



HAL
open science

La conscience phonologique au service des apprentissages : comment mettre en place des activités visant à développer la conscience phonologique au cycle 1 ?

Lucile Lavielle

► To cite this version:

Lucile Lavielle. La conscience phonologique au service des apprentissages : comment mettre en place des activités visant à développer la conscience phonologique au cycle 1 ?. Education. 2015. dumas-01412735

HAL Id: dumas-01412735

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01412735>

Submitted on 8 Dec 2016

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.

Copyright



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Centre Val de Loire
Académie d'Orléans-Tours



UNIVERSITÉ D'ORLÉANS

ESPE Centre Val de Loire

MEMOIRE de recherche présenté par :

Lucile LAVIELLE

soutenu le : 1^{er} juin 2015

pour obtenir le diplôme du :
**Master Métiers de l'Enseignement,
de l'Éducation, de la Formation**

Discipline : L'appropriation et la maîtrise du langage

La conscience phonologique au service des
apprentissages : comment mettre en place des
activités visant à développer la conscience
phonologique au cycle 1 ?

Mémoire dirigé par :

Anne-Lise DOYEN Maître de conférence en psychologie, ESPE Orléans-Tours

JURY

Cécile YAPAUDJIAN LABAT Président du jury, PRAG – Lettres Modernes, ESPE Chartres

Catherine CERVANTES PEMF, ESPE Chartres

Anne-Lise Doyen Maître de conférence en psychologie, ESPE Orléans-Tours

Lucile LAVIELLE

**La conscience phonologique au service des apprentissages :
comment mettre en place des activités visant à développer la
conscience phonologique au cycle 1 ?**

Résumé :

La conscience phonologique fait partie des éléments qu'il est indispensable de travailler au cycle 1, pour amener les élèves à entrer dans l'apprentissage de la lecture, mais aussi de l'écriture en classe préparatoire. Pour la développer, les enseignants de cycle 1 ont la possibilité d'utiliser des outils pédagogiques, des manuels. Mais, lesquels doit-on employer ? Ce qui m'intéresse de démontrer tout au long de ce mémoire, c'est les différences que peuvent présenter deux manuels pédagogiques dans le développement de la conscience phonologique chez des élèves de Moyenne Section de maternelle. Pour répondre à ma problématique, j'ai effectué des recherches sur la conscience phonologique, mis en place un protocole pour recueillir les données souhaités et analyser ces dernières à l'aide d'un tableau de comparaison.

Mots clés : conscience phonologique, manuels pédagogiques, apprentissage, syllabe.

**Phonological awareness in the service of learning : how to
establish activities to develop phonological awareness in
nursery school ?**

Summary :

Phonological awareness is one of the essential elements to work in nursery school, to allow children to learn to read and write in Year 2. To develop it, teachers have the opportunity to use educational tools, textbook. But which one must be use ? Throughout this dissertation, what I want to demonstrate, it is the differences that may have two textbooks in the development of phonological awareness among children aged 5 years in nursery school. To answer to my problem, I have done research on phonological awareness, establish a protocol to collect the required data and analyze them with a comparison chart

Keywords : phonological awareness, textbooks, learning, syllable.

REMERCIEMENTS

Je souhaitais remercier Madame Anne-Lise DOYEN pour sa présence, son soutien, son aide et ses nombreux conseils durant ces deux années de master et de préparation à ce mémoire de recherche.

Je tiens aussi à remercier de tout cœur ma collègue titulaire Madame Caroline BELLLOT, pour m'avoir laissé mettre en place ce projet considérable sur 4 mois de l'année dans notre classe de Moyenne Section à l'école Alphonse Daudet de Dreux.

SOMMAIRE

Résumé :.....	2
REMERCIEMENTS	3
Introduction	6
Première partie : La conscience phonologique au service des apprentissages.	8
1- Qu'est-ce que la conscience phonologique ?.....	10
a) Définition.....	10
b) La détermination d'une conscience phonologique implicite et explicite.	12
c) La conscience phonémique.	14
2- La conscience phonologique comme prédicteur d'entrée dans l'apprentissage du langage oral et écrit.	17
a) Le caractère prédictif des habiletés phonologiques.	17
b) La syllabe et son rôle capital dans l'apprentissage de notre langue.....	18
c) L'exploration visuo-haptique et haptique des lettres.....	19
3- La place de la conscience phonologique dans les programmes.....	21
a) Ce que disent les programmes de 2008 au cycle 1 et 2.	21
b) Ce que disent les documents d'accompagnement pour l'école primaire.....	23
4- Problématiques et hypothèses.....	27
Deuxième partie : Méthodologie.	29
1- Présentation de la population observée.	29
2- La mise en place temporelle et spatiale appliquée.....	30
3- Présentation des deux manuels choisis.	31
4- Quel protocole construire pour recueillir les données nécessaires à ce mémoire ?	35
a) Mise en évidence de la grille d'analyse.....	41
b) Le dispositif mis en place en classe.	43
Troisième partie : Analyse.....	48
1- Analyse de l'évaluation initiale.....	48
a) Déroulement.	48
b) Résultats obtenus : description et analyse.....	50
2- Analyse de l'évaluation sommative et comparaison.....	54

a) Déroulement.....	54
b) Résultats obtenus : description et comparaison entre T1 et T2.....	57
3- Conclusion des résultats : retour sur les hypothèses.....	71
Conclusion	75
Bibliographie	77
Annexes	79

Introduction

La finalité mise en avant par l'école maternelle est « d'aider chaque enfant à s'approprier des connaissances et des compétences afin de réussir au cours préparatoire les apprentissages fondamentaux ». La lecture, fait partie de ces apprentissages « élémentaires » et « indispensables » à développer continuellement du cycle 2 jusqu'au début du cycle 3. En cycle 1, en ce qui concerne les compétences à acquérir, on parle plutôt de phonologie et de développement de la conscience phonologique.

Suite à une licence en Science du Langage où j'ai pu apprendre et étudier les différentes spécificités de la phonologie, j'ai souhaité approfondir cet item en réalisant un mémoire portant sur la conscience phonologique.

De plus, je désirais en savoir plus sur la façon de l'enseigner. Il est à noter que c'est une étape qui nous paraît à l'âge adulte « innée » : nous n'avons aucun souvenir de son apprentissage. Pourtant, celle-ci ne se réalise pas spontanément chez l'être humain. C'est pourquoi revoir sa construction à l'aide de ce mémoire, me permettra de reconsidérer le poids et la place que la conscience phonologique possède dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

J'ai notamment appris au cours de mes lectures, que la conscience phonologique est l'« ingrédient capital » pour l'apprentissage de la lecture. En effet, c'est grâce à cette dernière que les enfants vont « s'emparer » du langage oral et commencer à différencier les multiples sonorités de la langue, mais aussi à « se familiariser avec l'écrit ». Par ailleurs, il est à noter que la conscience phonologique, ne peut se développer sans l'aide du principe alphabétique (ensemble des correspondances graphèmes/phonèmes d'une langue particulière).

Cette idée a notamment été développée par certains chercheurs¹, mentionnés par ECALLE et MAGNAN dans leur ouvrage « L'apprentissage de la lecture : fonctionnement et développements cognitifs ». De plus, R. Goigoux les rejoint sur ce point en disant qu'il serait bénéfique pour les enfants lors de cet apprentissage alphabétique, de combiner à la fois la conscience phonémique, la connaissance des

¹ R. TREIMAN, R. TINCOFF et E.D. RICHMOND-WELTY (1997) cités par ECALLE Jean, MAGNAN Annie, L'apprentissage de la lecture : fonctionnement et développements cognitifs, Edition Armand Colin (collection U), 2002, [pp.7-156/pp.183-220](#).

lettres ainsi que l'association des lettres et des sons. En effet, cette combinaison permettrait aux enfants de développer davantage les représentations phonologiques et orthographiques soit, leur conscience phonologique.

Tout ceci nous amène donc vers la question des outils pédagogiques et manuels à utiliser en tant qu'enseignant. En effet, les enseignants de cycle 1 ont pour mission d'entraîner leurs élèves sur le plan phonologique pour développer leur niveau de conscience phonologique mais, quel(s) manuel(s) préconiser ?

C'est sur cette question que j'ai décidé de me pencher. Ce qui m'intéresse tout particulièrement de travailler, ce sont les différents manuels qui existent sur cette prise de conscience, et de voir quelles différences ils peuvent présenter dans le développement de la conscience phonologique chez des élèves de maternelle.

Dans un premier temps, je vais vous exposer mes recherches effectuées sur la conscience phonologique : ce qu'elle représente, son impact dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, mais aussi la place que celle-ci occupe dans les programmes. Puis, je vous présenterai dans un second temps, les manuels choisis pour cette expérience ainsi que le protocole mise en place pour recueillir l'ensemble des données nécessaires à ce mémoire ; pour terminer sur une troisième partie, consacrée à une analyse « réflexive » des résultats récoltés.

Première partie : La conscience phonologique au service des apprentissages.

Avant toutes choses, il faut préciser que la langue française est une langue alphabétique, c'est-à-dire qui s'appuie sur une correspondance « codifiée » entre l'oral et l'écrit. Pour l'oral, les mots se construisent par une combinaison de phonèmes (les plus petites unités de notre langue) qui eux-mêmes, s'assemblent pour fabriquer des syllabes. Pour l'écrit, le procédé est tout autre : le « cryptage » des mots se fonde sur une « transcription » de nos phonèmes en graphèmes (unités constituées d'une lettre ou d'un assemblage de lettres).

Cette idée est confirmée par Florence BARA, Édouard GENTAZ, Pascale COLÉ, dans l'article « Les effets des entraînements phonologiques et multisensoriels destinés à favoriser l'apprentissage de la lecture chez les jeunes enfants ». En effet, ils nous expliquent que le « système d'écriture alphabétique consiste à représenter les sons des mots parlés à l'aide des symboles que sont les lettres »². Pour apprendre à lire et utiliser une procédure de lecture phonologique, il faut donc que l'enfant comprenne qu'à chaque lettre isolée ou groupe de lettres (graphème) correspond un son (phonème).

En clair, l'alphabet français compte 26 lettres à son actif mais pour notre langue orale, c'est 36 phonèmes qui sont nécessaires pour traduire toutes les sonorités de notre langue et donc, nos graphèmes. Dès cet instant, nous comprenons la place importante que va occuper la procédure phonologique dans notre langue, mais aussi à quel point l'encodage de l'ensemble de ces phonèmes va être une activité complexe mais primordiale pour l'enfant futur lecteur. En effet, l'enfant apprenant à lire et à écrire, va devoir entrer dans ces codes et comprendre les règles qui les régissent.

Avant l'apprentissage de la lecture, les enfants ont principalement recours à une procédure phonologique pour lire les mots écrits. En effet, dans ce cas précis,

² BARA FLORENCE, GENTAZ ÉDOUARD, COLÉ PASCALE, « Les effets des entraînements phonologiques et multisensoriels destinés à favoriser l'apprentissage de la lecture chez les jeunes enfants », Presses Universitaires de France Enfance, Volume 56, 2004, pp.387-403

notre cerveau utilise un procédé que les psycholinguistes nomment la « médiation phonologique »³. Cette dernière renvoie à l'idée suivante.

Au cours de la reconnaissance visuelle d'un mot, le lecteur va se construire une représentation mentale de la façon dont celui-ci s'entend et se prononce.

Deux procédures de lecture par médiation phonologique peuvent être mises en évidence :

- L'utilisation d'unités syllabiques au début de l'apprentissage : le lecteur va décomposer le mot en syllabes (unité phonétique prononcée lors d'une seule émission de voix) pour le déchiffrer.
- L'assemblage phonème-graphème (processus cognitivement coûteux). Cette voie dite plutôt « indirecte », suppose un passage par une conversion des graphèmes (plus petite entité d'un système d'écriture correspondant à l'unité orale qu'est le phonème) en phonèmes (plus petite unité distinctive que l'on puisse isoler par segmentation dans la chaîne parlée).

De plus, nous avons pu voir au cours de nos lectures⁴, que l'utilisation de la médiation phonologique contribuait également à la construction d'un lexique orthographique.

En français par exemple, les enfants ont recours très tôt à la médiation phonologique, mais ils se constituent aussi très rapidement un lexique orthographique. En effet, les mots fréquents sont mieux lus et écrits que les rares dès la fin du Cours Préparatoire. Ces résultats nous montrent donc que ce lexique se met en place progressivement et permet à l'enfant de faire des liens entre le mot et les propriétés qui lui sont associées (syntaxique, sémantique, phonologique).

L'élaboration personnelle de ce dernier se fait donc à l'aide d'associations solides entre les unités phonologiques et les unités orthographique ainsi, la médiation phonologique s'en trouve alors renforcée.

³ SPRENGER-CHAROLLES Liliane, BECHENNEC Danielle, LACERT Philippe, « La médiation phonologique : au cœur de l'acquisition et des difficultés de lecture/écriture », Revue Glossa numéro 49, 1995, pp.4-16. Disponible sur : http://blog.ove.asso.fr/orthos_surdite/files/2010/06/sprenger-charolles.pdf (consulté le 13/05/2015)

Mais ce concept est aussi retrouvé chez ECALLE Jean, MAGNAN Annie, *L'apprentissage de la lecture : fonctionnement et développements cognitifs*, Edition Armand Colin (collection U), 2002, pp.7-156/pp.183-220.

⁴ *Ibid.*

Cependant, cette procédure ne remplace pas totalement la médiation phonologique. Ce sont deux processus qui se complètent et coexistent. Le lexique orthographique lui, se met en place plus tardivement en écriture qu'en lecture.

La médiation phonologique possède donc un rôle important en lecture (lecture silencieuse, lecture à haute voix) mais aussi en ce qui concerne l'écriture. En effet, comme nous l'avons mentionné auparavant, les enfants l'utilisent tout particulièrement au début de l'apprentissage de ces derniers.

C'est pourquoi j'ai décidé de travailler sur la conscience phonologique au cours de ce mémoire. Cette aptitude qui nous paraît presque innée, possède une place prédominante dans nos apprentissages de la langue et ceci m'intrigue.

Chez l'enfant, il y a un besoin de traiter, de « jouer » avec les sons de la parole (les syllabes, les phonèmes, les graphèmes...) pour se rendre compte de leurs liens intimes et apprendre ainsi à lire et à écrire. L'apprentissage de la lecture repose pour partie sur la capacité à établir des relations entre les phonèmes (constituants de l'oral) et les graphèmes (constituants de l'écrit). Une fois adulte, cette procédure n'est quasiment plus nécessaire : la lecture se fait de manière « fluide », « directe » par la voie orthographique, tout est « automatisé ». Nous ne sommes plus dans le décodage et pourtant, c'est par là que nous avons commencé... A travers ce mémoire, je souhaite rappeler l'importance de la conscience phonologique dans notre apprentissage de la langue orale et écrite et identifier quelles tâches cognitives (proposées par différents manuels travaillant sur cette faculté) favorisent ou non l'entrée de l'enfant dans le langage.

1- Qu'est-ce que la conscience phonologique ?

a) Définition.

La capacité d'analyse des unités sonores du langage ne se réalise pas spontanément chez l'homme. En effet, pour que chaque enfant puisse lire et écrire « correctement », il faut d'abord qu'il prenne conscience de l'existence des phonèmes pour par la suite pouvoir les isoler et les manipuler. Ce rapport entre la langue orale et l'apprentissage de l'écrit s'introduit donc par la notion de « conscience phonologique ».

Plusieurs définitions ont été trouvées dans nos lectures :

- « capacité métalinguistiques qui consiste à concevoir la langue comme une succession d'unités plus ou moins larges »⁵.

- « aptitude spécifique qui consiste à segmenter les mots entendus en syllabe puis en sons constitutifs. Cette aptitude commencerait dès l'âge de 3 ans et se trouverait renforcé par « l'apprentissage de la lecture et de l'écriture »⁶.

- « capacité à manipuler et à réfléchir sur les unités phonémique de la parole »⁷.

« capacité d'identifier les unités segmentales de la parole et de les manipuler mentalement »⁸.

Toutes celles-ci s'accordent à dire que la conscience phonologique est une habileté qui consiste à manipuler et percevoir les différentes unités qui composent la langue (la syllabe, la rime et le phonème).

Pour ma part, la conscience phonologique se définit de la façon suivante. C'est la connaissance consciente et limpide que les mots de notre langue sont composés d'unités plus petites : les syllabes et les phonèmes. Celle-ci peut se traduire par l'habileté à percevoir et à identifier les différentes composantes phonologiques et à les manipuler c'est-à-dire localiser, enlever, substituer, inverser, ajouter, combiner...

Pour certains chercheurs, il existe même plusieurs niveaux pour cette conscience. Il y aurait :

- la conscience des chaînes phonologiques qui permet à l'enfant de repérer l'intonation,

⁵ SABATIER Carine, REY Véronique, « Conscience phonologique, conscience morphologique et apprentissage de la lecture : état de la question », Revue Glossa numéro 100, 2007, pp.22-34. Disponible sur : http://blog.ove.asso.fr/orthos_surdite/files/2010/06/reysabater.pdf (consulté le 13/05/2015).

⁶ *Ibid.* Définition donnée par S.HABIB.

⁷ *Ibid.* Définition donnée par W. TUNMER en 1989.

⁸ DESROCHERS Alain, KIRBY John R., THOMPSON Glenn L., FRECHETTE Sabrina, « Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture », Revue du Nouvel-Ontario 34, Editeur Institut Franco-Ontarien, 2009, pp.59-82. Disponible sur : http://www.glennlthompson.com/Desrochers%20et%20al_RNO2009_ConsPhon.pdf (consulté le 13/05/2015)

- les rimes constituant les mots parlés sans tenir compte de la signification
- la conscience syllabique,
- la conscience phonémique. Cette dernière serait le plus haut niveau d'abstraction possible que nous puissions rencontrer dans notre langue.

Selon cette vision⁹, la conscience phonologique des mots, des syllabes, des rimes et des phonèmes s'appuierait donc sur une seule et même compétence qui se déclinerait en différents niveaux.

Pour d'autres auteurs¹⁰, cette dernière serait constituée seulement de deux sous parties : la discrimination phonologique et conscience phonologique.

b) La détermination d'une conscience phonologique implicite et explicite.

Cette connaissance de la langue, principalement portée sur les syllabes et les phonèmes, n'est pas « naturelle ». Discriminer les différentes composantes phonologiques, segmenter les mots de notre langue en phonème ..., n'est pas une activité naturelle.

De plus, nos lectures nous ont appris¹¹ qu'il n'existe pas de relation bi-univoque entre les deux compétences sous-jacentes de la conscience phonologique (la discrimination et la segmentation de la langue). Il faut bien distinguer les deux : d'une part, la mise en place de la faculté langagière, d'autre part, la capacité métalinguistique qui consiste à manipuler les segments phonémiques. Ceci nous prouve donc bien qu'il existerait plusieurs niveaux de conscience phonologique chez l'enfant en fonction de son stade d'acquisition de la lecture comme nous l'avons mentionné auparavant.

⁹ Vision de J. MORAIS (1991) cité par ECALLE Jean, MAGNAN Annie, *L'apprentissage de la lecture : fonctionnement et développements cognitifs*, Edition Armand Colin (collection U), 2002, pp.7-156/pp.183-220.

¹⁰ C. PERFETTI (1989), J.MORAIS/ J. ALEGRIA et A. CONTENT (1987), S. DEFIOR/ P. TUDELA (1994) cités par ECALLE Jean, MAGNAN Annie, *L'apprentissage de la lecture : fonctionnement et développements cognitifs*, Edition Armand Colin (collection U), 2002, pp.7-156/pp.183-220.

¹¹ SABATIER Carine, REY Véronique, Conscience phonologique, conscience morphologique et apprentissage de la lecture : état de la question, *Revue Glossa* numéro 100 (22-35), 2007, pp.22-34. Disponible sur : http://blog.ove.asso.fr/orthos_surdite/files/2010/06/re_y_sabater.pdf (consulté le 13/05/2015)

Le premier niveau de compétence phonologique dit « implicite », est appelé « épiphonologique ». Celui-ci renvoie à une perception très rapide des unités linguistiques. L'enfant n'opère pas de contrôle à proprement dit sur ces Par exemple, comme nous le propose l'ouvrage de J.ECALLE et A.MAGNAN, à l'aide de la compétence « épiphonologique », l'enfant est capable de « trouver un mot qui rime avec un mot cible » : fourchette/Juliette.

Travailler la conscience phonologique dès l'école maternelle, permet donc de favoriser l'appropriation de la langue. En effet, cette compétence aide l'enfant à développer et faciliter son acquisition de la lecture, tout en favorisant un accès à la conscience phonémique. Tout ceci nous permet alors de constater, que l'enfant dispose avant l'apprentissage de la lecture, de capacités implicites.

L'apprentissage de l'écrit émergerait quant à lui, d'une autre conscience phonologique cette fois-ci dite « explicite ». Pour hausser ce nouveau niveau, un plan « métaphonologique » est nécessaire. Cette dernière ne s'opère pas automatiquement. Il faut que les connaissances épiphonologiques soient installées pour que celle-ci se manifeste. En effet, le langage écrit nécessite la « connaissance consciente »¹² et le « contrôle intentionnel »¹³ de nombreux aspects du langage. Ce n'est qu'à partir de ce moment précis, que l'enfant peut traiter et manipuler des unités segmentales de la parole de manière réfléchie : comme supprimer, ajouter une syllabe à un mot cible donné. L'école joue donc un rôle important auprès de cette prise de conscience « métaphonologique » : c'est elle qui va permettre à l'enfant de développer, de cultiver, d'étoffer, d'enrichir sa maîtrise du fonctionnement de la langue.

Pour travailler et développer notre conscience phonologique (soit ses deux niveaux), plusieurs tâches que nos lectures nous ont permis de lister, sont

¹² ECALLE Jean, MAGNAN Annie, L'apprentissage de la lecture : fonctionnement et développements cognitifs, Edition Armand Colin (collection U), 2002, pp.7-156/pp.183-220

¹³ *Ibid.*

possibles¹⁴ : recherche d'intrus/analyse segmentale/l'addition et la soustraction phonémique/ comptage syllabique ou phonémique/ l'addition d'un même phonème.

Cependant, malgré ses diverses activités, certains élèves rencontrent tout de même des difficultés. Par exemple en français, le souci peut venir du fait que le son d'un phonème peut varier considérablement d'un mot à l'autre : par exemple pour le phonème [k], si celui-ci se trouve devant une voyelle antérieure (comme le [i], le [y] ou encore le [e]) ou postérieure (comme le [u], le [o] ou le [ɑ], le son change : cinéma [sinema] / cadeau [kado]. Ce type de mot est caractérisé d' « allophone ».

Les phonèmes sont des unités co-articulées, qui fusionnent entre eux, et cette caractéristique de proximité s'avère l'une des plus difficiles dans l'apprentissage de la langue. Les enfants qui possèdent une faible conscience phonologique, auront des difficultés par la suite pour apprendre à lire et à écrire. Un lien étroit est donc observable entre conscience phonologique et l'apprentissage de la lecture.

En effet, ECALLE et MAGNAN dans leur ouvrage *L'apprentissage de la lecture : fonctionnement et développements cognitifs*, nous exposent cette relation. Pour eux, la compétence phonologique et l'acquisition de la lecture entretiennent des relations fortes qui apparaissent comme « bi-directionnelle » (à la fois cause et conséquence de l'apprentissage de la langue écrite). La conscience phonologique constituerait donc un bon prédicteur de la réussite en lecture. La nécessité de la travailler à l'école et ce, dès la maternelle semble donc évidente.

c) La conscience phonémique.

La conscience phonémique fait partie de la conscience phonologique. Il est donc important de voir la fonction et la place que celle-ci peut occuper dans la réussite en lecture.

Tout d'abord, commençons par rappeler la différence entre ces deux concepts. La conscience phonémique, qui est le plus haut niveau de la conscience phonologique, correspond à l'habileté à identifier et à manipuler les phonèmes. Tandis que, la

¹⁴ ECALLE Jean, MAGNAN Annie, *L'apprentissage de la lecture : fonctionnement et développements cognitifs*, Edition Armand Colin (collection U), 2002, pp.7-156/pp.183-220

conscience phonologique qui est un terme général, correspond à l'habileté à identifier et à manipuler les unités sonores d'un mot (les syllabes, les rimes et les phonèmes).

La conscience phonémique se détermine donc comme « la conscience que les mots parlés, sont formés d'unités phonologiques discrètes, abstraites et manipulables en l'occurrence les phonèmes »¹⁵. Apprendre à lire, c'est donc associer une composante auditive dite « phonémique » à une composante visuelle « graphique » du langage. Les auteurs définissent généralement cette compétence comme la « correspondance grapho-phonémique ». Cette dernière constituerait l'une des principales conditions d'appropriation et de compréhension du système alphabétique. En effet, Florence BARA, Édouard GENTAZ, Pascale COLÉ dans leur article « Les effets des entraînements phonologiques et multisensoriels destinés à favoriser l'apprentissage de la lecture chez les jeunes enfants », nous montrent que le développement de cette conscience « conduit l'enfant à concevoir que les mots à l'oral sont constitués d'une séquence de sons, puis lui permet à terme de comprendre que les sons les plus élémentaires correspondent à l'écrit à des lettres ou des groupements de lettres »¹⁶.

Cependant, ce développement s'avère être difficile pour la plupart des élèves. Comprendre qu'une chaîne de graphèmes constitue un mot écrit et que celui-ci correspond lui-même à plusieurs phonèmes¹⁷ est assez dur à concevoir. En effet, la plupart de nos lectures tendent à dire que la conscience des phonèmes est beaucoup plus longue à acquérir que la conscience des syllabes pour un enfant.

Or, il est important que l'enfant assimile cette correspondance graphèmes-phonèmes car celle-ci constitue l'essentiel de l'apprentissage de la lecture. Comme nous le disent ECALLE et MAGNAN Annie dans *L'apprentissage de la lecture : fonctionnement et développements cognitifs*, la conscience phonémique est « le résultat de l'apprentissage institutionnel de la lecture ». Celle-ci ne peut se

¹⁵ ECALLE Jean, MAGNAN Annie, *L'apprentissage de la lecture : fonctionnement et développements cognitifs*, Edition Armand Colin (collection U), 2002, pp.7-156/pp.183-220.

¹⁶ BARA FLORENCE, GENTAZ ÉDOUARD, COLÉ PASCALE, « Les effets des entraînements phonologiques et multisensoriels destinés à favoriser l'apprentissage de la lecture chez les jeunes enfants », Presses Universitaires de France Enfance, Volume 56, 2004, pp.387-403

¹⁷ Le phonème est une unité linguistique formelle de description de la langue

développer qu'à l'aide du principe alphabétique¹⁸ L'enfant doit alors principalement se concentrer sur la mise en correspondance entre les unités graphiques et les unités sonores : il faut qu'il prenne conscience de la structure phonémique de la langue orale pour apprendre à lire et à écrire.

Son rôle est donc primordial dans l'acquisition de la lecture mais aussi pour d'autres compétences (notamment l'écriture).

Certains auteurs¹⁹ parleraient même de lien de « causalité réciproque » entre ces deux unités. Cependant, ce point de vue ne fait pas l'unanimité chez tous les chercheurs. En effet, pour Castles et Coltheart²⁰, le lien de causalité n'est pas directement observable. La conscience phonologique n'améliorerait pas instantanément les performances en lecture des élèves. Si celle-ci n'est pas associée à un apprentissage des lettres et à une association lettres-son, alors la conscience phonémique ne peut pas avoir un impact aussi direct sur l'acquisition de la lecture que les autres auteurs prétendent.

