, la dictée orthographique ou la dictée phonologique par rapport à la conscience phonologique. Il existe toutefois un lien entre cette variable dépendante et les valeurs prédites, mais il n'est dans le cas présent pas expliqué. Une explication plausible à cette absence d'explication pourrait résider dans la faiblesse de l'échantillon mais aussi parfois par un possible effet plafond chez certains élèves dans quelques unes des variables. C'est le cas des variables suppression syllabiques (une majorité de note se trouver entre 7/8 et 8/8), trouver des rimes (avec neuf 5/5 sur un panel de seize élèves) et longueur (une majorité des notes comprises entre 4/5 et 5/5).

Conclusion.

Depuis les années 70, nombreuses sont les études à s'être penchées sur les éventuels effets d'un entraînement de la conscience phonologique sur l'apprentissage de la lecture. Les recherches élaborées ont amenés leurs auteurs à en arriver à la conclusion suivante : oui, il existe bien un réel lien entre le développement de la conscience phonologique et l'entrée dans le langage écrit. Il a été prouvé que le niveau de conscience phonologique était un excellent prédicteur du futur niveau de lecture chez les apprenti-lecteurs. Un sujet possédant de bonnes habiletés phonologiques a de grandes chances d'être un futur bon lecteur et inversement, un sujet développant de faibles habiletés phonologiques a de grande chance d'éprouver quelques difficultés lors de l'apprentissage de la lecture en CP. Ces entraînements, en plus d'être bénéfiques pour la lecture, permettent aussi de pouvoir détecter les enfants potentiellement « futurs mauvais lecteurs », d'où une fois de plus la valeur prédictive de la conscience phonologique. Par ces dépistages, il est alors possible d'établir des remédiations de plusieurs sortes en fonction de l'élève (que ce soit au niveau de la pédagogie, ou au niveau orthophonique si le trouble est trop important et dépasse le cadre de l'enseignement). C'est pourquoi en France, la phonologie est travaillée en amont de l'apprentissage de la lecture et donc dès la deuxième année de maternelle. En 2002, les programmes stipulaient que les élèves devaient comprendre le fonctionnement du code alphabétique donc comprendre l'existence et la nature des relations entre lettres et sons. Cet objectif devait être acquis en fin de dernière année de maternelle, étant considéré comme un préalable l'entrée explicite dans la lecture. Il y est dit que sans cette maîtrise phonologique et le passage de la syllabe aux phonèmes, les élèves ne seront pas à même de comprendre le système alphabétique qui repose sur le système de codage des phonèmes par les lettres de l'alphabet. En 2008, on trouve dans les programmes toute une partie consacrée à la découverte de l'écrit dans laquelle on trouve une sous partie « se préparer à apprendre à lire et à écrire » dans laquelle les élèves vont se familiariser avec le principe alphabétique (et la correspondance oral/écrit) et travailler la distinction des sons de la parole (entraînements aux habiletés phonologiques). Les programmes de 2008 consacrent donc une large place à la conscience phonologique dans l'optique d'une préparation à l'entrée dans la lecture

au CP. Quand on demandait en 2002 aux enfants d'être capables de scander des syllabes, de situer les syllabes dans un mot et de produire des assonances et des rimes, on leur demande depuis 2008 d'être capables de différencier des sons, de distinguer les syllabes d'un mot prononcé, de reconnaître et d'écrire la plupart des lettres de l'alphabet, et de mettre en relation des sons et des lettres.

Si les tests effectués dans le cadre de ce mémoire ont permis de confirmer l'hypothèse selon laquelle la conscience phonologique et l'entrée dans le langage écrit sont en relation, ils n'ont pu ni établir un lien causal, tout comme l'ensemble des recherches faites jusqu'à présent, ni d'explications pertinentes à ce lien (régression par exemple). Le lien causal n'a pu être établi en raison de la faiblesse de l'échantillon (entre douze et seize élèves), le manque de temps consacré à ces tests (il aurait été préférable de tester les enfants plus tôt dans l'année, et de les tester à des périodes différentes pour observer leur évolution, mais ceci n'a pu se faire pour des raisons organisationnelles) mais aussi la faiblesse du test (nombre d'items, effets plafond, attribution des points...).

Il existe bien un lien entre conscience phonologique et apprentissage de la lecture, il est d'ailleurs admis par l'ensemble des chercheurs. Mais comme il l'a été mentionné auparavant, il n'est pas prouvé qu'il soit causal. Un enfant bon en conscience phonologique ne sera pas obligatoirement bon en acquisition de la lecture et inversement. Il existe d'autres facteurs influant sur l'acquisition de la lecture, la confiance en soi des enfants, des problèmes de dyslexie, d'éventuelles déficiences intellectuelles, du niveau général de la classe, mais aussi la compétence du professeur devant lequel se trouvent les enfants, sans parler des problèmes d'affect. De plus Castles et Coltheart ont émis l'hypothèse de l'intervention d'un troisième facteur influant le lien entre conscience phonologique et entrée dans le langage écrit.

Une grande majorité des tests effectués pour tenter d'établir le lien entre le développement des habiletés phonologique avec l'apprentissage de la lecture ont démontrés leurs faiblesses et leurs limites. Castles et Coltheart dans leur article proposent de nouveaux critères d'évaluation pour pallier les faiblesses des précédents tests. Ecalle lui fait part de son intérêt pour les tests informatiques en raison de leur fiabilité.

