HAL
open science

Entraînement phonologique au Cours Préparatoire : impacts et réflexions

Sylvie Faravelon, Marie Peyrouse

To cite this version:

Sylvie Faravelon, Marie Peyrouse. Entraînement phonologique au Cours Préparatoire : impacts et réflexions. Education. 2013. dumas-00963531

HAL Id: dumas-00963531

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00963531v1

Submitted on 21 Mar 2014

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.

Année universitaire 2012-2013

Master Métiers de l'enseignement scolaire

Mémoire professionnel de deuxième année

Entraînement phonologique au Cours Préparatoire : impacts et réflexions

Présenté par : Peyrouse Marie
Faravelon Sylvie

Discipline : psychologie cognitive

Responsable du mémoire : Saint-Cyr Chardon

Table des matières

I. Introduction….....page 1
II. Partie théorique….....page 3
1.L'apprentissage de la lecture : état des lieux succinct.....page 3
2. La conscience phonologique : une habileté nécessaire à la mise en place des procédures d'identification des mots….....page 7
3. Liens avec les programmes de l'école élémentaire….....page 9
4. Notre problématique et nos hypothèses.....page 10
III. Partie expérimentale…..... page 10
1. Présentation de la classe et des élèves en activité de décodage.....page 10
2. Elaboration de notre séquence didactique par le biais de la démarche expérimentale....page 11
3. Analyse d'une séance : les difficultés rencontrées lors de la séance 1 et nos modifications.....page 15
4. Fiches de préparation de la séance 1 et de la séance 2 (après modifications).....page 16
IV. Recueil des résultats ….....page 19
1. Présentation générale des données.....page 19
2. Constitution du groupe expérimental et du groupe témoin.....page 19
3. Comparaison des scores entre pré et post-tests….....page 20
4. Les élèves du groupe expérimental ont-ils progressé ?….....page 21
5. Les écarts entre le groupe expérimental et le groupe témoin se sont-ils réduits ?….....page 22
6. Etudes de cas….....page 23
V. Discussion.....page 26
1. Rappel du sujet de notre expérimentation et de ses principaux résultats.....page 26
2. Interprétation des résultats obtenus.....page 27
V.I. Conclusion.....page 31
VI. Bibliographie et webographie.....page 32
VIII. Annexes.....page 33

I. Introduction

Le thème de ce mémoire est l'apprentissage de la lecture : en effet, nous nous sommes intéressées à la problématique de cet apprentissage car le français est considéré comme une discipline fondamentale dans notre enseignement, comme le souligne le socle commun des connaissances et des compétences : «*La maîtrise de la langue française est la base de toute l'éducation* […] *Le socle réaffirme donc le caractère impératif de la maîtrise du vocabulaire, de la grammaire et de la syntaxe. Savoir lire, écrire et parler le français conditionne l'accès à tous les domaines du savoir et à l'acquisition de toutes les compétences»*[1].

De plus, cet apprentissage a suscité de nombreux débats dans le passé et soulève de nombreuses interrogations encore aujourd'hui : les méthodes et les recherches pédagogiques se sont succédées, croisées et mêlées, sans parvenir à fixer définitivement les directives à suivre. La difficulté principale repose sur l'aspect abstrait de cet apprentissage et donc sur la façon la plus judicieuse de lui donner du sens : nous souhaitions profiter de ce stage pour nous confronter concrètement aux difficultés et problèmes que l'apprentissage de la lecture soulève chez de jeunes élèves.

D'un point de vue plus général, les conclusions des rapports internationaux de l'enquête PISA[2] en 2009 révèlent que la France se situe dans la moyenne de l'OCDE sur le plan général de la compréhension de l'écrit (elle est classée en 22ème position, sur 65 pays évalués, dans un classement décroissant des scores). Ce résultat interroge les capacités et possibilités de notre système scolaire puisqu'il est en baisse depuis 2000, non par rapport à la moyenne des autres pays de l'OCDE[3] mais par rapport aux résultats français antérieurs. Cela à cause principalement de l'écrit et de la lecture[4]. Les conclusions des rapports 2011 de l'enquête PIRLS[5], qui concerne les élèves de CM1, confirment cet état de fait en révélant que la France se situe en dessous de la moyenne des autres pays européens[6]. Les politiques ayant aussi mis l'accent sur l'éducation à l'école primaire, il semblait opportun de s'intéresser à la problématique de l'apprentissage de la lecture et de la discipline du français en général.

Ce mémoire s'appuie sur les travaux réalisés en stage en pratique accompagnée dans une classe de CP. Nous avons focalisé notre approche sur la phonologie, mise en lien avec une conception interactive entre code et compréhension de l'écrit, dans l'espoir d'optimiser cet

1 media.education.gouv.fr/file/46/7/5467.pdf
2 PISA : acronyme pour « Programme for International Student Assessment »
3 OCDE : acronyme pour « Organisation de coopération et de développement économiques »
4 http://www.education.gouv.fr/cid20804/
5 PIRLS : acronyme pour « Progress in International Reading Literacy Study »
6 http://www.education.gouv.fr/cid66526/

apprentissage de la lecture. En prenant en charge un nombre limité d'élèves, qui ont été sélectionnés en fonction de leurs difficultés dans la discipline, nous souhaitions expérimenter les effets d'un programme d'entraînement spécifique et à court terme.

Ce programme était constitué de huit séances, chacune proposant l'étude d'un phonème différent. Nous avons découpé et ritualisé à l'identique chacune d'entre elles afin d'habituer les élèves à la progression de l'apprentissage, à la méthodologie, afin de les sécuriser et d'optimiser nos temps de travail : l'objectif principal étant d'améliorer leur niveau en lecture en un temps réduit, nous souhaitions être productives et éviter toute perturbation inutile allant à l'encontre de notre expérimentation. Notre séquence s'est déroulée en huit séances :

1. Evaluation diagnostique en classe entière;
2. Apprentissage du phonème [a] et de sa graphie avec les élèves sélectionnés ;
3. Le phonème [i] et ses graphies en « i » ou « y »;
4. Le phonème [o] et ses graphies en « o », « au »;
5. Le phonème [f] ;
6. Le phonème [s] ;
7. Le phonème [k] ;
8. Evaluation sommative similaire à la première en classe entière.

Nous justifions ce choix de phonèmes, pourtant abordés pour la plupart dès la maternelle, par le faible niveau des élèves : sur six élèves pris en charge, trois étaient non francophones (l'un n'avait pas été scolarisé auparavant). Il semblait donc pertinent de revoir les phonèmes les plus usuels, en y associant leurs graphies.

Ce mémoire a pour visée de retranscrire la démarche expérimentale mise en œuvre lors du stage et est composé de cinq parties : l'une, tout d'abord, concerne l'approche théorique de l'apprentissage de la lecture et s'appuie sur les travaux de différents spécialistes ; une autre traite de la mise en œuvre de notre expérimentation ; une partie suivante présente les résultats obtenus, suivie d'une autre qui tente de les interpréter. La conclusion finalise l'ensemble.

II. Partie théorique

Dans cette partie théorique, l'enjeu est de rendre compte de ce qui constitue l'enseignement initial de la lecture mis en place en classe de CP. Pour cela, il s'agira d'abord de pointer les spécificités du français de manière à identifier les enjeux fondamentaux de l'enseignement de la lecture. Puis, nous analyserons à travers différents travaux de recherche l'importance des entraînements phonologiques dans le cadre de l'apprentissage de la lecture.

1. L'apprentissage de la lecture : état des lieux succinct.

1. 1. Les spécificités du système alphabétique français.

Originellement, les écritures alphabétiques telles que le français entretiennent une relation de dépendance vis-à-vis de l'oral : l'alphabet a pour fonction de transcrire la chaîne parlée, soit de faire correspondre des lettres aux sons. L'orthographe de la langue française, à savoir la manière d'écrire les sons d'une langue, est ainsi régie par un principe phonogrammique : elle met en correspondance les graphèmes et les phonèmes selon un certain nombre de lois. Les unités graphiques que l'on appelle graphèmes ont pour fonction de représenter les unités sonores appelées phonèmes. Le français se compose de 36 phonèmes et de 93 graphèmes, pouvant être écrits avec les 26 lettres de l'alphabet, auxquelles s'ajoutent les accents. Comme il n'y a pas le même nombre de phonèmes et de graphèmes, on dit que le français est un système d'écriture «opaque». Et il s'avère que plus une langue est opaque, plus l'apprentissage de la lecture présente des difficultés.

S'agissant d'une langue alphabétique, le français a pour noyau central le code orthographique, lui-même constitué de l'ensemble des correspondances graphophonémiques (qui régissent la lecture) et des correspondances phonographiques (qui déterminent l'écriture). Bien que certains mots puissent être décodés en faisant correspondre fidèlement les phonèmes et les graphèmes comme le mot «papa» par exemple (il s'agit de mots «consistants»), de nombreux autres mots appelés «inconsistants» échappent à ces correspondances régulières.

Ces correspondances révèlent trois difficultés majeures selon un rapport de l'ONL[7]. D'une part, une même lettre peut avoir différentes valeurs selon qu'elle est seule (la lettre «x» transcrit le phonème /gz/ ou /ks/) ou combinée avec d'autres lettres (la lettre «a» dans «bain»). D'autre part, un même phonème peut être représenté par différentes lettres ou ensemble de lettres (dans «vin» et «vain» : pour un même phonème deux graphies différentes). En français, 95 % des mots d'une seule

7 ONL, *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire*, rapport à M. le ministre de l'éducation nationale, 2005, 9

syllabe se lisent d'une façon unique mais il existe beaucoup de différentes manières de les écrire : on caractérise ainsi le français de langue dissymétrique. Enfin, le français utilise aussi fréquemment des «lettres muettes» qui ne s'entendent pas et servent de marqueur grammatical ou d'indicateur étymologique.

Comme toute langue alphabétique, l'apprentissage du français est rendu difficile par la nature abstraite des phonèmes, les plus petites unités de la chaîne orale, notamment les consonnes qui doivent être co-articulées avec une voyelle pour être prononcées. Pour comprendre comment s'associent la chaîne parlée (les phonèmes) et la chaîne écrite (les graphèmes), un apprenti-lecteur doit prendre conscience que la parole peut être segmentée en unités : les mots, les syllabes et enfin les phonèmes.

Compte tenu de toutes ces spécificités du français, on comprend que l'apprentissage de la lecture relève d'une tâche complexe pour le jeune élève.

1. 2. Les deux dimensions fondamentales de l'apprentissage de la lecture.

D'après le modèle proposé par P. B. Gough et C. Juel[8], la lecture posséderait deux composantes : d'une part la reconnaissance des mots écrits, d'autre part la compréhension. Il est dit que «si chacune des composantes est nécessaire, aucune n'est suffisante». Le modèle schématise cet ensemble selon la formule L = R x C (L représente la lecture, R la reconnaissance des mots, C la compréhension). D'après ce modèle, les processus de reconnaissance des mots et de compréhension ne sont pas indépendants, «ils interagissent pour permettre la lecture». L'acquisition de la lecture implique ainsi des progrès en reconnaissance des mots et en compréhension du langage. Mais les auteurs précisent qu'au moment de l'apprentissage de la lecture, soit à 5-6 ans, l'enfant dispose déjà du processus de compréhension du langage parlé. Il lui manque donc la reconnaissance des mots écrits : c'est pourquoi l'acquisition de cette compétence est le premier but de l'année de CP[9].

Si on s'intéresse plus particulièrement au domaine de la reconnaissance des mots, l'apprenti lecteur doit comprendre et maîtriser le principe alphabétique et apprendre le code, soit l'ensemble des correspondances graphèmes-phonèmes. En effet, les enfants doivent comprendre que l'écrit code la parole à l'aide d'unités orthographiques (les graphèmes) qui correspondent à des unités orales abstraites (les phonèmes) : il s'agit du principe alphabétique. Parallèlement, l'enfant doit travailler les composantes phonologiques des mots (syllabes, rimes, phonèmes) à travers la

8 GOUGH P. B. & JUEL C. (1989). « Les premières étapes de la reconnaissance des mots » In L. Rieben et Ch. Perfetti (dir.), *L'apprenti-lecteur, recherches empiriques et implications pédagogiques*, textes de base en psychologie, Paris : Delachaux et Niestlé, 85

9 *Ibid*, 86

conscience phonologique. Enfin, il doit apprendre et maîtriser la combinatoire, c'est à dire l'éventail des phonèmes et des graphèmes ainsi que l'ensemble de leurs correspondances[10].

1. 3. Le lecteur expert.

Pour mieux comprendre en quoi consiste l' «acte de lire», il paraît intéressant d'observer le fonctionnement du lecteur expert.