Après avoir montré que la conscience phonologique possède un lien étroit et exclusif avec l'apprentissage de notre langue (orale et écrite), voyons maintenant quels autres facteurs peuvent influencer sur la conscience phonologique et par conséquent, sur l'acquisition de la lecture ?

¹⁸ Pour B. BYRNE et R. FIELDING-BARNESLEY, la conscience phonologique joue un rôle important dans la découverte du principe alphabétique. Ils sont cités par ECALLE Jean, MAGNAN Annie, dans l'ouvrage *L'apprentissage de la lecture : fonctionnement et développements cognitifs*, Edition Armand Colin (collection U), 2002, pp.7-156/pp.183-220.

¹⁹ J.MORAIS/ J. ALEGRIA et A. CONTENT cités par BARA FLORENCE, GENTAZ ÉDOUARD, COLÉ PASCALE, « Les effets des entraînements phonologiques et multisensoriels destinés à favoriser l'apprentissage de la lecture chez les jeunes enfants », Presses Universitaires de France Enfance, Volume 56, 2004, pp.387-403

²⁰ *Ibid.*

2- La conscience phonologique comme prédicteur d'entrée dans l'apprentissage du langage oral et écrit.

a) Le caractère prédictif des habiletés phonologiques.

Plusieurs études se sont efforcées de montrer quels pouvaient-être les éléments prédicteurs des capacités de lecture, ainsi que les pré-requis nécessaires pour l'apprentissage de l'écrit. Les habiletés phonologiques se sont avérées faire partie de cette liste d'éléments. Il existerait donc des relations entre apprentissage de la lecture et habiletés phonologiques précoces.

En effet, il a été montré que le niveau d'habiletés phonologiques (acquises avant et durant l'école maternelle) était un bon élément prédicteur de la future réussite en lecture chez l'enfant²¹. De plus, ce constat a été observé dans un certain nombre de cultures différentes en ce qui concerne la scolarisation, mais aussi sur des langues différents (l'allemand/le chinois/l'espagnol/le français²²). Pour appuyer nos propos, voici une étude longitudinale menée par ECALLE et MAGNAN²³ en 2002. Deux chercheurs se sont appliqués à examiner les habiletés phonologiques et leur développement de la Grande Section au Cours préparatoire en faisant attention à bien distinguer le traitement épiphonologique et métaphonologique au cours des deux tâches qu'ils proposaient aux enfants. Ceux-ci étaient 36 et ont été vus en mars lorsqu'ils étaient en GS et en décembre quand ils furent en CP.

La tâche épiphonologique proposée comportait « 2 mots parmi 4 partageant un son commun (syllabe, infrasyllabe et phonème) en position initiale ou finale »²⁴. Pour ce

²¹ ECALLE Jean, MAGNAN Annie, *L'apprentissage de la lecture : fonctionnement et développements cognitifs*, Edition Armand Colin (collection U), 2002, pp.7-156/pp.183-220.

²² Recherches effectuées par P. LECOCQ (1991) ; J. ALEGRIA, E. PIGNOT, & J. MORAIS (1982) ; E. DEMONT, & J.E. GOMBERT (1996) ; J. ECALLE, & A. MAGNAN (2002 a), J. ECALLE, A. MAGNAN, & H. BOUCHAFA (2002) ; J. ECALLE, & A. MAGNAN (2003) ; L. DUNCAN, P. COLE, P.H.K SEYMOUR, & A. MAGNAN (2006).
ECALLE Jean, MAGNAN Annie, *L'apprentissage de la lecture : fonctionnement et développements cognitifs*, Edition Armand Colin (collection U), 2002, pp.7-156/pp.183-220.

²³ ECALLE J., MAGNAN A., *The development of epiphonological and metaphonological processing at the start of reading : A longitudinal study. European Journal of Psychology of Education*, Volume XVII, n° 1, pp. 47-62, 2002.

²⁴ ECALLE J., MAGNAN A., BOUCHAFA H., « Le développement des habiletés phonologiques avant et au cours de l'apprentissage de la lecture : de l'évaluation à la remédiation », *Revue Glossa* N°82, pp. 4-13, 2002
Disponible sur le : http://reseautap.org/filemanager/files/textes/2342-1_ECALLE.pdf (consulté le 13/05/2015)

qui est de la tâche métaphonologique, il était demandé à l'enfant d'extraire « le son commun (mêmes caractéristiques que précédemment) à deux mots »²⁵. Les résultats de cette étude nous montrent que les « performances en épiphonologie sont supérieures à celles en métaphonologie »²⁶. De plus, cette recherche vérifie le fait que la capacité métaphonologique en CP est véritablement prédite par une capacité épiphonologique déjà présente en GS. Notre degré de conscience phonologique acquis préalablement avant et la scolarisation maternelle, permet donc de prédire le succès ultérieur de l'apprentissage de la lecture.

Les habiletés phonologiques possèdent donc un rôle central dans l'apprentissage de la langue écrite. Elles sont considérées à la fois comme un prérequis de l'apprentissage mais aussi comme une conséquence de cette acquisition. Le lien qu'elles entretiennent avec la lecture est indéniable.

b) La syllabe et son rôle capital dans l'apprentissage de notre langue.

Bien que la conscience syllabique appartienne à la conscience phonologique, les tâches sur les syllabes restent plus faciles à accomplir pour les élèves que des tâches phonétiques. En effet, celles-ci sont des unités articulées aisément repérables, plus « saillantes »²⁷ alors que les phonèmes sont des éléments presque fusionnels. Il serait donc possible de s'appuyer sur la syllabe pour développer la conscience phonologique ainsi que la lecture²⁸.

²⁵ *Ibid.*

²⁶ *Ibid.*

²⁷ Terme utilisé par DESROCHERS Alain, KIRBY John R., THOMPSON Glenn L., FRECHETTE Sabrina, « Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture », Revue du Nouvel-Ontario 34, Editeur Institut Franco-Ontarien, 2009, pp.59-82. Disponible sur : http://www.glennlthompson.com/Desrochers%20et%20a_RNO2009_ConsPhon.pdf (consulté le 13/05/2015)

²⁸ Position retrouvée chez :

ECALLE Jean, MAGNAN Annie, *L'apprentissage de la lecture : fonctionnement et développements cognitifs*, Edition Armand Colin (collection U), 2002, pp.7-156/pp.183-220.

BARA FLORENCE, GENTAZ ÉDOUARD, COLÉ PASCALE, Les effets des entraînements phonologiques et multisensoriels destinés à favoriser l'apprentissage de la lecture chez les jeunes enfants, Presses Universitaires de France Enfance, Volume 56, 2004, pp.387-403

DESROCHERS Alain, KIRBY John R., THOMPSON Glenn L., FRECHETTE Sabrina, « Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture », Revue du Nouvel-Ontario 34, Editeur Institut Franco-Ontarien, 2009, pp.59-82. Disponible sur : http://www.glennlthompson.com/Desrochers%20et%20a_RNO2009_ConsPhon.pdf (consulté le 13/05/2015).

Tout d'abord, nous pouvons définir la syllabe comme « un groupe de phonèmes prononcés d'une émission de voix et constituant un mot ou un élément de mot »²⁹. Cette dernière a été identifiée comme l'unité de segmentation essentielle en français. En effet, nous l'utilisons sans nous en rendre compte tant pour traiter la parole que pour reconnaître visuellement des mots écrits³⁰. Un auditeur français segmenterait donc le langage parlé de façon syllabique. Ce phénomène pourrait alors expliquer le fait que certaines recherches, démontrent son utilité dans l'émergence de la conscience phonologique³¹. L'unité « syllabe » possède donc bien son rôle dans l'apprentissage de la langue écrite française, et existerait très tôt et ce, bien avant l'apprentissage de la lecture et la conscience phonologique.

c) L'exploration visuo-haptique et haptique des lettres.

Le terme « haptique » signifie que nous allons approcher une étude scientifique portée sur le « toucher ». Dans ce dernier paragraphe, nous allons essayer de montrer les avantages que peuvent apporter l'exploration haptique des lettres et donc les activités multisensorielles sur la lecture et conscience phonologique

C'est tout particulièrement dans l'article de Florence BARA, Édouard GENTAZ, Pascale COLÉ « Les effets des entraînements phonologiques et multisensoriels destinés à favoriser l'apprentissage de la lecture chez les jeunes enfants », que nous avons pu recueillir un certain nombre d'informations sur cette méthode.

Effectivement, celui-ci nous a permis de savoir que deux chercheurs, P. Bryant et L. Bradley (1985), ont montré l'effet bénéfique de ces entraînements sur le niveau de décodage des enfants (et donc par conséquent de la lecture). Pour eux, du fait de sa modalité à la fois visuelle et auditive, celle-ci permet de favoriser la construction des

²⁹ ECALLE Jean, MAGNAN Annie, *L'apprentissage de la lecture : fonctionnement et développements cognitifs*, Edition Armand Colin (collection U), 2002, pp.7-156/pp.183-220.

³⁰ *Ibid.*

³¹ *Ibid.* / Point de vue partagé aussi par M. HABIB cité par SPRENGER-CHAROLLES Liliane, BECHENNEC Danielle, LACERT Philippe, « La médiation phonologique : au cœur de l'acquisition et des difficultés de lecture/écriture », Revue Glossa numéro 49, 1995, pp.4-16. Disponible sur : http://blog.ove.asso.fr/orthos_surdite/files/2010/06/sprenger-charolles.pdf (consulté le 13/05/2015)

rapports entre la représentation phonologique et la représentation orthographique des mots, ainsi que de « faciliter le lien entre traitement visuel de la lettre et traitement auditif de son correspondant »³²

De plus, elle va aussi améliorer les compétences des élèves en ce qui concerne deux aptitudes langagières considérées comme des conditions nécessaires pour un bon apprentissage de la conscience phonologique : la connaissance de lettres et l'identification des phonèmes.

Dans une étude plus récemment menée, Gentaz, Colé et Bara (2003) ont examiné chez des enfants pré-lecteurs de grande section de maternelle, « l'effet multisensoriel incluant la modalité haptique »³³. Deux entraînements ont été comparés :

- L'entraînement « HVAM » (haptique-visuel-auditif-métaphonologique)
- L'entraînement « VAM » (visuel-auditif-métaphonologique)

Ces derniers proposent des exercices « destinés à développer les capacités d'analyses phonologiques ainsi que la connaissance des lettres et des associations lettres/sons »³⁴. Cependant, ils se différencient de par « leurs modalités sensorielles »³⁵. En effet, le travail sur l'identification des lettres dans l'entraînement HVAM est fondé sur une exploration visuo-haptique et haptique alors que pour l'entraînement VAM, l'identification se base sur une exploration exclusivement visuelle.

Les productions des enfants ont été relevés avant et après ces deux entraînement pour pouvoir comparer au mieux leur progrès et voir laquelle de ces deux méthodes est la plus « efficace ». Pour recueillir ces données, les tests proposés ont été les suivants : « décodage de pseudo-mots, reconnaissance de lettre, test de rimes, d'identification de phonèmes en position initiale et finale dans les mots ». Les résultats obtenus et analysés, nous montrent qu'après un entraînement HVAM, le

³² BARA FLORENCE, GENTAZ ÉDOUARD, COLÉ PASCALE, Les effets des entraînements phonologiques et multisensoriels destinés à favoriser l'apprentissage de la lecture chez les jeunes enfants, Presses Universitaires de France Enfance, Volume 56, 2004, pp.387-403

³³ *Ibid.*

³⁴ *Ibid.*

³⁵ *Ibid.*

développement du décodage de pseudo-mots plus conséquent qu'après l'entraînement VAM.

Ceci signifie explicitement, que cette modalité haptique est bénéfique pour les enfants en ce qui concerne leur niveau de décodage et que cette dernière, possède elle aussi, un rôle dans l'apprentissage de la lecture et un impact sur notre conscience phonologique.

3- La place de la conscience phonologique dans les programmes.

a) Ce que disent les programmes de 2008 au cycle 1 et 2.

C'est principalement dans la partie consacrée au principe alphabétique que nous allons trouver des informations sur la conscience phonologique. En effet, il est précisé que l'enfant, pour apprendre à lire et à écrire, doit comprendre le fonctionnement de notre système (qui code les sons de l'oral). Il va petit à petit être amené à comprendre que l'écrit, est « une succession de mots où chaque mot écrit correspond à un mot oral »³⁶, « que les mots qu'ils prononcent ou qu'ils entendent sont composés de syllabes »³⁷...

De plus, le Bulletin Officiel du Ministère de l'Education Nationale et du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche de 2008, nous apporte aussi des connaissances sur les compétences attendues en fin d'école maternelle. Dans ce domaine, nous avons :

- différencier les sons
- distinguer les syllabes d'un mot prononcé, reconnaître une même syllabe dans plusieurs énoncés
- faire correspondre les mots d'un énoncé court à l'oral et à l'écrit
- mettre en relation des sons et des lettres

³⁶ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*, « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire », hors-série n°3 du 19 juin 2008, Texte de référence, pp. 12-16.

³⁷ *Ibid.*

- reconnaître et écrire la plupart des lettres de l'alphabet

Pour développer ces compétences, nous pouvons nous appuyer sur différentes activités comme « chanter, jouer avec les organes phonateurs, vivre corporellement comptines et chants, jeux d'écoute et de répétition ... »³⁸.

La syllabe quant à elle, est véritablement identifiée en grande section de maternelle. « Segmenter l'oral en syllabes » consiste à principalement à scander, c'est-à-dire à prononcer en insistant sur chacune d'entre elles. Plusieurs façons peuvent être cependant utilisé pour ce processus comme le frappé par exemple, ou encore le dénombrement des syllabes des prénoms de la classe ou bien la comparaison et classement de mots selon leur nombre de syllabes ...

Puis, une fois cette conscience acquise, l'enfant va ensuite les manipuler (comme nous le disent les programmes de 2008). Les manipulations possibles mentionnées dans le Bulletin Officiel sont les suivantes: l'inversion, l'élimination, la fusion, l'ajout, la localisation de syllabes identiques, le positionnement de celles-ci dans le mot ...

Ce travail de manipulation doit aussi se conduire sur les phonèmes. Nous avons pu découvrir au cours de nos lectures³⁹, un certain nombre de mise en activités permettant d'aider les élèves comme la répétition de phonèmes, la discrimination de sons proches, la manipulation des unités sonores (élimination, ajout, ...) ...

Concernant le cycle 2, c'est sous l'intitulé « Lecture, écriture » dans la rubrique « Français » que nous trouverons quelques informations concernant la conscience phonologique et sa pratique à l'école.

³⁸ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, Documents d'accompagnement des programmes : « le langage à l'école maternelle », collection Textes de référence – Ecole, avril 2006, pp.95-100.

³⁹ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE,, Bulletin Officiel du Ministère de l'Education nationale et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire », hors-série n°3 du 19 juin 2008, Texte de référence, pp. 12-16.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, Documents d'accompagnement des programmes : « le langage à l'école maternelle », collection Textes de référence – Ecole, avril 2006, pp.95-100.

En effet, il est mentionné qu'au cours préparatoire, « l'apprentissage de la lecture passe par le décodage et l'identification des mots et par l'acquisition progressive des connaissances et compétences nécessaires à la compréhension des textes ». La conscience phonologique est encore de rigueur dès le début du cycle 2 : l'enfant continue à établir des correspondances entre le mot oral et le mot écrit ainsi qu'à découvrir des rapports lettres-sons. « Le code alphabétique fait donc l'objet d'un travail systématique »⁴⁰. La lecture à voix haute par l'enseignant avec la main qui suit les mots lus, la mémorisation de comptines, la comparaison entre la quantité d'oral entendu et d'écrit vu, l'apprentissage de la graphie en lettre capitales ... Toutes ses activités citées permettent à l'enfant de travailler au mieux le code alphabétique de la langue française.

De plus, déchiffrer et reconnaître la signification reste fondamental pour entrer dans l'apprentissage de la langue mais, ceci ne suffit pas pour apprendre à lire : les enfants vont devoir dès à présent, « prendre appui sur l'organisation de la phrase ou du texte qu'ils lisent », tenir compte de la « grammaire ».

Regardons maintenant comment la conscience phonologique est abordée et complétée par les divers documents d'accompagnement publiés par le Ministère de l'Education Nationale.

b) Ce que disent les documents d'accompagnement pour l'école primaire.

Les documents que nous avons empruntés, concernent tout particulièrement l'école maternelle ainsi que le cours préparatoire.

Commençons par les documents d'accompagnement publié en mai 2011 par le Ministère de l'Education Nationale concernant « le langage à l'école maternelle ». Il est surtout question de la conscience phonologique sous deux items : « Distinguer les sons de la parole » et « Aborder le principe alphabétique ». En effet, c'est ici que

⁴⁰ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE,, Bulletin Officiel du Ministère de l'Education nationale et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire », hors-série n°3 du 19 juin 2008, Texte de référence, pp. 12-16.

l'on nous rappelle l'importance de travailler les deux réalités sonores indispensables pour les apprentissages futurs de l'élève : le phonème et la syllabe.

Différentes méthodes de travail⁴¹ autour du jeu, nous sont proposées pour prendre conscience des phonèmes de notre langue. Celles-ci possèdent toutes le même objectif : « amener l'élève à détacher son attention de la signification et l'attirer vers la réalité phonique du langage »⁴². Cependant, « Chanter, jouer avec les organes phonateurs, vivre corporellement comptines et chants... » reste toujours des activités requises pour développer et favoriser l'acquisition de la conscience des sons.

L'enseignant peut aussi organiser des « jeux d'écoute (écouter et pratiquer de petites comptines très simples), de reconnaissance, de répétition de rythmes variés, de comparaison, d'appariement, de localisation entraînent l'attention et la capacité à discriminer (jouer avec les formes sonores de la langue) »⁴³. Les jeux vocaux à partir de la moyenne section, sont aussi de rigueur : on produit, on écoute, on répète, on imite, on continue, on transforme prénoms, comptines, textes courts, mots isolés...

En ce qui concerne le travail sur la syllabe, de nouvelles manipulations nous sont proposées dans ce document : « frapper le nombre de syllabes, sauter en les nommant,... »⁴⁴. Ce repérage peut commencer dès la moyenne section, mais c'est principalement en grande section que la syllabe est véritablement identifiée.

Du côté du principe alphabétique, il est surtout question de la correspondance écrit/oral notamment celles concernant les graphèmes et les phonèmes. L'objectif, est le suivant : prendre conscience des différents éléments sonores segmentables du mot pour se construire une correspondance graphophonologique efficace.

⁴¹ Nous citerons dans cette sous-partie des méthodes d'apprentissages différentes que celles déjà énoncées précédemment à l'aide du document d'accompagnement « le langage à l'école maternelle » publié par Ministère de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

⁴² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, Documents d'accompagnement des programmes, « Ressources pour faire la classe à l'école – La langage à l'école maternelle », Centre Nationale de Documentation Pédagogique, mai 2011, pp. 76-87.

⁴³ *Ibid.*

⁴⁴ *Ibid.*

Les chants se révèlent être des supports privilégiés pour « faire jouer de façon précise la correspondance chaîne parlée et chaîne écrite »⁴⁵. En effet, la comptine permet à l'élève de saisir la nature de l'écrit, en lui montrant que la chaîne orale de la parole se transforme en une succession de mots.

De plus, une attention toute particulière doit être portée sur le repérage d'unités plus petites (les lettres), dans leur rapport avec les sons. Chaque lettre doit être impérativement identifiée par ses trois composantes : son nom, sa valeur sonore et son tracé ». En effet, les lettres se doivent d'être reconnues de par leurs caractères et ce, indépendamment de la place que celles-ci occupent dans l'alphabet. « L'alphabet n'est qu'une aide pour associer oral et écrit et mémoriser le nom de la lettre »⁴⁶.

Concernant le cycle 2, nous avons pu voir dans les documents d'accompagnement des programmes de 2008, « Ressources pour faire la classe à l'école – Maîtrise de la langue : Lire au CP » publié par le Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche en janvier 2010, qu'il était encore question de « conscience phonologique » en CP. En effet, malgré le fait que l'apprentissage de la lecture a commencé bien avant le cours préparatoire, « dès le début de l'année, un travail systématique d'apprentissage de la relation entre sons et lettres est engagé »⁴⁷.

La fiche « Identifier les mots par la voie indirecte » nous permet de le constater.

Celle-ci nous parle des relations graphèmes/phonèmes, de la décomposition des mots en syllabes ... Tous ces procédés ont déjà été mis en place au cours de l'école maternelle.

⁴⁵ *Ibid.*

⁴⁶ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, Documents d'accompagnement des programmes, « Ressources pour faire la classe à l'école – La langue à l'école maternelle », Centre Nationale de Documentation Pédagogique, mai 2011, pp. 76-87.

⁴⁷ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, Documents d'accompagnement des programmes, « Ressources pour faire la classe à l'école – Maîtrise de la langue : Lire au CP », eduscol.education.fr/ecole, janvier 2010, pp. 1-68.

Durant cette année de Cours Préparatoire, il convient de s'assurer que pour chaque phonème, les correspondances avec l'écrit sont stabilisés, que les mots-repères sont fixés pour les diverses graphies du son. C'est pourquoi une examination des relations graphèmes-phonèmes ambiguës est de rigueur. Une fois que l'apprentissage est assez avancé sur ce point, l'enfant va commencer à « catégoriser les valeurs phoniques de lettres ou graphèmes (c, t, s, h ; er, es...) »⁴⁸. La place qu'occupe la conscience phonologique au CP est donc indéniable.

De plus, un travail de décomposition de mots en syllabes et de recomposition de mots avec des syllabes est aussi préconisé par ce document d'accompagnement, pour développer l'activité de déchiffrage. Il s'agit de « reconstituer des mots en empruntant des syllabes à un corpus de mots donnés ; composer des mots à partir de « syllabes » données (aides possibles : images ou mots dictés) ; inventer des noms pour des êtres ou objets imaginaires (animaux, véhicules, etc.) »⁴⁹. Ces diverses manipulations sont utilisées dans seul but précis : « accroître l'habileté et la fluidité du déchiffrage »⁵⁰.

Pour conclure, nous pouvons dire que la manipulation de la conscience phonologique se fait essentiellement en maternelle mais, celle-ci persiste encore en cycle 2, à l'aide d'un travail minutieux sur la relation graphophonologique et la décomposition syllabique.

⁴⁸ Ministère de l'Education nationale et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Documents d'accompagnement des programmes, « Ressources pour faire la classe à l'école – Maitrise de la langue : Lire au CP », eduscol.education.fr/ecole, janvier 2010, pp. 1-68.

⁴⁹ *Ibid.*

⁵⁰ *Ibid.*

4- Problématiques et hypothèses.

Ces ouvrages et articles nourrissent l'idée que cette dernière, possède un « rôle dans la maîtrise de la langue orale et écrite »⁵¹. En effet, celle-ci détient une place importante dès les premières « phases » de l'acquisition de la lecture et de l'écriture. C'est pourquoi, il est primordial d'envisager dès la maternelle un entraînement phonologique, afin d'améliorer le niveau des habiletés phonologiques de chacun.

Il existe divers et multiples manuels que les enseignants peuvent utiliser pour développer la conscience phonologique de leurs élèves : « PHONO » de Sylvie CEBE et Jean-Louis PAOUR chez Hatier, « Phonoludos » d'Anne-Lise DOYEN et Eric LAMBERT aux éditions de la Cigale, « Vers la phono », « De l'écoute des sons à la lecture » de Thierry VENOT, « Phonalbums » d'Agnès AYNAUD-SZIKORA et Patricia VINCIGUERRA aux éditions RETZ Mais, lequel choisir ? Lequel d'entre eux répond au mieux aux attentes des élèves ? Tout ceci nous amène donc maintenant, à entamer ensemble un travail de comparaison sur deux d'entre eux, pour déterminer si oui ou non les méthodes utilisées, conduisent les élèves à la même conscience phonologique. La question que nous allons donc nous poser dans ce mémoire est la suivante : Quelles différences peuvent présenter deux entraînements phonologiques dans le développement de la conscience phonologique d'élèves de Moyenne Section ?

Questions secondaires sous-jacentes :

Comment ces outils abordent-ils la conscience phonologique ? En ont-ils le même point de vue ? Comment la travaillent-ils ? Quelles différences existent-ils en termes de compétences phonologiques ?

Pour y répondre, j'ai décidé d'analyser deux manuels aux fonctionnements différents : « Phonoludos » d'Anne-Lise DOYEN et Eric LAMBERT aux éditions de la Cigale, et « Vers la phono » aux éditions Accès par Christina DORNER. Mon choix

⁵¹ DESROCHERS Alain, KIRBY John R., THOMPSON Glenn L., FRECHETTE Sabrina, « Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture », Revue du Nouvel-Ontario 34, Editeur Institut Franco-Ontarien, 2009, pp.59-82. Disponible sur : http://www.glennlthompson.com/Desrochers%20et%20al_RNO2009_ConsPhon.pdf (consulté le 13/05/2015).

s'est porté sur ces deux ouvrages car, ils abordent tous deux la conscience phonologique à l'aide d'un dispositif ludique (différent) qui leur est propre. Pour « Phonoludos », nous voyageons tout au long des séances avec les Ludos, petits éléphants attrayants. Un rituel de travail est alors mis en place jusqu'à la fin de notre entraînement : en effet, celui-ci est organisé selon une progressivité rigoureuse.

Pour ce qui est de « Vers la phono », ce rituel n'est pas présent. En effet, celui-ci s'articule autour d'exercices centrés sur le « jeu » : il n'y a pas de véritable « fil conducteur ». Les jeux possèdent une certaine cohérence entre eux mais, il n'y a pas « d'histoire » qui les unit comme dans « Phonoludos », ni de progressivité obligatoire.

Après avoir annoncé ma problématique ainsi que les points sur lesquels j'allais m'appuyer pour y répondre, je vais maintenant proposer et amener les différentes hypothèses que je me pose :

Hypothèse générale :

- « Je m'attends à ce que les deux manuels choisis amènent les élèves à une conscience phonologique différente (en termes qualitatifs) ».

Hypothèses opératoires :

- « Je m'attends à ce que l'un des deux manuels se démarque et se détache de par son « efficacité » auprès des élèves ».
- « Je m'attends à ce que l'un des deux manuels fonctionne mieux auprès des élèves en difficulté ».

Deuxième partie : Méthodologie.

1- Présentation de la population observée.

La classe dans laquelle j'ai choisi de mettre en place mon sujet de mémoire, est celle où je suis à mi-temps du lundi au mercredi (un mercredi sur deux) : il s'agit d'une Moyenne Section comptant 27 élèves depuis le mois de mars. Les élèves sont tous nés en 2010 (17 sur 27 d'entre eux sont nés en fin d'année soit de juillet à décembre).

Mon école se situe au nord du département de l'Eure-et-Loir, très exactement à Dreux en plein cœur du centre-ville entre les quartiers de Sainte-Eve et Bâtes. Cette école urbaine fait donc partie de la circonscription Dreux 1. Elle compte environ 160 élèves de la petite section à la grande section de maternelle, avec 6 classes (2 classes de PS, 2 classes de MS, 1 classe de GS et 1 classe à double niveau de PS/GS).

Au vu de la localisation géographique de notre école, nous pouvons dire que les catégories socio-professionnelles représentées sont nombreuses et de tous horizons :

- Employés
- Ouvriers
- Demandeurs d'emplois
- Cadres et professions intellectuelles supérieurs (salariés, professions libérales ...)

Dans ma classe, il y a majorité de parents employés ainsi qu'ouvriers et demandeurs d'emplois.

De plus, pour la plupart des élèves de l'école, le français est la langue maternelle. Sur les 27 élèves de ma classe par exemple (composée de 15 filles et 12 garçons), une petite dizaine d'entre eux reconnaît le français en tant que « langue de

scolarisation » (les langues maternelles autres sont le turc, l'arabe, le chinois mais aussi le hollandais ou encore le wolof, l'espagnol).