On voit donc ici que de nombreuses recherches sont encore possibles à propos de ce sujet, le lien entre conscience phonologique et entrée dans le langage écrit est

analysable sous plusieurs angles et tout reste à prouver quand à la nature du lien. C'est ce que propose Florence Bara dans son article datant de 2004, qui étudie les effets du mode d'exploration des lettres sur la compréhension du principe alphabétique. Elle présente trois modes d'exploration (visuo-haptique, haptique et visuel) et dont les effets sont différents ce qui ouvre vers d'autres hypothèses sur la relation habiletés phonologique et acquisition du langage écrit.

Bibliographie.

- Conscience phonologique, Marilyn Jager Adams, Barbara R. Foorman, Ingvar Lundberg, Terri Beeler. Editions Chenelière Education, 2000.
- L'apprentissage de la lecture, fonctionnement et développements cognitifs, Jean Ecalte, Annie Magnan. Editions Armand Colin, collection U, 2002.
- L'apprentissage de la lecture et ses difficultés, Jean Ecalte, Annie Magnan. Editions Dunod, 2010.
- Phonoludos Entraînement GS, Eric Lambert, Anne-Lise Doyen. Editions de la Cigale, 2005.
- Phono, développer les compétences phonologiques grande section et début CP, Roland Goigoux, Sylvie Cèbe, Jean-Louis Paour. Editions Hatier, 2004.
- Comprendre l'enfant apprenti lecteur, recherches actuelles en psychologie de l'écrit, Margarida Alves Martins, Jacques Bernardin, Jean-Marie Besse, Rémi Brissiaud, Eliane Fijalkow, Jacques Fijalkow, Roland Goigoux, André Ouzoulias, Eliane Rogovas-Chauveau, Cristina Silva. Editions Retz, 2001.
- Article: Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read?
Anne Castles, Max Coltheart. 2003.
- Article : L'évaluation de la lecture et des compétences associées, Jean Ecalte. 2010.
- Article : Les effets des entraînements phonologiques et multisensoriels destinés à favoriser l'apprentissage de la lecture chez les jeunes enfants, Florence Bara, Edouard Gentaz et Pascale Colé. 2004.
- Article: Short- and Long- Term Effects of Training Phonological Awareness in kindergarten: Evidence from Two German Studies, Schneider. 1997.
- Article: Early Training in Oral Comprehension and Phonological Skills: Results of a Three-Year Longitudinal Study, Bianco. 2010.

Annexes.

Annexe 1

Passation tests individuels.

Enlevons la première/la dernière syllabe du mot :

Consigne : « je vais te dire un mot. Par exemple joli. Jo-li. Maintenant je dis joli sans dire jo-. Qu'est ce qu'il reste ? -li, il reste -li si je dis joli sans dire jo-. »

« Si je dis manger, man-ger, sans dire -ger, qu'est ce qu'il reste ? Il reste man-».

« Si je dis château, châ-teau, sans dire cha-, qu'est ce qu'il reste ? il reste -teau ».

« Maintenant on va continuer mais tu vas me dire toi tout seul ce qu'il reste».

- Balai sans dire -lai,
- Gazon sans dire ga-,
- Vélo sans dire vé-
- Serpent sans dire -pent
- Bravo sans dire -vo
- Chaudron sans dire chau-
- Navet sans dire na-
- Jument sans dire -ment

J'entends/ je n'entends pas :

Consigne : « je vais te dire des mots et te demander si on entend un son précis dans ce mot. Par exemple est ce qu'on entend /f/ dans voiture ? Non, on n'entend pas /f/ donc tu me réponds non. Et dans fourmi on entend /f/ dans fourmi ? Oui on entend /f/ dans fourmi, fourmi. »

- Est-ce qu'on entend /l/ dans ma ?
- Est-ce qu'on entend /b/ dans bus ?
- Est-ce qu'on entend /r/ dans classe ?
- Est-ce qu'on entend /m/ dans maison ?
- Est-ce qu'on entend /p/ dans tapis ?
- Est-ce qu'on entend /k/ dans ramer ?
- Est-ce qu'on entend /ch/ dans rougi ?
- Est-ce qu'on entend /v/ dans fermer ?

- Est-ce qu'on entend /d/ dans barder ?
- Est-ce qu'on entend /t/ dans écouter ?
- Est-ce qu'on entend /g/ dans acclamer ?
- Est-ce qu'on entend /z/ dans raisonner ?

Trouvons l'intrus :

Consigne : « je vais te donner une liste de mots, tu vas devoir trouver celui qui ne commence pas pareil. par exemple si je te dis rêver, rôti, perdu, râteau. Lequel de ces mots ne commence pas pareil ? Oui c'est perdu, car perdu commence par le son /p/ alors que rôti, râteau et rêver commencent par /r/. Et dans mardi, pétale, moulant, miser. Quel est le mot qui ne commence pas pareil ? Oui c'est pétale, pétale commence par /p/, mardi, moulant et miser commencent par /m/. »

« Maintenant tu vas faire la même chose avec les mots que je vais te donner mais je ne t'aide plus ».

- Chaussure, chenille, tortue, chapeau.
- Jumelle, joli, girouette, bateau.
- Bureau, bandage, bougeoir, manteau.
- Demain, stylo, drapeau, dorer.
- Poireau, pigeon, palmier, sardine.
- Manoir, tambour, tartine, tourner.

« Je vais te donner des mots, tu vas trouver celui qui ne se termine pas pareil. Par exemple si je te dis laitue, tordu, bataille, cousu. Quel est le mot qui ne finit pas pareil ? C'est bataille oui parce que laitue, tordu et cousu se terminent par le même son /u/ alors que bataille ça se termine par /-aille/. Et dans boucher, lapin, graver, mouler ? Oui c'est lapin parce que boucher graver et mouler se terminent par le même son /é/ et pas lapin».