Celui-ci dispose de trois procédures pour identifier les mots écrits :

- la procédure logographique et pré-alphabétique ;
- la procédure alphabétique ou d'assemblage ;
- la procédure orthographique ou d'adressage.

Il semblerait que ces trois procédures coexistent assez tôt chez un lecteur et se développent en parallèle[11]. Notons que l'utilisation de ces procédures diffère en fonction du mot à lire (connu ou inconnu du lecteur).

Selon les études de Frith (1985) et Seymour (1995), la procédure logographique ou pré-alphabétique consiste en une reconnaissance immédiate d'un mot familier grâce à ses caractéristiques graphiques les plus remarquables (double lettre, hampe, «rond», accent circonflexe) ou bien au contexte dans lequel le mot apparaît (annonce publicitaire par exemple). Il s'agit d'une reconnaissance uniquement visuelle, sans identification des lettres qui composent le mot.

Si le mot écrit n'est pas connu par le lecteur, celui-ci utilise la procédure «alphabétique» qui consiste à segmenter les mots en petites unités, leur associer un son pour pouvoir le lire ou une orthographe pour pouvoir l'écrire. Ces unités sont ensuite fusionnées (associées entre elles) pour pouvoir prononcer le mot ou l'écrire. Le lecteur identifie alors le mot et le comprend. C'est ce qu'on appelle la voie indirecte, à savoir le décodage, une procédure d'identification des mots reposant sur les correspondances graphophonémiques.

Si le mot écrit est connu par le lecteur, autrement dit si le lecteur a mémorisé la succession des lettres qui composent le mot, celui-ci active la procédure dite «orthographique». Comme le mot appartient au «lexique mental», le lecteur accède rapidement à la prononciation du mot et à son sens.

10 ONL*, op. cit*, 17

11 MARTINET C. & RIEBEN L. (2010), « L'apprentissage initial de la lecture et ses difficultés », In M. Crahay & M. Dutrevis (dir.), *Psychologie des apprentissages scolaires*, Bruxelles : Editions de Boeck, 206-207

1. 4. La nécessité de l'automatisation de la lecture.

Selon Stanislas Dehaene, spécialiste des sciences cognitives, la lecture au CP demande à l'élève un effort d'attention très important. Déchiffrer des mots implique de passer en revue chacune des lettres dans le bon ordre, de la gauche vers la droite, sans en oublier une seule, tout en se souvenant de leurs correspondances avec les phonèmes et en les assemblant en mémoire pour former un mot[12].

De ce fait, les lecteurs débutants mettent beaucoup de temps pour lire un mot. Ce temps est d'autant plus long lorsque le nombre de lettres que contient le mot est grand. Ainsi, à ce stade de maîtrise de la lecture, l'activité cérébrale recrute un réseau de régions cérébrales très étendu[13].

Progressivement, la lecture s'automatise : le lecteur identifie de plus en plus les mots selon la procédure orthographique. Alors que chez le lecteur débutant, la lecture est lente et sérielle (chaque mot, chaque syllabe et même chaque lettre sont fixés par le regard), chez le lecteur expert, l'œil progresse rapidement, saute certains mots, s'oriente vers les mots les plus importants. En automatisant la lecture, l'enfant reconnaît plus vite les mots fréquents, il passe directement de la chaîne de lettres au sens du mot, sans l'intermédiaire de la prononciation[14]. Il commence ainsi à développer la seconde voie de lecture ou «voie lexicale», que nous avons précédemment appelée «voie directe».

L'automatisation de la lecture permet donc de libérer l'attention et la mémoire de travail du lecteur. Si le décodage est automatisé, «un maximum de ressources attentionnelles pourra être dévolu aux processus de plus haut niveau requis pour la compréhension des phrases et du texte»[15].

Ainsi, d'après toutes ces informations, l'enseignement initial de la lecture aborderait en tout premier lieu la question du principe alphabétique, pour ensuite travailler la mise en correspondance entre les séquences sonores et les séquences écrites, autrement dit les correspondances graphophonémiques (lecture) et phonographiques (écriture). Il s'agit maintenant de traiter précisément la question de la conscience phonologique, de la définir et d'identifier son rôle dans l'apprentissage de la lecture.

12 DEHAENE S. (2011), *Apprendre à lire, des sciences cognitives à la salle de classe*, Paris : Odile Jacob, 48
13 *Ibid*, 49
14 *Ibid*, 50
15 MARTINET C. & RIEBEN L., *op. cit*, 194

2. La conscience phonologique : une habileté nécessaire à la mise en place des procédures d'identification des mots.

2. 1. Définition.

On définit la conscience phonologique comme «la capacité à prendre conscience des différentes unités du langage oral (syllabes, rimes, phonèmes) et la capacité à les manipuler de façon volontaire»[16].

On distingue trois grandes étapes dans l'acquisition de la conscience phonologique. La première est la conscience syllabique qui consiste à dénombrer, segmenter et fusionner les syllabes car la syllabe est l'unité sonore la plus facile à percevoir et à manipuler : elle «est signalée au niveau acoustique par des variations d'intensité et au niveau moteur (ouverture et fermeture de la bouche)[17]». La seconde étape est la conscience intra-syllabique qui consiste à décomposer les syllabes en plus petites unités : l'attaque (consonne(s) initiales de la syllabe) et la rime (ensemble des phonèmes qui suivent)[18]. La troisième est la conscience phonémique qui consiste à percevoir et manipuler les phonèmes d'un mot.

La conscience phonologique se développe ainsi selon une progression qui va de l'unité la plus large (la syllabe), en passant par l'unité intermédiaire (l'intra-syllabique), jusqu'à l'unité la plus petite et abstraite (le phonème).

2. 2. Les apports des sciences cognitives : «Comment le cerveau apprend-il à lire?» (S. Dehaene).

Selon Stanislas Dehaene, de nombreuses recherches valident l'affirmation que «l'enseignement de la phonologie et des correspondances graphème-phonème est le moyen le plus efficace d'apprendre à lire.[19]»

Pour comprendre le lien entre la lecture et la conscience phonologique, l'étude du fonctionnement du cerveau lors du traitement de la lecture semble pertinente.

Ainsi, il a été démontré qu'avant la lecture, le cerveau du bébé est déjà organisé pour traiter la parole : il traite efficacement l'organisation des phonèmes, des règles phonologiques, etc. Mais ces reconnaissances ne sont pas conscientes. Selon Stanislas Dehaene, apprendre à lire consiste

16 *Ibid*, 199
17 *Ibid*, 200
18 DEHAENE S., *op. cit*, 36
19 *Ibid*, 104

donc à «prendre conscience des structures du langage oral afin de les mettre en rapport avec le code visuel des lettres.»[20].

Pour pouvoir «décrypter» les mots écrits, une région du cortex visuel dans l'hémisphère gauche du cerveau se spécialise dans le traitement visuel des lettres et de leurs combinaisons : il s'agit de l'aire de la forme visuelle des mots. D'après des recherches, l'apprentissage de la lecture «fait augmenter les réponses aux mots écrits», cette partie des aires visuelles «répond de plus en plus aux lettres et aux combinaisons»[21].

L'acte de lire permet donc de développer «une connexion efficace entre la vision des lettres et le codage des sons du langage». Il est démontré que travailler ces connexions, à savoir les correspondances graphophonétiques et phonographiques, rend davantage précis le système visuel et entraîne «l'apparition d'un code phonologique précis et surtout conscient du langage oral». Apprendre à lire consiste donc à développer un traitement «fin, précis et conscient des phonèmes[22] ».

2. 3. Résultats d'expérimentations autour des entraînements phonologiques.

Bien que la question des entraînements phonologiques recouvre de nombreuses recherches, nous nous restreindrons dans leur analyse en choisissant plus particulièrement l'étude de Saint-Cyr Chardon, parue en 2005[23]. Nous avons choisi cette étude du fait de sa proximité avec notre travail : elle se situe au Cours Préparatoire et son entraînement aborde les modalités constitutives des correspondances graphèmes-phonèmes (visuelle et auditive).

Dans sa partie théorique, l'auteur prend appui sur diverses recherches qui mesurent l'impact des entraînements phonologiques sur la compréhension du principe alphabétique et le niveau de lecture, notamment les recherches de Lecocq (1991), Byrne, Fielding-Barnsley & Ashley (2000). Notons également que Saint-Cyr Chardon a publié une étude en 2000 expérimentant un entraînement mêlant phonologie, lecture orale et manipulation des correspondances graphophonétiques[24].

Généralement, ces différentes études permettent d'observer une amélioration des capacités métaphonologiques mais aussi une «facilitation» dans l'apprentissage de la lecture[25]. Elles

20 *Ibid*, 26
21 *Ibid*, 30
22 *Ibid*, 35
23 CHARDON S.-C. (2005), « Evaluation d'un entraînement à la lecture au cours préparatoire sollicitant les modalités visuelle, auditive et haptique », *Revue française de pédagogie*, n°153, 93-107
24 CHARDON S.-C. (2000), « Expérience de soutien en lecture auprès de faibles lecteurs de fin de cycle 3 », *Revue française de pédagogie*, n°130, 107-119
25 CHARDON S.-C. (2005), *op. cit*, 95

confirment ainsi le rôle essentiel de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture. On observe aussi que l'entraînement phonologique devient nettement plus efficace lorsqu'il est associé à l'enseignement des correspondances entre phonèmes et graphèmes et à un travail sur la connaissance des lettres de l'alphabet[26].

Ainsi, les entraînements phonologiques participent à une amélioration de l'apprentissage de la lecture. Cependant, il ne s'agit pas d'une fin en soi. Ils doivent être accompagnés d'activités directement liées aux caractéristiques de notre langue, à savoir l'apprentissage des correspondances entre phonèmes et graphèmes ainsi que des lettres de l'alphabet.

Après cet état des lieux de l'acte de lire, de l'impact des entraînements phonologiques sur l'apprentissage de la lecture, il s'agit de préciser la place qui est accordée à ces différents éléments dans l'enseignement, notamment en classe de CP.

3. Liens avec les programmes de l'école élémentaire.

Comme ce mémoire est prévu dans le cadre d'un master intitulé «Métier de l'Enseignement Scolaire» qui prépare au métier d'enseignant du premier degré, il paraît évident de se référer aux programmes de l'école élémentaire afin d'inscrire notre travail d'expérimentation dans la progression des apprentissages scolaires.

Le Cours Préparatoire se situe au niveau du cycle des apprentissages fondamentaux, soit le cycle 2. Le Bulletin Officiel hors-série n°3 du 18 juin 2008[27] mentionne qu'«à la fin de la grande section de l'école maternelle, l'élève (…) distingue clairement les sonorités de la langue et les signes graphiques qui les représentent à l'écrit». A l'entrée au CP, le principe alphabétique doit avoir été abordé. La spécificité de cette classe va être l'apprentissage de la lecture, qui passe par le décodage et l'identification des mots ainsi que par l'acquisition de compétences visant la compréhension des textes. Ainsi, nous retrouvons les deux dimensions fondamentales de la lecture.

Plus précisément, les progressions pour le CP[28] indiquent ce que l'élève aborde peu à peu, notamment l' «ensemble des correspondances entre les lettres et les sons» des graphies simples (la lettre «f» pour le son [f]) aux graphies les plus complexes (le digramme «ph» pour le son [f]).

On peut donc dire que les programmes de l'école et les données de la recherche semblent retenir les mêmes points concernant l'apprentissage de la lecture : chacun définit l'apprentissage de la lecture selon deux domaines (l'identification des mots écrits et la compréhension des textes) et

26 *Ibid*, 95
27 http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CP_CE1.htm
28 http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/apprentissages.htm

précise la nécessité de comprendre le principe alphabétique avant de procéder à l'apprentissage des correspondances entre phonèmes et graphèmes.

4. Notre problématique et nos hypothèses.

A travers toutes ces informations issues d'ouvrages théoriques, de travaux de recherche et des programmes de l'école élémentaire, l'enjeu était d'établir un cadre référentiel de sorte à mieux identifier les enjeux de notre expérimentation.

Nous le rappelons, notre étude s'intéresse avant tout à la phonologie dans le cadre de l'apprentissage de la lecture. Notre objectif est de tester l'impact d'un programme d'entraînement phonologique sur le niveau de lecture d'élèves de CP faibles décodeurs.

Notre première hypothèse est qu'un entraînement phonologique qui renforce les correspondances phonographiques et graphophonémiques, par des activités ritualisées et offrant divers aspects (discrimination auditive, visuelle, reconnaissance haptique, manipulation, lecture et écriture), augmente le niveau en lecture des élèves faibles-décodeurs.

La seconde hypothèse est que cet entraînement phonologique tend à réduire l'écart de niveau de lecture de ces élèves avec le reste de la classe.