Mon choix de mémoire s'est axé sur la phonologie car c'est une particularité de la langue que l'on peut tout à fait travailler dès 4 ans. Comme nous l'avons vu auparavant dans notre première partie, les habiletés phonologiques sont acquises avant et durant l'école maternelle, ce qui me permet donc de justifier mon choix portant sur la classe de Moyenne Section.

De plus, les instructions officielles préconisent son apprentissage. En effet, c'est dans le volet intitulé « Découvrir l'écrit » que l'on peut trouver de plus amples informations concernant l'apprentissage de notre principe alphabétique (compétences attendues en fin de maternelle, connaissances et savoir-faire à mettre en place en classe ...).

2- La mise en place temporelle et spatiale appliquée.

Pour mener à bien mes séances de phonologie, j'ai décidé de les mener essentiellement dans le coin regroupement de la classe. Ce choix s'explique par le fait que ce lieu est rattaché aux habitudes des élèves, qu'il est réconfortant et convivial : il invite chacun à participer, même les plus timides. De plus, c'est l'espace le plus important en superficie de la classe. Je peux donc accueillir aisément tous les élèves du groupe de travail concerné sans que les autres élèves en autonomie ne nous dérangent. En effet, le coin regroupement à cette occasion étant fermé, les autres élèves ne nous « tournent pas autour » et restent à travailler sur les espaces « tables » prévus à cet effet. De plus, la proximité « élèves/élèves » et « enseignant/élèves » connotée par cet espace de regroupement, ne peut que rassurer chaque participant et amener les élèves à entrer dans l'activité proposée.

Ces temps phonologiques ont été mis en place dès la rentrée de janvier, et se sont donc étalés sur les périodes 3 et 4 (nous avons terminé par l'évaluation sommative le mercredi 22 avril 2015). La longueur de notre intervention s'explique du fait que je devais prévoir une répétition de chacune des séances proposées par les

manuels étudiés. En effet, si je ne répétais pas au moins une fois chaque activité phonologique, je n'aurais eu que très peu de matière et d'éléments pour mesurer l'évolution de chaque élève et cette dernière n'aurait été que moindre.

3- Présentation des deux manuels choisis.

Pour effectuer mes observations, j'avais besoin de trouver deux manuels travaillant la conscience phonologique de façon « différente » mais, sur des items communs (comme la rime, la syllabe ...). En effet, voulant comparer leurs méthodes de travail (pour prouver qu'elles peuvent être à la fois identiques, complémentaires ou bien totalement opposées), il fallait absolument que je choisisse minutieusement mes ouvrages, ou bien mon mémoire n'aurait aucun sens légitime. Comme je l'ai déjà mentionné auparavant lors de ma sous-partie comportant mes hypothèses et problématiques, les manuels que j'ai finalement choisis sont :

- « Phonoludos » d'Anne-Lise DOYEN et Eric LAMBERT aux éditions de la Cigale,
- « Vers la phono » aux éditions Accès par Christina DORNER.

Pourquoi cette décision ?

Pour commencer, je voulais deux manuels qui abordent la phonologie par le jeu mais, avec deux façons bien différentes de l'aborder.

J'ai ici, deux ouvrages qui possèdent une certaine présentation ludique du phénomène étudié : en effet, il travaille la conscience phonologique avec un dispositif autour du « jeu » qui leur est propre (cf partie 1). Pour « Phonoludos », nous traversons chaque activité au moyen d'une histoire concernant de petits éléphants sympathiques et amusants. Ce petit rituel « historique » donne aux activités à la fois un côté attrayant mais aussi captivant. Les enfants ont envie de participer et de jouer avec les Ludos, ce qui fait que l'activité d'apprentissage très « scolaire » en soi d'apparence, prend une toute autre forme lorsque l'histoire est lue : elle prend une forme de « jeu ».

Pour le manuel « Vers la phono », il n'y a pas vraiment de « fil conducteur » en soi, ce sont chacune des activités proposées qui possèdent une caractéristique du « jeu ». Par exemple, pour l'une, il va falloir utiliser un plateau de jeu avec des pions, et pour l'autre, il faudra sauter dans des cerceaux pour faciliter la mémorisation ... Tous ces éléments utilisés dans les ateliers présentés, font de « Vers la phono » tout comme « Phonoludos », un manuel d'apprentissage au dispositif ludique. Cependant, pour l'outil pédagogique proposé par les éditions La cigale, le dispositif n'est présent qu'au début de la séance d'apprentissage. Tandis que chez Accès Edition avec « Vers la phono », il est utilisé tout au long de l'activité que ce soit lors de l'explication ou de la réalisation collective et/ou individuelle de la séance. Je voulais donc deux manuels qui abordent la phonologie par le jeu mais avec deux façons bien différentes de l'aborder.

De plus, je souhaitais prendre deux manuels au fonctionnement bien « distinct », que chacun possède « sa » propre progression.

Pour « Phonoludos », le manuel est organisé selon une progressivité rigoureuse palpable à chaque séance : la progression est incluse dans la séquence d'apprentissage. Pour « Vers la phono », il n'y a pas de progressivité obligatoire : c'est à l'enseignant de la façonner à chaque séance et de trouver « la » progression qui lui paraît adaptée pour cette séquence d'apprentissage.

En ce qui concerne la validité scientifique, seulement « Phonoludos » a été testé par des maîtres formateurs et experts linguistes. « Vers la phono » lui, n'a pas eu cette chance. Ce petit point de « validation » m'a aussi encouragé à prendre ces deux manuels : la « non-validité » d'un manuel, peut-elle remettre en cause sa « fondement » par rapport à un autre « validé » ?

Par la suite, mon choix s'est très rapidement centré sur une seule unité : la syllabe.

J'ai choisi de prendre la syllabe comme outil de travail concernant la conscience phonologique, car c'est un item que les programmes de 2008 mentionnent très largement dans la découverte de l'écrit et donc, dans l'apprentissage de la lecture.

En effet, il est noté dans l'encadré du BO 2008 page 14 qu' « à la fin de l'école maternelle, l'enfant est capable de :

- Distinguer les syllabes d'un mot prononcé, reconnaître la même syllabe dans plusieurs énoncés ». ⁵²

Les deux manuels choisis proposent diverses manipulations sur la syllabe (scander, recombinaison, déplacer, supprimer, localiser, ajouter ...), ce qui me paraît tout à fait en lien avec les compétences défendues par le BO de 2008. De plus, « Vers la phono » étant paru courant 2013, suit à la perfection les compétences et savoir-faire mentionnés des programmes. Voilà donc l'un des derniers points qui a orienté mon choix en faveur de ce manuel. Cependant, pour « Phonoludos », ce ne fut pas le cas. En effet, malgré sa date de parution (2005) comparé à « Vers la phono », « Phonoludos » est lui aussi, en accord avec les programmes de 2008. Il travaille aussi bien la syllabe voire même de façon plus approfondie sur certains aspects que le manuel de chez « Accès Editions ». Ce point a penché dans la balance et m'a convaincu de le choisir.

Regardons maintenant les démarches de travail mis en avant dans ces ouvrages. Premièrement, j'ai remarqué que chacun d'eux possédait « plusieurs leçons » en ce qui concerne l'item « syllabe » et que celles-ci, sont situées dès le début de leur manuel respectif - ce qui signifie qu'il est préférable de commencer par-là -. Leurs démarches sont donc semblables : commencer par une entité de « taille moyenne » avant d'en arriver à une perception plus fine de la parole avec les rimes et les sons de chacune de nos lettres. En effet, la syllabe étant l'unité la « moins fine », l'unité « première » que l'on rencontre dans notre langue après le mot, il est alors primordial de commencer par son apprentissage.

⁵² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire », hors-série n°3 du 19 juin 2008, Texte de référence, pp. 12-16.

Deuxièmement, les « leçons » étant de nombres identiques, cela ne peut que me « faciliter la tâche » lors de la mise en place de mon projet. En effet, avoir le même nombre de séances pour chaque groupe « test » est assez confortable pour travailler. Par exemple, je ne me suis pas demandée si je devais rajouter ou « doubler » certaines séances, pour en avoir le même nombre de chaque « côté ». Ce point m'a énormément influencé dans mon optique de travail sur la syllabe.

Pour ce qui est de la période choisie (de janvier à avril), je justifierai mon choix par le fait qu'en MS, il ne faut pas commencer tout de suite par la phonologie : il y a d'autres objectifs langagiers à prendre en compte dès les périodes 1 et 2 comme participer à des échanges en écoutant autrui et en attendant son tour de parole, s'exprimer avec des phrases simples (sujet-verbe-complément), reconnaître son prénom écrit en capitales d'imprimerie, respecter les règles de vie de la classe...

De plus, comme nous le rappelle les instructions officielles, c'est en maternelle que l'enfant « découvre petit à petit que les mots qu'ils prononcent ou qu'ils entendent sont composés de syllabe et qu'ils commencent à mettre en relation les lettres et les sons »⁵³. Des enfants de Moyenne Section sont donc tout à fait en mesure de travailler sur la syllabe.

J'ai également choisi cette période de travail car celle-ci m'offrait la possibilité d'une mise en place assez « vaste ». En effet, une fois mon projet engagé, je devais répartir en tout - avant le début du mois de mai -, 22 séances de phonologie : seulement 9 sont prévues par les manuels mais, pour plus de résultats, j'ai décidé de les répéter deux fois. Les deux séances manquantes correspondent aux évaluations (initiale et sommative). Seul cette période était disponible au vu des conditions que je mettais fixées. Alors, je m'y suis donc employée dès le lundi 5 janvier jusqu'au mercredi 22 avril.

En ce qui concerne la façon dont je compte utiliser ces manuels, je n'ai rien de plus à ajouter que dans « l'ordre des pages données ». Chaque séquence d'apprentissage suit une progression et c'est « l'efficacité » de cette dernière que je souhaite « analyser » et « comparer ».

⁵³ *Ibid.*

4- Quel protocole construire pour recueillir les données nécessaires à ce mémoire ?

Pour recueillir les données relatives à la problématique posée par ce mémoire, j'ai décidé de mettre en place une évaluation initiale sur la conscience phonologique auprès de mes élèves de MS, ainsi qu'une évaluation sommative. Les deux travaux seront identiques en termes de contenu : en effet, il faut que je puisse comparer les résultats obtenus pour chacun des élèves pour vérifier l'exactitude ou non de mes hypothèses soumises.

Pour ce qui concerne les évaluations prévues, celles-ci se décomposent en trois parties.

Dans un premier temps, l'évaluation consiste à « scander » les syllabes d'un mot, de prendre conscience qu'un mot est formé d'unités plus petites à l'aide du « langage robot » (atelier mis en avant par nos deux manuels mais de façon différente).

Dans un second temps, une production globale (tiré du manuel « Phonoludos ») leur sera proposée : elle marque la « fin » de l'apprentissage sur la syllabe et permet donc de vérifier si les élèves ont compris ce que représentait cette notion.

Cet exercice consiste à amener l'élève à prendre conscience qu'une syllabe comme « TA » peut se retrouver dans plusieurs mots comme TA-bleau/ TA-pis/ TA-bouret . Lors cet exercice, l'enfant est donc amené à produire plusieurs mots (qui existent ou n'existent pas selon son choix) avec la syllabe choisie par l'enseignante ici, « TA ». Il est important de préciser que la syllabe choisie pour l'évaluation initiale sera identique à celle proposée lors de l'évaluation sommative pour tous les élèves.

Pour terminer notre évaluation, un dénombrement de syllabe leur sera proposé. Cet exercice est mis en place dans le manuel « Vers la phono » pour vérifier si les enfants sont capables de scander les syllabes de n'importe quel mot donné ainsi que de les identifier en les comptant.

Notre évaluation initiale s'est déroulée mercredi 14 janvier. Le groupe classe a été séparé en deux : l'un travaillait sur le dénombrement à partir de feuilles d'exercices (travail collectif effectué en autonomie cf annexe 18) et l'autre, travaillait

avec l'enseignante sur le langage robot (annexe 2) et la production globale (annexe 17). Une fois que le groupe avait terminé, nous échangeons les « ateliers ».

Suite aux résultats obtenus (conscience développée, peu développée ou très peu développée), j'ai établi des groupes de travail.

Tableau 1 : Résultats obtenus par les élèves pour l'évaluation initiale du 14 janvier.

Prénom	Date de naissance	Sexe	Score langage robot	Score en production globale sur la syllabe « TA-»	Score pour le dénombrement	Score total	Groupe de phonologie
R.	19/05/10	G	Prénoms : 2/2 Mots-images : 3/3	1 / 2 mais répétition	8/18	14/25 CPD	Phonoludos
As.	07/09/10	F	Prénoms : 2/2 Mots-images : 3/3	1 / 2 -> « tableau » (répétition) et « hérisson ».	6/18.	12/25 CPD	Vers la phono
L-R	10/07/10	F	Prénoms : 2/2 Mot-images : 3/3	1 / 2 « Ballon, ça ne fait pas TA, alors je vais dire table ».	18/18	24/25 CD	Phonoludos
Am.	04/12/10	F	Prénoms : 2/2 Mots-images : 3/3	1 / 2 -> « Tableau » (répétition)	5/18	11/25 CPD	Phonoludos
O.	01/05/10	G	Prénoms : 2/2 Mot-images : 3/3	1/2 -> « Tableau »/ « Tarbes »	17/18	23/25 CD	Vers la phono
Ang.	09/04/10	G	Prénoms : 2/2 Mot-images : 2/3	0/2	10/18	15/25 CD	Vers la phono
Al.	01/12/10	G	Prénoms : 1 / 2	0/2 -> 3/2 en n'a été dit	3/18	5/25	Vers la phono

			Mots-images : 1/3	par l'élève.		CTPD	
Lo.	04/10/10	F	Prénoms : 2/2 Mot-images : 3/3	0/2 -> « Robinet » / « Chaise ».	13/18	20/25 CTD	Vers la phono
Ma.	11/03/10	F	Prénoms : 2/2 Mots-images : 3/3	1 / 2 -> « Tapu » (répétition) / « Sapic »	11/18	17/25 CD	Vers la phono
I.	31/10/10	F	Prénoms : 1/ 2 Mots-images : 0/3	0/2	1/18	2/25 CTPD	Vers la phono
Sa.	12/04/10	F	Prénoms : 2/2 Mot-images : 2/3	0/2 -> Difficile d'évaluer Savana car elle répète tout ce que je dis.	3/18	5/25 CTPD	Phonoludos
Lu.	07/09/10	F	Prénoms : 2/2 Mot-images : 3/3	1 / 2 -> « Tablier »	16/18	22/25 CTD	Phonoludos
Ken.	17/04/10	G	Prénoms : 1 / 2 Mots-images : 3/3	0/2	3/18	7/25 CTPD	Phonoludos
Li.	26/02/10	F	Prénoms : 2/2 Mot-images : 3/3	1 / 2 -> « Tortue » / « table »	14/18	20/25 CTD	Phonoludos
Lay.	25/10/10	G	Prénoms : 2/2	1 / 2 -> « Tabouret »/	3/18	9/25	Phonoludos

			Mot-images : 3/3	« grenouille »		CTPD	
May.	07/02/10	F	ABS	ABS	ABS	ABS	Phonoludos
Si.	28/07/10	F	Prénoms : 2/2 Mot-images : 2/3	0/2 -> « Papier »	9/18	14/25 CPD	Vers la phono
C.	10/08/10	F	Prénoms : 2/2 Mot-images : 2/3	1 / 2 -> « Tableau » (répétition)/ « éléphant »	16/18	22/25 CTD	Phonoludos
E.	23/02/10	G	Prénoms : 2/2 Mot-images : 3/3	0/2	15/18	20/25 CD	Phonoludos
S.	09/07/10	G	Prénoms : 2/2 Mots-images :3/3	1 / 2 -> « Tata »	7/18	13/25 CPD	Vers la phono
Ant.	17/10/10	G	Prénoms : 2/2 Mot-images : 2/3	0/2 -> « Poisson »	4/18	9/25 CPD	Vers la phono
Ag.	29/07/10	F	Prénoms : 2/2 Mot-images : 2/3	0/2	8/18	13/25 CPD	Vers la phono
Em.	09/10/10	F	N'a pas voulu participé 0/2	0/2	7/18	7/25 CTPD	Vers la phono

			0/3				
Maë.	22/07/10	F	Prénoms : 2/2 Mot-images : 3/3	0/2	7/18	12/25 CPD	Phonoludos
N.	25/11/10	G	Prénoms : 1 /2 Mots-images : 1/3	0/2 -> « Hérisson »/ « banane »	3/18	4/25 CTPD	Vers la phono
Kel.	01/10/10	G	Prénoms : 2/2 Mot-images : 3/3	1/2 -> « Tapis » / « Toboggan » / « Canard »	10/18	16/25 CD	Phonoludos

➤ Légende des abréviations utilisées :

CTPD : Conscience Très Peu Développée (résultats entre 0 et 7)

CPD : Conscience Peu Développée (résultats entre 7 et 14)

CD : Conscience Développée (résultats entre 14 et 21)

CTD : Conscience Très Développée (résultats entre 21 et 25).

Voulant montrer que ces manuels n'amènent pas à la même conscience phonologique de par leur contenu plus ou moins « approfondi », j'ai décidé d'effectuer deux groupes de travail homogène contenant donc chacun, des enfants de tout « niveau ». Des enfants ayant eu des résultats assez mitigés sur les trois étapes proposées par l'évaluation, ainsi que ceux se débrouillant plutôt bien (surtout sur le langage robot et le dénombrement de syllabes à l'aide de gommettes) se sont donc retrouvés « mélangés » et à travailler ensemble dans un même groupe sur un même manuel. Ceci me permettra donc de juger si mon hypothèse principale s'avère exacte ou non.

a) Mise en évidence de la grille d'analyse.

Comme nous le montre le tableau des résultats ci-dessus, j'ai évalué la « performance » de chaque élève sur des tâches de conscience phonologique différentes (« langage robot », production globale, dénombrement). Ceci me permet de comprendre où mes élèves se trouvent dans leur acquisition phonologique de la langue, et d'établir ainsi des groupes de travail en rapport avec mes deux manuels.

Une fois mes données recueillies, les questions que je me suis posée, ont été les suivantes :

- Comment dois-je répartir les élèves dans les groupes de travail ?
- Dois-je réaliser des groupes homogènes ou hétérogènes ?
- Lequel de ces deux groupes (homogène ou hétérogène) me permettra de mieux juger mes hypothèses ou non ?
- Les résultats auront-ils évolués à la fin de mon « expérience » ?

- Est-ce qu'il y aura une méthode de travail qui marcha « mieux » que l'autre ?
- ...

Pour analyser au mieux les données recueillies (et constituer mes groupes de travail), j'ai regardé en premier lieu dans l'évaluation initiale, les résultats « finaux » que chacun a obtenu après leur passage sur les trois exercices demandés. Cela permet de voir le « profil » de chaque enfant et d'établir un premier « classement d'élèves » pour mes futurs groupes de travaux. Puis dans un second temps, j'ai regardé les résultats obtenus à chaque passage (langage robot, production globale, dénombrement), pour essayer de répartir « définitivement » les enfants dans le groupe « Phonoludos » ou « Vers la phono ».

Les enfants qui possèdent le même « profil » sur la conscience phonologique (par exemple langage robot satisfaisant mais production globale et dénombrement faibles), j'ai décidé de ne pas les mettre dans le même groupe de travail. En effet, voulant comparer les méthodes de travail effectuées par chacun des manuels sur la conscience phonologique, je me dois de les « séparer » et donc, de réaliser des groupes homogènes. Pour ce qui est des enfants ayant de bons résultats sur les trois passages, je vais procéder de la même façon : je les ai répartis dans un groupe puis dans l'autre à « tour de rôle ».

Comme nous l'avons déjà mentionné plus tôt, je compte garder les mêmes exercices pour l'évaluation sommative. Ce que je veux voir, c'est :

- comment mes données auront-elles évoluées après deux périodes de travail intensif.
- si les deux manuels choisis auront amené les élèves à progresser « de manière égal » sur leur conscience phonologique.
- si les ouvrages choisis apportent la même connaissance et les mêmes savoir-faire à chaque enfant par rapport à la conscience phonologique.

b) Le dispositif mis en place en classe.

Une fois mes données recueillies concernant l'évaluation initiale et mes groupes établis, je me suis penchée sur la question de l'organisation, de la mise en place en classe que je devais privilégier.

Comme nous l'avons déjà cité auparavant, mes séances se sont déroulées du mois de janvier au mois d'avril. Elles ont eu lieu exclusivement l'après-midi : le lundi après-midi pour « Phonoludos » et le mardi après-midi pour « Vers la phono ». Quelques mercredis matins ont aussi été « réquisitionnés » pour mener à bien cette expérience et surtout, la terminer dans les temps : de 9h30 à 10h, c'est le groupe de travail sur « Phonoludos » que je prenais en charge, et de 10h30 à 11h, c'était celui de « Vers la phono ». Pendant ces temps d'apprentissages avec l'enseignante sur la syllabe, une moitié de classe se retrouvait donc à travailler soit en autonomie ou à l'aide de notre ATSEM sur des ateliers choisies avec précaution par mes soins. En effet, je me suis arrangée à ce que chaque atelier « autonome » proposé lors de mes interventions sur la « syllabe », soit des ateliers « connus » des élèves, déjà travaillés ensemble. Il fallait que ce soit des ateliers de réinvestissement ou d'approfondissement pour éviter toute « perturbation » lors des séances de phonologie.

Pour amener les élèves à entrer dans ce nouveau dispositif de travail, je leur ai annoncé que nous allions travailler ensemble sur un élément de notre langue (la syllabe) qui allait les aider plus tard dans l'apprentissage de la lecture. J'ai tout de suite senti chez certains, l'enthousiasme de concrétiser « enfin » une partie du long chemin qui les attend vers la lecture. J'ai vu en eux que ce « désir d'apprendre à lire » était très fort et je ne me suis pas trompée. En effet, à chaque début de séance où nous rappelions ce sur quoi nous travaillons, j'ai toujours un élève qui me dit « cela va nous aider à apprendre à lire ». Cette présentation de notre travail futur a donc plutôt bien fonctionné, à moi maintenant de donner le meilleur de moi-même lors des séances de phonologies pour les captiver et les motiver dans le travail à accomplir ensemble.

Tableau 2 : Planning des séances menées.

Comme nous l'avons mentionné auparavant, il est important de préciser que chacune des séances a été répétée deux fois par souci d' « efficacité » auprès des élèves et de leurs résultats.

Numéro de la séance	Intitulé de la séance	Séance tirée du manuel ...	Date de la séance	Travail de la séance
Evaluation initiale	Evaluation : Langage robot, production globale et Combien de syllabes ?	« Vers la phono » et « Phonoludos »	Mercredi 14/01	Pour cette évaluation, le but est de dénombrer les syllabes d'un mot ainsi que produire un « nouveau mot » à l'aide d'une syllabe donnée.
Séance 0	Répétition de pseudos-mots	« Phonoludos »	Lundi 19/01 et lundi 26/01	Répéter le pseudo-mot donné par l'enseignante.
Séance 0	Langage robot	« Vers la phono »	Mardi 20/01 et mardi 27/01	Scander les syllabes en frappant dans ses mains de mots divers en commençant par des éléments connus es élèves (prénoms, mot-images ...)
Séance 1	Découper les syllabes	« Phonoludos »	Mercredi 28/01 et lundi 02/02	Répéter le mot ou pseudo-mot donné par l'enseignant en frappant les syllabes.
Séance 1	Le jeu des cerceaux	« Vers la phono »	Mercredi 28/01 et mardi 03/02	Scander les syllabes d'un mot-image donné en sautant dans les cerceaux
Séance 2	Ordonner les syllabes (début)	« Phonoludos »	Lundi 09/02 et mercredi 11/02	Répéter le mot donné en posant les mains sur l'emplacement des différentes syllabes à l'aide du support donnée puis,

				poser sa main uniquement sur ma première syllabe
Séance 2	Le jeu des cerceaux miniatures	« Vers la phono »	Mardi 10/02 et mercredi 11/02	Même procédé que pour la séance 1 « Le jeu des cerceaux » sauf que cette fois-ci, l'élève possède un plaquette de jeu avec des cerceaux, et un pion pour sauter de cerceaux en cerceaux.
Séance 3	Ordonner les syllabes (fin)	« Phonoludos »	Lundi 16/02 et lundi 09/03	Même procédé que lors de la séance 2 « Ordonner les syllabes (début) mais cette fois-ci, l'enfant devra poser sa main uniquement sur la dernière syllabe.
Séance 3	Au feu les pompiers !	« Vers la phono »	Mardi 17/02 et mardi 10/03	Même procédé que pour la séance 2 « Le jeu des cerceaux miniatures » sauf que les cerceaux, sont remplacés par une échelle.
Séance 4	Intrus début de mots	« Phonoludos »	Mercredi 11/03 et lundi 16/03	Après avoir répété ensemble trois mots ou pseudos-mots, les enfants devront décider lequel d'entre eux ne commence pas comme les autres.
Séance 4	Les boîtes	« Vers la phono »	Mercredi 11/03 et 17/03	Scander le mot-image donné et le placer dans la boîte correspondante au nombre de syllabes du mot.

Séance 5	Localiser la syllabe	« Phonoludos »	Lundi 23 et mercredi 25/03	Pour cet atelier, les enfants vont devoir trouver la place de la syllabe dans le mot ou pseudos-mots donnés par l'enseignante.
Séance 5	Le jeu du collier	« Vers la phono »	Mardi 24 et mercredi 25/03	Même procédé que pour la séance 4 « Les boîtes » sauf que cette fois-ci, les enfants doivent enfiler le nombre de perles équivalent au nombre de syllabe du mot-images donnée.
Séance 6	Suppression de la syllabe	« Phonoludos »	Lundi 30/03 et mardi 07/04	Après avoir répété le mot concerné, l'élève devra enlever une syllabe du mot (choisi par le manuel) et produire seulement la syllabe restante.
Séance 6	Les jetons	« Vers la phono »	Mardi 31/03 et mardi 07/04	Les élèves doivent dénombrer le mot-image donné en tapant dans ses mains, puis dire à l'enseignante combien de syllabes possède le mot pour recevoir le nombre de jetons équivalent.
Séance 7	Inversion des syllabes	« Phonoludos »	Mercredi 08/04 et lundi 13/04	Pour cet exercice, l'élève devra répéter le pseudo-mot donné (composé de deux syllabes) et inverser ces dernières pour produire un « nouveau » mot ou pseudo-

				mot.
Séance 7	La chasse aux mots	« Vers la phono »	Mercredi 08/04 et mardi 14/04	Même exercice que la séance 4 « Les boîtes » : les élèves choisissent un mot et frappent dans ses mains les syllabes du mot-image choisi sans dire lequel à ses camarades. Les autres élèves doivent retrouver de quel mot-image il s'agit.
Séance 8	Production globale	« Phonoludos »	Lundi 20/04 et mardi 21/04	Une syllabe sera donnée aux enfants lors de cette séance et, ils devront trouver et produire des mots ou pseudos-mots contenant cette même syllabe.
Séance 8	Combien de syllabes ?	« Vers la phono »	Lundi 20/04 et mardi 21/04	Les enfants doivent taper dans leurs mains les mots-images de la feuille pour ensuite coller autant de gommettes qu'il y a de syllabes dans le mot.
Evaluation sommative	Evaluation : Langage robot, production globale et Combien de syllabes ?	« Vers la phono et « Phonoludos »	Mercredi 22/04	Pour cette évaluation, le but est de dénombrer les syllabes d'un mot ainsi que produire un « nouveau mot » à l'aide d'une syllabe donnée.