« Maintenant tu vas faire la même chose mais je ne t'aide plus ».

- Pavé, tiroir, sablé, fêlé.
- Tomate, sonnette, vélo, étroite.
- Sachet, fauteuil, banquet, reflet.
- Lumière, chaudière, vestiaire, tableau.
- Armure, bison, voiture, chaussure.
- visage, ballon, chaudron, menton.

Lecture :

Consigne : « je vais te montrer des mots, tu vas me les lire. Certains ne veulent rien dire ».

Mots :

- Ma
- Sac
- Ton
- Bol
- Grand
- Petit
- Avril
- Pantalon
- Savon
- Garage
- Carte
- Macaron
- Abricot
- Sportif
- Monsieur

Pseudo-mots :

- Po
- Fu
- Tru
- Vour
- Naju
- Maupi
- Fali
- Colde
- Obladi
- Climanu
- Ulitoir
- Chutoma
- Ilarne
- Rusette
- Armiloi

Annexe 2

Enlevons la première syllabe :

	Réussi	Non réussi
Ba(lai)		x
(ga)zon	b	
(vé)lo	p	
Ser(pent)	s	
Bra(vo)		b
(chau)dron		x
(na)vet	p	
Ju(ment)	j	

J'entends/je n'entends pas :

	Réussi	Non réussi
/l/ dans ma	x	
/b/ dans bus		x
/r/ dans classe	p	
/m/ dans maison		p
/p/ dans tapis	p	
/k/ dans ramer	p	
/ch/ rougi		x
/v/ fermer		p
/d/ barder	p	
/u/ écouter	p	
/g/ acclamer	p	
/z/ raisonner	p	

Trouvons l'intrus :

	Trouvé	Non trouvé
Chaussure ; chenille ; tortue ; chapeau.	✓	
Jumelle ; joli ; girouette ; bateau.	✓	
Bureau ; bandage ; bougeoir ; manteau.	✓	
Demain ; stylo ; drapeau ; dorer.	✓	
Poireau ; pigeon ; palmier ; sardine.	✓	
Manoir ; tambour ; tartine ; tourner.		✓
Pavé ; tiroir ; sablé ; fêlé.	✓	
Tomate ; sonnette ; vélo ; étroite.	✓	
Sachet ; fauteuil ; banquet ; reflet.	✓	
Lumière ; chaudière ; vestiaire ; tableau.	✓	
Armure ; bison ; voiture ; chaussure.		✓
Visage ; ballon ; chaudron ; menton.		✓

Lecture :

	Lu	Non lu
Ma	✓	
Sac		✓
Ton	✓	
Bol	✓	
Grand	✓	
Petit	✓	
Avril		✓
Pantalon	✓	
Savon	✓	
Garage		✓
carte		✓
Macaron		✓
Abricot	✓	
Sportif		✓
Monsieur		✓
Po	✓	
Fu	✓	
Tru		✓
Vour		✓
Naju	✓	
Maupi	✓	
Fali	✓	

Colde	6	
Obladi		6
Climanu		6
Ulitoir		6
Chutoma		6
Ilame		6
Rusette	6	
Armiloi		6

Annexe 3

Passation tests collectifs.

Comptons les syllabes :

Consigne : « Je vais vous dire des mots. Vous allez devoir compter les syllabes que contient le mot. Par exemple si je vous dis fenêtre. Fe-nêtre (compter en même temps avec les doigts à chaque syllabe prononcée). Combien y a-t-il de syllabes dans fenêtres ? 2, oui il y en a 2, je mets donc 2 traits sur ma ligne au tableau. »

« Maintenant on va faire la même chose avec pomme. Pomme (compter avec les doigts). Combien y a-t-il de syllabes dans pomme ? Oui il y en a une seule, je mets donc 1 trait sur ma ligne au tableau. »

« Un dernier exemple avec crocodile. Cro-co-dile. Combien de syllabes dans crocodile ? il y en a 3, je mets donc 3 traits sur ma ligne ».

« Maintenant vous allez faire le même exercice mais sur votre feuille. Je vous dis le mot, vous comptez en silence les syllabes et vous mettez le nombre de traits qui correspond, si le mot a une syllabe, vous ne faites qu'un seul trait, s'il en a 2, vous mettez 2 traits ».

Sur la feuille :

♣ Drap

♦ Lapin

♥ Compote

♠ Chat

✓ dromadaire

● Chapiteau

■ Barre

✚ Carnaval

► Brebis

* Hippopotame

Trouvons des rimes :

Consigne : « je vais vous distribuer une feuille d'exercice pour vous entraîner. On voit dessus un chat, du beurre, une fleur et un bas. Il faut trouver quel mot rime avec quel autre mot. Vous devez donc relier les mots qui riment. Quel mot rime avec chat ? Vous l'entourez et le reliez au chat. Quel mot rime avec fleur ? Vous l'entourez et le reliez à la fleur. »

« Maintenant vous allez faire le même exercice, il y a plus de mots sur celui-ci mais la consigne reste la même. Vous devez relier les mots qui riment. Nous allons dire ensemble chaque mot avant de commencer ».