Dans les parties suivantes du mémoire, nous présenterons le cadre pédagogique dans lequel s'est déroulée notre expérimentation et nous procéderons à l'exploitation des résultats obtenus.

III. Partie expérimentale

1. Présentation de la classe et des élèves en activité de décodage.

Notre stage s'est déroulé dans une classe de CP de vingt-cinq élèves, composée de douze filles et de treize garçons. Un noyau d'élèves a manifesté un bon niveau en français lors de notre journée d'observation, ce que nous a confirmé l'enseignante titulaire.

Nous avons pu observer sa méthode d'enseignement à plusieurs reprises : inspirée de l'approche socio-constructiviste, cette démarche permet aux élèves d'interagir et d'argumenter lors des exercices de lecture au tableau. En effet, la configuration de la salle de classe offre la possibilité de rassembler les élèves face au tableau, où débute chaque cours de français : les bureaux sont

disposés « en forme de U » avec le tableau au centre et des bancs sont placés devant, afin de permettre les moments de regroupement.

L'enseignante utilise le manuel de lecture *A l'école des albums* et procède de la même façon tous les jours : un moment est attribué à une lecture de texte en autonomie à partir du manuel, puis les élèves se réunissent pour décoder ensemble ce même texte réécrit au tableau. L'enseignante guide cette étape en leur demandant d'entourer les mots qu'ils savent lire, d'identifier des sons, d'expliquer aux autres leur façon de faire : elle développe ainsi chez les élèves la prise de conscience des différentes stratégies de lecture. L'apport de chacun permet donc le décodage et la lecture finale de tous. Les élèves doivent ensuite retourner à des exercices plus spécifiques en autonomie sur le livret de leur manuel.

Néanmoins, le niveau de la classe est plutôt hétérogène : certains élèves ont révélé leurs difficultés en passant au tableau et surtout par effet de contraste avec ceux qui se révèlent à l'aise. Le décodage est optimal chez les uns, la lecture finale des textes travaillés à l'oral est fluide, tandis que pour d'autres les correspondances graphophonétiques les plus usuelles ne sont pas acquises.

Nous avons observé que l'enseignante retravaille ces exercices de lecture et d'écriture au tableau avec un petit groupe d'élèves, en laissant les autres en autonomie, ce qui confirme l'idée d'une classe hétérogène. Elle nous a aussi indiqué trois élèves non francophones, dont un qui vient d'arriver en France et ne parle pas notre langue, puis une quatrième élève qui devra probablement être orientée en CLIS. Ces élèves en particulier manifestent les plus importantes difficultés en décodage et en repérage de phonèmes.

2. Elaboration de notre séquence didactique par le biais de la démarche expérimentale.

2. 1. Nos hypothèses de départ et la constitution d'un échantillon d'élèves.

Les informations recueillies sur le niveau des élèves, leurs difficultés ainsi que sur la méthode pédagogique de leur enseignante ont orienté la construction de notre séquence.

Pour ce faire nous avons suivi la démarche expérimentale, qui peut ordinairement se résumer en six phases : l'observation d'une situation, la formulation d'hypothèses, l'expérimentation, le recueil des résultats, leur interprétation, la conclusion. Les observations initiales doivent permettre de soulever une problématique que les hypothèses tentent d'expliciter : le modèle n'est pas linéaire puisque l'interprétation peut aboutir à une nouvelle expérimentation et que les résultats obtenus peuvent aussi nécessiter une autre expérimentation. Il s'agit là de la méthode empirique

OHERIC, apparue en 1976 dans les travaux du didacticien André Giordan[29].

Ici cependant, nous n'avons pas suivi la phase d'observation puisque nous avons commencé le stage avec des hypothèses déjà formulées[30] : il s'agissait de tenter de vérifier qu'un entraînement intensif sur les correspondances graphophonétiques et phonographiques, avec des élèves faibles décodeurs, permettrait d'améliorer leur niveau en lecture et de réduire l'écart avec les autre élèves.

Nous avons donc utilisé un pré-test lors de la séance initiale afin de sélectionner ces élèves (pré-test qui sera administré en séance finale comme post-test). La première épreuve a évalué les connaissances phonologiques des élèves[31] :

- parmi plusieurs mots, identifier le mot le plus long ;
- identifier le nombre de syllabes dans un mot ;
- associer des mots selon leurs sons initiaux et leurs rimes ;
- identifier le nombre de phonèmes dans un mot ;
- représenter des sons par des lettres (appliquer les correspondances grapho-phonologiques)

Les deux autres épreuves composant le pré-test sont inspirées de la batterie d'épreuve Batelem R[32] : l'une a évalué la lecture de mots isolés (à partir d'un poster, les élèves doivent relier les mots écrits à l'image correspondante) ; l'autre épreuve a consisté en une dictée de syllabes, de pseudo-mots, de mots. L'ensemble des épreuves est tourné vers les aspects phoniques de la lecture que l'on a abordé en partie théorique.

Ce pré-test a été conduit de manière collective, pendant deux heures et devait se réaliser sans notre aide En effet, s'agissant d'une évaluation, chaque élève devait travailler dans les mêmes conditions. Cependant, l'enseignante a contesté cette organisation et nous a demandé d'aider les élèves non francophones : cela n'a pas eu d'impact au vu de la constitution de l'échantillon, les élèves en difficulté ont maintenu des résultats inférieurs à la moyenne de la classe puisque notre aide s'est focalisée sur l'explicitation des consignes.

Nous avions aussi au préalable rédigé les consignes à dire aux élèves afin de conserver exactement les mêmes formulations pour le post-test et amélioré la mise en forme des exercices par la mise en colonne des images à relier pour éviter l'effet « brouillon » et de faciliter la correction.

Le relevé des livrets et leur correction ont donné à voir les importantes disparités de niveau au sein de cette classe : cela nous a permis de regrouper les élèves les plus en difficulté, avec lesquels nous souhaitions travailler.

---

29 http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1980_num_50_1_2199_t1_0062_0000_2

30 Contraintes temporelles ne permettant pas la phase d'observation initiale

31 http://www.cheneliere.ca/5623-livre-conscience-phonologique.html

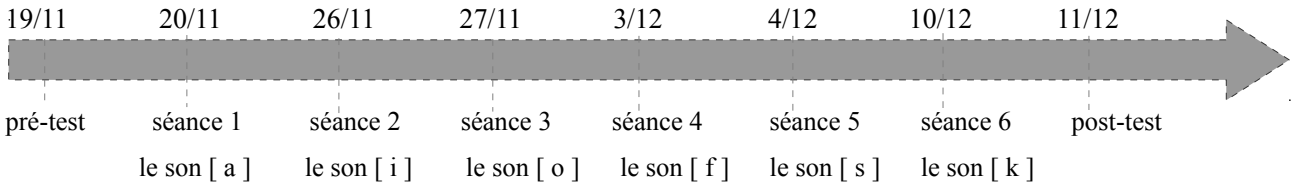
32 SAVIGNY M. (2001), *Batelem R : batterie d'épreuves pour l'école élémentaire, cycle 2 et première année du cycle 3*, Paris : ECPA.

2.2. Notre expérimentation.

L'expérimentation se déroule sur six séances, reproduites à l'identique à partir d'une séance-type initiale afin de ritualiser le travail. L'objectif pour chacune est de consolider la conscience phonologique pour améliorer la maîtrise des correspondances graphophonétiques. Ainsi, en abordant tout d'abord un phonème sous l'angle de la discrimination auditive, par l'écoute de comptines, puis sa graphie et son identification dans un mot, sous l'angle d'une discrimination visuelle, il s'agit d'améliorer la capacité des élèves à comprendre et à maîtriser le code alphabétique.

Nous avons choisi d'accroître les difficultés tout au long de la séquence et à l'intérieur de chaque séance. La séquence débute par l'étude des phonèmes vocaliques les plus fréquents ([a], [i], [o]) pour se conclure par les phonèmes consonantiques : en premier lieu les fricatives [f] et [s], faciles à prononcer, puis à la fin l'occlusive [k], plus difficile à prononcer et donc peut être à discriminer auditivement.

Figure 1 : déroulement chronologique de la séquence.



Nous avons évolué avec la même logique d'accroissement des difficultés au sein des séances : chacune est conçue avec trois phases de travail distinctes, trois «ateliers», ayant chacun un objectif particulier : un premier, sur feuille, entraîne les capacités phonologiques à travers la discrimination auditive de phonèmes et leur codage à partir d'images (faire des demi-cercles pour représenter les syllabes, un point sous le phonème étudié) (**Annexe 1**).

Un atelier intermédiaire reprend ces différentes activités mais sous une forme davantage ludique et interactive, à travers la manipulation d'étiquettes issues de l'imagier de la méthode *A l'école des albums* et de la mallette *Entraînement phonologique*[33] (**Annexe 2**). Lors de la séance 1, nous avons aussi utilisé les lettres rugueuses issues de la pédagogie Montessori[34].

Le dernier atelier, également sur feuille, se centre sur les correspondances graphophonétiques et phonographiques : il s'agit cette fois de trouver le son dans un mot, de

33 JACQUIER-ROUX M. & ZORMAN M., (1998), *Entraînement phonologique, pré-lecteur et lecteur*, Grenoble : Editions de la Cigale

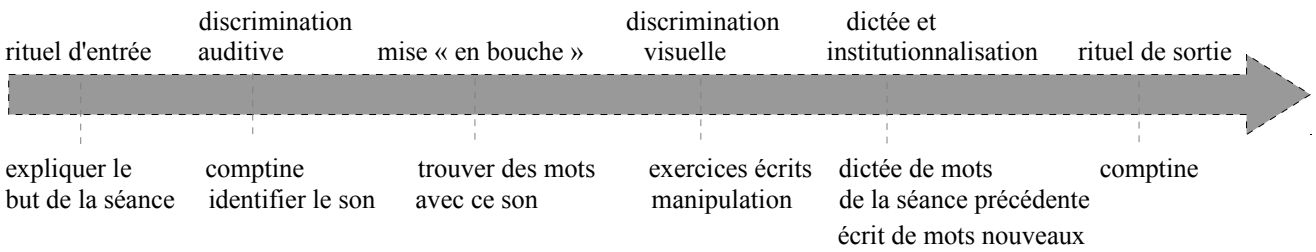
34 PLACE M. H. (2011), *Mes lettres Montessori*, Paris : Nathan.

l'entourer et de le réécrire, de recomposer un mot en remettant ses syllabes en ordre (**Annexe 3**).

Ainsi, les élèves évoluent par paliers dans la difficulté, jusqu'à l'atelier final réunissant nos objectifs principaux à partir d'exercices sur l'écriture des mots. L'atelier manipulation, composé surtout de jeux à partir d'étiquettes, est volontairement placé en position centrale afin de remobiliser l'attention et l'enthousiasme des élèves grâce à son aspect ludique.

Nous terminons chaque séance en faisant une dictée de quelques mots travaillés avec les élèves lors de la séance précédente, puis en en faisant recopier d'autres parmi ceux qui viennent d'être découverts afin d'améliorer leur mémorisation.

Figure 2 : déroulement chronologique d'une séance.



2.3 Conditions du post-test.

Suite à cette séquence, nous avons réévalué la classe entière afin de comparer le nouveau niveau des élèves sélectionnés avec celui de leurs camarades, que nous n'avions pas entraîné, ainsi que leur progression personnelle par rapport au pré-test. Une hausse de leurs résultats aurait validé notre hypothèse initiale, tandis qu'une réduction de l'écart de niveau en lecture entre les deux groupes aurait validé la seconde hypothèse.

Pour cela, nous avons recréé en séance finale les conditions de la séance initiale afin de réaliser le post-test. Il ne fallait modifier aucun facteur afin d'obtenir des résultats comparables avec ceux du départ : cela nous a donc induit à aider les mêmes élèves que lors du pré-test.

Nous avons ensuite relevé et corrigé les livrets, en prenant soin de les anonymer (le prénom inscrit en page d'accueil était dissimulé) afin de ne pas fausser notre jugement lors des corrections : en effet, il était possible de noter inconsciemment plus favorablement les élèves du «groupe expérimental» afin de valider notre hypothèse.

Les résultats obtenus ainsi que leur interprétation seront analysés spécifiquement dans une partie ultérieure à savoir « IV. Recueil des résultats».

3. Analyse d'une séance : les difficultés rencontrées lors de la séance 1 et nos modifications.

Nous avons construit notre séquence à partir d'une «séance-type» que nous souhaitions reproduire à chaque fois : seuls le phonème étudié et l'atelier de manipulation devaient changer d'une séance à l'autre. Nous souhaitions ainsi sécuriser les élèves par la ritualisation de l'apprentissage et optimiser le temps à leur coté.