Troisième partie : Analyse.

1- Analyse de l'évaluation initiale.

a) Déroulement.

L'évaluation comporte trois parties distinctes : le langage robot, la production globale et le dénombrement de syllabes.

Pour la plupart des enfants, le langage robot s'est avéré efficace : chacun s'est pris au jeu et à parler lentement en séparant bien les syllabes. Certains frappaient même dans leurs mains inconsciemment sans que je leur dise. Nous avons dans un premier temps essayé de nommer les objets de la classe que j'avais sélectionné en langage robot puis, nous sommes ensuite passés sur les prénoms des camarades de classe. La dernière étape consistait à regarder le mot-image proposé par l'enseignante et essayer de le scander. La plupart des mots à une ou deux syllabes ont été bien prononcés, pour ce qui est des mots à trois syllabes, pour certains ce fut plus problématique. Ils n'arrivaient pas à associer leur mains avec leur découpage oral ou alors le découpage oral était mal produit (exemple : pa-pillon). Pour pallier à ce premier type de difficulté, j'ai décidé de « re-découper » avec eux oralement avec le frappement de mains le mot proposé pour leur donner un modèle puis, j'ai proposé ensuite de le faire seul pour voir si cela fonctionne mieux. Dans l'ensemble cela a plutôt bien fonctionné. Pour ce qui est du problème « découpage oral erroné », je les ai incités à utiliser le frappement dans les mains pour les aider à mieux entendre et visualiser où les syllabes du mot se coupent.

Pour ce qui est de la production globale que j'ai amené par la suite, celle-ci fut très difficile : souvent les enfants n'ont pas compris la question et m'ont donné des réponses très écartées de ce que l'exercice exige.

Exemple :

- « J'aimerais que chacun cherche dans sa tête un mot qui commence par « TA ». Répétition par l'enseignante du TA plusieurs fois puis, incitation des élèves à le répéter chacun son tour de l' « avoir dans l'oreille ». Ant., peux-tu me dire le mot que tu as trouvé ?
- Temps de réflexion assez long. « Je ne sais pas ».
- Essaie tu as le droit de te tromper.

- « Poisson ».

J'ai donc essayé de reformuler ma demande et de leur donner un exemple « Tapis » mais la plupart du temps, ils répétaient mon exemple sans vraiment prêter attention à la consigne demandée.

Cet exercice fut donc un échec pour la plupart des élèves ce à quoi je m'attendais puisque c'est un exercice qui apparaît très tard dans le manuel « Phonoludos ».

Pour ce qui est du dénombrement, je fus assez surprise. Je m'attendais à ce que la plupart des enfants colle les gommettes sans trop prêter attention aux syllabes des mots mais, ce ne fut pas le cas. Ils ont su avec la consigne donnée pour certains, coller le bon nombre des gommettes pour les mots comportant 1 ou 2 syllabes. Concernant les mots de 2 ou 3 syllabes, beaucoup d'erreurs ont été commises.

Consigne donnée : « Vous avez bien reconnu toutes ses images. Il va falloir compter le nombre de syllabes de chaque mot dessiné. Faisons un exemple ensemble. Par exemple, « CADEAU », je vais le taper dans mes mains : CA-DEAU. Combien de fois j'ai tapé dans mes mains ? »

- Deux fois !
- Alors, je dois coller combien de gommettes ?
- 2

Lors de mes observations, j'ai remarqué que la plupart des enfants ont fait l'effort de taper dans leurs mains les mots. Ce ne fut pas toujours juste (d'où certaines erreurs) mais la consigne donnée avec le modèle a été respectée. Pour les autres enfants, soit ils ne tapaient pas du tout dans leurs mains et collaient les gommettes comme bon leur semblaient, soit ils tapaient « n'importe comment » sans prendre en compte la consigne, les mots dans leurs mains.

Face à cette difficulté, je n'ai pas réagi. Pour le bien de mon évaluation initiale et pour ensuite voir les progrès de chacun grâce aux manuels, j'ai décidé de ne pas intervenir.

b) Résultats obtenus : description et analyse.

Le tableau présentant les résultats obtenus par les élèves lors de cette évaluation, se situe dans la partie « méthodologique » de ce mémoire (cf. Partie 2, sous-partie 4). C'est à celui-ci que nous allons nous référer tout au long de cette analyse.

Pour commencer, nous allons regarder les notes obtenues pour le « langage robot ». En ce qui concerne le « découpage » des prénoms de la classe (première partie proposée par l'étape « langage robot »), la plupart des élèves se sont très bien débrouillés. La note la plus fréquente est 2 sur 2. Pour ma part, je pense que le fait d'avoir choisi des prénoms déjà connus des élèves peut expliquer ce type de résultats. En effet, ce sont des « mots » que les enfants sont amenés à entendre tous les jours dans la classe, mais aussi à travailler (lors des rituels par exemple, lorsque l'on regarde les étiquettes prénoms des absents). De plus, ils les utilisent eux-mêmes fréquemment pour s'appeler, demander de l'aide ou encore pour jouer. Ces résultats ne sont donc pas en soi « anodin » de ce point de vue : nous les entendons et utilisons tous les jours, jouer avec n'est donc pas une tâche compliqué pour eux.

Cependant, pour certains cet exercice s'est avéré plus difficile. En effet, la note obtenue est soit 1 ou 0. Ces résultats peuvent être expliqués à l'aide des deux phénomènes suivants :

- « La langue française n'est pas ma langue maternelle ».

Travailler sur une langue que l'on connaît peu est toujours plus difficile. Pour ces enfants qui ont l'habitude de parler couramment à la maison leur langue maternelle, l'exercice demandait beaucoup d'efforts : comprendre le mot donné, le répéter correctement puis, le « découper » sans aide de l'enseignante. Même si les mots donnés sont connus (auditivement et visuellement), les manipuler demande un travail supplémentaire qui n'est pas toujours compris par ces enfants du fait que leur langue ne fonctionne pas forcément de la même façon.

- « J'ai des problèmes d'élocution ».

Pour les enfants qui n'articulent pas encore très bien, je pense que ce souci d'élocution les gêne pour certains découpages. En effet, le fait de ne pas articuler correctement un mot peut les induire en erreur et les amener à le découper de façon incorrecte. De plus, il arrive aussi parfois dans certaines situations, que le mot produit soit « erroné » et découpé de manière tout à fait juste mais, ce n'est pas le mot d' « origine » donné alors, je ne peux

pas considérer que celui-ci est découpé justement. Tout comme l'impact de la langue maternelle, ces problèmes d'articulation amènent donc l'élève à s'engager dans un travail de concentration et d'écoute « renforcé », ce qui n'est pas toujours évident à mettre en place et maintenir dans un environnement classe ordinaire.

Pour ce qui est des résultats obtenus lors du découpage des mots-images, je constate un nombre d'erreurs plus important que sur les prénoms des élèves de la classe. En effet, les notes oscillent entre 1 et 2 pour une dizaine d'élèves (ce qui n'était pas le cas lors de l'étape consacrée aux prénoms où seulement 5 élèves n'ont pas obtenu la note maximale).

Premièrement, j'expliquerai ce phénomène par un manque de vocabulaire. En effet, le fait d'utiliser pour cette étape, des mots qui ne sont pas forcément connus de tous, apporte une complexité supplémentaire à l'exercice demandé. L'enfant, se trouvant dans ce cas précis, s'applique dans un premier temps à répéter le mot donné par l'enseignante et à l'assimiler au dessin représenté sur l'image (mémorisation). Puis, dans un second temps, il passera au découpage de celui-ci. Pour la plupart des élèves, cette manipulation ne sera pas effectuée correctement. En effet, l'enfant venant tout juste d'entendre le mot donné, reste plutôt concentré sur sa mémorisation et n'accorde donc -je pense-, que peu d'intérêt à la manipulation.

Un dernier élément peut selon mon avis, avoir un impact sur les résultats obtenus par les élèves pour cette étape des « mots-images » : le caractère « imprévu » des dessins choisis. En effet, les images que j'ai proposé aux élèves, étaient complètement choisies au hasard : les enfants n'avaient aucun moyen de connaître à l'avant le mot que j'allais leur demander de découper. Ce phénomène peut représenter lui aussi un « obstacle » dans sa réussite de l'exercice : c'est un « stress » qui s'ajoute au tout, et qui peut déstabiliser l'élève dans sa production.

Comme nous l'avons mentionné auparavant, la langue maternelle de l'enfant ainsi que les problèmes d'élocution restent toujours des phénomènes importants qui peuvent expliquer les notes de certains enfants. Il est à préciser que les enfants en difficulté sur cette étape sont les mêmes que ceux ayant connu des obstacles à l'étape précédente sur les prénoms.

Cependant, une grande moitié de la classe (15 élèves sur 26) a tout de même réussi à obtenir la note maximale de 3. Pour ces élèves, je pense que le principe de l'exercice est compris : en effet, ceux qui ont obtenu la note de 3 sur 3 ici, ont obtenu dans la plupart des cas, 3 sur 3 à l'étape précédente. Pour ma part, le découpage demandé a été intégré

lors de l'exercice précédent et les élèves ont appliqué cette méthode de la même façon sur les 3 mots-images demandés par l'enseignante. De plus, j'ajouterais que les enfants se trouvant dans ce cas précis, sont des enfants qui n'ont pas de difficultés d'apprentissages et qui assimilent très vite les connaissances et savoir-faire que je leur donne. Ceci peut aussi en partie expliquer leurs résultats obtenus.

L'étape suivante de l'évaluation consistait à produire deux mots à l'aide d'une syllabe donnée par l'enseignante (« TA »). Pour cet exercice, les élèves ont eu des difficultés (qu'ils soient à l'aise dans les apprentissages ou non). En effet, aucun élève n'a obtenu la note maximale : 12 sur 26 ont eu la note de 1 et 14 la note de 0. Comme je l'ai déjà mentionné plutôt dans mon analyse sur le déroulement de l'évaluation, je m'attendais fortement à ce résultat. Je craignais que cet entraînement proposé soit un échec du fait que c'est un exercice qui apparaît très tard dans le manuel « Phonoludos ». En effet, la production globale ne se travaille qu'au bout de la 8^{ème} et dernière séance. En toute logique, les élèves n'ayant jamais travaillé la phonologie avec moi, ne pouvaient donc pas avoir de résultats très élevés pour cet exercice. Pour les élèves ayant obtenu la note de 1, je pense que la consigne posée a été assimilée dans son ensemble mais, que l'effort demandé était trop important. L'enfant avait bien compris qu'il fallait rechercher deux mots contenant la syllabe « TA » mais, en trouver déjà un (autre que celui donné pour exemple) n'a pas été un mince affaire. Il y eut un temps de réflexion assez long et une telle joie d'en déceler ne serait-ce qu'un, que pour le deuxième, face à une difficulté trop grande dégagee par cet exercice, je dirais que l'enfant n'a pas continué dans son élan.

Pour la dernière étape concernant le dénombrement de syllabes, il s'agissait de découper les mot-images donnés sur la feuille de travail, et de coller les gommettes en fonction du nombre de syllabes dans les mots (ils ne pouvaient y avoir qu'une, deux ou trois syllabes).

Pour cette étape, je fus quelque peu surprise : n'ayant jamais pratiqué avec eux de séances de phonologie, je m'attendais à ce que mes élèves ne comprennent que « partiellement » la consigne posée (ou n'en retiennent qu'un morceau par exemple : découper les mots en syllabes) et collent les gommettes « approximativement » devant les images données. Ce ne fut pas le cas pour une petite moitié de la classe : 12 élèves ont réussi à obtenir une note supérieure ou égale à la moyenne donnée qui est de 9. Pour expliquer ce type de résultats, je vais faire appel aux « capacités » de ces élèves.

En effet, pour ces 12 résultats obtenus, j'ai observé le phénomène suivant : les élèves ayant obtenu les meilleurs résultats sont ceux où les apprentissages se déroulent sans

encombre, où les situations problèmes posées deviennent rapidement des savoir-faire acquis. Ils possèdent donc des « facilités » en ce qui concerne les enseignements proposés par l'école. En effet, prenons pour exemple le travail déjà effectué sur le dénombrement. Durant les périodes 2 et 3 de l'année scolaire, j'ai décidé d'aborder avec eux le dénombrement de 1 à 10. Ces élèves n'ont eu aucun souci particulier lors de cette phase d'apprentissage et cela se ressent donc dans le travail effectué ici. En effet, ils ont vu qu'il s'agissait d'un dénombrement et ils ont su très rapidement faire le lien entre le nombre de fois où je frappe dans mes mains et le nombre de gommettes à coller : ceux-ci sont identiques. Je peux donc dire que les résultats supérieurs à la moyenne peuvent tout à fait s'expliquer à l'aide des « aptitudes » des apprenants.

Pour les élèves n'ayant pas obtenu la moyenne soit 14 élèves sur 26 de la classe, je dirais que l'analyse se résume aux phénomènes déjà cités et expliqués auparavant :

- Pauvreté en termes de vocabulaire (reconnaissance « partielle » des images proposées)
- Barrière de la langue
- Troubles d'élocution

En effet, je pense qu'ils continuent à jouer un rôle important dans les résultats obtenus par élèves et qu'ils ne peuvent disparaître qu'après une séquence d'apprentissage tournée vers la phonologie et la syllabe.

A ceux-ci, je peux aussi ajouter les difficultés rencontrées lors des séances d'apprentissages sur le dénombrement. Pour ma part, celles-ci possèdent aussi une influence sur les résultats obtenus. En effet, durant nos ateliers liés aux « mathématiques » et dénombrement, les élèves n'arrivaient pas percevoir et comprendre le rapport entre le chiffre numérique et sa quantité. Pour moi, cela se ressent dans cet exercice proposé par l'évaluation initiale : les enfants n'ont pas su faire le rapprochement entre les frappements et les gommettes. De plus, l'exercice demandait deux tâches successives : taper puis coller, et je pense que ce détail a ajouté une complexité supplémentaire à l'exercice, comparé à celui du langage robot par exemple, où il ne fallait que taper.

Pour conclure sur les totaux obtenus par chacun, je dirais qu'ils sont « conformes » aux analyses menées ci-dessus, sur chacune des étapes de l'évaluation : les élèves ayant des difficultés (venant de différents horizons), ont obtenu un total peu élevé (allant de 0 à 12). Leur conscience phonologique est donc peu développée voire très peu développée pour certains. Pour les élèves ayant des capacités et facilités dans les apprentissages

(plus spécifiquement sur le domaine du langage), les totaux obtenus sont plus élevés (soit de 13 à 25). Leur conscience phonologique est donc déjà « au travail » et assez développée.

2- Analyse de l'évaluation sommative et comparaison.

a) Déroulement.

Cette évaluation est totalement identique à l'évaluation initiale menée au mois de janvier que ce soit sur les exercices proposés ou les consignes employées. Cette dernière s'est déroulée le mercredi 22 avril. Comme lors de la première évaluation, le groupe classe a été séparé en deux : l'un travaillait sur le dénombrement à partir de feuilles d'exercices (travail collectif en autonomie) et l'autre, travaillait avec l'enseignante sur le langage robot et la production globale. Une fois que le groupe avait terminé, nous échangeons les « ateliers ».

La première étape concerne toujours le découpage des syllabes (scander le mot) et celle-ci me permet de constater si les élèves ont bien assimilé le fait qu'un mot est formé d'unités plus petites. Cette prise de conscience est toujours abordée à l'aide du langage robot

Pour la deuxième partie, j'ai gardé ma production globale avec la syllabe « TA ». L'élève doit toujours trouver deux mots (existants ou non) contenant la syllabe donnée. Pour ce qui est de la syllabe « TA », j'ai décidé de ne pas la changer pour cette dernière évaluation, car elle va me permettre de comparer et interpréter au mieux les résultats obtenus par les élèves à l'instant T1 (première évaluation) et T2 (dernière évaluation). De plus, ce choix s'explique par le fait que je veux voir la progression de chacun tant dans la compréhension de la consigne que dans la production des mots choisis par les enfants. En effet, pour les mots produits, je souhaiterais vérifier si les mots donnés en évaluation initiale, sont différents de ceux donnés en évaluation finale et si chacun est capable de produire au moins un mot avec la syllabe « TA » par exemple.

Pour terminer notre évaluation, le dénombrement est toujours de rigueur : j'ai employé les mêmes fiches de travail de lors de l'évaluation sommative pour les mêmes raisons que j'ai citées auparavant : comparaison et interprétation des résultats obtenus pour T1 et T2, compréhension de la consigne et erreurs « corrigées » ou non comparées à l'évaluation précédente.

Pour cette évaluation sommative, le langage robot s'est parfaitement déroulé : chacun a su attendre son tour de parole et parler lentement en séparant bien les syllabes. Certains frappaient même dans leurs mains inconsciemment sans que je leur dise. Comme lors de notre première évaluation, nous avons d'abord, découpé les prénoms des camarades de classe. Pour terminer cet exercice, je proposais aux enfants un mot-image choisi par mes soins et l'élève interrogé devait essayer de le scander. La plupart des mots à une ou deux syllabes ont été bien prononcés, pour ce qui est des mots à trois syllabes, pour certains ce fut plus problématique. Ils n'arrivaient pas à associer leurs mains avec leur découpage oral ou alors le découpage oral était mal produit. Pour pallier à ce premier type de difficulté, j'ai décidé de découper une nouvelle fois avec eux oralement avec le frappement de mains le mot proposé pour leur donner un modèle puis, je leur proposais ensuite de le faire seul pour voir si cela fonctionne mieux. Dans l'ensemble cela a plutôt bien fonctionné. Pour ce qui est du problème « découpage oral erroné », je les ai incités à utiliser le frappement dans les mains pour les aider à mieux entendre et visualiser où les syllabes du mot se coupent.

Le deuxième temps de l'évaluation était consacré à la production globale proposée par le manuel « Phonoludos ». J'ai constaté une nette amélioration sur ce point comparé à l'évaluation précédente : les enfants ont assimilé la consigne et ont su me donner des réponses correctes, en adéquation avec le travail demandé. Du fait que ce travail a été abordé auparavant (pour Phonoludos), je pense que les élèves se souviennent de ce qu'ils ont appris et ont eu ainsi moins de mal à produire des mots avec « TA ». Pour les autres enfants qui ont travaillé avec le manuel « Vers la phono », même si ce point n'a pas été abordé avec les élèves explicitement comme dans « Phonoludos », ils ont su trouver un ou deux mots avec « TA ». Pour ma part, je pense que donc que la consigne a été entendue et comprise. Pour aider les enfants qui ne trouvaient qu'un seul des deux mots exigés, j'ai décidé de reprendre la même formulation que j'avais opté lors de l'évaluation initiale.

Pour ce qui est du dénombrement, tous les élèves ont compris le travail demandé : taper les mots dans ses mains et coller les gommettes en fonction. Le travail ayant été effectué un certain nombre de fois au cours des séances de phonologie (surtout pour « Vers la phono »), je pense que cela peut expliquer la compréhension de tous. La consigne donnée fut identique à celle proposée lors de l'évaluation initiale

Cependant, les observations sont tout autres. Cette fois-ci, tous les élèves n'ont pas hésité à utiliser le frappement de mains. Celui-ci ayant été travaillé à maintes reprises, il fut donc établi « correctement » pour la plupart des mots donnés (quelques erreurs subsistent

encore) et les apprenants ont su coller le nombre de gommettes équivalents. Chacun a pris le temps de taper les mots de la feuille et voire même autant de fois que nécessaire pour trouver le nombre de gommettes « exactes » à coller. Certains même comptaient par la suite sur leurs doigts pour ne pas se tromper.

b) Résultats obtenus : description et comparaison entre T1 et T2.

Tableau 3 : Résultats obtenus par les élèves lors de l'évaluation initiale et sommative.

Prénom	Date de naissance	Sexe	Score langage robot		Score en production globale sur la syllabe « TA-»		Score pour le dénombrement		Score total		Groupe de phonologie
			T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	
R.	19/05/10	G	P. : 2/2 M-I : 3/3	ABS	1 / 2 mais répétition	ABS	8/18	ABS	14/25 CPD	ABS	Phonoludos
As.	07/09/10	F	P. : 2/2 M-I : 3/3	P. : 2/2 M-I : 3/3	1 / 2 -> « tableau » (répétition) et « hérisson ».	2/2 = « tableau » et « table »	6/18.	16/18	12/25 CPD	23/25 TD	Vers la phono
L-R	10/07/10	F	P. : 2/2 M-I : 3/3	P. : 2/2 M-I : 3/3	1 / 2 « Ballon, ça ne fait pas TA, alors je vais dire table ».	2/2 = « tablette » et « tapis »	18/18	17/18	24/25 CD	24/25 TD	Phonoludos
Am.	04/12/10	F	P. : 2/2 M-I : 3/3	P. : 2/2 M-I : 3/3	1 / 2 -> « Tableau » (répétition)	2/2 = « tableau » et « table »	5/18	18/18	11/25 CPD	25/25 TD	Phonoludos
O.	01/05/10	G	P. : 2/2	P. : 2/2	1/2 ->	1 / 2 = « tableau »	17/18	17/18	24/25	24/25	Vers la phono

			M-I : 3/3	M-I : 3/3	« Tableau »/ « Tarbes »	et « tarzan »			CD	TD	
Ang.	09/04/10	G	P. : 2/2 M-I : 2/3	ABS	0/2	ABS	10/18	ABS	15/25 CD	ABS	Vers la phono
Al.	01/12/10	G	P. : 1 / 2 M-I : 1/3	P. : 1 / 2 M-I : 2/3	0/2 -> Rien n'a été dit par l'élève.	2/2 = « tableau » et « taco »	3/18	5/18	5/25 CTPD	10/25 PD	Vers la phono
Lo.	04/10/10	F	P. : 2/2 M-I : 3/3	ABS	0/2 -> « Robinet » / « Chaise ».	ABS	13/18	ABS	20/25 CTD	ABS	Vers la phono
Ma	11/03/10	F	P. : 2/2 M-I : 3/3	P. : 2/2 M-I : 3/3	1 / 2 -> « Tapu » (répétition) / « Sapic »	2/2 = « tableau » et « tabli »	11/18	17/18	17/25 CD	24/25 TD	Vers la phono
I.	31/10/10	F	P. : 1/ 2 M-I : 0/3	ABS	0/2	ABS	1/18	ABS	2/25 CTPD	ABS	Vers la phono
Sa.	12/04/10	F	P. : 2/2 M-I : 2/3	P. : 2/2 M-I : 3/3	0/2 -> Difficile d'évaluer Savana car elle répète	2/2 = imitation « Tableau »	3/18	4/18	5/25 CTPD	11/25 PD	Phonoludos

					tout ce que je dis.	et « tabouret »						
Lu.	07/09/10	F	P. : 2/2 M-I : 3/3	P. : 2/2 M-I : 3/3	1 / 2 -> « Tablier »	2/2 = « tableau » et « table »	16/18	17/18	22/25 CTD	24/25 TD	Vers la phono	
Ken.	17/04/10	G	P. : 1 / 2 M-I : 3/3	P. : 2/2 M-I : 3/3	0/2	1 / 2 = « table »	3/18	15/18	7/25 CTPD	21/25 D	Phonoludos	
Li.	26/02/10	F	P. : 2/2 M-I : 3/3	P. : 2/2 M-I : 3/3	1 / 2 -> « Tortue » / « table »	2/2 = « tafou » et « tabouret »	14/18	18/18	20/25 CTD	25/25 TD	Phonoludos	
Lay.	25/10/10	G	P. : 2/2 M-I : 3/3	P. : 2/2 M-I : 3/3	1 / 2 -> « Tabouret »/ « grenouille »	2/2 = « tabouret » et « tapis »	3/18	18/18	9/25 CTPD	25/25 TD	Phonoludos	
May.	07/02/10	F	ABS	M-I : 3/3	ABS	ABS	ABS		ABS	ABS	Phonoludos	
Si.	28/07/10	F	P. : 2/2 M-I : 2/3	P. : 2/2 M-I : 3/3	0/2 -> « Papier »	2/2 = « tali » et « tabouret »	9/18	17/18	14/25 CPD	24/25 TD	Vers la phono	
C.	10/08/10	F	P. : 2/2	P. : 2/2	1 / 2 ->	1 / 2 = « four » et	16/18	16/18	22/25	22/25	Phonoludos	

			M-I : 2/3	M-I : 3/3	« Tableau » (répétition)/ « éléphant »	« table »			CTD	TD	
E.	23/02/10	G	P. : 2/2 M-I : 3/3	P. : 2/2 M-I : 3/3	0/2	1 / 2 = « tapis »	15/18	17/18	20/25 CD	23/25 TD	Phonoludos
S.	09/07/10	G	P. : 2/2 M- I : 3/3	ABS	1 / 2 -> « Tata »	ABS	7/18	ABS	13/25 CPD	ABS	Vers la phono
Ant.	17/10/10	G	P. : 2/2 M-I : 2/3	P. : 2/2 M-I : 2/3	0/2 -> « Poisson »	2/2 = des difficultés « tablier », « tableau », « taille », « lit », « crayon »	4/18	18/18	9/25 CPD	25/25 D	Vers la phono
Ag.	29/07/10	F	P. : 2/2 M- : 2/3	P. : 2/2 M-I : 3/3	0/2	1 / 2 = « table »	8/18	16/18	13/25 CPDD	22/25 TD	Vers la phono
Em.	09/10/10	F	N'a pas voulu particip é 0/2	P. : 2 / 2 M-I : 3/3	0/2	0/2	7/18	9/18	7/25 CTPD	14/25 D	Vers la phono

			0/3								
Maë.	22/07/10	F	P. : 2/2 M-I : 3/3	P. : 2/2 M-I : 3/3	0/2	2/2 = « taron » et « tableau »	7/18	15/18	12/25 CPD	22/25 TD	Phonoludos
N.	25/11/10	G	P. : ½ M-I : 1/3	P. : 2/2 M-I : 3/3	0/2 -> « Hérisson »/ « ba nane »	0/2	3/18	5/18	4/25 CTPD	10/25 PD	Phonoludos
Kel.	01/10/10	G	P. : 2/2 M-I : 3/3	P. : 2/2 M-I : 3/3	2/2 -> « Tapis » / « Toboggan » / « Canard »	2/2 = « tafour » et « tapis »	10/18	18/18	17/25 CD	25/25 TD	Phonoludos

➤ Légende des abréviations utilisées :

M-I : Mots-images

P. : Prénoms

CTPD : Conscience Très Peu Développée (résultats entre 0 et 7)

CPD : Conscience Peu Développée (résultats entre 7 et 14)

CD : Conscience Développée (résultats entre 14 et 21)

CTD : Conscience Très Développée (résultats entre 21 et 25).

C'est à partir du tableau présenté ci-dessus que nous allons construire notre analyse.

Tout comme pour l'analyse des résultats obtenus pour l'évaluation initiale, nous allons commencer par regarder les notes obtenues pour le « langage robot », puis celle obtenues pour la production globale et nous terminerons avec le dénombrement de syllabes.

- Le « langage robot » :

En ce qui concerne le « découpage » des prénoms de la classe, tous les élèves de la classe ont obtenus la note de 2 sur 2 (seulement 2 sur 26 ont obtenu la note de 1). Comparée à l'évaluation initiale, c'est une totale réussite : chaque enfant a su frapper correctement dans ses mains les prénoms choisis au hasard par l'enseignante. Même les élèves en difficultés au départ sur cet exercice, ne font plus d'erreurs. Pour expliquer ce changement de résultats, je pense que les séances « langage robot », « jeu des cerceaux », « jeu des cerceaux miniatures », « Au feu les pompiers ! » (chez « Vers la phono ») et « Répétition de pseudos-mots », « Découper les syllabes », « Ordonner les syllabes » (chez « Phonoludos ») y sont pour beaucoup. En effet, lors de ces différents entraînements, les enfants ont été amenés à manipuler les syllabes pour visualiser comment celles-ci fonctionnent et se « segmentent », sans pour autant commencer à les « compter ». Ces activités proposées par chacun des manuels me semblent donc avoir aidé les enfants à progresser sur le découpage « simple » (soit sans comptage) des syllabes. De plus, même si le frappement de mains n'est pas mentionné par les manuels pour chacune des séances citées, il reste utilisé inconsciemment par les élèves. En effet, ceux-ci en ressentaient le besoin : je ne les ai alors pas privés de cette nécessité.