- | | |
|--------|----------|
| • Lit | • Rond |
| • Os | • Roue |
| • Pont | • Scie |
| • Clou | • Pain |
| • Main | • Brosse |

Associations des sons initiaux :

Consigne : « Pour cet exercice, il va falloir trouver quels sont les mots qui commencent pareil. Par exemple sur votre feuille vous avez une souris, un canard, un camion et un soleil de dessiné. Vous devez trouver quel est le mot qui commence pareil que souris. Est-ce que c'est canard ? Est-ce que c'est camion ? Est-ce que c'est soleil ? Vous entourez le mot qui commence comme souris et vous les reliez tous les 2. Quel mot commence comme camion ? »

« Maintenant vous allez faire le même exercice avec un peu plus de mots, vous devez trouver quels sont les mots qui commencent pareil. Ils sont toujours par deux. Ecoutez bien je vais vous les lire une fois ».

- | | |
|----------|--------------|
| • Bouche | • Fourchette |
| • Loup | • Lampe |
| • Cochon | • Ballon |
| • Fusée | • Ecureuil |
| • Etoile | • Camion |

Comparons la longueur des mots :

Consigne : « sur la feuille que je viens de vous distribuer, on peut voir une hache, une vache, un bras et un rat. Il va falloir que vous trouviez quel est le mot le plus long entre vache et hache, quel est celui qui contient le plus de sons. Alors qu'entend-on dans vache ? /v/-/a/-/ch/. Et dans hache ? /a/-/ch/. C'est donc vache qui est le mot le plus long car il a le plus de sons. On entoure donc vache. Maintenant entre bras et rat, quel est le mot le plus long ? On décompose /b/-/r/-/a/, /r/-/a/. C'est bras le mot le plus long, il a un son de plus que rat, on entoure rat. »

« Maintenant vous allez faire le même exercice, vous devez trouver quel est le mot le plus long entre :

- Clou et loup,
- Brosse et os,
- Pomme et bonhomme,
- Croix et roi,
- Sel et ailes.

Pensez à bien décomposer le mot dites chaque son dans votre tête, vous pouvez vous aider en les comptant sur vos doigts. Entourez le mot le plus long.

Dictée de mots et pseudos mots :

Consigne : « je vous ai distribué une feuille sur laquelle sont tracées des lignes portant chacune un numéro. Nous allons faire une dictée de mots. Vous allez écrire un mot par ligne. Si vous ne savez pas comment l'écrire vous faites une croix sur la ligne. »

Mots :

- Un enfant
- La maman
- Le petit chat
- Une salade
- Le grand jardin
- Le beau garçon
- Le gros lion

Pseudo-mots :

- bodu
- fenou
- piva
- datol
- sarli
- mirto
- carumi

Annexe 4

Exercice 1 :