Etapes principales de notre séance-type, utilisée en séance 1 :

1. Entrée dans l'activité : expliquer aux élèves le but de la séance et ses différentes phases ;
2. Discrimination auditive du son étudié par l'écoute d'une comptine[35], en collectif ;
3. Interrogation du vocabulaire des élèves : connaissent-ils d'autres mots contenant ce son? en collectif ;
4. Discrimination visuelle par analyse de mots au tableau, en collectif ;
5. Ateliers successifs d'exercices sur papier et de manipulation ;
6. Dictée sur ardoise et écriture au propre des mots dictés, en collectif ;
7. Sortie d'activité par une seconde écoute de la comptine, en collectif.

Sa mise en pratique a révélé de nombreux problèmes qui n'avaient pas été pris en compte lors de son élaboration : tout d'abord, n'ayant pas à disposition une salle annexe[36], nous avons été contraintes de réaliser nos séances au fond de la classe, avec à disposition deux tables séparées par une étagère. Du fait de cette disposition et du manque de place, nous avons rencontré des difficultés pour faire asseoir les élèves, pour les canaliser et pour mettre en place différentes étapes de nos séances, notamment en ce qui concerne les étapes collectives : nous ne devions pas faire trop de bruit pour ne pas gêner les autres élèves qui travaillaient avec l'enseignante. Cela a mis en péril les phases d'écoute et de recherche en collectif.

Les élèves n'ont pas su identifier le phonème ciblé lors de l'écoute de la comptine sur le son [a], malgré de nombreuses répétitions, une relecture de notre part en insistant sur le phonème et des indices tels que «Mais quel son tu entends, *à la fin* de ce mot?». Pour ne pas passer trop de temps, nous avons dû leur donner la réponse.

Ensuite, nous avons été confrontées à l'absence de tableau, qui devait nous servir pendant la phase 4 de discrimination visuelle (codage de mots en collectif). Nous avons donc affiché une feuille format A3 dans l'angle d'une commode et d'un mur car c'était le seul endroit visible par l'ensemble des élèves, mais cela la rendait difficilement accessible. Les élèves se sont regroupés devant pour réfléchir à la décomposition syllabique du mot «Cassandra» (un prénom qu'ils avaient

35 BONJOUR E., DE LA HAYE F. & coll. (2010), *Croques-lignes CP*, Paris : Nathan

36 L'enseignante a demandé que notre entraînement se passe dans la classe, pour une raison de surveillance.

proposé) et pour coder le phonème [a]. Or, malgré un premier exemple à partir du mot «papa», aucun n'est parvenu à traiter correctement le mot qu'ils avaient proposé. Il s'agissait pourtant d'une méthode de codage utilisée régulièrement par leur enseignante, nous avions pris soin de le vérifier. Cette phase a généré des bousculades et du bruit, liés à l'espace réduit devant l'affiche, sans donner un résultat convainquant : une d'entre-nous a dû réaliser le codage elle-même car les élèves étaient dans l'impasse.

Enfin, nous pensions pouvoir travailler environ une heure avec les élèves, mais ce temps a été réduit à quarante-cinq minutes par l'enseignante. Nous nous sommes rendues compte que les phases de discrimination auditive et visuelle avaient pris pratiquement tout le temps imparti : or, l'apprentissage principal reposait sur la mise en place des «ateliers». Nous avons donc choisi de passer le quart d'heure restant sur l'atelier manipulation, à savoir l'utilisation de lettres rugueuses. Nous n'avons pu travailler les deux autres ateliers, ni faire de dictée, d'institutionnalisation et de sortie d'activité.

Ainsi, cette première séance a soulevé des difficultés liées au matériel et à la gestion du temps : nous avons donc décidé de modifier notre séance-type pour résoudre ces problèmes.

Tout d'abord, nous avons retiré la phase 4 de discrimination visuelle en collectif puisque nous n'avions pas de tableau ni d'espace disponible pour utiliser une affiche. Cette phase de discrimination a été remplacée par des exercices sur papier, en individuel.

Ensuite, nous avons amélioré la gestion de l'espace en divisant le groupe et en l'installant sur deux tables séparées : la séance devait débuter en collectif sur une table, par l'écoute de la comptine et par l'interrogation du vocabulaire des élèves : «Quels mots connaissez-vous où l'on entend ce son?». Puis, chacune de nous prenait en charge trois élèves en se répartissant sur les deux tables pour travailler les «ateliers». Les élèves étaient à nouveau réunis lors de l'institutionnalisation et de la sortie d'activité.

Nous joignons à la suite les fiches de préparation de la séance 1 et de la séance 2. En annexe se trouvent les fiches de préparation des séances 3 à 6 (**Annexe 4**).

4. Fiches de préparation de la séance 1 et de la séance 2 (après modifications).

Tableau 1 : La séance-type initiale.

Séance 1 (séance-type)	Date : 20/11/12	**Durée : 1 heure**	
Objectifs : Développer la conscience phonologique en manipulant le phonème [a] Entraînement sur les correspondances graphophonétiques en manipulant le graphème «a»			
Contenu, démarches	Déroulement prévu	Lieu, mise en situation	Matériel
1. *Mettre en oreille :* Introduction du son par une comptine.	Introduction du son [a] avec la comptine «croque ligne» CP piste 5	*2'*	Cd et lecteur
2. *Mettre en bouche :* Interroger le vocabulaire des élèves, sélection de quelques mots contenant le phonème [a]	Demander aux élèves de trouver quelques mots contenant ce son.	A l'oral, en collectif. *3'*	
3. *Mettre en œil :* analyse de ces mots au tableau (décomposition syllabique, repères visuels précis du phonème et de sa place dans la syllabe (attaque ou rime)*.	**Ecrire au tableau les mots sélectionnés. Décomposer et coder soi-même le premier mot. Un élève au tableau pour l'autre mot. Débat en collectif.**	Au tableau. Mots écrits à leur hauteur. *10'*	Lettres rugueuses, polycopiés des exercices écrits, stylos, ardoises
4. *Mettre en plume, mettre en main :* atelier 1: discriminer le phonème sur image atelier 2: manipulation lettres rugueuses atelier 3: correspondances graphophonétiques (introduction de quelques difficultés: quand «a» transcrit les sons [o] ou [e]).	Mise en place et pratique des ateliers successifs	En petits groupes. Ateliers successifs. *30'*	
Dictée et institutionnalisation :	Dictée d'un des deux mots travaillés: **réponse à l'ardoise et correction au tableau**. Ecriture de quelques mots travaillés sur le cahier, avec la décomposition syllabique et le codage du phonème [a].Rappel des difficultés à l'oral, quand « a » donne les sons [o] ou [e].	*13'*	Ardoises Cahiers
Sortie d'activité:	**Dernière écoute de la comptine initiale.**	***2'***	

* les éléments en gras ont subi des modifications lors de la séance suivante

<u>Tableau 2 :</u> La séance-type après modifications.

Séance 2	Date : 26/11/12	**Durée : 45'**	
Objectifs : Développer la conscience phonologique en manipulant le phonème [i] Entraînement sur les correspondances graphophonétiques autour du phonème [i] et des graphème « i », « y »			
Contenu, démarches	Déroulement prévu	Lieu, mise en situation	Matériel
1. Mettre en oreille : Introduction du son par une comptine.	Introduction du son [i] avec la comptine.	*2'*	CD et lecteur
2. *Mettre en bouche :* Interroger le vocabulaire des élèves, sélection de quelques mots contenant ce son.	Demander aux élèves de trouver quelques mots contenant ce son.	Interrogation à l'oral en collectif *3'*	Affiche
3. *Mettre en plume, mettre en main :* atelier 1: discriminer le phonème sur image atelier 2: manipulation: mallette atelier 3: correspondances graphophonétiques (les difficultés: quand [i] s'écrit «i» et «y»)	Mise en place et en pratique des ateliers successifs. <u>Atelier manipulation</u> : étiquettes (images) dont les mots riment en [o] et [ɔ̃] *La pêche aux rimes* : «Chercher les mots qui riment, qui vont bien ensemble parce qu'ils se terminent par la même chose, le même son.»	Les élèves sont installés à trois par table. Les ateliers se pratiquent successivement. **Chaque groupe de 3 est composé d'un «élève-tuteur» qui a pour but d'aider les autres*.** *30'*	Mallette phonologie Polycopiés des exercices d'écrit
4. Dictée et institutionnalisation :	Dictée d'un des deux mots travaillés. Ecriture de quelques mots travaillés sur le cahier, avec la décomposition syllabique et le codage du phonème [i].Rappel des difficultés à l'oral, quand [i] s'écrit «y».	*10'*	Cahier de recherche

* ajout par rapport à la séance initiale

IV. Recueil des résultats.

1. Présentation générale des données.

Nous indiquons dans un premier temps l'ensemble des résultats de tous les élèves (soit 23 élèves) lors du pré-test. Nous distinguons trois épreuves : la première condense les trois fiches de phonologie, la seconde représente la lecture de mots isolés et la troisième la dictée.

Initialement, l'ensemble des fiches de phonologie étaient sur 30, l'épreuve de lecture de mots et de dictée également sur 30. Ainsi, on pouvait calculer le score total de chaque élève, sur 90, en additionnant les résultats de chaque épreuve. Le score minimal obtenu au pré-test est 17,3/90 et le score maximal est 82,4/90. **(Annexe 5).**

Pour permettre une meilleure appréhension des résultats, nous avons opté pour une notation plus conventionnelle. A cette fin, nous avons ramené toutes les notes sur 10.

Tableau 3 : Scores de l'ensemble des élèves au pré-test pour les trois épreuves.

		Moyenne	Ecart-type	Médiane	Min.	Max.
Ensemble des trois épreuves	/10	5,03	1,8	4,7	1,9	9,2
Epreuve 1 (phonologie)	/10	7,5	1,8	7,7	4	10
Epreuve 2 (lecture de mots)	/10	2,4	2,4	1,6	0	9,7
Epreuve 3 (dictée)	/10	5,1	2	5,3	1,7	8

On note que la moyenne de l'épreuve de phonologie est assez élevée (7,5/10) et que la note maximale a été atteinte (10/10). Au contraire, les moyennes des épreuves de lecture de mots et de dictée sont plutôt faibles (2,4/10 et 5,1/10). Pour l'épreuve de lecture de mots, on observe une grande disparité : alors qu'un élève a presque atteint la note maximale (9,7/10), un autre élève n'a aucun point (il ne parvient pas à lire un mot). De façon moins prononcée, un élève en dictée a 8/10 alors qu'un autre a une note proche de 0/10 soit 1,7/10. La moyenne générale de la classe est 5,03/10.

2. Constitution du groupe expérimental et du groupe témoin.

Nous appelons groupe expérimental (soit GE) le groupe d'élèves participant à nos séances d'entraînement. Le reste des élèves de la classe, non entraîné, constitue le groupe témoin (GT).

Dès le départ, nous souhaitions constituer un échantillon de huit élèves pour former le groupe expérimental. Lors de la correction du pré-test, nous avons ainsi sélectionné huit élèves ayant les moyennes générales les plus faibles. Ces résultats varient de 1,9/10 (le score le plus faible) à 4/10.

Ensuite, nous avons présenté notre sélection à l'enseignante. Celle-ci a préféré réduire l'échantillon à six élèves et nous a retiré deux élèves (l'un ayant le score le plus élevé du groupe soit 4/10, l'autre ayant un score de 3,7/10[37]. Ainsi, le groupe expérimental se compose de six élèves.

3. Présentation de l'ensemble des résultats et de leur évolution entre pré et post-test.

Nous présentons les scores et leurs évolutions du groupe expérimental (GE) et du groupe témoin (GT). Nous ne prenons en compte que les scores des élèves ayant effectué les deux tests (absence de six élèves entre le pré-test et le post-test dont deux issus du groupe expérimental), soit un effectif de dix-sept élèves au final. Par commodité de présentation, nous conservons le calcul des moyennes, bien que ces mesures ne soient pas très adaptées à un effectif aussi faible. Nous mettons donc en garde le lecteur sur l'analyse des résultats.

L'ensemble de ces données nous permettra ainsi de tester nos hypothèses. Le tableau ci-dessous servira alors de référence pour la réalisation des différentes figures.

Tableau 4 : Scores moyens, écarts de performance et évolutions entre pré et post-test, obtenus aux trois épreuves, par les élèves du GE et du GT.