Pour ce qui est des soucis rencontrés lors de l'évaluation initiale, je pense que ceux-ci se sont effacés peu à peu au cours de cet apprentissage phonologique. En effet, mes élèves reconnaissant le français comme langue de scolarisation ainsi que ceux, possédant des problèmes d'élocutions ont beaucoup progressé sur cette partie de l'évaluation : ils sont passés de 0 ou 1 à la note maximale de 2 pour la plupart. Prenons l'exemple d'Em. qui a de gros soucis en termes de communication. Je ne comprends pas souvent ce qu'elle me dit car elle parle très bas, et elle ne s'exprime pas toujours à l'aide de phrases complètes soit sujet-verbe-complément. Après nos deux périodes d'entraînements, elle a réussi à découper les prénoms de ses camarades sans grande difficulté. Ceci nous montre bien que les séances menées concernant le « fonctionnement d'une syllabe » et le « découpage d'un mot » ont aidé les élèves à progresser sur ce point.

Il en est de même pour l'étape sur mots-images : les élèves ayant eu des notes inférieures à 3 ont dans l'ensemble progressés, et atteint un résultat supérieur à celui obtenu lors de l'évaluation initiale (7 élèves sur les 8 concernés, ont augmenté leur note d'un ou deux points). Nous avons émis l'hypothèse d'un manque de vocabulaire pouvant être à l'origine de ces résultats obtenus en temps T1. Pour ma part, cette hypothèse peut être validée. En effet, les enfants possédant des « lacunes » en ce qui concerne la langue française, ont travaillé sur le manuel « Vers la phono ». Ils ont donc été amenés à travailler tout au long de notre période d'apprentissage phonologique, sur les mots-images que j'ai utilisé pour mener mes évaluations. Pour moi, l'augmentation de leur résultat sur cette partie de l'évaluation peut s'expliquer par ce phénomène d'« acquisition », de « mémorisation » d'un vocabulaire inconnu de l'enfant lors de l'évaluation initiale.

Un autre élément auquel j'ai fait aussi allusion lors de ma toute première évaluation est le caractère « non prévisible » dans lequel j'ai choisi de donner aux élèves les mots-images à découper. En effet, pour mes deux évaluations, il n'y avait pas d'ordre précis pour les images, je faisais seulement attention de donner à l'élève interrogé un mot constitué d'une syllabe puis de deux et enfin de trois. Comparé à la fois précédente, cette caractéristique ne les a pas gênés. Je dirais même que les enfants se sont pris au jeu. Je n'ai ressenti aucun stress de leur part. Selon moi, cela vient tout particulièrement du fait que les élèves ont déjà vu et entendu les images de l'évaluation, au cours des séances d'apprentissages pour certains (« Vers la phono ») mais aussi, parce que cette tâche de « découpage » a été exécutée déjà plusieurs fois auparavant (à l'aide des différents entraînements proposés par les deux manuels déjà citées ci-dessus).

Tout comme pour le découpage des prénoms, une augmentation des résultats se fait observer surtout concernant mes élèves en difficulté (troubles d'élocution, la langue

maternelle n'est pas ma langue française, j'ai des difficultés d'apprentissages). Ils sont maintenant 19 élèves sur 26 (contre 15 sur 26 à l'évaluation initiale) à avoir obtenu la note maximale de 3.

Pour ce qui est des 15 élèves ayant déjà obtenus 3 lors de l'évaluation précédente et ayant donc maintenu leurs notes pour cette évaluation finale, je dirais que les séances consacrées au découpage (le « langage robot », le « jeu des cerceaux », le « jeu des cerceaux miniatures », « Au feu les pompiers ! » (chez « Vers la phono ») et « Répétition de pseudos-mots », « Découper les syllabes », « Ordonner les syllabes » (chez « Phonoludos »)) n'ont pu qu'améliorer leurs capacités déjà fortement développées sur ce point. Pour ma part, la méthode est donc pour eux à coup sûr, comprise et acquise.

- « Production globale » :

Les notes des élèves obtenus pour l'étape de « production globale » n'étaient pas très bonnes lors de l'évaluation initiale. Aucun élève n'avait eu la note maximale de 2 et seulement 12 élèves sur 26 avaient réussi à trouver un mot avec la syllabe « TA ». En comparant les résultats obtenus entre l'instant T1 et T2 (correspondant à mes deux évaluations respectives), je peux maintenant affirmer que les élèves ont tous progressé sur cet item, et que les notes sont très nettement supérieures pour la plupart des apprenants lors de l'évaluation sommative. En effet, 13 élèves sur 26 ont obtenu la note maximale de 2, seulement 5 la note de 1, et deux élèves n'ont pas réussi à récolter de points et sont restés au score de 0.

Comparé à la précédente évaluation, c'est une réussite et ce phénomène peut être expliqué à l'aide de trois raisons :

- La syllabe « TA » a été proposée lors nos deux évaluations. Le fait de garder la même syllabe, peut aider l'élève dans sa recherche. En effet, celui-ci peut se souvenir de certains mots qui ont déjà été trouvés lors de l'évaluation initiale mais aussi, lui rappeler le but de l'exercice.
- Cet item de « production globale » a été travaillé lors de la dernière séance de notre séquence phonologique par l'ouvrage « Phonoludos ». Ce travail a donc pu aider les élèves ayant travaillé avec ce manuel, à trouver plus facilement des réponses à la consigne posée.
- Le mot « syllabe » a été perçu et compris différemment par rapport à l'évaluation finale. En effet, en ce qui concerne l'évaluation initiale, je ne suis pas certaine que tous les élèves, aient réellement compris le sens du mot « syllabe » et ce à qui celui-ci renvoyait : temps de réflexion long, peu de réponses données... Lors de

l'évaluation sommative au contraire, j'ai pu remarquer une compréhension plus fine de la consigne : les élèves ont répondu plus rapidement (le temps de réflexion pour chaque enfant était effectivement, beaucoup moins long) et la recherche fut plus poussée dans l'ensemble, pour trouver les deux mots exigés (ce qui rappelons-le, n'était pas le cas lors de la première évaluation). Pour ma part, il est évident que les élèves grâce aux séquences d'apprentissages phonologiques menées, sont maintenant en mesure d'expliquer ce qu'est une syllabe et la reconnaître dans n'importe quel mot donné.

Cependant, quelques difficultés se sont tout de même faites ressentir sur cet exercice, pour les élèves ayant travaillé avec « Vers la phono ». En effet, du fait que l'ouvrage se base essentiellement sur le découpage et comptage des syllabes, les élèves ont eu plus de mal à trouver des mots avec la syllabe « TA » que les enfants ayant travaillé avec « Phonoludos » : temps de réflexion plus long, deux « non-réponses » contre aucune chez « Phonoludos » ... Mais, comme nous l'avons dit précédemment, la compréhension par chaque élève du mot « syllabe » les a aidé à comprendre et exécuter la consigne demandée.

- « Combien de syllabes ? » :

Pour la dernière étape concernant le dénombrement de syllabes, j'ai proposé aux élèves les mêmes fiches de travail que celles utilisées lors de l'évaluation initiale. Mon but étant de vérifier et constater la progression de chacun, il me paraissait donc important de prendre pour mes deux évaluations le même support de travail.

Comparé aux notes obtenues précédemment, celles-ci sont dans l'ensemble, plus élevées (cf tableau 3). En effet, chacun a su élever son score à l'aide de ces « nouveaux » savoir-faire acquis grâce à l'enseignement phonologique reçu tout au long de cette expérience. Par exemple, Em. (élève en difficulté) a su élever son score de 2 points et atteindre la moyenne de 9 grâce à « sa compréhension » de la syllabe. Pour Ant., l'augmentation est quant à elle, plus importante : il a élevé son score de 14 points pour atteindre la note maximale de 18 sur 18. Nous pouvons donc en déduire que sa compréhension de la syllabe est plus « avancée » que celle d'Em. et qu'il a su utiliser correctement ces « nouveaux » savoir-faire comparé à Em. où l'application des savoir-faire est plus difficile.

A l'aide de notre tableau de comparaison, nous avons pu constater un autre phénomène : plus de la moitié de la classe a obtenu une note supérieure ou égale à la moyenne qui est de 9. En effet, lors de l'évaluation initiale, 12 élèves ont réussi à obtenir une note

supérieure ou égale à 9. Lors de l'évaluation finale, ce sont 17 élèves qui ont maintenant des notes entre 9 et 18.

Pour expliquer ce phénomène, je pense que les séances d'apprentissages menés par nos différents manuels sur le dénombrement et le comptage des syllabes, ont une grande part de responsabilité. En effet, certains ateliers ont permis aux élèves de dénombrer les syllabes d'un mot à plusieurs reprises : « ordonner les syllabes (début), ordonner les syllabes (fin), localiser la syllabe, suppression de la syllabe, inversion de la syllabe » pour le manuel « Phonoludos » ; « Les boîtes, le jeu du collier, les jetons et la chasse aux mots » pour « Vers la phono » (leur contenu est développé dans le tableau 2 se trouvant dans la partie méthodologique de ce mémoire). Pour ma part, ce sont toutes ces activités citées qui ont donné lieu à cette augmentation des scores « finaux » pour cet item. En effet, elles ont donné à chacun, la possibilité de revoir la notion déjà abordée en début d'année de « dénombrement », et donc de faire le rapprochement escompté entre le nombre de syllabes dans le mot et le nombre de gommettes à coller (ceux-ci doivent être identiques).

Pour les élèves n'ayant pas obtenu la moyenne soit 3 sur 26 (il est à préciser qu'il y avait 6 absents lors de cette évaluation finale), je dirais que l'analyse se résume aux phénomènes déjà cités et expliqués auparavant :

- Pauvreté en termes de vocabulaire trop importante que je n'ai pas pu « résorber »
- Barrière de la langue quelque peu « infranchissable » et « problématique » pour certains
- Troubles d'élocution trop importants que je n'ai pas pu éliminer seule (besoin d'un suivi chez l'orthophoniste).
- Difficultés « mathématiques » liées au dénombrement : l'élève n'arrive pas à dénombrer seul et faire le rapprochement voulu.

En effet, je pense qu'ils continuent à jouer un rôle important dans les résultats obtenus par ces élèves. Pour certains, ces difficultés liées à la langue ont disparu à l'aide de ces séquences d'apprentissages phonologiques (comme je le pensais) mais pour d'autres, celles-ci sont si fortement ancrées chez l'apprenant et je n'ai pu que les diminuer et non les effacer.

Pour conclure sur cette évaluation sommative menée, nous allons regarder les totaux obtenus par chacun. Comme pour l'évaluation initiale, je dirais que ceux-ci sont

« conformes » aux analyses développées ci-dessus : chacun ayant progressé plus ou moins « fortement » sur chacune des étapes de l'évaluation, le total obtenu s'en trouve donc plus élevé. En effet, les élèves ayant des difficultés ont réussi à augmenter leur score et ont désormais un total compris entre 10 et 21 (auparavant, celui-ci allait de 0 à 12). Pour certains, ils ont atteints pour ma part, une conscience phonologique dite « développée » pour d'autres, ils restent dans une conscience que je qualifierai de « peu développée ». Cette évolution ou non, peut s'expliquer à l'aide de plusieurs éléments :

- La durée importante d'apprentissage phonologique : ce sont 4 mois qui ont permis aux élèves de s'imprégner au mieux de la syllabe ou bien de développer un certain « dégoût » et une démotivation face à celle-ci. En effet, le fait d'avoir des séances répétées sur une notion, peut à la fois renforcer les performances des élèves et les amener à se surpasser sur cet item « syllabe » qui leur parle, ou bien leur déplaire et les amener à créer comme un « blocage ». Peut-être qu'ils se lassent de faire plusieurs fois la même chose, peut-être qu'ils aimeraient apprendre d'autres items que la syllabe, ou bien peut-être qu'ils ne comprennent pas ce que nous étudions ensemble Les explications de ce « rejet éventuel » sont multiples mais, il peut aussi venir de la posture de l'enseignant face aux manuels choisis. En effet, son rôle est de « donner envie » à l'élève d'apprendre et de jouer avec les sonorités de notre langue. Si celui-ci n'étudie pas les manuels de manière approfondie, et n'implique pas l'élève dans son propre apprentissage, en adaptant les séances à sa « portée » au fur et à mesure de la séquence d'apprentissage, celle-ci peut vite tourner au « drame » et n'apporter aucune motivation à l'élève pour apprendre. Le but est d'amener l'élève à s'épanouir dans ses apprentissages et non de l'en détourner.
- La répétition des séances : chaque séance des manuels choisis, ont été répétées deux fois ce qui permet aux élèves d'engager une compréhension plus fine et poussée des ateliers ou bien une motivation mitigée du fait que ce soit le même atelier deux fois de suite.
- Le caractère « similaire » des ateliers menés : la plupart des ateliers proposaient un « dénombrement de syllabes » plus ou moins explicites, ce qui permettait aux enfants de s'améliorer petit à petit en vue de l'évaluation finale. Pour certains, au vue du total obtenu, cette similarité a pu être perçue comme rébarbative et peu intéressante. En effet, le fait d'exécuter plusieurs fois la même chose que l'on ait - par ailleurs-, compris ou non, peut vite provoquer chez l'enfant une certaine « lassitude » dans le travail à effectuer, et cela se ressent dans les résultats. Pour l'enseignant, il s'agit donc d'amener ces ateliers avec originalité et enthousiasme

pour emmener avec lui les élèves dans l'apprentissage de la syllabe, et ainsi éviter tout « dégoût » et « rejet » de cette dernière.

- Le caractère progressif des activités : même si parfois celles-ci se ressemblaient beaucoup sur le fond, un élément supplémentaire venait ajouter une complexité à l'exercice dans son contenu, ce qui permettait à chacun d'évoluer progressivement ou bien de déchanter face à cette complication trop importante. En effet, que ce soit dans le manuel « Phonoludos » ou « Vers la phono », le travail sur la syllabe se compliquait d'exercices en exercices. Par exemple pour « Phonoludos », il y a une séance de prévu sur la localisation de la syllabe, où les élèves devaient trouver et montrer à l'aide d'un support, les emplacements de chacune des syllabes du mot. Puis pour la séance suivante, les élèves devaient supprimer soit la première syllabe du mot, soit la dernière. Il y a donc bien ici une progression entre les deux exercices : dans un premier temps, l'enfant dénombre puis, pour la séance suivante, il doit non seulement dénombrer les syllabes, mais aussi en enlever une (travail de suppression). Pour « Vers la phono », c'est le même principe : les élèves avec le jeu des pompiers devaient dénombrer, puis avec le jeu des boîtes, il fallait associer le nombre de syllabes au chiffre numérique : une action en plus est à réaliser.

La difficulté ne se trouve donc pas au même endroit chez nos deux manuels, mais elle est bien présente. Face à cette progressivité, l'enseignant doit faire preuve d'observation et d'adaptabilité pour permettre aux élèves de comprendre au mieux la séance menée. Il ne suffit pas ici de « lancer » l'exercice et de les laisser se débrouiller seul face à ce nouvel obstacle, il faut les accompagner à chaque instant pour leur amener à progresser et non « déchanter ».

Comme nous les montrent les éléments ci-dessus, ce sont surtout les exercices proposés qui ont pu aider (ou non) les élèves en difficulté dans cet apprentissage phonologique. Voici une liste de ces exercices qui leur ont permis d' « évoluer » :

- Ordonner les syllabes (début) de « Phonoludos » : en effet, celui-ci est à la fois dans la continuité de l'apprentissage, après le découpage, le comptage mais pour certains, il demande une tâche plus complexe que celle proposée par l'exercice précédent : reconnaître la première syllabe du mot.
- Le jeu des cerceaux miniatures (Vers la phono) : Tout comme pour « Phonoludos », celui-ci donne aux élèves une certaine progression : après avoir sauté soi-même, je dois faire sauter un pion. Le décalage grandeur nature et miniature ne devrait donc pas poser de problème pour que l'exercice posé est similaire au précédent mais,

pour certains, le rapprochement entre pion/élève est difficile et peut-être trop rapide.

- Intrus début de mots (« Phonoludos ») : les exercices précédents étaient surtout consacrés au « dénombrement » en positionnant sa main soit sur la première, la deuxième ou la troisième syllabe. Ici, il s'agit de trouver lequel des mots proposés ne commencent pas par la syllabe donnée. L'exercice demande donc toujours un dénombrement, ce que certains ont visualisés et réussit à appliquer pour cet exercice. Pour d'autres, le dénombrement n'a pas été visualisé et l'exercice qui est pour eux totalement différent et sans lien direct avec le précédent, les a donc perturbés.
- Les boîtes (Vers la phono) : Il s'agit bien ici encore une fois d'un dénombrement mais cette fois-ci, il faut le visualiser et l'expliquer à l'aide des boîtes numérotées. Pour certains, le principe a été compris : ils ont fait le rapprochement entre le dénombrement en tapant dans les mains et les boîtes numérotées. Pour d'autres, ce lien n'a pas été fait et l'exercice leur a donc paru « impossible ».
- Suppression de la syllabe et inversion des syllabes (Phonoludos) : le même souci peut se produire que lors de l'exercice « Intrus en début de mots ». Soit le dénombrement implicite est perçu, soit le rapprochement n'est pas fait et l'exercice s'avère complexe et donc « infaisable » pour certains ce qui les poussent à baisser les bras.

Pour les élèves ne présentant pas de difficultés sur les apprentissages, les totaux obtenus sont plus élevés que ceux des élèves en difficultés. En effet, les résultats obtenus oscillent entre 22 et 25 comparé aux élèves en difficulté où les notes vont de 10 à 21. De plus, ces derniers sont aussi plus importants que la fois passée. Les notes qui étaient lors de l'évaluation initiale comprises entre 13 et 25, sont comme nous l'avons dit précédemment, comprises entre 22 et 25. Leur conscience phonologique a donc fortement augmenté, nous pouvons donc la qualifier de « très développée ».

Pour vérifier cette évolution, je vous propose de regarder plus en détail le parcours de deux élèves qui ont très largement progressé sur leur conscience phonologique : l'un ayant travaillé avec « Phonoludos » (Lay.) et l'un ayant travaillé avec « Vers la phono » (Ant.).

Avant de commencer leur apprentissage sur la syllabe à l'aide des deux manuels choisis, ces deux élèves s'étaient déjà très bien débrouillés lors de l'évaluation initiale sur la partie concernant le langage robot, en obtenant les notes de 2/2 pour le découpage des prénoms et 3/3 (Lay.) ou 2/3 (Ant.) sur le découpage de mots-images. Tous deux avaient

donc compris dès le départ le travail demandé, ainsi que la consigne posée par cet exercice, sans avoir eu besoin d'ateliers au préalable pour préparer cet item. Lors de l'évaluation finale, les scores sont restés constants (sauf pour Ant. qui a réussi à obtenir 3/3 pour le dénombrement des mots-images). Nous pouvons donc en déduire que cet exercice de « découpage » s'est avéré perfectionné et complètement acquis grâce aux ateliers proposés par nos deux manuels. En effet, ces deux élèves n'ont pas ressenti de difficulté majeure à produire cet exercice une nouvelle fois pour l'évaluation finale. De plus, la consigne étant restée identique elle aussi, cela n'a pu que les aider à obtenir les scores les plus élevés.

Pour ce qui est de la production globale, les résultats obtenus lors de la première évaluation n'étaient pas bons : Ant. n'a pas réussi à totaliser de points sur cet item et Lay., a réussi à en obtenir 1 sur les 2 exigés. Puis, lors de l'évaluation finale, tous les deux ont réussi à produire deux mots contenant la syllabe « TA ». Je pense donc, que chacun des deux manuels a été bénéfique pour ces deux élèves dans leur contenu, même s'ils ne proposaient pas les mêmes activités pour en arriver à cet exercice de « manipulation » que je qualifierai de complexe. En effet, grâce à leurs séances d'apprentissages respectives, ils ont permis à chacun d'eux de comprendre ce qui se cache derrière le mot « syllabe », de l'interpréter et de le mettre en action en fonction de la question posée. De ce fait, la consigne donnée (qui nous le précisons, était la même que celle utilisée lors de l'évaluation initiale) a pu être déchiffrée et élucidée différemment, ce qui a permis à l'élève de répondre correctement.

Pour l'étape concernant le dénombrement, les scores obtenus pour l'évaluation initiale étaient très faibles : 3/18 pour l'un et 4/18 pour l'autre. Nous pouvons donc en déduire que dénombrer les syllabes d'un mot donné puis, coller le nombre correspondant de gommettes face à ce mot, est un exercice complexe qui demande de l'entraînement. Pour l'évaluation sommative, tous les deux ont obtenus la note maximale de 18. Cette progression nous prouve donc bien que de l'entraînement est nécessaire pour réussir au mieux cet exercice, et c'est ce que propose nos deux manuels. En effet, chacun des ateliers proposés par « Phonoludos » et « Vers la phono » amenaient les élèves à dénombrer soit explicitement (ordonner les syllabes (début et fin), le jeu des cerceaux miniatures, au feu les pompiers, les boîtes ...) soit implicitement (Localiser la syllabe, Suppression de syllabes, Inversion de syllabe ...) à chaque fois. De ce fait, au fil des activités, le dénombrement d'un mot donné est devenu quelque chose d'automatique et d'acquis pour eux, et ceci se voit donc le jour de l'évaluation finale, où ils ont su tous deux coller le nombre de gommettes exact pour chacun des mots-images posés. De plus, je

peux rajouter le fait que d'avoir travaillé sur « Vers la phono » pour Ant., lui a donné un petit avantage, car les mots-images proposés ont (pour la plupart) étaient étudiés lors de sa séquence d'apprentissage.

Pour conclure sur cette évolution, je dirais que les élèves concernés ont réagi « positivement » face aux exercices proposés et à leur progression. En effet, avant de pratiquer leur séances d'apprentissages respectives sur la syllabe, c'est deux élèves avaient obtenu tous les deux le score total de 9/25 pour leur évaluation initiale maintenant, ils sont passés au score maximal de 25/25. Leur conscience phonologique peut donc être qualifiée de « très développée » qu'ils aient travaillé avec le manuel « Phonoludos » ou « Vers la phono ».

3- Conclusion des résultats : retour sur les hypothèses.

Pour conclure mon analyse, un retour s'impose les différents points de ma recherche.

En ce qui concerne mes hypothèses, je dirais que celles-ci peuvent être « élucidées » et complétées au vue de la méthode utilisée et des analyses menées. En effet, « je m'attendais à ce que les deux manuels choisis amènent les élèves à une conscience phonologique différente sur plan qualitatif ». Après avoir mis en place de manière identique ces deux manuels sur deux groupes de travail homogènes, il s'est avéré que cette hypothèse que je pensais justifiée, est en fait erronée. En effet, au vue des résultats obtenus et analysés, les élèves ayant travaillé avec « Phonoludos » ou « Vers la Phono » obtiennent les mêmes scores. Par exemple pour la production globale qui est pourtant travaillée et plus détaillée par « Phonoludos », les scores obtenus par les deux groupes d'élèves formés s'avèrent homogènes : il y a autant d'élèves qui obtiennent la note de 2/2 que de 1 /2 que j'utilise un manuel ou l'autre.

De plus, je m'attendais également à ce que l'un des deux manuels se démarque de par son « efficacité » auprès d'élèves. Ce ne fut pas le cas, les deux groupes de travail consistés ont réagi de la même façon face à l'unité étudiée (la syllabe) : avec enthousiasme et bonne volonté, et cela se ressent également dans les résultats obtenus lors de l'évaluation sommative : il y a autant de notes élevées que faibles pour « Phonoludos » que pour « Vers la phono ». Aucun des deux manuels donc, ne parait plus

efficace que l'autre auprès des élèves. Mais je pense dorénavant que c'est plutôt la manière dont on les utilise qui peut faire la différence ou non face aux apprenants.

La dernière hypothèse que je me suis posée est la suivante : « Je m'attends à ce que l'un des deux manuels fonctionne mieux auprès des élèves en difficulté ». Au vu du tableau effectué sur la comparaison entre les deux évaluations menées, la réponse que je peux formuler est assez mitigée. Je pense que cela dépend des difficultés de l'enfant. En effet, pour les élèves dont la langue française est la langue de scolarisation, j'ai utilisé l'un ou l'autre des deux manuels. Ceux-ci se sont avérés quelque peu efficace en ce qui concerne le dénombrement « simple » avec le langage robot et la production globale mais, pour ce qui est du dénombrement « complexe » avec la fiche de travail et ses gommettes, les résultats sont faibles. Je pense donc que leurs lacunes en terme de vocabulaire sont si importantes que, quoi que j'utilise (« Phonoludos » ou « Vers la phono »), elles seront un obstacle de taille dans leur apprentissage phonologique et de la lecture de l'enfant.

Pour ce qui est des élèves aux problèmes d'élocutions, « Phonoludos » a plutôt mieux fonctionné que « Vers la phono ». En effet, Ken. ayant quelques soucis sur la prononciation de certains mots, a obtenu des scores plus élevés qu'Em. ayant le même souci, mais en plus prononcé (elle n'articule pas assez ces mots et ces phrases sont incomplètes). Ken. est arrivé avec « Phonoludos » à une conscience développée qu'Em. n'a pas. Je peux donc en déduire que « Phonoludos » aurait peut-être été plus bénéfique pour Em. que « Vers la phono ».

Pour terminer sur cette hypothèse, je dirais donc que « Phonoludos » paraît plus adapté aux élèves possédant des troubles d'élocutions mais, qu'il ne permet pas toujours de résoudre toutes les difficultés rencontrées par chacun (barrière de la langue). Cette réponse mitigée m'amène donc à me poser la question suivante : « Ne serait-ce plutôt pas la façon dont on applique ces manuels avec les élèves en difficultés qui permettrait l'« efficacité » ? ». En effet, tout au long de cette expérience, je me suis rendue compte que la manière dont on investit les élèves en difficultés dans les apprentissages - que l'on travaille avec un manuel ou un autre-, peut avoir une conséquence sur leurs « résultats finaux » obtenus. En effet, voyant que certains peinaient sur l'apprentissage des syllabes, j'ai décidé de « sortir » quelque fois des manuels, pour y ajouter ma « touche personnelle » en ce qui concerne mes connaissances sur les difficultés des élèves. Par exemple, j'ai accompagné au mieux ces élèves dans la façon dont nous pouvions découper un mot en tapant dans les mains, en utilisant les doigts pour compter, en leur faisant manipuler des objets (tout ceci sans jamais donner la réponse à l'enfant). Je pense qu'il ne faut pas rester « collé » conformément aux manuels, il faut savoir parfois

s'en détacher et aller plus loin dans leur « réflexion » pour mener l'élève en difficulté au plus proche de la réussite. Je dirais donc pour ma part, que ce ne sont pas les manuels qui font qu'un élève réussit ou non, mais c'est la façon dont on l'aborde.

En ce qui concerne ma problématique, je dirais que celle-ci s'est avérée être un réel « fil conducteur » tout au long de ma méthode et de mon analyse. Mon but est de regarder si ces deux manuels présentent des différences importantes de fonctionnement, qui peuvent avoir un impact sur la conscience phonologique acquise par l'enfant à la fin de cette expérience.