○ ✚



1 ✚



1 ♥



1 ♣



1 ♣



1 ●



1 ■



1 +



1 ►

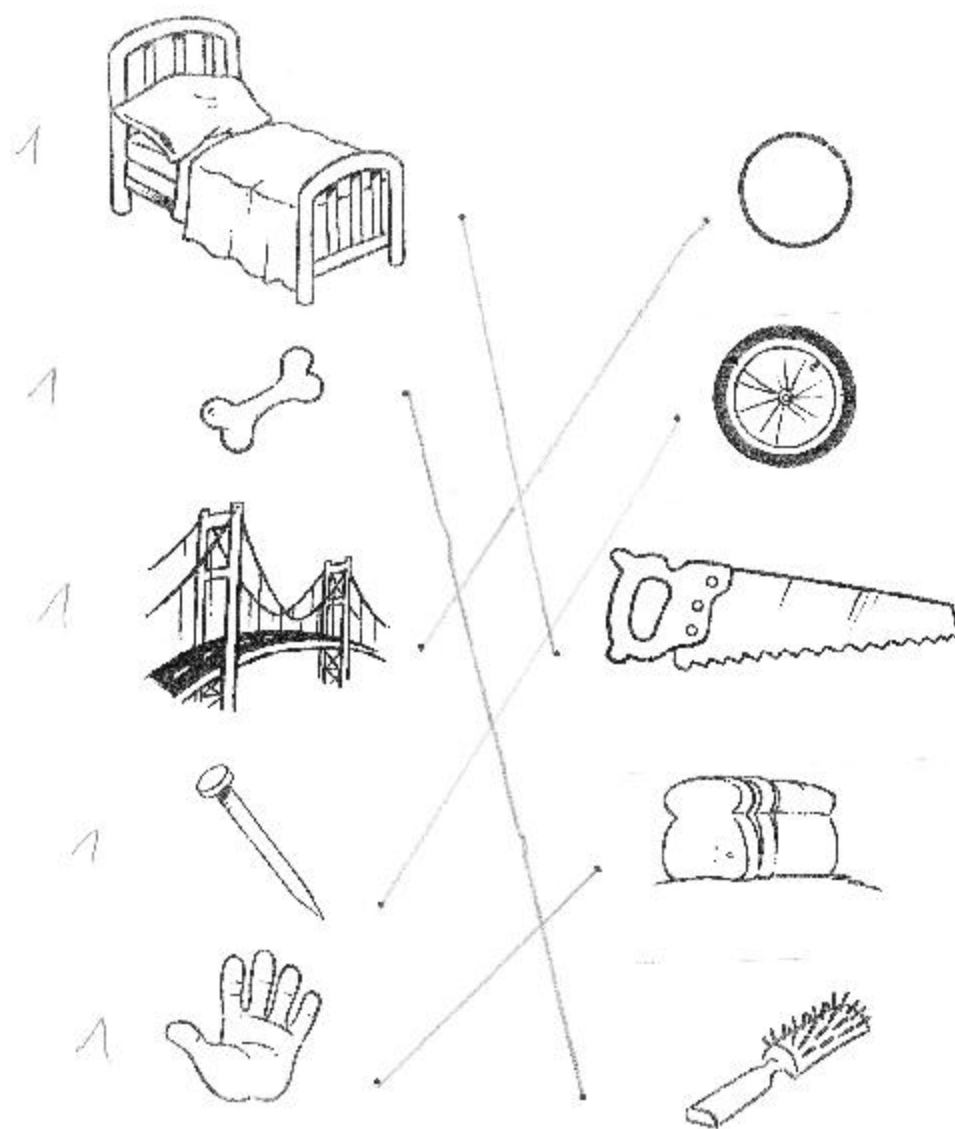


1 *



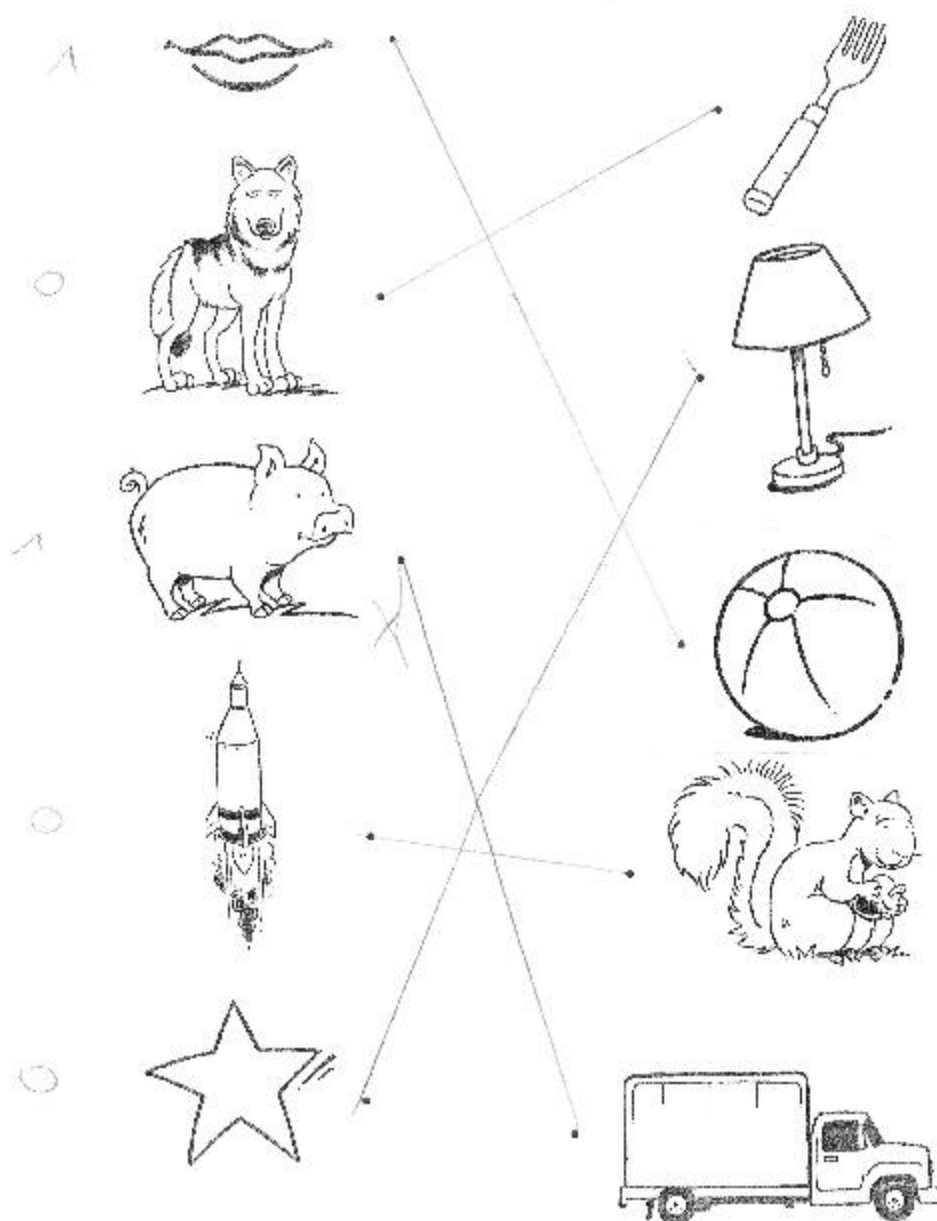
Annexe 5

Trouvons des rimes : feuille-réponse



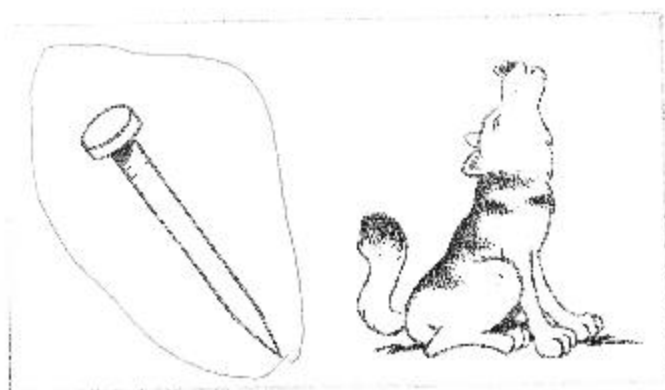
Annexe 6

Associations des sons initiaux : feuille-réponse

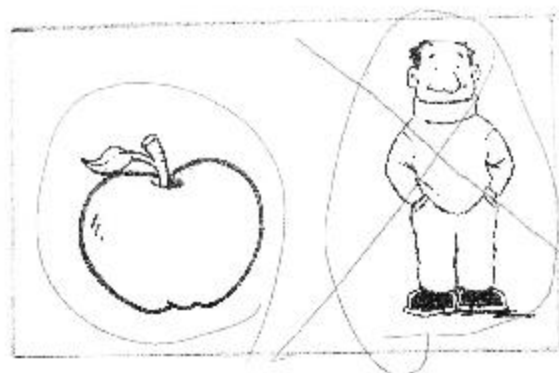


Annexe 7

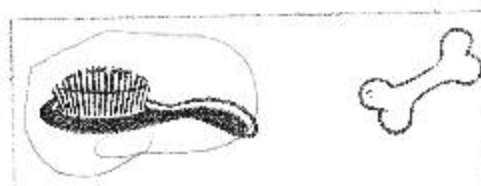
Comparons la longueur des mots : feuille-réponse