	PRE-TEST						**POST-TEST**					
	GE			**GT**			**GE**			**GT**		
Moyenne aux trois épreuves	2,9			5,7			3			6,1		
EPREUVE 1 (phonologie) /10												
Moyenne	5,5			8,2			5,3			8		
Min, Max, Médiane	4	7	6	4,7	9,5	8,8	4,8	6,5	5	4,7	10	8,3
Écart moyen de performance	+ 2,7						+ 2,7					
Évolution de l'écart	0											
EPREUVE 2 (lecture) /10												
Moyenne	0,9			2,7			0,8			3,4		
Min, Max, Médiane	0	1,7	1,3	0,7	9	2	0	2,3	0,7	0,7	9,6	3

37 L'enseignante jugeait que ces deux élèves avaient moins besoin d'un entraînement en phonologie que les autres élèves qui, d'après elle, étaient davantage en difficultés.

Écart moyen de performance	+ 1,8						+ 2,6					
Évolution de l'écart	+ 0,8											
EPREUVE 3 (dictée) /10												
Moyenne	2,3			6			2,9			6,8		
Min, Max, Médiane	1,7	3,4	1,8	4	7,6	6	0,6	5,4	2,7	2,4	9	7
Écart moyen de performance	+ 3,7						+ 3,9					
Évolution de l'écart	+ 0,2											

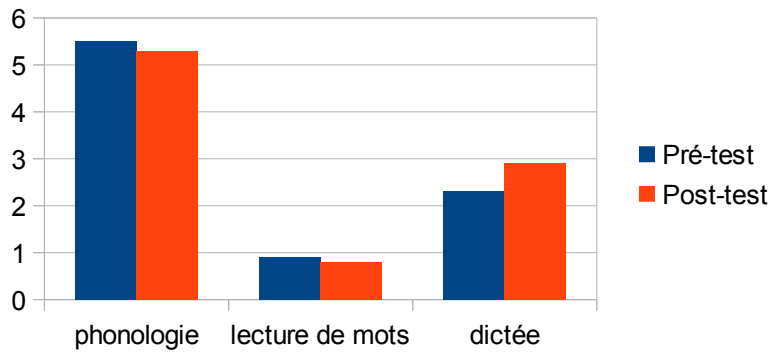
Écart moyen de performance : (score GT – score GE)
Évolution de l'écart : (Score GT - Score GE au post-test) - (Score GT - Score GE au pré-test)

On s'aperçoit que les moyennes du groupe expérimental au pré-test sont nettement inférieures à celles du groupe témoin. Alors que pour l'épreuve de phonologie, le groupe témoin a une moyenne de 8,2/10, le groupe expérimental a une moyenne de 5,5/10 : on observe un écart de 2,7 points en faveur du groupe témoin. En lecture de mots, le groupe témoin a une moyenne de 2,7/10 et le groupe expérimental une moyenne de 0,9/10. Bien que ces deux moyennes soient faibles, on observe un écart de 1,8 point. En dictée, l'écart de performance entre les scores du groupe témoin et du groupe expérimental est de 3,7 points. Cette observation des scores au pré-test justifie donc notre sélection d'élèves et révèle l'écart de niveau entre les deux groupes.

4. Les élèves du groupe expérimental ont-ils progressé ?

Nous nous intéressons à présent à la première hypothèse qui était que notre entraînement permettrait aux élèves sélectionnés de progresser. Pour constituer le graphique ci-dessous, nous reprenons les résultats du tableau 4, notamment les lignes «moyennes» et «évolution des scores» du groupe expérimental.

Figure 3 : Score moyen des élèves du GE, au pré et post-test, pour chacune des épreuves.



Pour l'épreuve de phonologie, qui porte sur les connaissances que nous avons travaillées pendant l'entraînement, on observe que la moyenne du groupe expérimental a diminué de 0,2 point, passant d'une moyenne de 5,5/10 au pré-test à 5,3/10 au post-test. Le groupe d'élèves a aussi régressé de 0,1 point lors de l'épreuve de lecture, passant d'une moyenne au pré-test de 0,9/10 à une moyenne de 0,8/10 au post-test. Cependant, en dictée, la moyenne du post-test est supérieure de 0,6 point à celle du pré-test, passant de 2,3/10 à 2,9/10.

Compte tenu du faible effectif d'élèves et des écarts de niveau peu significatifs, il est difficile de valider ou infirmer nos hypothèses. Nous dirons qu'en ce qui concerne l'épreuve de dictée, les résultats des élèves du groupe expérimental ont tendance à augmenter. Quant au recul pour les deux autres épreuves (phonologie et lecture de mots isolés), nous préférons parler de stabilité plutôt que de régression, tant les écarts sont faibles.

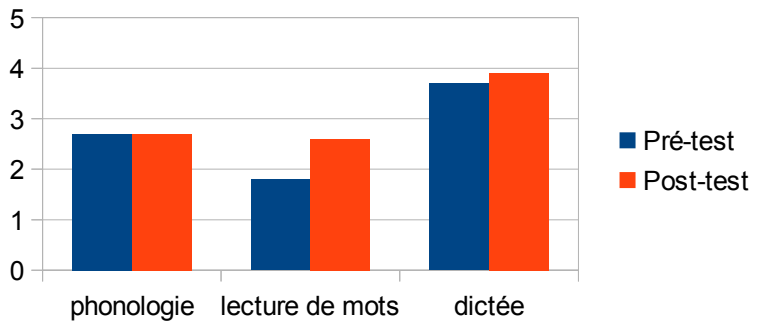
5. Les écarts entre le groupe expérimental et le groupe témoin se sont-ils réduits ?

Pour répondre à cette question, nous reprenons les données du tableau 4, notamment les lignes «moyennes», «écart moyen de performance» et «évolution de l'écart».

L'évolution des scores permet d'observer que pour l'épreuve de phonologie, les deux groupes régressent de la même manière (-0,2 point). Pour l'épreuve de lecture de mots, le groupe expérimental régresse alors que le groupe témoin augmente son score moyen. Concernant l'épreuve de dictée, les deux groupes progressent. Cependant, l'enjeu est de savoir si notre entraînement a permis aux élèves du groupe expérimental de combler leur retard par rapport aux autres élèves.

D'après les données de la ligne «évolution de l'écart» du tableau 4, on observe que pour l'épreuve de phonologie, les écarts entre les résultats du groupe expérimental et du groupe témoin sont restés stables. Cependant, pour les deux autres épreuves, les écarts se sont accentués entre le pré-test et le post-test en défaveur du groupe expérimental : l'écart a augmenté de 0,8 point pour l'épreuve 2, et de 0,2 point pour l'épreuve 3.

Figure 4 : Comparaison des écarts moyens de performance relevés au pré et post-test, entre les deux groupes, pour chacune des épreuves.



Concernant la phonologie, bien que le groupe expérimental ait régressé (-0,2 point), l'écart de niveau avec le groupe témoin reste le même : le groupe entraîné ne comble donc pas son retard ni n'accentue l'écart avec le reste de la classe. En ce qui concerne l'épreuve de lecture de mots, alors que le groupe expérimental a régressé seulement de 0,1 point, l'écart a augmenté de 0,8 point : il s'agit de l'épreuve pour laquelle l'écart a le plus augmenté. Enfin, le groupe expérimental a certes fait des progrès en dictée (+0,6 points), néanmoins, cela ne suffit pas à rattraper le reste de la classe : l'écart a augmenté de 0,2 point.

Ces observations invalident notre seconde hypothèse. Notre entraînement n'a pas permis au groupe expérimental de combler son retard par rapport aux autres élèves : soit l'écart entre les résultats du groupe expérimental et du groupe témoin s'est maintenu, soit il s'est accru.

Après avoir recueilli les données et répondu aux hypothèses, il s'agit d'analyser deux cas d'élèves qui nous paraissent pertinents dans le cadre de ce mémoire. Enfin, une partie « Discussion » apportera un regard distancié sur notre expérimentation et notre travail auprès des élèves du groupe expérimental.

6. Etudes de cas.

6.1 Premier cas : élève non francophone.

Cette étude de cas se centre sur un élève non francophone n'ayant pas été scolarisé auparavant (nous ne savons pas s'il a été scolarisé dans son pays natal) : cela le met en grandes difficultés face aux activités phonologiques et dans les autres disciplines scolaires, sans provoquer ni découragement ni résignation de sa part. Ses résultats aux tests interrogent son niveau de compréhension de notre langue, des consignes données comme des activités de phonologie à proprement parler. C'est ce qui a orienté notre étude de cas.

Nous avons pris le temps de lui expliciter les consignes lors du pré-test, sur conseil de l'enseignante, de lui répéter distinctement et à plusieurs reprises les mots de vocabulaire qui faisaient partie des exercices. Nous procédions en décomposant chaque mot syllabe par syllabe, chaque son, en le laissant s'aider en regardant sur nos lèvres.

Ses résultats révèlent une certaine sensibilité aux différentes unités de notre langue, avec de bons résultats aux deux premières épreuves de phonologie (cf. tableau 5 **Annexe 6**) : il fallait pour l'une comparer la longueur des mots, compter les syllabes et pour l'autre associer des sons initiaux, trouver des rimes. Il s'agissait pour la troisième épreuve de compter des phonèmes puis de représenter des sons par des lettres : les résultats de cet élève montrent qu'il n'a pas compris les

consignes pour le premier exercice, car il a répondu par un codage du nombre de syllabes (il a tracé un demi-cercle sous chaque syllabe). Il a donc eu 0 aux deux tests pour avoir compté le nombre de syllabes au lieu du nombre de phonèmes, mais ce résultat n' illustre pas son niveau réel de compréhension : en effet, le comptage syllabique effectué est juste pour les deux tests, ce qui dévoile sa capacité à discriminer les différentes unités composant un mot.

De plus, au post-test, il a répété cette erreur mais en ajoutant à côté de chaque mot le nombre chiffré de syllabes comptées : il indique ainsi avoir compris qu'il devait compter quelque chose, le représenter par un chiffre, mais se trompe encore sur l'objet. Sa difficulté peut donc ici être liée à une incompréhension des consignes, ce qui reste à vérifier. Ce test n'a pas permis de vérifier sa capacité à discriminer les phonèmes, qui est pourtant l'un des enjeux fondamentaux de l'apprentissage de la lecture.

L'autre exercice dévoile sa capacité à transcrire certains sons par des lettres, plus particulièrement les sons consonnes (pour «moto», il écrit «MT»). Cela rappelle l'illustration des différents niveaux de maîtrise du principe alphabétique que proposent Crahay et Dutrévis (2010) : l'enfant ne détecte, parfois, que certains sons lorsqu'il segmente un mot en phonèmes. Cela éclaire aussi sur le fait que cet élève peut discriminer certains phonèmes, ce que questionnaient les résultats de l'exercice précédent.

Ainsi, cet élève a révélé un assez bon niveau de conscience des différentes unités de notre langue, peut-être grâce à sa non-francophonie lui permettant une plus grande attention métalinguistique : puisque le sens lui échappe, il se concentre plus aisément sur la forme. Ses difficultés sembleraient dues à la pauvreté de son lexique, qui empêcherait une bonne compréhension des consignes. Il reste toutefois à vérifier sa capacité à discriminer les phonèmes Il s'agirait de discerner s'il n'entend pas les phonèmes qu'il n'a pas noté (les «o» de «moto»), ou s'il ne connaît pas les lettres à utiliser pour les transcrire. Cela revient, dans tous les cas, à approfondir l'apprentissage des correspondances phonographiques (par le biais de dictées de phonèmes, puis de pseudo-mots par exemple).

6.2. Deuxième cas : élève dont tous les résultats ont progressé pendant l'expérimentation.

Pour cette seconde étude de cas, nous choisissons un élève qui a amélioré ses résultats lors du post-test dans chacune des épreuves.

Alors que cet élève ne détient pas les notes maximales du groupe expérimental lors du pré-test, il les obtient toutes lors du post-test (cf. tableau 4). Et on s'aperçoit que ses notes sont parfois nettement supérieures aux moyennes de ce même groupe (cf. tableau 6 (**Annexe 6**). Lors du post-

test, alors que la moyenne en phonologie est de 5,3/10, cet élève a pour note 6,5/10 ; en lecture de mots, la moyenne est de 0,8/10 et l'élève a 2,3/10 ; en dictée la moyenne est de 2,9/10, l'élève a 5,4/10. Cet élève a ainsi réalisé d'assez grands progrès pendant l'expérimentation.

Nous choisissons d'illustrer sa progression par l'épreuve de dictée, pour laquelle son amélioration est la plus saillante (+2,8 points). Lors du pré-test, son score est de 2,6/10. On relève très peu de mots transcrits de manière phonologiquement correcte, que ce soit dans les mots existants ou dans les pseudo-mots. Pour écrire «*le lit bleu*», l'élève transcrit «*le title*» ; pour écrire «*le petit chat*», il transcrit «*le tepiha*» ; pour «*un gros chien*», il écrit «*un rocun*». Il est possible que l'élève confonde certaines lettres, oublie de transcrire des phonèmes. Lors du post-test, celui-ci a doublé son score (5,4/10). On observe qu'il transcrit les mêmes groupes de mots en s'approchant plus près de la forme phonologiquement correcte : pour «*le lit bleu*», il écrit «*le lit ble*» ; pour «*un gros chien*», il écrit «*un grochun*» ; pour «*le petit chat*» il écrit «*le petiha*».