Au niveau de la mise en œuvre, ma problématique m'a permis de soulever l'importance de mettre en place un système de groupe de travail homogène mais aussi la nécessité d'un travail de répétition sur chacune des séances proposées, pour « emmagasiner » le plus d'informations et de détails possibles sur le fonctionnement de chacun.

Pour ce qui est de l'analyse des résultats obtenus, elle m'a permis de comparer plus en profondeur ces deux manuels en essayant d'expliquer et de caractériser au mieux, si tel élément de ce manuel peut être considéré comme une différence positive ou plutôt négative dans le développement de la conscience phonologique chez des élèves de Moyenne Section.

En ce qui concerne les questions secondaires, je pense que nous avons pu répondre à celles-ci, au cours de notre partie méthodologique consacrée à la présentation des manuels. En effet, nous avons pu constater que tous les deux abordent et possèdent le même point de vue sur la phonologie : celle-ci doit passer par l'intermédiaire du jeu. Cependant, ils ont deux façons bien particulières de le mettre en place : pour « Phonoludos », c'est son côté « rituel historique » qui donne une certaine forme de jeu au manuel, alors que pour « Vers la phono », ce sont chacune des activités proposées qui possèdent une caractéristique visible du jeu. De plus, ils ne la travaillent pas de la même façon : l'un possède une progression plutôt rigoureuse qui est incluse dans la séquence d'apprentissage même proposée par le manuel (« Phonoludos »). Pour l'autre (« Vers la phono »), celle-ci est à construire par l'enseignant, elle n'existe par d'emblée dans le manuel. Pour ce qui est des différences en termes de compétences phonologiques, je ne les ai pas trouvées. Pour moi, en effet, tous deux visent la même compétence

phonologique développer la conscience phonologique des élèves pour les amener progressivement vers l'apprentissage de notre langue écrite mais aussi orale.

Conclusion

Ce travail de recherche tente de démontrer que deux entraînements phonologiques peuvent avoir un impact différent dans le développement de la conscience phonologique chez des élèves de maternelle (et plus particulièrement en Moyenne Section).

Pour commencer, je dirais qu'il s'est avéré pour ces deux cas, que les entraînements proposés amènent les apprenants à une conscience phonologique plus élevée que celle d'origine. En effet, chaque sujet a obtenu de meilleurs résultats à la seconde « session », après le passage de nos séquences d'apprentissages.

Ceci rejoint donc nos données relevées et développées lors de notre partie théorique, qui nous informe de l'efficacité des entraînements sur les habiletés phonologiques de l'enfant.

De plus, il est à noter que les résultats obtenus par les élèves en difficultés sont aussi plus élevés lors de la dernière évaluation. Nos entraînements leur ont donc aussi permis de combler leur retard, ainsi que de réduire les risques de gêne possible de ces lacunes dans l'apprentissage futur de la lecture.

En terme qualitatif, je peux dire qu'il n'y a donc pas eu de différences « majeures » qui nous permettent de « discriminer » ou non l'un des deux entraînements choisis.

Cependant, en terme quantitatif, je dirais que la différence est plus importante. « Phonoludos » propose beaucoup plus de « matière » pour travailler la phonologie, c'est-à-dire d'exercices aux contenus divers, que « Vers la phono ». En effet, « Vers la phono » reste très centré sur la question du « dénombrement », alors que « Phonoludos » lui, va plus loin en proposant des exercices où le dénombrement se fait implicitement, pour laisser place à des manipulations syllabiques plus complexes (suppression, inversion, production, déplacement...). De plus, le vocabulaire employé n'est pas le même. Chez le manuel d'Accès Editions, le vocabulaire est connu de l'enfant (il n'y a donc pas de travail effectué sur l'enrichissement lexical de l'enfant, le manuel reste concentré sur une optique très phonologique). Pour l'entraînement proposé par les éditions La Cigale, je qualifierai le vocabulaire d'« enrichissant » pour l'apprenant. En effet, non seulement l'élève travaille la phonologie, mais il étend aussi son répertoire lexical. De plus, il propose même aux apprenants de travailler sur des pseudos-mots (mots qui n'existent pas) ce que ne fait pas « Vers la phono ». Ce point donne donc un avantage à « Phonoludos », qui offre à l'élève la possibilité de se concentrer au maximum sur l'opération à produire (dénombrement, inversion ...) sans se préoccuper en premier lieu du sens.

En clair, une grande différence quantitative se fait sentir sur ces deux entraînements phonologiques. En effet, certains élèves ont eu la chance de traiter la syllabe sous « toutes ses coutures », et de la manipuler à l'aide d'opérations riches et diverses (Phonoludos avec ses déplacements, ses suppressions, ses inversions, ses productions). Cependant, au vu des résultats récoltés, ceci n'a interféré en aucun cas sur la conscience phonologique acquise par nos élèves (cf tableau 3 de comparaison). En effet, chacun des entraînements amène les élèves à la même conscience phonologique, ce qui me permet donc d'affirmer, que ce n'est pas le contenu d'un entraînement qui peut faire la différence en ce qui concerne le développement de la conscience phonologique, mais la manière dont on l'amène et la travaille avec l'apprenant. C'est pourquoi l'enseignant doit veiller à manipuler ces manuels de phonologie avec précaution. Suite à ce mémoire de recherche, je dirais qu'il ne suffit pas de « suivre à la lettre » les indications et les informations données par ces derniers. Il faut aussi savoir observer et s'adapter aux difficultés rencontrées à chaque séance d'apprentissage, pour amener les élèves vers une conscience phonologique développée. L'enseignant doit donc montrer une certaine « réflexivité », un certain « recul » face aux outils pédagogiques qu'ils utilisent. Il doit les connaître « sur le bout des doigts » pour pouvoir apporter des éléments supplémentaires non-mentionnés, et ainsi ne pas laisser ses apprenants face à un « obstacle infranchissable » et « non-calculé » de sa part.

Au vu du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, je pense que cette recherche sur les entraînements phonologiques m'a permis de développer les items suivants :

- « accompagner les élèves dans leur parcours de formation ».
- « maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique ».
- « construire et mettre en œuvre et animer des situations d'enseignements et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves ».

En effet, de par ce mémoire, j'ai eu l'occasion de mettre en place une séquence d'apprentissage « complète » sur la notion de syllabe, mais aussi d'enrichir mes connaissances et ma maîtrise sur la façon d'enseigner la phonologie en maternelle. De plus, cela m'a offert l'opportunité de conduire les élèves vers la maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, mais aussi de repérer les difficultés que chacun peut rencontrer afin d'assurer par la suite leur progression dans l'apprentissage mené.

Bibliographie

Ouvrages :

ECALLE J., MAGNAN A., The development of epiphonological and metaphonological processing at the start of reading : A longitudinal study. European Journal of Psychology of Education, Volume XVII, n° 1, 2002, pp. 47-62,

ECALLE Jean, MAGNAN Annie, L'apprentissage de la lecture : fonctionnement et développements cognitifs, Edition Armand Colin (collection U), 2002, pp.7-156/pp.183-220.

Articles :

BARA FLORENCE, GENTAZ ÉDOUARD, COLÉ PASCALE, Les effets des entraînements phonologiques et multisensoriels destinés à favoriser l'apprentissage de la lecture chez les jeunes enfants, Presses Universitaires de France Enfance, Volume 56, 2004, pp.387-403

DESROCHERS Alain, KIRBY John R., THOMPSON Glenn L., FRECHETTE Sabrina, « Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture », Revue du Nouvel-Ontario 34, Editeur Institut Franco-Ontarien, 2009, pp.59-82. Disponible sur : http://www.glennlthompson.com/Desrochers%20et%20al_RNO2009_ConsPhon.pdf (consulté le 13/05/2015).

ECALLE J., MAGNAN A., BOUCHAFA H., « Le développement des habiletés phonologiques avant et au cours de l'apprentissage de la lecture : de l'évaluation à la remédiation », Revue Glossa N°82, 2002, pp. 4-13, Disponible sur le : http://reseautap.org/filemanager/files/textes/2342-1_ECALLE.pdf (consulté le 13/05/2015)

SABATIER Carine, REY Véronique, Conscience phonologique, conscience morphologique et apprentissage de la lecture : état de la question, Revue Glossa numéro 100 (22-35), 2007, pp.22-34. Disponible sur : http://blog.ove.asso.fr/orthos_surdite/files/2010/06/reysabater.pdf (consulté le 13/05/2015)

SPRENGER-CHAROLLES Liliane, BECHENNEC Danielle, LACERT Philippe, « La médiation phonologique : au cœur de l'acquisition et des difficultés de lecture/écriture », Revue Glossa numéro 49, 1995, pp.4-16. Disponible sur : http://blog.ove.asso.fr/orthos_surdite/files/2010/06/sprenger-charolles.pdf (consulté le 13/05/2015)

Programmes :

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, Documents d'accompagnement des programmes, « Ressources pour faire la classe à l'école – Maitrise de la langue : Lire au CP », eduscol.education.fr/ecole, janvier 2010, pp. 1-68.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, Documents d'accompagnement des programmes, « Ressources pour faire la classe à l'école – La langage à l'école maternelle», Centre Nationale de Documentation Pédagogique, mai 2011, pp. 76-87.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE,, Bulletin Officiel du Ministère de l'Education nationale et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire », hors-série n°3 du 19 juin 2008, Texte de référence, pp. 12-16.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, Documents d'accompagnement des programmes : « le langage à l'école maternelle », collection Textes de référence – Ecole, avril 2006, pp.95-100.

Annexes

Annexe 1 : Séance 0 « Répétition de pseudos-mots » avec Phonoludos (lundi 19 et 26 janvier 2015)

Annexe 2 : Séance 0 « Langage robot » avec Vers la phono (mardi 20 et 27 janvier 2015).

Annexe 3 : Séance 1 « Découper les syllabes » avec Phonoludos (mercredi 28 janvier 2015 et lundi 02 février 2015)

Annexe 4 : Séance 1 « Le jeu des cerceaux » avec Vers la phono (mercredi 28 janvier 2015 et mardi 03 février 2015)

Annexe 5 : Séance 2 « Ordonner les syllabes (début) » avec Phonoludos (lundi 09 et mercredi 11 février 2015)

Annexe 6 : Séance 2 « Le jeu des cerceaux miniatures » avec Vers la phono (mardi 10 et mercredi 11 février 2015)

Annexe 7 : Séance 3 « Ordonner les syllabes (fin) » avec Phonoludos (lundi 16 février et lundi 09 mars 2015)

Annexe 8 : Séance 3 « Au feu les pompiers ! » avec Vers la phono (mardi 17 février et mardi 10 mars 2015)

Annexe 9 : Séance 4 « Intrus début de mots » avec Phonoludos (mercredi 11 et lundi 16 mars 2015)

Annexe 10 : Séance 4 « Les boîtes » avec Vers la phono (mercredi 11 et 17 mars 2015)

Annexe 11 : Séance 5 « Localiser la syllabe » avec Phonoludos (lundi 23 et mercredi 25 mars 2015)

Annexe 12 : Séance 5 « Le jeu du collier » avec Vers la phono (mardi 24 et mercredi 25 mars 2015)

Annexe 13 : Séance 6 « Suppression de la syllabe » avec Phonoludos (lundi 30 mars et mardi 07 avril 2015)

Annexe 14 : Séance 6 « Les jetons » avec Vers la phono (mardi 31 mars et mardi 07 avril 2015)

Annexe 15 : Séance 7 « Inversion des syllabes » avec Phonoludos (mercredi 08 et lundi 13 avril 2015)

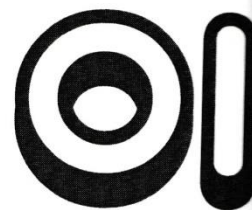
Annexe 16 : Séance 7 « La chasse aux mots » avec Vers la phono (mercredi 08 et mardi 14 avril 2015)

Annexe 17 : Séance 8 « Production globale » avec Phonoludos (lundi 20 et mardi 21 avril 2015)

Annexe 18 : Séance 8 « Combien de syllabes ? » avec Vers la phono (lundi 20 et mardi 21 avril 2015)

Annexe 19 : Descriptif des séances menées.

PHONOLOGIE



Répétition de pseudo-mots

Objectif

Découvrir les réalités sonores du langage : écouter attentivement, maintenir en mémoire, articuler.

Consigne

Dire un pseudo-mot. Les élèves devront le répéter.

Matériel

La liste de pseudo-mots.

Préambule

Lire l'épisode 1 des Ludos :
S'exercer pour bien faire !



Exercice collectif

- Donner la consigne : « Je vais dire un mot qui n'existe pas et vous allez le répéter. Par exemple, je dis **TOBA** et vous, vous répétez **TOBA** ».
- Faire un essai avec **BATIN**, en utilisant la même formulation et en invitant par le geste tous les élèves à répéter le mot.
- Si les élèves ont compris le principe, commencer l'exercice avec les items de la liste, en refaisant la liste deux fois de suite. Sinon recommencer l'exemple avant de passer à l'exercice.
- Corriger au fur et à mesure les réponses incorrectes : répéter l'item puis faire recommencer les élèves.
- Dès que les élèves ont bien compris la consigne, passer à l'exercice individuel.

Exercice individuel

- Donner la consigne : « Maintenant vous allez faire la même chose, mais ce sera chacun à son tour. Je dirai un mot qui n'existe pas à un élève qui devra le répéter. »
- Recommencer l'exercice avec les items de la liste.
- Corriger au fur et à mesure les réponses incorrectes : répéter l'item puis faire recommencer l'élève. En cas de nouvelle erreur, demander à d'autres élèves de l'aider.

Notes


- Toujours préciser aux élèves, avant d'employer des pseudo-mots, que ce sont des mots qui n'existent pas.
- Rester particulièrement attentif à la prononciation des élèves pour les phonèmes proches (exemple : **BINMI** à la place de **DINMI**).

Items

▶▶ Pseudo-mots

DUSSE	BLIN	GOUNA	NACHOU	DINMI	SIRBAN
DAPLON	JARBUVE	MOBADI	NANBUTOU	SOIBLURE	BERZINMOU

SYLLABES

76  Scander les syllabes d'un mot

GROUPE-CLASSE
COIN REGROUPEMENT
ACTIVITÉ DIRIGÉE
DE 8 À 12 ÉLÈVES

Étapes 1 à 3
Étape 4
1 séance par étape

LE LANGAGE ROBOT

1 MATÉRIEL

- ▶ ÉTAPE 1
 - Des objets de la classe.
- ▶ ÉTAPE 3
 - Les mots-images (matériel pages 78 et 79).
 - Un sac à toucher ou une boîte de mouchoirs vide.
- ▶ ÉTAPE 4
 - Les mots-images (matériel pages 78 et 79).
 - Des instruments à percussion en bois.

2 DÉROULEMENT

ÉTAPE 1 DÉCOUVERTE DU LANGAGE ROBOT

- ▶ Proposer aux élèves de parler une nouvelle langue, celle des robots. Pour cela, il va falloir parler lentement, en séparant bien les syllabes.
- ▶ Montrer des objets de la classe et en nommer deux dans le langage robot. Demander à quatre élèves de chercher un objet dans la classe puis de venir le nommer avec ce nouveau langage. L'ensemble de la classe peut alors répéter chaque mot.
- ▶ Reproduire cette activité jusqu'à ce que tous les élèves soient passés.

ÉTAPE 2 ENTRAÎNEMENT AVEC LES PRÉNOMS

- ▶ Annoncer aux élèves qu'ils vont à nouveau parler le langage robot.
- ▶ Scander les syllabes de son prénom en tapant dans ses mains. Demander aux élèves de faire de même avec leur prénom à tour de rôle. L'ensemble de la classe répète le prénom en le scandant et en tapant dans les mains.
- ▶ En fin de séance, choisir le prénom d'un enfant et en scander les syllabes. Celui-ci choisit à son tour un prénom de la classe dont il scande les syllabes et ainsi de suite jusqu'à ce que l'ensemble de la classe ait participé au jeu.

ÉTAPE 3 ENTRAÎNEMENT AVEC DES MOTS-IMAGES

- ▶ Placer les mots-images dans le sac ou dans la boîte (**matériel pages 78 et 79**). Demander aux élèves de venir piocher un mot-image à tour de rôle. Remettre ce mot-image dans la boîte pendant que l'élève scande les syllabes du mot représenté en tapant dans ses mains.

ÉTAPE 4 RÉINVESTISSEMENT

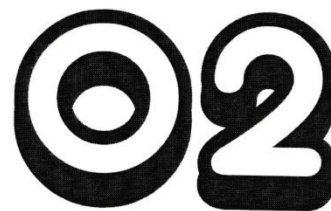
- ▶ Former un cercle sur le tapis au coin regroupement et s'asseoir.
- ▶ Montrer une série de mots-images aux élèves (**matériel pages 78 et 79**). Leur demander de les nommer afin de s'assurer qu'ils sont tous connus des élèves.
- ▶ Placer ces cartes au centre du cercle face retournée.
- ▶ Laisser chaque élève choisir un instrument. Demander à chacun de tirer une carte à tour de rôle et de scander avec son instrument les syllabes du mot qu'elle représente. L'ensemble du groupe pourra alors scander les syllabes du mot-image avec son instrument pour la validation.

3 DIFFÉRENCIATION

- ▶ Lorsqu'un élève hésite ou refuse le jeu, l'ensemble de la classe peut alors scander avec lui pour l'aider et le mettre en confiance.
- ▶ Privilégier les mots bisyllabiques pour les élèves les moins performants et des mots plus longs pour les plus performants. Il peut être judicieux de faire des groupes de niveau pour l'étape 4.

 Il est possible de réaliser ces différentes activités en tapant des pieds ou en frappant ses mains sur ses cuisses.

SYLLABES



Découper en syllabes

Objectif

Prendre conscience que les mots sont constitués de syllabes : scander les syllabes d'un mot.

Consigne

Dire un mot. Les élèves devront le répéter en frappant les syllabes.

Matériel

La liste de mots et de pseudo-mots.

Préambule

Lire l'épisode 2 des Ludos :
Un mur phonologique !



Exercice collectif

- Donner la consigne : « Je vais dire un mot et vous allez frapper les syllabes de ce mot dans vos mains. Par exemple, je dis **BATEAU**, **BA-TO** (prononcer le mot en découpant les syllabes et en frappant dans les mains à chaque syllabe dite). Maintenant je dis **BIJOU** (prononcer le mot à vitesse normale) et vous, vous répétez **BI-JOU** en frappant chaque syllabe dans vos mains ».
- Faire un essai avec **SAPIN** en utilisant la même formulation et en invitant par le geste tous les élèves à frapper les syllabes dans leurs mains.
- Si les élèves ont compris le principe, commencer l'exercice avec les items de la liste. Sinon recommencer l'exemple avant de passer à l'exercice.
- Corriger au fur et à mesure les réponses incorrectes : répéter l'item en découpant et en frappant les syllabes. Faire recommencer les élèves.
- Dès que les élèves ont bien compris la consigne, passer à l'exercice individuel.

Exercice individuel

- Donner la consigne : « Maintenant vous allez faire la même chose, mais ce sera chacun à son tour. Je dirai un mot à un élève qui devra le répéter en frappant les syllabes dans ses mains ».
- Recommencer l'exercice avec les items de la liste.
- Corriger au fur et à mesure les réponses incorrectes : répéter l'item en découpant et en frappant les syllabes, puis faire recommencer l'élève. En cas de nouvelle erreur, demander à d'autres élèves de l'aider.

Notes

- Toujours préciser aux élèves, avant d'employer des pseudo-mots, que ce sont des mots qui n'existent pas.
- Cet exercice permet de matérialiser la notion de syllabe et d'en faciliter la compréhension par les élèves. Habituer dès maintenant les élèves à la dénomination « syllabe » ce qui facilitera d'autant plus la compréhension des consignes des exercices suivants.
- En cas d'échec, introduire une étape intermédiaire dans l'exercice, en demandant d'abord aux élèves de « ralentir les mots » (cf. Phonoludos MS), ce qui les conduira à segmenter « naturellement » les mots en syllabes.

Items

►► Mots

CHEMIN	ROULEAU	DÉJEUNER	CANARI	BLOUSON	BOULANGER
GRIFFER	CARAMEL	JOURNÉE	PAPILLON		

►► Pseudo-mots

JANU	PIDO	BAZUDA	TRONVI	GLIZUNA	BEUKODIVA
------	------	--------	--------	---------	-----------

SYLLABES

30

Scander les syllabes d'un mot

12 À 16 ÉLÈVES
SALLE DE MOTRICITÉ

1 séance à répéter

LE JEU DES CERCEAUX

1 MATÉRIEL

- ▶ Une boîte
- ▶ Les mots-images (matériel pages 84 et 85).
- ▶ 4 x 8 cerceaux de 4 couleurs différentes.

2 DÉROULEMENT

ÉTAPE 1 MISE EN PLACE DU JEU


- ▶ Placer 4 lignes de 8 cerceaux de couleurs différentes avec un plot au départ.

ÉTAPE 2 RÈGLE DU JEU

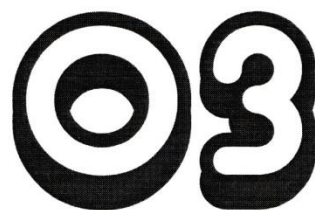
- ▶ Choisir 4 élèves et les placer chacun devant un plot. À tour de rôle, ils tirent au sort un mot-image (**matériel pages 84 et 85**) et scandent les syllabes du mot qu'elle représente en sautant simultanément dans les cerceaux. Le premier arrivé au dernier cerceau a gagné.
- ▶ Afin que les élèves restent dans leur cerceau, circuler d'un élève à l'autre avec la boîte contenant les mots-images.

3 DIFFÉRENCIATION

- ▶ Lorsqu'un élève a des difficultés à scander, scander le mot pour lui et lui demander de sauter dans un cerceau après chaque syllabe prononcée.

 Les élèves peuvent se mettre par groupes de 2.
Un élève tire un mot et le scande pendant que son coéquipier saute simultanément dans les cerceaux.

SYLLABES



Ordonner les syllabes (début)

Objectif

Prendre conscience de l'ordre des syllabes d'un mot : segmenter en syllabes et identifier la première syllabe.

Matériel

- La liste de mots et de pseudo-mots.
- Un support « 2 pas » et « 3 pas » par élève.

Consigne

Dire un mot. Les élèves devront le répéter en posant successivement leur main sur l'emplacement des différentes syllabes puis uniquement sur l'emplacement de la première syllabe. (exercice en deux temps)

Préambule

Lire l'épisode 3 des Ludos :
La maison de Poffe



Exercice collectif

SEGMENTER EN SYLLABES

- Distribuer un support « 2 pas » par élève et donner la consigne : « Je vais dire un mot et vous allez le répéter en montrant les syllabes avec votre main. Par exemple, je dis **CHAPEAU**, **CHA-PO**, et vous, vous dites d'abord **CHA** en posant la main sur le pas du début et **PO** en posant la main sur le pas de fin ».
- Faire un essai avec **BIJOU** en utilisant la même formulation et en invitant par le geste tous les élèves à poser la main sur l'emplacement des différentes syllabes, en les prononçant. Si les élèves ont compris le principe, commencer l'exercice avec les items de la liste. Sinon recommencer l'exemple avant de passer à l'exercice.
- Corriger au fur et à mesure les réponses incorrectes : répéter l'item, syllabes bien découpées, en posant les mains sur l'emplacement des syllabes. Faire recommencer les élèves.
- Dès que les élèves ont bien compris la consigne, passer à l'exercice individuel.

Exercice individuel

SEGMENTER EN SYLLABES

- Donner la consigne : « Maintenant vous allez faire la même chose, mais ce sera chacun à son tour. Je dirai un mot à un élève qui devra le répéter en montrant les syllabes avec la main ».
- Recommencer l'exercice avec les items de la liste (mots et pseudo-mots à deux syllabes).

- Corriger au fur et à mesure les réponses incorrectes : répéter l'item, syllabes bien découpées, en posant les mains sur l'emplacement des syllabes, puis faire recommencer l'élève. En cas de nouvelle erreur, demander à d'autres élèves de l'aider.
- Procéder de même (exercice individuel uniquement) avec la liste de mots et de pseudo-mots à trois syllabes, en distribuant un support « 3 pas » à chaque élève et en utilisant la même formulation.*

Exercice collectif

IDENTIFIER LA PREMIÈRE SYLLABE

- Distribuer un support « 2 pas » par élève et donner la consigne : « **Maintenant, je vais vous dire un mot et vous allez dire seulement la première syllabe. Par exemple, je dis BATEAU, BA-TO, et vous, vous devez dire seulement le début BA en posant la main sur le pas du début** ».
- Faire un essai avec **TRÉSOR** en utilisant la même formulation et en invitant par le geste tous les élèves à poser la main sur l'emplacement de la première syllabe, en la prononçant. Si les élèves ont compris le principe, commencer l'exercice avec les items de la liste. Sinon recommencer l'exemple avant de passer à l'exercice.
- Corriger au fur et à mesure les réponses incorrectes : répéter l'item, syllabes bien découpées, en posant la main sur l'emplacement de la première syllabe. Faire recommencer les élèves.
- Dès que les élèves ont bien compris la consigne, passer à l'exercice individuel.

Exercice individuel

IDENTIFIER LA PREMIÈRE SYLLABE

- Donner la consigne : « **Maintenant vous allez faire la même chose, mais ce sera chacun à son tour. Je dirai un mot à un élève qui devra seulement dire la première syllabe en la montrant avec la main** ».
 - Recommencer l'exercice avec les items de la liste (mots et pseudo-mots à deux syllabes).
 - Corriger au fur et à mesure les productions incorrectes : répéter l'item, syllabes bien découpées, en posant la main sur l'emplacement de la première syllabe, puis faire recommencer l'élève. En cas de nouvelle erreur, demander à d'autres élèves de l'aider.
- Procéder de même (exercice individuel uniquement) avec la liste de mots et de pseudo-mots à trois syllabes, en distribuant un support « 3 pas » à chaque élève et en utilisant la même formulation.*

Notes

- Avant l'exercice, présenter le support aux élèves en insistant sur le sens de lecture (la flèche) et les différents emplacements (le pas du début, le pas du milieu, le pas de fin).
- Toujours préciser aux élèves, avant d'employer des pseudo-mots, que ce sont des mots qui n'existent pas.
- Si les élèves rencontrent de grosses difficultés, refaire l'exercice 02 « Découper en syllabes », avant de reprendre cet exercice à la prochaine séance.

Items

▶▶ 2 syllabes | Mots

LAPIN COULEUR SOLEIL JARDIN POISSON TRAVAIL

▶▶ 2 syllabes | Pseudo-mots

RAZU LINDO DRIPA

▶▶ 3 syllabes | Mots

ÉLÉPHANT ANIMAL CHEMINÉE CHAMPIGNON

▶▶ 3 syllabes | Pseudo-mots

JUFARI BOUKIDO MIRBALIN



JEU DES CERCEAUX MINIATURE

1 MATÉRIEL

- ▶ Les mots-images (matériel pages 84 et 85).
- ▶ Une planche de jeu par élève (matériel page 83).
- ▶ Un personnage miniature par élève.

2 DÉROULEMENT

ÉTAPE 1 PRÉPARATION AU JEU

- ▶ Montrer chaque mot-image l'un après l'autre et demander à un élève de le nommer (**matériel pages 84 et 85**).
- ▶ Demander à un autre élève de rappeler le jeu des cerceaux fait en salle de motricité.
- ▶ Donner à chaque élève une planche de jeu (**matériel page 83**) et un personnage placé sur la case de départ.