1

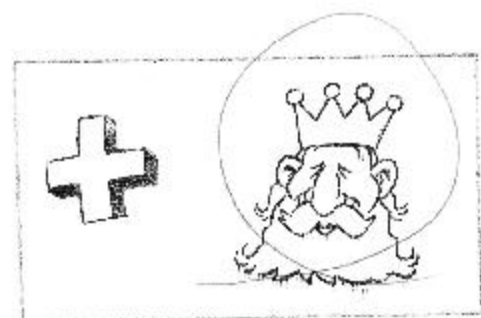


10



ww

u



1

Annexe 8

1. un enfant
2. la maman
3. le petit chat
4. Un soldat
5. le grand jardin
6. le ~~petit~~ garçon
7. le roi lion
8. gaché
9. fennel
10. puma
11. satol
12. ~~marli~~ raki
13. mider
14. corumbe

Annexe 9

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
Suppression Syllabique	12	4,00	8,00	6,8333	1,58592
Discrimination Phonémique	12	8,00	12,00	9,8333	1,19342
Intrus	12	4,00	11,00	7,5000	2,15322
Lecture	12	15,00	30,00	21,5833	4,62126
Dénombrement Syllabe	16	5,00	10,00	8,3750	1,54380
Attaque	16	,00	5,00	3,3750	1,74642
Rime	16	,00	5,00	3,9375	1,61116
Longueur	16	3,00	5,00	4,1875	,75000
Dictée Orthographe	16	3,00	21,00	13,1875	5,24365
Dictée Phonologie	16	35,00	79,00	66,6250	12,21406
Conscience Phonologique	12	29,00	54,00	43,7500	6,79739
N valide (listwise)	12				

Résultats des tests

	Suppression syllabique		Discrimination phonémique		Intrus		Lecture		Compter les syllabes		Attaque		Rimes		Longueur des mots		Dictée (ortho)		Dictée (phono)		Total	Réussite totale en %
	note	%	note	%	note	%	Note	%	note	%	note	%	note	%	note	%	note	%	note	%		
Mar	8	100	12	100	11	91,6	30	100	9	90	5	100	5	100	4	80	21	95,4	79	100	184	97,8
Ant C	7	87,5	11	91,6	7	58,3	24	80	10	100	2	40	5	100	5	100	17	77,2	77	97,4	165	87,7
Tess	8	100	9	75	6	50	18	60	7	70	2	40	5	100	5	100	10	45,4	52	65,8	122	64,8
Kah	5	62,5	8	66,6	9	75	15	50	5	50	3	60	3	60	3	60	11	50	65	82,2	127	67,5
Dor	7	87,5	9	75	9	75	19	63,3	7	70	0	0	5	100	5	100	8	36,3	69	87,3	138	73,4
Ant L	8	100	11	91,6	9	75	20	66,6	9	90	5	100	3	60	4	80	8	36,3	64	81	141	75
Luc	8	100	10	83,3	10	83,3	28	93,3	7	70	5	100	5	100	5	100	20	90,9	75	94,9	173	92
Bap	4	50	10	83,3	4	33,3	22	73,3	7	70	0	0	1	20	3	60	14	63,6	69	87,3	134	71,2
Emm C	8	100	9	75	8	66,6	24	80	9	90	5	100	5	100	4	80	15	68,1	71	80,7	158	84
Emm M	7	87,5	11	91,6	6	50	21	70	7	70	5	100	3	60	5	100	19	86,3	79	100	163	86,7
Ben	8	100	9	75	6	50	23	76,6	10	100	3	60	5	100	4	80	16	72,7	71	80,7	155	82,4
Dar	4	50	9	75	5	41,6	15	50	10	100	3	60	5	100	3	60	3	13,6	35	44,3	92	48,9
Mél	/	/	/	/	/	/	/	/	9	90	3	60	3	60	4	80	14	63,6	58	73,4	91/126	91/126 72,2
Gui	/	/	/	/	/	/	/	/	10	100	5	100	5	100	4	80	18	81,8	77	97,4	119/126	119/126 94,4
Océ	/	/	/	/	/	/	/	/	10	100	5	100	5	100	5	100	10	45,4	74	93,6	109/126	109/126 86,5
Kas	/	/	/	/	/	/	/	/	8	80	3	60	0	0	4	80	7	31,8	51	64,5	73/126	73/126 57,9
Moyenne	6,83	85,37	9,83	81,91	7,5	62,5	21,58	71,9	8,37	83,7	3,37	67,4	3,93	78,6	4,18	83,6	13,2	60	66,6	84,3	/	/
Note maxi	8	100	12	100	12	100	30	100	10	100	5	100	5	100	5	100	22	100	79	100	188	100

Annexe 10

Annexe 11

Tableaux de corrélations

Zones bleues : corrélation établie entre deux variables

Zones vertes : corrélation entre la variable conscience phonologique et une autre variable, non traitée car reprend l'ensemble des variables phonologiques.