Il est difficile de se prononcer sur l'origine de ces progrès. Cependant, ils peuvent être dus à une plus grande concentration lors du post-test, à une meilleure compréhension de la tâche à accomplir. Les progrès peuvent être dus au travail réalisé pendant l'entraînement ou encore durant les deux semaines de travail en classe avec l'enseignante. Aussi, les progrès peuvent s'expliquer par le fait que l'enseignant porte sur cet élève une attention bienveillante.

Ainsi, cet élève semble avoir moins de difficultés que les autres élèves entraînés. Dès la première séance d'entraînement, nous avons remarqué cet écart de niveau : nous avons tenté de créer une situation de tutorat. Et il s'avère que cet élève a parfois réglé certaines difficultés rencontrées par le groupe. Cependant, malgré ces progrès, ses résultats aux tests restent inférieurs aux moyennes du groupe témoin. Il aurait été intéressant d'observer la progression de cet élève sur une durée plus longue : peut-être serait-il parvenu à des résultats proches du reste de la classe ?

Compte tenu de l'amélioration assez rapide en dictée, on pourrait davantage entraîner l'élève à cette activité en menant un travail plus approfondi sur la transcription écrite de phonèmes, qui est peut-être son point faible. Parallèlement, nous pourrions travailler la lecture de mots écrits à travers des exercices de fusion de phonèmes : nous pourrions davantage utiliser l'activité de manipulation de notre entraînement (cf. **Annexe 2** Séance 3).

Nous pouvons être optimiste quand un élève est capable de faire de rapides progrès en dictée car cette activité nécessite une discrimination auditive et une utilisation des correspondances phonographiques efficaces : cette activité recouvre donc les principaux apprentissages du CP. Une dictée portant sur les correspondances phonographiques étudiées consiste donc en un réel outil d'évaluation pour l'enseignant d'une classe de CP. Celui-ci peut voir où se situe l'élève dans ces apprentissages : il repère les correspondances phonographiques acquises par l'élève et celles encore

faiblement maîtrisées, il observe aussi la façon dont l'élève tente de transcrire des sons dont les graphies n'ont pas encore été étudiées mais peut-être déjà rencontrées. L'enseignant peut également voir si l'élève mémorise l'orthographe de certains mots fréquemment rencontrés ou appris en classe. Ainsi la dictée est un moyen de situer l'élève dans sa relation aux sonorités de la langue et à l'apprentissage de son orthographe.

V. Discussion

1. Rappel du sujet de notre expérimentation et de ses principaux résultats.

Le but de notre expérimentation était de tester les hypothèses suivantes : un travail intensif sur les correspondances graphophonémiques avec un petit groupe d'élèves faibles décodeurs permet d'une part d'améliorer leur niveau en lecture, d'autre part de réduire l'écart de niveau avec le reste de la classe. Nous avons conduit nos travaux sur huit séances : la première nous a servi d'évaluation diagnostique, pour sélectionner notre groupe expérimental, à partir d'un pré-test ; les six suivantes ont permis de réaliser notre séquence d'entraînement, fondée sur des travaux de repérage de phonème, de décomposition de mots, de manipulation ; la dernière a servi d'évaluation sommative, pour nous permettre de vérifier nos hypothèses par comparaison avec les résultats initiaux.

Concernant notre première hypothèse d'une amélioration du niveau en lecture du groupe entraîné, nous avons observé que seul le résultat moyen en dictée avait augmenté entre le pré-test et le post-test. Pour les autres épreuves, les résultats se sont maintenus (on ne peut pas vraiment parler de baisse tant les écarts sont faibles). D'une façon générale, seul un élève du groupe expérimental a amélioré tous ses résultats (seconde étude de cas).

Concernant l'autre hypothèse, qui s'intéresse à la réduction des écarts entre le groupe expérimental et le groupe témoin, nous avons observé que malgré une régression à l'épreuve de phonologie, le groupe expérimental n'a ni accentué, ni réduit l'écart avec le groupe témoin. Pour les épreuves de lecture et de dictée, l'écart avec le groupe témoin s'est accru.

2. Interprétation des résultats obtenus.

2.1. Interprétation de l'accroissement de l'écart de niveau entre les deux groupes et de la régression de certains résultats du groupe expérimental.

2. 1. 1. Facteurs liés au contexte d'apprentissage.

Les résultats problématiques obtenus peuvent s'interpréter de différentes façons : tout d'abord, le contexte de l'expérimentation peut avoir influencé sa qualité[38].

En effet, les phases de recherche collective n'ont pu être mises en place à cause du manque d'espace, alors qu'il s'agit d'une méthode favorable aux apprentissages menant les élèves à débattre, à confronter leurs interprétations et à se corriger mutuellement. Le fait d'être confiné au fond de la classe ne nous a pas non plus permis d'utiliser la comptine comme moyen de discrimination auditive pertinent : afin de ne pas déranger les élèves du groupe-témoin qui travaillaient dans la même pièce, nous préférions mettre le son au minimum et ne pas répéter les écoutes (lorsque les élèves ne trouvaient pas, nous récitions nous-même les paroles de la comptine, mais en parlant bas, ce qui n'assure toujours pas une écoute optimale).

Le manque de moyens matériels a aussi pesé : la discrimination visuelle n'a pu être travaillée en collectif par affichage et s'est effectuée de façon plus individuelle lors des exercices sur papier, ce qui a provoqué la lassitude des élèves, plus habitués à travailler en classe entière avec l'enseignante titulaire.

Une autre raison selon laquelle notre entraînement n'a pas eu d'impact conséquent sur les résultats est certainement sa courte durée. En effet, nous sommes intervenues pendant seulement six séances de quarante-cinq minutes. Certes, le nombre d'élèves du groupe expérimental était relativement faible (six, avec parfois des absents) et nous pouvions donc souvent intervenir individuellement auprès des élèves, les aider à effectuer les tâches demandées. Cependant, en si peu de séances, il semble difficile de faire progresser les élèves. De plus, le temps imparti pour chaque séance (quarante-cinq minutes) se révéla trop court pour mener notre apprentissage au mieux.

2. 1. 2. Facteurs liés à l'expérimentation.

On peut aussi interpréter les résultats obtenus en faisant appel à un facteur mal contrôlé lors

38 Petit effectif du groupe, quelques élèves absents lors de l'entraînement et du post-test, un niveau général faible amenant à être prudent dans l'interprétation des résultats.

des passations de tests : nous n'avions pas pris en compte le problème de la copie entre les élèves, qui s'est révélé dès le pré-test. Nous ne sommes pas intervenues de façon adéquate (réprimandes verbales seulement). Cependant, lors du post-test, nous avons mis un classeur entre les élèves : ce faisant, nous en avons séparé deux dont l'un faisait partie du groupe expérimental et l'autre du groupe témoin. Nous nous sommes alors aperçues que les résultats du dernier, qui ne pouvait plus copier, ont régressé. Sans doute, pour plus de fiabilité, il aurait été judicieux d'installer des classeurs entre les élèves dès le pré-test afin d'obtenir des résultats plus fiables.

On peut aussi s'interroger sur la constitution des deux groupes. Notons que deux élèves issus du groupe témoin, ont eu une moyenne générale relativement proche de celui du dernier élève du groupe expérimental (4 et 4,2/10). Il aurait été judicieux de prendre aussi ces deux élèves dans le groupe expérimental, d'autant plus qu'on s'aperçoit que certaines notes minimales dans le groupe témoin sont parfois inférieures aux notes maximales du groupe expérimental. Pour illustrer cela, nous choisissons d'étudier les résultats de l'élève ayant eu une moyenne générale de 4,2/10 lors du pré-test (élève C).

Tableau 7 : Comparaison des notes obtenues par l'élève C avec les notes minimales du groupe témoin, au pré et au post-test, pour chacune des épreuves.

	Elève C			Notes minimales du groupe témoin		
Epreuves	*Phonologie*	*Lecture*	*Dictée*	*Phonologie*	*Lecture*	*Dictée*
Pré-test	8/10	0,7/10	4/10	4,7/10	0,7/10	4/10
Post-test	4,7/10	0,7/10	2,4/10	4,7/10	0,7/10	2,4/10

Comme on le constate, mis à part pour l'épreuve de phonologie au pré-test, cet élève détient toutes les notes minimales du groupe témoin, au pré et au post-test. Ainsi, il aurait été souhaitable de l'insérer dans le groupe expérimental. Nous avons donc probablement « manqué » le recrutement d'un faible apprenti-lecteur.

Malgré la présence d'un élève (seconde étude de cas) qui a parfois résolu certaines difficultés du groupe, on peut aussi souligner l'absence d'élèves parmi notre échantillon qui auraient pu provoquer des débats entre pairs lors des phases de recherche en collectif. De plus, le petit effectif d'élèves n'a pas permis le dynamisme recherché pour cet entraînement.

D'autre part, on peut interroger l'impact de l'absence des élèves de l'échantillon : pour effectuer les moyennes et leur analyse, nous avons utilisé seulement cinq résultats pour les épreuves de phonologie et de lecture et quatre résultats pour la dictée. Sans doute les résultats manquants auraient pu modifier quelque peu nos analyses.

2. 1. 3. Facteurs liés à la conception de l'entraînement.

Face à ces réalités, nous pouvons aussi interroger nos choix pédagogiques : malgré le problème du peu de temps imparti et les difficultés rencontrées, nous n'avons pas remis en question notre méthode de travail. Il s'agissait d'associer plusieurs approches du phonème étudié (discrimination auditive, visuelle, manipulation) en variant les supports (comptine écoutée, travail d'écrit et de lecture sur papier, travail plus ludique à partir d'images et de mots à manipuler), en variant l'effectif des élèves (mise en petit groupe de trois, en grand groupe de six, ou travail individuel) et en changeant de phonème à étudier à chaque nouvelle séance.

Cette variabilité dans l'entraînement et un un temps réduit a pu empêcher une réelle implication des élèves et a pu leur en faire perdre le sens, la visée. Le manque de répétition dans le tâches est aussi un frein à la mémorisation. D'une façon générale, nous pouvons nous demander si l'objectif de cette expérimentation et sa mise en œuvre ont été compris par les élèves : avons-nous clairement exprimé nos objectifs et nos attentes ? Avons-nous suffisamment pris le temps de faire en sorte que les élèves se sentent concernés et investis par ce travail ?

Le choix des phonèmes sur lesquels nous avons travaillé peut également rentrer en compte. Lors de la première séance, portant sur le phonème [a], l'enseignante nous a fait remarquer qu'il s'agissait du premier phonème étudié en classe. C'était peut-être dans ce cas un phonème trop simple, sans réelle difficulté pour certains élèves, ce qui a pu freiner leur investissement dans l'activité et donc la dynamique du groupe. Nous aurions peut-être dû suivre la progression proposée par le manuel *A l'école des albums* utilisée en classe et anticiper davantage notre choix de phonèmes, afin qu'il soit mieux adapté, en fonction du travail déjà réalisé par les élèves.

Enfin, ce rythme dans l'entraînement associé au problème du temps ne nous a pas permis de vérifier la compréhension des élèves avant chaque changement d'étape : certaines phases coûteuses en temps de réflexion se sont résolues par notre introduction de la réponse, ce qui ne nous a pas permis d'écouter et de travailler sur les représentations des élèves.

2. 2. Interprétation des résultats positifs (augmentation du niveau en dictée du groupe-expérimental).

La dictée est un exercice scolaire qui fait travailler la mémoire lexicale des élèves : toutefois, nous ne pouvons pas justifier l'amélioration des résultats par un effet de mémorisation à l'issue du pré-test puisque les exercices n'ont pas été corrigés (ou, s'il y a eu mémorisation, c'est celle des mots trouvés par l'élève lui-même lors de sa recherche, ce qui aurait donné un résultat similaire à celui du

pré-test).

La dictée fait aussi travailler la discrimination auditive des phonèmes et l'exercice des correspondances phonographiques : il s'agit en effet de repérer les différents phonèmes constitutifs du mot ou pseudo-mot dicté et de leur associer les graphies correspondantes en s'appuyant sur la connaissance du code alphabétique. Or, cet exercice reprend ce sur quoi notre expérimentation a porté : discriminer un phonème dans une comptine, dans un mot écrit, observer les différentes graphies possibles pour un même phonème.