ÉTAPE 2 RÈGLE DU JEU

- ▶ À tour de rôle, les joueurs tirent au sort un mot-image, en scandent les syllabes et déplacent simultanément leur personnage du nombre de syllabes qui constituent le mot (1, 2 ou 3). Le premier arrivé au drapeau est le vainqueur.

ÉTAPE 1

Les élèves nomment l'ensemble des mots-images utilisés.



ÉTAPE 2

Les élèves piochent un mot-image, le scandent et avancent d'autant de cases que le mot contient de syllabes.



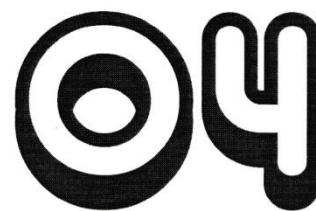
PROCÉDURES OBSERVÉES

- Scande, dénombre les syllabes sur ses doigts puis avance sur la planche de jeu.
- Scande et avance simultanément en synchronisant geste et parole.



Pour ajouter une difficulté, cette activité peut être reproduite en utilisant non pas les mots-images, mais les photos des élèves de la classe ou leurs étiquettes prénoms.

SYLLABES



Ordonner les syllabes (fin)

Objectif

Prendre conscience de l'ordre des syllabes d'un mot : segmenter en syllabes et identifier la dernière syllabe.

Consigne

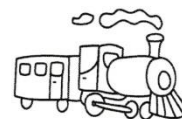
Dire un mot. Les élèves devront le répéter en posant successivement leur main sur l'emplacement des différentes syllabes puis uniquement sur l'emplacement de la dernière syllabe. (exercice en deux temps)

Matériel

- La liste de syllabes, de mots et de pseudo-mots.
- Un support « 2 pas » et « 3 pas » par élève.

Préambule

Lire l'épisode 4 des Ludos :
La construction continue...



Exercice collectif

SEGMENTER EN SYLLABES

- Distribuer un support « 2 pas » par élève et donner la consigne : « Je vais dire un mot et vous allez le répéter en montrant les syllabes avec votre main. Par exemple, je dis **CHAPEAU**, **CHA-PO**, et vous, vous dites d'abord **CHA** en posant la main sur le pas du début et **PO** en posant la main sur le pas de fin ».
- Faire un essai avec **BIJOU** en utilisant la même formulation et en invitant par le geste tous les élèves à poser la main sur l'emplacement des différentes syllabes, en les prononçant. Si les élèves ont compris le principe, commencer l'exercice avec les items de la liste (mots et pseudo-mots à deux syllabes). Sinon recommencer l'exemple avant de passer à l'exercice.
- Corriger au fur et à mesure les réponses incorrectes : répéter l'item, syllabes bien découpées, en posant les mains sur l'emplacement des syllabes. Faire recommencer les élèves.
- Dès que les élèves ont bien compris la consigne, passer à l'exercice individuel.

Exercice individuel

SEGMENTER EN SYLLABES

- Donner la consigne : « Maintenant vous allez faire la même chose, mais ce sera chacun à son tour. Je dirai un mot à un élève qui devra le répéter en montrant les syllabes avec la main ».
- Recommencer l'exercice avec les items de la liste (mots et pseudo-mots à deux syllabes).
- Corriger au fur et à mesure les réponses incorrectes : répéter l'item, syllabes bien découpées, en posant la main sur l'emplacement des syllabes, puis faire recommencer l'élève. En cas de nouvelle erreur, demander à d'autres élèves de l'aider.

Procéder de même (exercice individuel uniquement) avec la liste de mots et de pseudo-mots à trois syllabes, en distribuant un support « 3 pas » à chaque élève et en utilisant la même formulation.

Exercice collectif

IDENTIFIER LA DERNIÈRE SYLLABE

- Distribuer un support « 2 pas » par élève et donner la consigne : « Maintenant, je vais vous dire un mot et vous allez dire seulement la dernière syllabe. Par exemple, je dis **TAPIS**, **TA-PI**, et vous, vous devez dire seulement la fin **PI** en posant une main sur le pas de fin ».
- Faire un essai avec **TRÉSOR** en utilisant la même formulation et en invitant par le geste tous les élèves à poser la main sur l'emplacement de la dernière syllabe, en la prononçant. Si les élèves ont compris le principe, commencer l'exercice avec les items de la liste (mots et pseudo-mots à deux syllabes). Sinon recommencer l'exemple avant de passer à l'exercice.
- Corriger au fur et à mesure les réponses incorrectes : répéter l'item, syllabes bien découpées, en posant la main sur l'emplacement de la dernière syllabe. Faire recommencer les élèves.
- Dès que les élèves ont bien compris la consigne, passer à l'exercice individuel.

Exercice individuel

IDENTIFIER LA DERNIÈRE SYLLABE

- Donner la consigne : « Maintenant vous allez faire la même chose, mais ce sera chacun à son tour. Je dirai un mot à un élève qui devra seulement dire la dernière syllabe en la montrant avec la main ».
- Recommencer l'exercice avec les items de la liste (mots et pseudo-mots à deux syllabes).
- Corriger au fur et à mesure les réponses incorrectes : répéter l'item, syllabes bien découpées, en posant la main sur l'emplacement de la dernière syllabe, puis faire recommencer l'élève. En cas de nouvelle erreur, demander à d'autres élèves de l'aider.

Procéder de même (exercice individuel uniquement) avec la liste de mots et de pseudo-mots à trois syllabes, en distribuant un support « 3 pas » à chaque élève et en utilisant la même formulation.

Notes

- Avant l'exercice, présenter le support aux élèves en insistant sur le sens de lecture (la flèche) et les différents emplacements (le pas du début, le pas du milieu, le pas de fin).
- Toujours préciser aux élèves, avant d'employer des pseudo-mots, que ce sont des mots qui n'existent pas.
- Si les élèves rencontrent de grosses difficultés, refaire l'exercice 02 « Découper en syllabes », avant de reprendre cet exercice à la prochaine séance.

Items

▶▶ 2 syllabes | Mots

PINCEAU

CACHER

CRAPAUD

ROBOT

TROUPEAU

GLOUTON

▶▶ 2 syllabes | Pseudo-mots

POUMI

BAZO

PLINFU

▶▶ 3 syllabes | Mots

MAGASIN

PYJAMA

CAMEMBERT

MINIMUM

▶▶ 3 syllabes | Pseudo-mots

MOLIBI

KRAVORU

DÉNIPOL



AU FEU LES POMPIERS !

1 MATÉRIEL

- ▶ Un plateau de jeu agrandi à 141% pour 4 élèves (matériel page 87).
- ▶ Les mots-images (matériel pages 90 et 91).
- ▶ Un pion de petite taille par élève.

2 DÉROULEMENT

ÉTAPE 1 MISE EN PLACE DU JEU

- ▶ Placer sur la table un plateau de jeu (matériel page 87) et une pioche constituée de mots-images (matériel pages 90 et 91) pour 4 élèves. Placer 4 pions sur la case départ. Chaque joueur choisit son pion.

ÉTAPE 2 RÈGLE DU JEU

- ▶ Chaque joueur tire une carte et avance du nombre de syllabes que contient le mot représenté. Le premier qui arrive en haut de l'échelle a gagné.

3 DIFFÉRENCIATION

- ▶ Demander aux élèves les moins performants d'avancer leur pion en même temps qu'ils scandent le mot-image pour synchroniser parole et mouvement.

ÉTAPE 1

Les élèves nomment les mots-images utilisés dans le jeu



ÉTAPE 2

Les élèves avancent du nombre de syllabes présentes dans le mot-image.



PROCÉDURES OBSERVÉES

- Scande, dénombre les syllabes sur ses doigts puis avance sur la planche de jeu.
- Scande et avance simultanément en synchronisant geste et parole.



Il est possible de rajouter une règle à ce jeu en insérant des cartes jokers dans la pioche. Les élèves choisissent alors le mot qu'elles représentent.

SYLLABES



Intrus début de mots

Objectif

Prendre conscience de la syllabe de début de mot : segmenter en syllabes, comparer des mots entre eux et les maintenir en mémoire.

Consigne

Dire trois mots. Les élèves devront décider lequel de ces trois mots ne commence pas comme les autres en posant la main sur l'emplacement correspondant à l'intrus.

Matériel

- La liste de mots et de pseudo-mots.
- Un support « 3 maisons » par élève.

Préambule

Lire l'épisode 5 des Ludos :
Ludo code secret



Exercice collectif

- Distribuer un support « 3 maisons » par élève et donner la consigne : « Je vais dire trois mots et vous allez chercher quel mot ne commence pas comme les autres. Par exemple, je dis **GARDER** (en posant la main sur la première maison), **GARÇON** (en posant la main sur la deuxième maison), **CHEMIN** (en posant la main sur la troisième maison). C'est le troisième mot qui ne commence pas comme les autres alors je laisse ma main posée sur la troisième maison. Ecoutez bien, **CHE-MIN** commence par **CHE** alors que **GAR-DÉ** et **GAR-SON** commencent tous les deux par **GAR** ».
- Faire deux essais avec **JOURNAL-MUSIQUE-JOURNÉE** et **OREILLE-TRAVAIL-TRACER**, en utilisant la même formulation et en invitant par le geste tous les élèves à poser la main sur l'emplacement correspondant à l'intrus. Si les élèves ont compris le principe, commencer l'exercice avec les items de la liste. Sinon recommencer l'exemple avant de passer à l'exercice.
- Corriger au fur et à mesure les réponses incorrectes : répéter les items, en accentuant les premières syllabes et en posant la main sur chacune des maisons. Faire recommencer les élèves.
- Dès que les élèves ont bien compris la consigne, passer à l'exercice individuel.

Exercice individuel

- Donner la consigne : « Maintenant vous allez faire la même chose, mais ce sera chacun à son tour. Je dirai trois mots à un élève qui devra montrer quel mot ne commence pas comme les autres ».
- Recommencer l'exercice avec les items de la liste.
- Corriger au fur et à mesure les réponses incorrectes : répéter les items, en accentuant les premières syllabes et en posant la main sur chacune des maisons puis faire recommencer l'élève. En cas de nouvelle erreur, demander à d'autres élèves de l'aider.

Notes

- Avant l'exercice, présenter le support aux élèves en insistant sur la position des maisons et la numérotation : la première (1), la deuxième (2) et la troisième (3).
- Toujours préciser aux élèves, avant d'employer des pseudo-mots, que ce sont des mots qui n'existent pas.
- En cas d'échec, demander aux élèves de découper les syllabes en les frappant dans les mains.
- Pour faciliter la compréhension des élèves, ne pas dire « et » mais laisser simplement une seconde de silence entre les mots proposés.

Items A

►► Mots

PARDON - PARQUET - **MOUTON**
MALIN - PRODUIT - PROCÈS
BONNET - CHEVEU - CHENIL
COUTEAU - **SOUPER** - COUVRIR
ENCLOS - ACIDE - ADIEU
NOUVEAU - NOUGAT - **MOUTARDE**

FORGER - **SALI** - FORTUNE
MAÇON - **REBORD** - MACHINE
VOILÀ - VOISIN - **RIDEAU**
REBELLE - RELAIS - **SECOURS**
FICELLE - VILLAGE - VISSER
PAPIER - **BATEAU** - PARENT

►► Pseudo-mots

POUFU - POUTO - **RAVÉ**
BLOMINE - BLODU - **MADROU**
JIDOU - TIBRUC - TIBALA

MIBA - KIFLO - KIGU
FULIMO - **DINPI** - FUDA
DAPLUC - **TOMIFI** - DAVOGU

Items B

►► Mots

MERLAN - MERVEILLE - **CORSAGE**
CHEMISE - GRELOT - GRENADE
TORTUE - SIGNAL - SIROP
RONDIN - CONTENT - COMPOTE
SALI - SAVON - **VALISE**
VÉLO - VÉRITÉ - **ZÉRO**

PROJET - **GENOU** - PROGRAMME
COFFRET - **REPAS** - COTON
DÉCHET - DÉCOR - **BÂTON**
TALON - **DEMAIN** - TAPIS
PIMENT - **BISOU** - PIVERT
JOYEUX - CHAUSSURE - CHAUDRON

►► Pseudo-mots

BOPIN - **KAFOL** - BOMIR
BRAMUNE - PÉJAC - PÉGITA
CHORPLO - **JOTIRAL** - CHORGOU

LIMOPA - LIPRI - **ZOUDRON**
SOGLA - SOPANU - **VOFLITE**
ZOBLI - SODRUVE - SOVANI



LES BOÎTES

1 MATÉRIEL

- ▶ Un sac.
- ▶ Les mots-images (matériel pages 90 et 91).
- ▶ Des boîtes avec les nombres 1 à 3 (matériel page 89).

2 DÉROULEMENT

ÉTAPE 1 PRÉSENTATION DU JEU

- ▶ Choisir l'image d'un mot bisyllabique (**matériel pages 90 et 91**). Scander les syllabes du mot en tapant dans les mains et placer son image dans la boîte portant le nombre 2 (**matériel page 89**).
- ▶ Demander aux élèves d'expliquer pourquoi cette image a été placée dans cette boîte plutôt que dans une autre.

ÉTAPE 2 RANGEMENT DES MOTS-IMAGES

- ▶ Expliquer la règle du jeu : prendre chacun son tour un mot-image, le scander et le placer dans la boîte correspondant au nombre de syllabes du mot représenté. Réaliser d'abord plusieurs exemples afin que tous les enfants aient compris la consigne.



ÉTAPE 3 VALIDATION

- ▶ L'ensemble de la classe peut alors intervenir pour valider ou non le choix de la boîte.

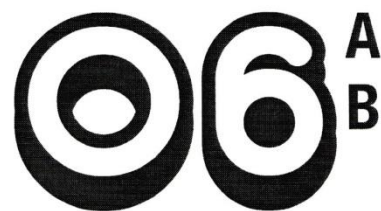
3 DIFFÉRENCIATION

- ▶ Pour les élèves les moins performants, dénombrer avec les doigts lorsqu'ils scandent les syllabes du mot, puis leur demander de compter le nombre de doigts.



Demander aux élèves de donner oralement un mot et de dire dans quelle boîte il faudrait le ranger.

SYLLABES



Localiser la syllabe

Objectif

Prendre conscience de l'ordre des syllabes d'un mot : reconnaître une syllabe dans un mot et localiser sa position.

Consigne

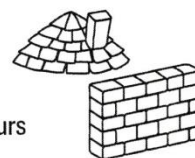
Dire une syllabe puis un mot. Les élèves devront trouver la place de la syllabe dans le mot en posant un jeton sur l'emplacement correspondant. (exercice en deux temps)

Matériel

- La liste de syllabes, de mots et de pseudo-mots.
- Les supports « 2 pas » et « 3 pas » par élève.
- Un jeton par élève.

Préambule

Lire l'épisode 6 des Ludos :
Kasso le roi des constructeurs



Exercice collectif

MOTS À DEUX SYLLABES

- Distribuer un support « 2 pas » par élève et donner la consigne : « Je vais vous dire une syllabe et un mot et vous allez chercher où se trouve la syllabe dans le mot. Par exemple, je dis **TI** et je dis **TISSU**, **TI-** (en posant la main sur le pas de début) **-SU** (en posant la main sur le pas de fin). On entend **TI** au début de **TI-SU**. Je pose donc mon jeton sur le pas de début. Maintenant je dis **TI** et je dis **PETIT**, **PE-TI**. Cette fois, on entend **TI** à la fin de **PE-TI**. Je pose donc mon jeton sur le pas de fin ».
- Faire deux essais avec la syllabe **TI** et les mots **TIRER** et **PARTI**, en utilisant la même formulation et en invitant par le geste tous les élèves à poser le jeton sur l'emplacement de la syllabe.
- Si les élèves ont compris le principe, commencer l'exercice avec les items de la liste (mots à deux syllabes uniquement). Sinon recommencer l'exemple avant de passer à l'exercice.
- Corriger au fur et à mesure les réponses incorrectes : répéter l'item, syllabes bien découpées, en posant la main et en accentuant la syllabe choisie. Faire recommencer les élèves.
- Dès que les élèves ont bien compris la consigne, passer à l'exercice individuel.

Exercice individuel

MOTS À DEUX SYLLABES

- Donner la consigne : « Maintenant vous allez faire la même chose, mais ce sera chacun à son tour. Je dirai une syllabe puis je dirai un mot à un élève qui posera son jeton à l'endroit où il entend la syllabe ».

- Recommencer l'exercice avec les items de la liste (mots à deux syllabes uniquement).
- Corriger au fur et à mesure les réponses incorrectes : répéter l'item, syllabes bien découpées, en posant la main et en accentuant la syllabe choisie, puis faire recommencer l'élève. En cas de nouvelle erreur, demander à d'autres élèves de l'aider.

Exercice collectif

MOTS À TROIS SYLLABES

- Distribuer un support « 3 pas » par élève et donner la consigne : « Je vais vous dire une syllabe et un mot et vous allez chercher où se trouve la syllabe dans le mot. Par exemple, je dis **TI** et je dis **POTIRON**, **PO-** (en posant la main sur le pas du début) -**TI** (en posant la main sur le pas du milieu) -**RON** (en posant la main sur le pas de fin). On entend **TI** au milieu de **PO-TI-RON**. Je pose donc mon jeton sur le pas du milieu ».
- Faire trois essais avec la syllabe **RA** et les mots **RACONTER**, **PARAPLUIE**, et **CAMÉRA**, en utilisant la même formulation et en invitant par le geste tous les élèves à poser le jeton sur l'emplacement de la syllabe.
- Si les élèves ont compris le principe, commencer l'exercice avec les items de la liste (mots et pseudo-mots à trois syllabes uniquement). Sinon recommencer l'exemple avant de passer à l'exercice.
- Corriger au fur et à mesure les productions incorrectes : répéter l'item, syllabes bien découpées, en posant les mains et en accentuant la syllabe choisie. Faire recommencer les élèves.
- Dès que les élèves ont bien compris la consigne, passer à l'exercice individuel.

Exercice individuel

- Donner la consigne : « Maintenant vous allez faire la même chose, mais ce sera chacun à son tour. Je dirai une syllabe puis je dirai un mot à un élève qui posera son jeton à l'endroit où il entend la syllabe ».
- Recommencer l'exercice avec les items de la liste (mots et pseudo-mots à trois syllabes uniquement).
- Corriger au fur et à mesure les réponses incorrectes : répéter l'item, syllabes bien découpées, en posant la main et en accentuant la syllabe choisie puis faire recommencer l'élève. En cas de nouvelle erreur, demander à d'autres élèves de l'aider.

Notes

- Avant l'exercice, présenter le support aux élèves en insistant sur le sens de lecture (la flèche) et les différents emplacements (le pas du début, le pas du milieu, le pas de fin).
- Toujours préciser aux élèves, avant d'employer des pseudo-mots, que ce sont des mots qui n'existent pas.
- En cas d'échec, demander aux élèves de découper les syllabes en les frappant dans les mains.

Items A

►► 2 syllabes | Mots

syllabe **DO**

DONNER CADEAU RIDEAU DAUPHIN JUDO DODU

syllabe **LI**

JOLI LILAS POULIE COLIS LIVRER LYCÉE

►► 3 syllabes | Mots

syllabe **MAN**

MANDOLINE BÂTIMENT CAMEMBERT MANDIBULE COMMENCER DOCUMENT

syllabe **PÉ**

CANAPÉ APPÉTIT PÉLICAN ATTRAPER PÉDALO OPÉRA

►► 3 syllabes | Pseudo-mots

syllabe **FA**

KOBRUFA RIMOUFA FATROLU DÉFANIR FATADUR POFAKIL

Items B

►► 2 syllabes | Mots

syllabe **JI**

GIGOT MAGIE LOGIS GILET GIRAFE BOUGIE

syllabe **BA**

BALAI BADAUD TUBA BAVARD COMBAT RABAT

►► 3 syllabes | Mots

syllabe **DI**

ARRONDI DIFFÉRENT COMÉDIE CANDIDAT DIGÉRER JARDINET MERCREDI
DIRECTEUR

syllabe **JÉ**

ALLONGER VÉGÉTAL DÉMANGER GÉNÉREUX BOULANGER INGÉNIEUX GÉNÉRAL

►► 3 syllabes | Pseudo-mots

syllabe **MI**

MIPLUZU LOUDAMI FRIBAMI SOMINA MICHINOUR GNAFOMI



LE JEU DU COLLIER

1 MATÉRIEL

- ▶ Les mots-images (matériel page 94).
- ▶ Un lacet de collier par élève.
- ▶ Des perles.

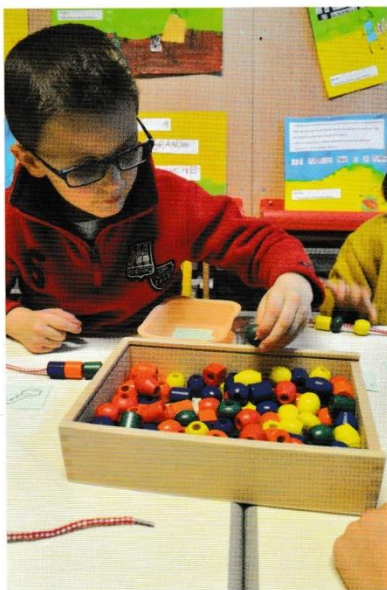
2 DÉROULEMENT

ÉTAPE 1 MISE EN PLACE DU JEU

- ▶ Donner à chaque élève un lacet de collier et former une pioche avec les mots-images (matériel page 94) au centre de la table.

ÉTAPE 2 RÈGLE DU JEU

- ▶ À tour de rôle, les élèves tirent une carte. Ils scandent les syllabes du mot qu'elle représente en tapant dans les mains et prennent autant de perles que le mot contient de syllabes.
- ▶ Au bout de 4 tours, on compare les colliers. Celui qui a le collier le plus long a gagné.



PROCÉDURES OBSERVÉES

- Dénombrer avec les doigts les syllabes puis prend le bon nombre de perles.
- Prend les jetons en scandant simultanément le mot, en synchronisant le geste et la parole.



3 DIFFÉRENCIATION

- ▶ Pour les élèves les moins performants, dénombrer avec les doigts lorsqu'ils scandent les syllabes du mot, puis leur demander de compter le nombre de doigts.
- ▶ Pour cette activité, il est préférable de faire des groupes homogènes et de choisir des mots plus ou moins difficiles en fonction du niveau.



La même activité peut être reprise avec des puzzles de la classe. Les élèves placent autant de pièces que leur mot-image contient de syllabes.

SYLLABES



Suppression de la syllabe

Objectif

Manipuler les syllabes : reconnaître une syllabe dans un mot, segmenter, supprimer et produire la syllabe restante.

Consigne

Dire un mot : les élèves devront enlever une syllabe à ce mot et produire la syllabe restante (syllabe initiale puis syllabe finale).
(exercice en deux temps)

Matériel

Les listes de mots 1 et 2.

Préambule

Lire l'épisode 7 des Ludos :
Un nom pour chaque maison



Exercice collectif

SUPPRIMER LA SYLLABE INITIALE

- Donner la consigne : « Je vais dire un mot et vous allez enlever la première syllabe de ce mot et dire ce qui reste. Par exemple, je dis **CHAPEAU**, répétez après moi **CHA-PO** (lever une main à chaque syllabe prononcée pour bien montrer la segmentation). Maintenant je dis **CHA-PO** sans dire **CHA**. Qu'est-ce qu'il reste ? Il reste **PO** (mimer la suppression en fermant la main symbolisant la première syllabe) ».
- Faire un essai avec **MARIN** en utilisant la même formulation et en invitant par le geste tous les élèves à produire la dernière syllabe.
- Si les élèves ont compris le principe, commencer l'exercice avec les items de la liste 1. Sinon recommencer l'exemple avant de passer à l'exercice.
- Corriger au fur et à mesure les réponses incorrectes : répéter l'item, syllabes bien découpées, en accentuant la dernière syllabe. Faire recommencer les élèves.
- Dès que les élèves ont bien compris la consigne, passer à l'exercice individuel.

Exercice individuel

SUPPRIMER LA SYLLABE INITIALE

- Donner la consigne : « Maintenant vous allez faire la même chose, mais ce sera chacun à son tour. Je dirai un mot à un élève qui devra enlever la première syllabe du mot et dire ce qu'il reste ».

- Recommencer l'exercice avec les items de la liste 1.
- Corriger au fur et à mesure les productions incorrectes : répéter l'item, syllabes bien découpées, en accentuant la dernière syllabe. Faire recommencer l'élève ; en cas de nouvelle erreur, demander à d'autres élèves de l'aider.

Exercice collectif

SUPPRIMER LA SYLLABE FINALE

- Donner la consigne : « Je vais vous dire un mot et vous allez enlever la dernière syllabe de ce mot et dire ce qui reste. Par exemple, je dis **DEBOUT**, répétez après moi **DE-BOU** (lever une main à chaque syllabe prononcée pour bien montrer la segmentation). Maintenant, je dis **DE-BOU** sans dire **BOU**. Qu'est-ce qu'il reste ? Il reste **DE** (mimer la suppression en fermant la main symbolisant la dernière syllabe) ».
- Faire un essai avec **CHEMIN** en utilisant la même formulation et en invitant par le geste tous les élèves à produire la première syllabe.
- Si les élèves ont compris le principe, commencer l'exercice avec les items de la liste 2. Sinon recommencer l'exemple avant de passer à l'exercice.
- Corriger au fur et à mesure les réponses incorrectes : répéter l'item, syllabes bien découpées, en accentuant la première syllabe. Faire recommencer les élèves.

Exercice individuel

SUPPRIMER LA SYLLABE FINALE

- Donner la consigne : « Maintenant vous allez faire la même chose, mais ce sera chacun à son tour. Je dirai un mot à un élève qui devra enlever la dernière syllabe de ce mot et dire ce qu'il reste ».
- Recommencer l'exercice avec les items de la liste 2.
- Corriger au fur et à mesure les réponses incorrectes : répéter l'item, syllabes bien découpées, en accentuant la première syllabe, puis faire recommencer l'élève. En cas de nouvelle erreur, demander à d'autres élèves de l'aider.

Notes

- Pour représenter le sens de lecture en faisant face aux élèves, inverser la gestuelle de symbolisation et de suppression des syllabes : main droite pour la syllabe initiale, main gauche pour la syllabe finale.
- En cas d'échec, utiliser le support « 2 pas » en disant aux élèves de poser les mains sur chacun des pas à chaque syllabe dite puis en leur faisant cacher le pas correspondant à la syllabe à enlever.

Items

►► Mots (1)

RADIS sans dire RA
SIROP sans dire SI
DESSUS sans dire DE
COPAIN sans dire KO
TAPIS sans dire TA

JAMBON sans dire JAN
BIDON sans dire BI
MOUTON sans dire MOU
PARTIR sans dire PAR
RIDEAU sans dire RI

►► Mots (2)

POLI sans dire LI
COURIR sans dire RIR
DENTIER sans dire TIÉ
NICHER sans dire CHÉ
SOULIER sans dire LIÉ

CHÂTEAU sans dire TO
RAMEAU sans dire MO
CHARMANT sans dire MAN
ROCHER sans dire CHÉ
CADEAU sans dire DO



LES JETONS

1 MATÉRIEL

- ▶ Les mots-images (matériel page 95).
- ▶ Une barquette par élève.
- ▶ Une soixantaine de jetons.

2 DÉROULEMENT

ÉTAPE 1 MISE EN PLACE DU JEU

- ▶ Donner à chaque élève une barquette et placer une pioche avec les mots-images (**matériel page 95**) au centre de la table.

ÉTAPE 2 RÈGLE DU JEU

- ▶ À tour de rôle, les élèves tirent une carte. Ils scandent les syllabes du mot qu'elle représente en tapant dans leurs mains et disent combien le mot a de syllabes. Ils reçoivent alors autant de jetons que leur mot contient de syllabes.
- ▶ Au bout de 4 tours, on dénombre les jetons de la barquette. Celui qui en a le plus a gagné.