Zones blanches : pas de corrélation établie.

Tableau de corrélation (version courte).

			Lecture	DictéeOrtho	DictéePhono	CscePhono
Rho de Spearman	Lecture	Coefficient de corrélation	1,000	,840(**)	,806(**)	,756(**)
		Sig. (unilatérale)	.	,000	,001	,002
		N	12	12	12	12
	DictéeOrtho	Coefficient de corrélation	,840(**)	1,000	,862(**)	,577(*)
		Sig. (unilatérale)	,000	.	,000	,025
		N	12	16	16	12
	DictéePhono	Coefficient de corrélation	,806(**)	,862(**)	1,000	,558(*)
		Sig. (unilatérale)	,001	,000	.	,030
		N	12	16	16	12
	CscePhono	Coefficient de corrélation	,756(**)	,577(*)	,558(*)	1,000
		Sig. (unilatérale)	,002	,025	,030	.
		N	12	12	12	12

Tableau de corrélations (versions détaillée et analysée) :

			Lecture	DictéeO rtho	DictéeP hono	CscePh ono	SupSyll	DiscPh on	Intrus	Denom Syll	Attaque	Rime	Longu eur
Rho de Spearman	Lecture	Coeff corrél ation Sig. (unilat érale) N	1,000	,840(**)	,806(**)	,756(**)	,518(*)	,606(*)	,384	,292	,399	,293	,282
			.	,000	,001	,002	,042	,018	,109	,179	,099	,178	,187
			12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12
	DictéeO rtho	Coeff de corrél ation Sig. (unilat érale) N	,840(**)	1,000	,862(**)	,577(*)	,368	,546(*)	,334	,021	,410	,257	,236
			,000	.	,000	,025	,119	,033	,144	,469	,058	,168	,189
			12	16	16	12	12	12	12	16	16	16	16
	DictéeP hono	Coeff de corrél ation Sig. (unilat érale) N	,806(**)	,862(**)	1,000	,558(*)	,262	,609(*)	,332	,147	,463(*)	,350	,413
			,001	,000	.	,030	,206	,018	,146	,293	,035	,092	,056
			12	16	16	12	12	12	12	16	16	16	16
	CscePh ono	Coeff de corrél ation Sig. (unilat érale) N	,756(**)	,577(*)	,558(*)	1,000	,799(**)	,594(*)	,671(**)	,361	,713(**)	,417	,403
			,002	,025	,030	.	,001	,021	,008	,124	,005	,089	,097
			12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12
	SupSyll	Coeff de corrél ation Sig. (unilat érale) N	,518(*)	,368	,262	,799(**)	1,000	,217	,505(*)	,175	,534(*)	,440	,434
			,042	,119	,206	,001	.	,249	,047	,294	,037	,076	,079
			12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12
	DiscPh on	Coeffi de corrél ation Sig. (unilat érale) N	,606(*)	,546(*)	,609(*)	,594(*)	,217	1,000	,223	,247	,370	-,139	,296
			,018	,033	,018	,021	,249	.	,243	,220	,118	,334	,175
			12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12
	Intrus	Coeff de corrél ation Sig. (unilat érale) N	,384	,334	,332	,671(**)	,505(*)	,223	1,000	-,194	,469	,234	,249
			,109	,144	,146	,008	,047	,243	.	,273	,062	,232	,217
			12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12
	Denom bSyll	Coeff de corrél ation Sig. (unilat érale) N	,292	,021	,147	,361	,175	,247	-,194	1,000	,247	,456(*))	-,043
			,179	,469	,293	,124	,294	,220	,273	.	,178	,038	,437
			12	16	16	12	12	12	12	16	16	16	16

Attaque	Coeff de corrél ation Sig. (unilat érale) N	,399	,410	,463(*)	,713(**)	,534(*)	,370	,469	,247	1,000	,146	,092
		,099	,058	,035	,005	,037	,118	,062	,178	.	,295	,368
		12	16	16	12	12	12	12	16	16	16	16
Rime	Coeff de corrél ation Sig. (unilat érale) N	,293	,257	,350	,417	,440	-,139	,234	,456(*)	,146	1,000	,401
		,178	,168	,092	,089	,076	,334	,232	,038	,295	.	,062
		12	16	16	12	12	12	12	16	16	16	16
Longue ur	Coeff de corrél ation Sig. (unilat érale) N	,282	,236	,413	,403	,434	,296	,249	-,043	,092	,401	1,000
		,187	,189	,056	,097	,079	,175	,217	,437	,368	,062	.
		12	16	16	12	12	12	12	16	16	16	16

Annexe 12

Tableaux de régressions :

Variables introduites/éliminées(b)

Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	CscePhono, DictéePhono, DictéeOrtho(a)	.	Introduire

a Toutes variables requises introduites

b Variable dépendante : Lecture

Récapitulatif du modèle

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,897(a)	,804	,730	2,39960

a Valeurs prédites : (constantes), CscePhono, DictéePhono, DictéeOrtho

ANOVA(b)

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Signification
1	Régression	188,852	3	62,951	10,933	,003(a)
	Résidu	46,065	8	5,758		
	Total	234,917	11			

a Valeurs prédites : (constantes), CscePhono, DictéePhono, DictéeOrtho

b Variable dépendante : Lecture

Coefficients(a)

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Signification
		B		Erreur standard		
1	(constante)	4,052	6,476		,626	,549
	DictéeOrtho	,588	,259	,707	2,275	,052
	DictéePhono	-,006	,110	-,017	-,055	,957
	CscePhono	,229	,119	,336	1,912	,092

a Variable dépendante : Lecture

Régression

Variables introduites/éliminées(b)

Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	Lecture, CscePhono, DictéePhono(a)	.	Introduire

a Toutes variables requises introduites

b Variable dépendante : DictéeOrtho

Récapitulatif du modèle

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,920(a)	,846	,788	2,55647

a Valeurs prédites : (constantes), Lecture, CscePhono, DictéePhono

ANOVA(b)

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Signification
1	Régression	286,716	3	95,572	14,623	,001(a)
	Résidu	52,284	8	6,536		
	Total	339,000	11			

a Valeurs prédites : (constantes), Lecture, CscePhono, DictéePhono

b Variable dépendante : DictéeOrtho

Coefficients(a)

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Signification
				B	Erreur standard	Bêta
1	(constante)	-11,810	5,700		-2,072	,072
	DictéePhono	,218	,089	,495	2,449	,040
	CscePhono	-,085	,151	-,104	-,566	,587
	Lecture	,668	,294	,556	2,275	,052

a Variable dépendante : DictéeOrtho

Régression

Variables introduites/éliminées(b)

Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	DictéeOrtho, CscePhono, Lecture(a)	.	Introduire

a Toutes variables requises introduites

b Variable dépendante : DictéePhono

Récapitulatif du modèle

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,855(a)	,731	,630	7,68293

a Valeurs prédites : (constantes), DictéeOrtho, CscePhono, Lecture

ANOVA(b)

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Signification
1	Régression	1281,447	3	427,149	7,236	,011(a)
	Résidu	472,219	8	59,027		
	Total	1753,667	11			

a Valeurs prédites : (constantes), DictéeOrtho, CscePhono, Lecture

b Variable dépendante : DictéePhono

Coefficients(a)

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Signification
				B	Erreur standard	Bêta
1	(constante)	40,346	15,730		2,565	,033
	CscePhono	,037	,462	,020	,079	,939
	Lecture	-,062	1,132	-,023	-,055	,957
	DictéeOrtho	1,967	,803	,865	2,449	,040

a Variable dépendante : DictéePhono

Régression

Variables introduites/éliminées(b)

Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	DictéePhono, Lecture, DictéeOrtho(a)	.	Introduire

a Toutes variables requises introduites

b Variable dépendante : CscePhono

Récapitulatif du modèle

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,675(a)	,455	,251	5,88169

a Valeurs prédites : (constantes), DictéePhono, Lecture, DictéeOrtho

ANOVA(b)

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Signification
1	Régression	231,496	3	77,165	2,231	,162(a)
	Résidu	276,754	8	34,594		
	Total	508,250	11			

a Valeurs prédites : (constantes), DictéePhono, Lecture, DictéeOrtho

b Variable dépendante : CscePhono

Coefficients(a)

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Signification
				B	Erreur standard	Bêta
1	(constante)	18,772	14,840		1,265	,241
	Lecture	1,373	,718	,933	1,912	,092
	DictéeOrtho	-,452	,798	-,369	-,566	,587
	DictéePhono	,022	,271	,040	,079	,939

a Variable dépendante : CscePhono

Le développement de la conscience phonologique et ses liens avec le langage écrit en classe de CP

Résumé :

Y a-t-il un lien entre le développement de la conscience phonologique et le langage écrit en classe de CP ? Voici la problématique du présent mémoire.

Pour tenter de répondre à cette interrogation, des articles portant sur la question ont été étudiés. La conclusion de ces derniers s'avère être qu'il existe bien un lien entre ces deux compétences. Le niveau de conscience phonologique prédit le futur niveau des apprentis-lecteur. Pour vérifier cette affirmation, des tests ont donc été mis en place auprès d'une classe de CP. Ils ont porté sur des variables purement phonologiques (de type épiphonologique et métaphonologique) mais aussi sur des tâches de lecture et de dictée pour rendre les tests le plus fiable possible. On retrouve d'ailleurs chacune des variables citée dans les articles des chercheurs Castles et Coltheart ainsi qu'Ecalte (auteurs des articles étudiés).

Les résultats aux tests confirment l'existence d'un lien entre conscience phonologique et acquisition de la lecture. Toutefois la nature de ce lien reste à définir et n'a pas encore fait l'objet d'études satisfaisantes, la faiblesse des tests faisant souvent défaut, ce qui laisse place encore à de nombreuses futures recherches traitant du sujet notamment sur la question d'un lien de causalité réciproque entre conscience phonologique et entrée dans le langage écrit.

Mots clés : conscience phonologique, langage écrit, épiphonologie, métaphonologie.

The phonological awareness and his link with the writing language in French CP classroom

Summary:

Is there a link between phonological awareness and written language skills? This is the question posed by memorandum.

In attempting a response to this question articles relevant to this topic were studied. The level of phonological awareness is a predictor for the future abilities of those learning to read. To test the veracity of this assertion pupils of a French CP class were put to the test. The tests were purely based on phonological awareness (epiphonological and metaphonological), together with dication and reading in an attempt to make the tests as valid as possible. All the variables tested are cited in both the Castles and Coltheart and the Ecalte articles (authors of the referenced articles).

The results of these tests confirm the assertion that phonological awareness and prowess in learning to read are indeed linked. However, the nature of this link remains to be revealed. No satisfactory studies have been performed, probably because the tests themselves are weak and yield inconclusive results and are therefore not dependable. There is thus a need to perform further research on this subject, in particular concerning the reciprocal causality link between phonological awareness and the acquisition of reading and spelling skills.

Keywords: phonological awareness, reading and spelling skills, epiphonological, metaphonological.