Un autre exercice subtest a aussi nécessité ce travail chez les élèves lors de l'épreuve de phonologie : «Représentons des sons par des lettres». Nous présentions une image, en la nommant à l'oral pour qu'il n'y ait pas de problème de vocabulaire : celle-ci devait être traduite à l'écrit par les élèves. Or, cet exercice n'a pas été réussi par le groupe-expérimental : il s'agissait pourtant d'une dictée simplifiée, puisque le mot n'avait pas à être mémorisé grâce à la présence de l'image et pouvait être répété mentalement par les élèves.

Ainsi, nous ne pouvons pas nous fonder sur l'amélioration du résultat en dictée pour prouver un impact positif lié à notre entraînement phonologique. Cette amélioration peut être due à une meilleure articulation des mots dictés par rapport à cette même dictée faite durant le pré-test, à une meilleure gestion du temps (en effet, lors du pré-test, la dictée avait été réalisée très rapidement ; cela n'a pas été le cas lors du post-test).

De plus, durant les semaines où nous sommes intervenues, l'enseignante a continué son apprentissage habituel en lecture avec la classe entière (travail de décodage de textes en individuel puis en collectif au tableau) : cela peut aussi expliquer l'amélioration des résultats des deux groupes.

VI. Conclusion

Cette étude nous a permis de constater que l'apprentissage chez les élèves est soumis à de nombreux paramètres. La prise en compte des facteurs psychologiques et développementaux est incontournable pour apporter un enseignement approprié (l'enseignant doit savoir que les apprentissages se font à partir de différentes phases liées au développement de l'enfant, sans pour autant que la progression ne soit linéaire ou commune à tous). Cela révèle la nécessité de gestion de l'hétérogénéité, notamment dans le cadre d'un soutien : nous ne pouvons pas toujours attendre des élèves un résultat immédiat ni imposer un temps d'apprentissage limité (même si cela se heurte aux réalités de l'enseignement, qui s'effectue à partir du contenu des programmes, en un temps scolaire imparti).

De plus, nous avons constaté l'impact du contexte d'apprentissage : la qualité d'un enseignement repose tant sur la méthode utilisée par l'enseignant que sur les moyens et outils dont il dispose. Cela renforce la conception d'une nécessaire adaptation de sa part : il s'agit de veiller à la meilleure façon possible de réaliser son travail, tout en prenant en compte les conditions matérielles disponibles.

Ce mémoire a été une expérience enrichissante : la compréhension des différents mécanismes et enjeux que l'apprentissage de la lecture soulève est primordiale pour de futures enseignantes. Cela nous a aussi permis d'approcher un domaine peu connu de nous jusque-là, à savoir la démarche expérimentale : il s'agit de raisonner sur les causes des faits que l'on observe. Cette capacité est essentielle pour enseigner, afin de trouver un sens et une solution objectifs aux difficultés scolaires.

On peut regretter ici de n'avoir pu mener notre expérimentation dans les conditions adéquates et de n'avoir pu obtenir de résultats interprétables : un effectif plus important ainsi qu'une plus longue durée d'expérimentation auraient peut-être permis d'optimiser l'entraînement. Ces observations invitent à une autre thématique d'expérimentation, comme, par exemple, l'impact réel du contexte d'apprentissage sur son efficacité : en effet, il est intéressant d'évaluer en quoi les conditions pédagogiques influent sur les résultats, afin de proposer aux élèves un environnement véritablement favorable à la réussite scolaire.

Ce travail nous a apporté une connaissance pratique de la réalité de ce métier, en nous permettant d'élaborer et de mettre en œuvre une séquence, ainsi que de la réalité de la recherche expérimentale, parfois confrontée à des facteurs de mise en échec.

VII. Bibliographie / webographie

1. Bibliographie.

BONJOUR E., DE LA HAYE F. & coll. (2010), *Croques-lignes CP.* Paris : Nathan.

CHARDON S.-C. (2005), « Evaluation d'un entraînement à la lecture au cours préparatoire sollicitant les modalités visuelle, auditive et haptique » ; « Expérience de soutien en lecture auprès de faibles lecteurs de fin de cycle 3 ». *Revue française de pédagogie*, *n°153 et 130.*

DEHAENE S. (2011), *Apprendre à lire, des sciences cognitives à la salle de classe.* Paris : Odile Jacob.

GOUGH P. B. & JUEL C. (1989), « Les premières étapes de la reconnaissance des mots » In L. Rieben et Ch. Perfetti (dir.), *L'apprenti-lecteur, recherches empiriques et implications pédagogiques*, textes de base en psychologie. Paris : Delachaux et Niestlé.

JACQUIER-ROUX M. & ZORMAN M. (1998), *Entraînement phonologique, pré-lecteur et lecteur.* Grenoble : Editions de la Cigale.

MARTINET C. & RIEBEN L. (2010), « L'apprentissage initial de la lecture et ses difficultés », In M. Crahay & M. Dutrevis (dir.), *Psychologie des apprentissages scolaires.* Bruxelles : Editions de Boeck.

ONL (2005), *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire*, rapport à M. le ministre de l'éducation nationale.

PLACE M. H. (2011), *Mes lettres Montessori.* Paris : Nathan.

SAVIGNY M. (2001), *Batelem R : batterie d'épreuves pour l'école élémentaire, cycle 2 et première année du cycle 3.* Paris : ECPA.

2. Webographie

Extrait du socle commun des connaissances et des compétences :

media.education.gouv.fr/file/46/7/5467.pdf

L'évaluation des acquis des élèves par PISA: http://www.education.gouv.fr/cid20804/

Les résultats de l'enquête PIRLS de 2011: http://www.education.gouv.fr/cid66526/

Le bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008 :

http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CP_CE1.htm

La progressivité des apprentissages au CP :

http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/apprentissages.htm

Les travaux du didacticien André Giordan:

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_05567807_1980_num_50_1_2199_t1_0062_0000_2

La zone proximale de développement de Vygotsky : www.meirieu.com/COURS/texte16.pdf

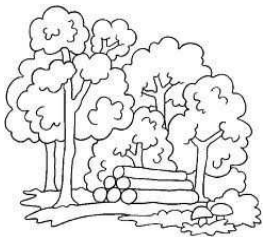
VIII. Annexes

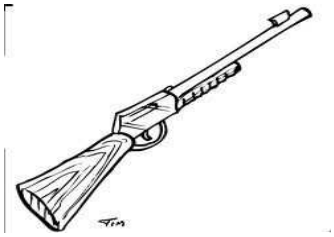
Annexe 1 : Atelier 1 et codage syllabique avec repérage du phonème [f] à partir d'images.... page 1
Annexe 2 : Atelier 2 : les manipulations de chaque séance…..... page 2
Annexe 3 : Atelier 3, encodage et correspondances graphophonétiques…..... page 4
Annexe 4 : Les séances 3 à 6…..... page 5
Annexe 5 : Tableau général des données brutes au pré-test…..... page 9
Annexe 6 : Tableaux de scores (études de cas)…..... page 10

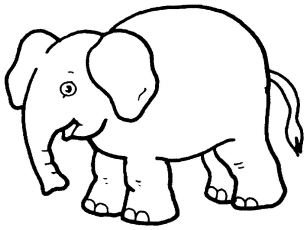
<u>Annexe 1 :</u> Atelier 1 et codage syllabique avec repérage du phonème [f] à partir d'images.

PRENOM: **SEANCE 4 - ATELIER 1: le son [f]**

<u>Exercice 1:</u> Trace un demi-cercle pour chaque syllabe, mets un point dans le demi-cercle à l'endroit où tu entends le son [f].







Annexe 2 : Atelier 2 : les manipulations de chaque séance.

- **Séance 1: les lettres rugueuses**

Jeu : Les lettres rugueuses.	Durée : 10’
Matériel et indications pratiques	*Rôle de l’enseignant*
- Les élèves sont divisés en deux groupes. - Choisir 4 lettres rugueuses (2 simples, 2 plus complexes).	1/ Montrer la lettre et indiquer comment toucher la lettre : - avec le majeur et l’index - à plat sur la table
	2/ Suivre la lettre des doigt et dire le son.
	3/ Suivre la lettre. L'ensemble les élèves disent le son.
	4/ A tour de rôle, les élèves tracent la lettre et en même temps disent le son.
Laisser la lettre rugueuse comme repère visuel.	5/ Demander aux élèves de tracer la lettre avec les doigts sur la table.
Prévoir des ardoises, des stylos et des effaceurs (pour chaque élève + 2 supplémentaires pour faire l’exemple)	6/ Sur l’ardoise, demander de reproduire la lettre.
Temps de différenciation : s’il reste du temps, séparation des élèves en groupe de niveau.	- Les élèves en grande difficulté : reprendre l’écriture de la lettre, repasser à la lettre rugueuse, l’ardoise. - Les autres élèves : passer à une 2ème lettre (suivre les 6 étapes).

- **Séance 2: la mallette phonétique**

Jeu : La pêche aux rimes.	Durée : 10’
Matériel et indications pratiques	*Rôle de l’enseignant*
Cartes 1 et 2 (avec un losange noir)	Mettre les images en vrac au centre de la table.
Il y a 5 rimes disponibles : Oir, on, ette, in, o. 9 cartes pour le son [o] 9 cartes pour le son «in» 9 cartes pour le son «oir» 9 cartes pour le son «ett» 9 cartes pour le son «on» Utilisation uniquement des sons [o], «on», «in». (respect des 5’)	«On va chercher des mots qui riment, qui vont bien ensemble parce qu’ils se terminent par la même chose, par le même son.»
Si les élèves ne trouvent pas le son, leur le dire.	«Râteau. Qu’entendez-vous à la fin de ce mot ?»
	«Parmi les images, chercher celles qui représentent des mots se terminant par le son [o]»
	«On répète ensemble les mots en [o].»
Quand les élèves ont terminé un son, ils appellent l’enseignant qui donne le son suivant.	- Dire un mot en «o», puis en «on, en «i», en «oir», en «ette»… - Demander quel est le son qu’on entend à la fin du mot.

- **Séance 3: la mallette phonétique**

Jeu n°1 : Fusionner les syllabes	Durée : 5’
Matériel et indications pratiques	*Rôle de l’enseignant*
Cartes 1 et 2 (avec un carré noir)	Mettre les images entières au centre de la table.
En tout 8 ou 9 cartes (à 2 ou 3 morceaux), selon le nombre d’élève dans le groupe.	Pour chaque image, faire dire aux élèves le mot correspondant.
	Séparer les images et les mélanger.
- Les élèves gardent le mot qu’ils ont formé devant eux pendant le jeu (le temps que tout le monde dise son mot). - Chaque élève a un seul mot à composer.	«Vous allez devoir prendre au hasard deux morceaux de mots, dire dans sa tête le son de chaque morceau puis dire à voix haute le mot qui est formé.»
Jeu n°2 : Segmenter en syllabes	Durée : 5’
Matériel et indications pratiques	*Rôle de l’enseignant*
Cartes 1 et 2 (avec un carré noir) Ce sont les mêmes images que le jeu n°1	Demander à chaque élève de remettre ses morceaux de mots au centre.
	«Les images sont en morceaux. Il va falloir reconstituer les vrais mots, comme au début du jeu précédent.»
	Demander à chaque élève de prendre un morceau d’image, (de mot).
Pour trouver le reste de l’image, seulement 2 élèves à la fois le font.	Les élèves doivent rechercher le reste de l’image.
Chaque élève a un seul mot à retrouver.	- Une fois le mot retrouvé, les 2 élèves disent le mot à voix haute. - Les autres élèves valident ou invalident sa réponse.

- **Séance 4: l'imagier**

•Classer en fonction du nombre de syllabes : distribuer un tas d'images à tous. Leur demander de faire des classements selon le nombre de syllabes (les mots à 2 syllabes, à 3 syllabes, etc) prévoir 4 boîtes, matérialiser par des arcs de cercle le nombre de syllabes par boîte.
•A partir de plusieurs images, trier en fonction de la présence / de l'absence d'un phonème

- **Séance 5: la mallette phonétique**

Jeu : Fusion de phonèmes en syllabes et écriture simultanée		Durée : 10’
Matériel et indications pratiques	**Rôle de l’enseignant**	**Rôle des élèves**
- Paquet de carte graphème comportant un carré comme repère. - Un paquet pour les consonnes - Un paquet pour les voyelles - Pour chaque paquet, une petite corbeille avec une indication dessus : carte-consonne, carte-voyelle.	Mettre les deux paquets au centre de la table.	
Phase d’explication et d’exemple simultanément.	«Un premier élève pioche une carte-consonne («t») et dit le son («tttt»), le suivant pioche une carte-voyelle («a») et dit le son («aaa»). Le suivant dit la syllabe qui est formée («ta»). »	Les élèves sont par groupe de 3 (carte-consonne, carte-voyelle, fusion). Si 9 élèves, 3 groupes de 3. Faire au moins deux tours de table avec C-V à chaque fois.

<u>Annexe 3</u> : Atelier 3, encodage et correspondances graphophonétiques

PRENOM: **SEANCE 4 - ATELIER 3: le son [f]**

<u>Exercice 1:</u> Entoure quand tu lis un vrai mot

futio – fusil - ploliée

éllifte - phinto - fille

fatu - phatho - facteur

<u>Exercice 2:</u> Pour chaque mot, trouve le son [f], entoure-le et écris-le

dauphin: . . .

fusée: . . .

<u>Exercice 3</u>: Mets les syllabes dans l'ordre et écris le mot correct

rafe – gi: . . .

lé – é – phant: . . .

<u>Annexe 4</u> : Les séances 3 à 6

Séance 3	**Date :** 27/11/12	**Durée :** 45’	
Objectifs : Développer la conscience phonologique en manipulant le phonème [o] Entraînement sur les correspondances graphophonétiques autour du phonème [o] et des graphème «o», «au», «eau» Ecrire sous la dictée des mots travaillées précédemment			
Contenu, démarches	**Déroulement prévu**	**Lieu, mise en situation**	**Matériel**
1. Mettre en oreille : Introduction du son par une comptine.	Introduction du son [i] avec la comptine.		CD de la comptine Chanson orthographique n°3 Lecteur CD
2. *Mettre en bouche :* Interroger le vocabulaire des élèves, sélection de quelques mots contenant ce son.	Demander aux élèves de trouver quelques mots contenant ce son.	Interrogation à l'oral en collectif *Mise en oreille, mise en bouche : 5'*	Affiche
3. *Mettre en plume, mettre en main :* atelier 1: graphie et phonologie atelier 2: manipulation: mallette atelier 3: correspondances grapho-phonétiques (les difficultés: [o] = «o», «au», «eau»)	- Mise en place et en pratique des ateliers successifs. - <u>Atelier manipulation :</u> étiquettes représentant un objet, un animal, coupées selon le nombre de syllabes («lapin», «cochon» : deux morceaux) 1/ *Fusionner les syllabes* : constituer des pseudo-mots en associant deux morceaux d'étiquettes («la-chon», «co-pin») 2/ *Segmenter les syllabes* : retrouver l'étiquette de départ («la-pin», «co-chon»)	- Séance en salle de classe. - Les élèves sont installés à trois par table. - Les ateliers se pratiquent successivement. - Chaque groupe de 3 est composé d'un «élève-tuteur» qui a pour but d'aider les autres. *30’*	Mallette phonologie Polycopiés des exercices d'écrit
4. Dictée et institutionnalisation :	- Dictée des deux mots vus à la séance 2. - Écrire les nouveaux mots de vocabulaire sur le cahier de recherche à partir d'un modèle : «drapeau» et «moto». -Phase de verbalisation sur les difficultés.	*10'*	Feuille de dictée Cahier de recherche

Bilan, analyse, modifications à apporter:

Séance 4	**Date :** 03/12/12	**Durée** : 45’	
Objectifs : Développer la conscience phonologique en manipulant le phonème [f] Entraînement sur les correspondances graphophonétiques autour des graphème «f» ou «ph» Ecrire sous la dictée des mots travaillées précédemment			
Contenu, démarches	**Déroulement prévu**	**Lieu, mise en situation**	**Matériel**
1. Mettre en oreille : Introduction du son par une comptine.	Introduction du son [f] avec la comptine.		CD de la comptine Croque Ligne piste 58 Lecteur CD
2. *Mettre en bouche :* Interroger le vocabulaire des élèves, sélection de quelques mots contenant ce son.	Demander aux élèves de trouver quelques mots contenant ce son.	Interrogation à l'oral en collectif *Mise en oreille, mise en bouche : 5'*	Affiche
4. *Mettre en plume, mettre en main :* atelier 1: graphie et phonologie atelier 2: manipulation: mallette atelier 3: correspondances grapho-phonétiques (les difficultés: [f] = «f», «ph»)	- Mise en place et en pratique des ateliers successifs. - <u>Atelier manipulation</u> : imagier (*A l'école des albums*) 1/ Classer les étiquettes en fonction du nombre de syllabes. 2/ Trier les étiquettes en fonction de la présence ou non d'un phonème (ici le phonème [f].	- Séance en salle de classe. - Les élèves sont installés à trois par table. - Les ateliers se pratiquent successivement. - Chaque groupe de 3 est composé d'un «élève-tuteur» qui a pour but d'aider les autres. *30’*	Imagier Polycopiés des exercices d'écrit
Dictée et institutionnalisation :	- Dictée sur papier des mots écrits la séance précédente - Écrire les nouveaux mots de vocabulaires sur le cahier («girafe», «phoque») -Phase de verbalisation sur les difficultés.	*10'*	Cahier de recherche

Bilan, analyse, modifications à apporter:

Séance 5	**Date :** 04.12.12	**Durée :** 45’	
Objectifs : Développer la conscience phonologique en manipulant le phonème [s]. Entraînement sur les correspondances graphophonétiques autour des graphème «s», «ss», «ç» Ecrire sous la dictée des mots travaillées précédemment			
Contenu, démarches	**Déroulement prévu**	**Lieu, mise en situation**	**Matériel**
1. Mettre en oreille : Introduction du son par une comptine.	Introduction du son [s] avec la comptine.		CD de la comptine « Chansons orthographiques » piste 20 Lecteur CD
2. *Mettre en bouche :* Interroger le vocabulaire des élèves, sélection de quelques mots contenant ce son.	Demander aux élèves de trouver quelques mots contenant ce son.	Interrogation à l'oral en collectif *Mise en oreille, mise en bouche : 5'*	Affiche
3. *Mettre en plume, mettre en main :* atelier 1: graphie et phonologie atelier 2: manipulation: mallette atelier 3: correspondances grapho-phonétiques (les difficultés: [s] = «s», «ss» et «ç»)	- Mise en place et en pratique des ateliers successifs. - <u>Atelier manipulation</u> : 1/ Fusion d'étiquettes phonèmes en syllabes 2/ Fusion de syllabes en mots ou pseudo-mots	- Séance en salle de classe. - Les élèves sont installés à trois par table. - Les ateliers se pratiquent successivement. - Chaque groupe de 3 est composé d'un «élève-tuteur» qui a pour but d'aider les autres. *30’*	Mallette phonologie Polycopiés des exercices d'écrit
4. Institutionnalisation :	- dictée sur papier des mots écrits la séance précédente - Écrire les nouveaux mots de vocabulaires sur le cahier («garçon», «croissant», «soleil») -Phase de verbalisation sur les difficultés.	*10'*	Cahier de recherche

Bilan, analyse, modifications à apporter:

Séance 6	**Date :** 10/12/12	**Durée :** 45’	
Objectifs : Développer la conscience phonologique en manipulant le phonème [k]. Entraînement sur les correspondances graphophonétiques autour des graphème «c» et «qu» Ecrire sous la dictée des mots travaillées précédemment			
Contenu, démarches	**Déroulement prévu**	**Lieu, mise en situation**	**Matériel**
1. Mettre en oreille : Introduction du son par une comptine.	Introduction du son [k] avec la comptine.		CD de la comptine Croque-Lignes piste 36 Lecteur CD
2. *Mettre en bouche :* Interroger le vocabulaire des élèves, sélection de quelques mots contenant ce son.	Demander aux élèves de trouver quelques mots contenant ce son.	Interrogation à l'oral en collectif *Mise en oreille, mise en bouche : 5'*	Affiche
3. *Mettre en plume, mettre en main :* atelier 1: graphie et phonologie atelier 2: manipulation: mallette atelier 3: correspondances grapho-phonologiques (les difficultés: [k] = «k» et «qu»)	- Mise en place et en pratique des ateliers successifs.	- Séance en salle de classe. - Les élèves sont installés à trois par table. - Les ateliers se pratiquent successivement. - Chaque groupe de 3 est composé d'un «élève-tuteur» qui a pour but d'aider les autres. *30’*	Polycopiés des exercices d'écrit
4. Institutionnalisation :	- dictée sur papier des mots écrits la séance précédente - Écrire les nouveaux mots de vocabulaires sur le cahier («canard», «queue») -Phase de verbalisation sur les difficultés.	*10'*	Cahier de recherche

Bilan, analyse, modifications à apporter:

Annexe 5 : Le tableau général des données brutes au pré-test

Prénom élève	Phono 1 /10	Phono 2 /10	Phono 3 /10	Lecture /30	Dictée /30	Score total /90
Al.	9	10	8,5	7	22,1	56,6
Am.	9	8	3	5	10,1	31,1
Ar.	10	8	3,5	3	10,6	35,1
Cam.	10	10	7,5	5	19,4	51,9
Cas.	6	6	0	0	5,3	17,3
De.	7	5	0	1	5,3	18,3
El.	9	10	5	2	11,9	37,9
Gab.	8	8	3	5	11,9	35,9
Gabr.	10	10	7	12	22,9	61,9
Ge.	9	6	6,5	7	13,7	42,2
Lom.	6	9	3	4	7,9	29,9
Lou.	9	10	9,5	14	25,1	67,6
Maë.	10	10	6	3	17,6	46,6
Maï.	10	8	9,5	6	21,2	54,7
Man.	10	10	6	6	14,6	46,6
Me.	9	10	4	5	19,4	47,4
Na.	7	7	6,5	5	16,3	41,8
Oz.	10	10	10	29	23,4	82,4
Ra.	10	10	7,5	9	20,3	56,8
Sa.	6	8	3	4	15,9	36,9
Tab.	5	3	6	3	15,9	32,9
Tat.	10	10	8	28	18,5	74,5
Zo.	10	6	5	4	5,3	30,3

<u>Annexe 6 :</u> Tableau de scores (études de cas).

<u>Tableau 5 :</u> Résultats au pré et post-test de l'élève de l'étude de cas n° 1.

	Phonologie 1		**Phonologie 2**		**Phonologie 3**	
	Exercice 1 / 5	**Exercice 2 / 5**	**Exercice 1 / 5**	**Exercice 2 / 5**	**Exercice 1 / 5**	**Exercice 2 / 5**
pré-test	2	5	2	3	0	1
Moyenne / 10	7		5		1	
post-test	5	5	3	1	0	0,5
Moyenne / 10	10		4		0,5	

<u>Tableau 6 :</u> Résultats de l'élève de l'étude de cas n°2 et scores du groupe expérimental.

	Pré-test		**Post-test**		**Evolution des scores de l'élève**
	Élève étude de cas n°2	**GE**	**Élève étude de cas n°2**	**GE**	
Epreuve de phonologie / 10	**6**	5,5	**6,5**	5,3	**+0,5 point**
Epreuve de lecture / 10	**1,3**	0,9	**2,3**	0,8	**+1 point**
Epreuve de dictée / 10	**2,6**	2,3	**5,4**	2,9	**+2,8 points**

MÉMOIRE PROFESSIONNEL MASTER MES

FICHE DESCRIPTIVE

AUTEURS : Faravelon Sylvie et Peyrouse Marie

RESPONSABLE DU MÉMOIRE : Saint-Cyr Chardon

TITRE : Entraînement phonologique au Cours Préparatoire : impacts et réflexions

RÉSUMÉ :

L'apprentissage de la lecture au CP est au centre de cette expérimentation. Il s'agit d'observer l'impact d'un **dispositif d'entraînement** focalisé sur les **correspondances grapho-phonologiques** auprès de six élèves **faibles décodeurs** scolarisés au sein d'une même classe de CP. Est-ce que ces élèves progressent ? Réduisent-ils leur écart de niveau par rapport au reste de la classe ? Les résultats sont recueillis à partir d'un pré et post-test constitués de trois épreuves : phonologie, lecture de mots isolés et écriture de mots sous dictée. L'entraînement se compose de huit séances et se décline en plusieurs phases : discrimination auditive du phonème, discrimination visuelle de sa graphie, manipulation des différentes unités de la langue à partir d'étiquettes-mots. Les résultats du post-test montrent que les élèves ne progressent que dans une seule épreuve et ne parviennent pas à réduire l'écart avec le reste de la classe. Ces résultats conduisent à s'interroger sur l'impact du **contexte de l'expérimentation** (faible échantillon d'élèves, courte durée de l'entraînement...) et de la **conception de l'entraînement** (choix, mode d'introduction des phonèmes...).

MOTS CLÉS :

- difficultés de lecture
- cycle 2 (cours préparatoire)
- programme d'entraînement
- conscience phonologique
- correspondances graphophonologiques