PROCÉDURES OBSERVÉES

- Scande, dénombre les syllabes sur ses doigts puis prend le bon nombre de jetons.
- Scande et prend simultanément les jetons.

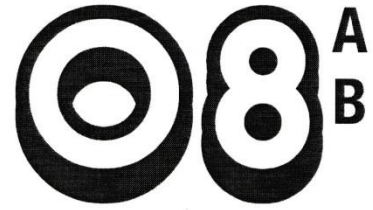
3 DIFFÉRENCIATION

- ▶ Pour les élèves les moins performants, dénombrer avec les doigts lorsqu'ils scandent le mot, puis leur demander de compter le nombre de doigts.
- ▶ On peut rajouter une règle: lorsqu'un joueur se trompe, il rend un jeton à l'enseignant.



Proposer l'évaluation *Combien de syllabes ?* (document élève pages 96 et 97) en adaptant le niveau en fonction des élèves. 3 niveaux de difficulté sont indiqués: •, •• ou •••.

SYLLABES



Inversion des syllabes

Objectif

Manipuler les syllabes : segmenter, supprimer, fusionner et maintenir les syllabes en mémoire.

Consigne

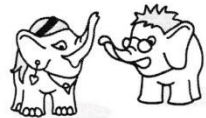
Dire un pseudo-mot de deux syllabes. Les élèves devront inverser ces deux syllabes et produire un mot ou un pseudo-mot.

Matériel

La liste de pseudo-mots.

Préambule

Lire l'épisode 8 des Ludos :
Dolus ou Ludos ?



Exercice collectif

- Donner la consigne : « Je vais dire un mot qui n'existe pas et vous allez le dire à l'envers. Par exemple, je dis **DOCA**, répétez après moi **DO-CA**. Maintenant je dis **DOCA** à l'envers : **CADEAU** ».
- Faire un essai avec **JOUBI** en utilisant la même formulation et en invitant par le geste tous les élèves à inverser les syllabes.
- Si les élèves ont compris le principe, commencer l'exercice avec les items de la liste. Sinon recommencer l'exemple avant de passer à l'exercice.
- Corriger au fur et à mesure les réponses incorrectes : répéter l'item, syllabes bien découpées. Faire recommencer les élèves.
- Dès que les élèves ont bien compris la consigne, passer à l'exercice individuel.

Exercice individuel

- Donner la consigne : « Maintenant vous allez faire la même chose, mais ce sera chacun à son tour. Je dirai un mot à un élève qui devra le dire à l'envers ».
- Recommencer l'exercice avec les items de la liste.
- Corriger au fur et à mesure les réponses incorrectes : répéter l'item, syllabes bien découpées, puis faire recommencer l'élève. En cas de nouvelle erreur, demander à d'autres élèves de l'aider.

Notes

- Toujours préciser aux élèves, avant d'employer des pseudo-mots, que ce sont des mots qui n'existent pas. Quand un pseudo-mot devient un mot une fois inversé, préciser aux élèves que c'est un mot qui existe.
- En cas d'échec, utiliser le support « 2 pas » en disant aux élèves de poser les mains sur chacun des pas à chaque syllabe dite.

Items A

►► Mots

TOBA (BATEAU)	ZOUBI (BISOU)	LIJO (JOLI)	GÉMAN (MANGER)
PINLA (LAPIN)	LUSSA (SALUT)	CHONCO (COCHON)	LOVÉ (VÉLO)
MOCHA (CHAMEAU)	NOUJEU (GENOU)	BONJAN (JAMBON)	DIRA (RADIS)

►► Pseudo-mots

LIBU	TOFA	SÉMI	DANO
BUDI	RITÉ	FOPI	JAZU
MÉBA	PODI		

Items B

►► Mots

TOGA (GÂTEAU)	BORO (ROBOT)	TÉPLAN (PLANTER)	LINMOU (MOULIN)
TISSOR (SORTIE)	BOCOR (CORBEAU)	GÉLAN (RANGER)	FÉPAR (PARFAIT)
VOIRDEU (DEVOIR)	MIÉFÈR (FERMIER)	CHANMAR (MARCHAND)	GÉMAN (MANGER)

►► Pseudo-mots

KRATO	MIRSU	BULPO	MUGLI
VROUFU	DIPLIN	JURAR	CHÉVA
GNARPLA	KOKRIL		

SYLLABES

100

ACTIVITÉS LUDIQUES POUR DÉCOUVRIR LES SYLLABES

La chasse aux mots

Associer un mot à un nombre de syllabes.

Jeu n°1 Une série de 3 mots-images d'une, deux et trois syllabes est affichée au tableau. Un élève choisit un mot et en scande les syllabes avec le tambourin. Ses camarades essaient de retrouver de quel mot-image il s'agit.

Jeu n°2 Jeu identique au précédent, mais au lieu de scander avec un tambourin, l'élève saute autant de fois qu'il y a de syllabes.

L'appel frappé

Associer un prénom à un nombre de syllabes.

Entre 2 activités (entre le regroupement et le passage aux toilettes, avant de se mettre en rang, en sortant de la salle de motricité...), frapper dans ses mains une, 2, 3 ou 4 fois. Ces frappés représentent un nombre de syllabes. Les élèves dont le prénom comporte le nombre de syllabes frappé se lèvent, se rangent ou vont chercher leurs affaires.

Les marionnettes

Associer un mot à un nombre de syllabes.

- Présenter une marionnette aux élèves. Expliquer que celle-ci est muette mais qu'elle peut ouvrir la bouche à chaque syllabe qu'elle prononce. Comme elle est muette, aucun son ne sort de sa bouche.
- Afficher 2 mots-images au tableau d'animaux : zèbre et rhinocéros.
- Demander à la marionnette de choisir un des mots-images et d'essayer de le dire. La marionnette ouvre une fois la bouche à chaque syllabe. Si elle choisit le mot zèbre, elle ouvrira la bouche une seule fois. Les élèves vont alors être amenés à trouver le mot choisi par la marionnette.
- Pour valider leur réponse, ils scandent les syllabes du mot en même temps que la marionnette ouvre sa bouche.

JEU COMPLÉMENTAIRE POUR DÉCOUVRIR LES SYLLABES



Carole et ses drôles de recettes
Anja Wrede
© Asmodeo Éditions 2012 • À partir de 14,98€

Carole et ses drôles de recettes

Scander les syllabes d'un mot.
Associer un mot à un nombre de frappés.

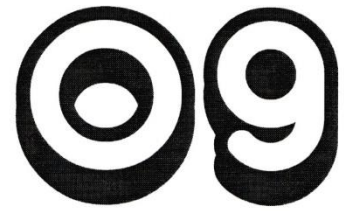
Contenu

- 48 cartes (16 cartes *Ingrédients*, 20 cartes *Recette*, 6 cartes *Marmiton*, 6 aides de jeu)
- 1 cuillère en bois
- 1 règle du jeu

Règle du jeu pour 3 à 6 joueurs

On place toutes les cartes *Ingrédients* à découvert sur la table. Le meneur de jeu prend une carte *Recette*. Il indique la composition de la recette en tapant avec la cuillère en bois le nombre de syllabes de chaque ingrédient. Entre 2 ingrédients, il mélange avec la cuillère en bois. Quand il a terminé, les joueurs posent la main sur la carte *Ingrédients* qu'ils pensent être la bonne. Celui qui a choisi la bonne carte la gagne. Pour simplifier la partie, il est possible d'enlever les recettes contenant de la noix de coco.

SYLLABES



Production globale

Objectif

Produire des mots contenant une syllabe donnée.

Consigne

Dire une syllabe. Les élèves devront produire des mots qui contiennent cette syllabe.

Matériel

La liste de syllabes et de mots.

Préambule

Lire l'épisode 9 des Ludos :
Les maisons et les rues



Exercice collectif

- Donner la consigne : « Je vais dire une syllabe et vous allez chercher des mots qui contiennent tous cette syllabe. Par exemple, je dis **TA**, et maintenant je dis des mots qui contiennent cette syllabe comme... **TAPIS, ÉTALER, RÉSULTAT** (prononcer en insistant sur la syllabe **TA**). Je peux aussi m'amuser à dire des mots qui n'existent pas comme **TABOR, FRUTA** ou **TATU** ».
- Faire un essai avec la syllabe **BA** en utilisant la même formulation et en invitant par le geste tous les élèves à produire des mots ou des pseudo-mots.
- Si les élèves ont compris le principe, commencer l'exercice avec les items de la liste. Sinon recommencer l'exemple avant de passer à l'exercice.
- Corriger au fur et à mesure les réponses incorrectes : répéter l'item puis faire recommencer les élèves.
- Dès que les élèves ont bien compris la consigne, passer à l'exercice individuel.

Exercice individuel

- Donner la consigne : « Maintenant vous allez faire la même chose, mais ce sera chacun à son tour. Je dirai une syllabe à un élève qui devra chercher un mot qui contient cette syllabe ».
- Recommencer l'exercice avec les items de la liste.
- Corriger au fur et à mesure les réponses incorrectes : répéter l'item puis faire recommencer l'élève. En cas de nouvelle erreur, demander à d'autres élèves de l'aider.

Notes

- Pour éviter les blocages liés à des problèmes de vocabulaire, inciter les élèves à inventer un pseudo-mot plutôt que de trouver un mot.
- En cas de grosses difficultés, proposer des mots ou des pseudo-mots, en prenant soin de ne pas les choisir dans le vocabulaire des enfants pour leur laisser des possibilités de réponses. Les élèves peuvent aussi choisir eux-mêmes la syllabe qui servira à la production de mots.

Items

▶▶ syllabe **NI** | Mots

ANNIVERSAIRE PUNI NYLON ANIMAL GÉNIE NIVEAU CORNICHON

▶▶ syllabe **MA** | Mots

MALADE PHARMACIE PUMA CAMARADE MAGIE MALIN PYJAMA

▶▶ syllabe **PAN** | Mots

SERPENT PANTALON CHIMPANZÉ PENDANT TAPANT PANTHÈRE PENDULE

PRÉNOM

DATE

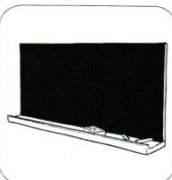
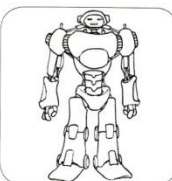
Découvrir l'écrit

SCANDER ET DÉNOMBRER LE NOMBRE DE SYLLABES D'UN MOT.



COMBIEN DE SYLLABES ?

Colle autant de gommettes qu'il y a de syllabes dans chaque mot-image.



cadeau - clé - bol - canapé - robot - tableau

PRÉNOM

DATE

Découvrir l'écrit

SCANDER ET DÉNOMBRER LE NOMBRE DE SYLLABES D'UN MOT.



COMBIEN DE SYLLABES ?

Colle autant de gommettes qu'il y a de syllabes dans chaque mot-image.



arrosoir - banc - moulin - raisin - chocolat - panda - noix - igloo - brocoli - éventail - pantalon

Annexe 19 : Descriptif des séances menées.

Chaque séance a été répétée deux fois mais j'ai fait le choix de ne vous présenter en annexe qu'un seul descriptif par séance pour éviter toutes redondances.

Séance 0 : mardi 20 janvier -> le langage robot (Vers la phono).

Le but de cet atelier est d'amener les enfants à scander les syllabes d'un mot. L'intérêt d'être dans un groupe réduit, c'est de permettre à l'enfant de s'exprimer sans avoir peur du regard de l'autre, ainsi qu'à l'enseignante de mieux visualiser les progrès ou difficultés de chacun. De plus, l'enfant pourra ainsi se corriger plus facilement en s'appuyant sur ces pairs que s'il était en groupe classe.

La séance se découpe en trois étapes de 10 min chacune.

- Etape de découverte du langage robot

Lors de cette étape, les enfants se sont montrés enthousiastes. Ils étaient contents d'apprendre un nouveau langage. Tout comme pour l'évaluation initiale, certains enfants se sont mis instinctivement à frapper dans leurs mains les syllabes sans que je leur dise : cela montre donc une réelle volonté d'apprendre et la nécessité que peut avoir le « frapper » dans ce type d'apprentissage. Pour cette découverte, nous avons commencé par nommer en langage robot les objets de la classe que j'avais sélectionnés. La plupart des enfants ne donnent pas simplement le mot mais aussi le déterminant qui va avec : « UNE TABLE ». Même après correction et reprise de l'enseignante, le déterminant reste. Cependant, le découpage est correct et chacun a su (même les plus timides) jouer le jeu.

Déroulement :

-« Qu'est-ce que c'est ? »

- Un tableau

-Peux-tu me le dire en langage robot ?

- UN TA-BLEAU

- Très bien, « UN TA-BLEAU ».

A la suite de chaque réponse, l'enseignante reprend le mot scandé pour les inciter à entendre le découpage.

Il n'y a pas eu de réelles difficultés lors de cette étape. Peut-être cela vient du fait que les enfants l'ont déjà quelque peu abordé lors de l'évaluation initiale ...

- Etape d'entraînement sur les prénoms des camarades de classe.

Cette étape s'est elle aussi déroulée sans difficulté. Ceci peut venir du fait que les enfants connaissent déjà les prénoms de leurs camarades. Nous commençons par scander ensemble quelques prénoms puis, j'ai décidé d'interroger individuellement chaque enfant sur deux ou trois prénoms de mon choix. Je faisais en sorte que chaque prénom comporte un nombre de syllabes différents pour voir s'ils arrivaient à faire le « dénombrement ». Cette méthode s'est révélée fructueuse : chacun s'est pris au jeu et a réussi à prononcer

correctement le prénom de ses camarades (sauf E. où la communication reste difficile mais, elle a tenu tout de même à participer. On sent que le dénombrement vient mais, ce n'est pas encore ça : elle tape dans ses mains à n'importe quel endroit dans le mot même si le « découpage » oral est correct).

- Etape d'entraînement avec des mots-images.

Pour cette dernière étape, nous avons fait un exemple tous ensemble sur un mot-image de la série. Ce mot-image a ensuite été retiré de la liste pour éviter le mimétisme et voir si l'exercice demandé est compris.

Les enfants étaient interrogés chacun leur tour sur des mots-images différents et comportant soit 1, 2 ou 3 syllabes. Les trois mots-images étaient proposés à la suite pour le premier tour (ce qui m'a permis de voir qui avaient des difficultés et avec quel type de mot) puis, nous avons continué le jeu en piochant au hasard un mot dans la pile proposée.

Il y eu moins de soucis rencontré que lors de l'évaluation initiale : la plupart du temps, les mots étaient scandés correctement. Si des erreurs survenaient, comme par exemple : papillon, je reprenais tout de suite l'erreur et faisais corriger l'élève immédiatement pour éviter que de « mauvaises habitudes » ne s'installent.

Exemple :

- PA-pillon.
- Tu es sûr de toi ? Retape correctement le mot avec tes mains. N'hésite pas à taper dans tes mains, cela peut t'aider
- Pa-pillon
- Nous allons le faire ensemble : regarde bien comment je fais et à quel moment je tape.
- PA – PI-LLON, tape toujours au début. Maintenant, essaie tout seul.

Cependant, j'ai remarqué que les déterminants étaient toujours scandés avec le mot demandé. Même après ma reprise auprès de chaque élève sur ce point lorsque le cas se présentait, rien n'y faisait, les enfants scandaient presque à chaque fois malgré eux le déterminant. Mais, celui-ci était scandé correctement.

Séance 0 : lundi 19 janvier : répétition de pseudos-mots (Phonoludos).

Pour cet atelier, l'objectif est de « commencer par découvrir les réalités sonores possibles de notre langage en répétant des mots qui n'existent pas ».

Il est donc demandé aux élèves d'écouter attentivement le « mot » donné, de le garder en mémoire puis de l'articuler correctement.

Dans un premier temps, nous avons eu une phase collective de production (10 min) : un modèle est donné par l'enseignante puis, d'un geste de la main, elle invite les enfants à le répéter ensemble. Les essais sont faits sur des pseudos-mots de mon choix, inventés sur le vif pour éviter de répéter les mêmes mots lors de la phase individuelle ainsi que tout copiage ou imitation.

Pour ce qui est de la mise en forme, avant chaque pseudo-mot, je donnais l'information suivante : « Attention, je répète que les mots que je vais vous donner n'existent pas ! ». Il est important de bien rappeler ce point pour éviter que les enfants prennent ces productions pour des mots et ne les gardent ensuite dans leur vocabulaire. De plus, cela écarte aussi toutes les questions de type « Qu'est-ce que cela veut dire ? » à chaque pseudo-mot rencontré. Cette étape sera ensuite supprimée lors de la phase individuelle : elle est néanmoins rappelée une fois avant les passages individuels.

La phase collective s'est très bien déroulée : les enfants se sont pris au jeu. Ils étaient contents de répéter des mots qui n'existent pas car pour eux, c'était comme s'ils « apprenaient une nouvelle langue ». Ils étaient tellement enthousiastes qu'ils en criaient parfois les pseudos-mots. J'ai dû donc les reprendre pour leur expliquer que cela ne servait à rien de crier car je devais entendre tout le monde avec mes oreilles et qu'en criant, ce n'était pas possible.

Je donnais plutôt au début des pseudos-mots comportant une ou deux syllabes, puis je suis passée à trois syllabes. Une fois que le jeu était parti et que je sentais que les élèves découpaient correctement, je « mélangeais » les pseudos-mots : je donnais un pseudo-mot de deux syllabes, puis de trois, puis de deux, puis de un ...

Il y eu quelques réponses incorrectes que j'ai repris tout de suite comme la manuel le préconise. Face à cette situation, je redonnais le pseudo mot en le prononçant plus lentement, puis je faisais répéter les élèves toujours ensemble.

Pour la phase individuelle (15min), je me suis basée sur les mots donnés par le manuel.

J'ai redonné la consigne ainsi que l'information capitale concernant nos pseudos-mots (que ceux-ci n'existent toujours pas).

Items proposés par la liste :

DUSSE /BLIN/GOUNA/NACHOU/DINMI/SIRBAN/DAPLON/JARBUVE/MOBADI/NANBUTOU/SOIBLURE/BERZINMOU.

Les premiers pseudos-mots donnés étaient prononcés correctement puis, plus il y a de sonorités proposées dans le même mot, plus les erreurs se font ressentir (NANBUTOU/SOIBLURE/BERZINMOU). Cela peut venir du fait que certaines de ces sonorités sont assez « complexes » (AN / OU / OI / IN) et le fait que celles-ci soient employées dans des mots longs provoque une répétition difficile.

De plus, ce n'étaient pas les seules erreurs que nous avons rencontrées lors de cette phase individuelle. En effet, d'autres difficultés sont survenues notamment avec les pseudos-mots qui comportaient des phonèmes propices à la confusion avec par exemple le « b » à la place du « d » comme dans DINMI qui se faisait parfois « appelé » BIMIN. Ces derniers ont le même point d'articulation, c'est pourquoi les élèves se trompent la plupart du temps et il est primordial de les corriger pour éviter que cette confusion ne se « consolide ». Les phonèmes difficiles à prononcer comme le « z » ou le « ch » ont eux aussi posés problème.

Pour toutes ces erreurs recensées sur les pseudos-mots, j'ai utilisé exactement le même procédé que lors de la phase collective : je corrige au fur et à mesure les réponses erronées puis, je répète l'item plus lentement pour que l'enfant le répète à son tour. En cas de nouvelles erreurs, je demandais au groupe si un camarade pouvait l'aider.

Séance 1 : mercredi 28 janvier -> le jeu des cerceaux (Vers la phono).

Le but de cet atelier reste le même que celui abordé précédemment : scander les syllabes. Cette fois-ci, nous avons une approche un peu plus « ludique » avec le jeu des cerceaux.

Nous devions le faire en salle de motricité mais face à un évènement inattendu, nous n'avons pas pu le faire dans ce cadre restreint et connu des enfants. Nous avons donc cette fois-ci travaillé dans le cours de récréation. Les enfants étaient de ce fait, un peu plus dispersés qu'à l'ordinaire mais, l'exercice a tout de même fonctionné.

Il y avait 4 rangés de 8 cerceaux et des groupes de trois enfant derrière ces cerceaux. J'ai d'abord commencé par instaurer les règles du jeu : il fallait piocher une carte, nommer le mot-image puis le sauter dans les cerceaux en scandant les syllabes du mot. Je suis donc passée avec ma boîte d'élève en élève pour vérifier avec eux que leurs « sauts » étaient corrects. Chacun attendait son tour : les enfants étaient très heureux d'aborder notre langage robot de cette façon. Ils avaient même par moment du mal à rester en place : ils venaient vers moi et sortaient de leur cerceau pour voir le mot du camarade d'à côté. Pour résoudre ce problème, je leur ai dit que mes cerceaux étaient des anneaux de feu et qu'il ne fallait pas en sortir au risque de se bruler. Cette petite remarque a fonctionné, les élèves sortaient beaucoup moins des cerceaux.

Je leur ai présenté ensuite les mots-images de notre jeu. Ceux-ci ont changé de mots-images comparés à la dernière fois ce qui fait que le jeu leur a paru plus difficile je pense. Il y avait beaucoup d'erreurs sur les sauts et sur certains « découpages ».

En effet, il y eu 2 types d'erreurs :

- Les syllabes correctes mais les sauts incorrects
- Les syllabes incorrectes les sauts incorrects

Pour résoudre le premier cas de figure, j'ai décidé de remettre l'enfant dans son cerceau d'origine et de lui refaire taper dans les mains avec le langage robot (méthode utilisée d'eux-mêmes lors de nos deux séances précédentes sur le langage robot. Il m'a semblé pertinent de les refaire passer par leur petite méthode de découpage). Il le frappait correctement dans leur main et je leur posais ensuite la question suivante : « combien de fois as-tu tapé dans tes mains ? ». Puis, je lui posais la question suivante après sa réponse : « Alors combien de fois dois-tu sauter dans les cerceaux ? » Puis, l'enfant s'exécutait sans erreur. Si l'erreur restait, je scandais pour lui le mot-image et je l'invitais à sauter dans les cerceaux après chaque syllabe que je prononçais. Si cela ne marche toujours pas, je sautais avec lui en lui tenant la main dans les cerceaux.

Pour le deuxième cas de figure, j'ai employé exactement la même stratégie.

Pour la plupart des cas, cette stratégie a bien fonctionné : les élèves ont su se corriger et se reprendre sans trop de difficulté. J'attends maintenant de voir à la prochaine séance si les enfants feront moins d'erreurs et si cette stratégie s'est avérée réellement efficace.

De plus, je m'attends aussi au fait que notre jeu se déroulera de manière plus sereine que lors de cette journée car nous serons dans notre salle. En effet, cela leur apportera peut-être plus de confort et de sécurité comparé à notre séance dans la cours de récréation, et ceci nous permettra alors d'avoir plus le temps de travailler ainsi que peut-être, moins d'erreurs ... En effet, je pense que certaines erreurs sont venues d'un manque de concentration face à cet espace rempli d'éléments perturbateurs (vent, feuilles, marelles ...).

Nous verrons si effectivement, ceci a eu un impact ou non sur nos productions.

Séance 1 : mercredi 28 janvier : découper les syllabes (Phonoludos).

Le but de cet atelier est de « faire prendre conscience aux élèves que les mots sont constitués de syllabes en les scandant ». Lors de cette activité, la consigne donnée était la suivante : « Répète les mots ou pseudos-mots donnés en les frappant dans tes mains ».

Notre séance commence toujours par un exercice collectif. L'enseignante va dire un mot et les enfants vont devoir le répéter ensemble en le frappant dans leur main. L'exemple donné était celui de « BATEAU » -> le mot était découpé, scandé et frappé dans mes mains. Puis, les enfants par mimétisme l'ont répété. Pour vérifier que la consigne a bien été intégrée, j'ai ensuite suivi le manuel en leur donnant cette fois-ci le mot « BIJOU » (dit à une vitesse normale et sans frappant). Ils devaient le répéter en le frappant dans leur main. Du fait que celui-ci comportait exactement le même nombre que le mot modèle donné par avant, il n'y eu aucune erreur sur ce point.

Je suis donc passé comme le manuel le préconise, sur le mot « SAPIN » en utilisant la même formulation que pour BIJOU et BATEAU. Les élèves devaient réussir à le taper et le scander correctement dans leur main pour passer à l'étape suivante. Il n'y eu aucune erreur : les enfants sont enthousiastes à l'idée de commencer la liste de mots. Tout le monde participe et s'investit dans le travail demandé avec beaucoup d'énergie et de conviction.

J'ai donc par la suite entamé la liste de mots et pseudos-mots donnée par le manuel :

- chemin/rouleau/déjeuner/canari/blouson/boulangier/griffer/caramel/journée/papillon
- janu/pido/bazuda/tranmi/glizuna/beukodiva

Nous avons répété collectivement toute la suite de mots. La formulation pour cette étape est inchangée : je leur présente toujours le nouveau mot qu'ils vont devoir scander en leur rappelant qu'il faut bien frapper dans leur mot. Je répète le mot une dernière avant d'entamer un décompte pour qu'ils puissent le scander ensemble correctement.

Certains élèves se sont vite lassés et ont très vite abandonnés le jeu collectif (au bout du 4^{ème} mot). Je les invitais donc à se remettre au travail en les regardant et en scandant avec eux (sans voix) les mots qu'ils prononçaient. Il n'y eu aucune erreur sur les mots de la liste donnée.

Pour les pseudos-mots, je leur ai indiqué que maintenant, nous allons répéter des mots qui n'existent pas, qui ont été inventés pour le livre. Il n'y eu qu'une seule erreur sur le dernier mot : beukodiva (une seule élève a réussi à le faire correctement du premier coup). Cette erreur vient peut-être du fait que les enfants sont habitués depuis les séances précédentes à prononcer des mots de 2 ou 3 syllabes ...

Face à cette erreur, j'ai demandé à un élève (qui avait un mauvaise découpage sonore et frappement -> 3 syllabes au lieu de 4) de refaire seul le découpage. J'ai répété l'item un peu plus lentement en lui demandant s'il était sûr de sa réponse. Il a donc une nouvelle fois découpé le pseudo-mot mais, ce n'était toujours pas correct. J'ai ensuite interrogé un autre élève sur ce mot, un élève qui n'avait pas non plus la bonne réponse. J'ai travaillé ainsi pour leur montrer qu'il est possible de ne pas être d'accord sur un même mot et qu'avec toutes ses petites erreurs que nous allons démontrer, nous pouvons arriver à la solution. Cet enfant lui, découpait le pseudo-mot en 2 syllabes. J'ai interrogé un 3^{ème} élève (qui lui avait la réponse) pour leur montrer comment découper correctement. Je pense que prendre un enfant du groupe, un de leur pair, ne peut que les aider à mieux comprendre le découpage à suivre. Nous avons donc scandé par la suite le pseudo-mot ensemble deux fois pour s'en imprégner.

Après avoir travaillé collectivement, passons à l'exercice individuel. La consigne donnée était la suivante : « Maintenant, vous allez faire la même chose mais, ce sera chacun votre tour. Je dirai un mot à l'élève qui devra le répéter en frappant les syllabes dans ses mains ».

Nous sommes donc repartis avec nos items de la liste. J'ai fait en sorte de donner à chacun trois mots : un à deux syllabes, un à trois syllabes et un pseudo-mot de mon choix. Chaque fois que j'allais passer au pseudo-mot, je leur précisais pour éviter toute confusion avec nos « vrais » mots et leur rappeler que notre exercice, il y a des mots qui n'existent pas mais sur lesquels on peut travailler. Tout s'est déroulé à merveille : les enfants ont bien compris le principe, ils frappaient et scandaient correctement dans leurs mains chacun des mots donnés (peut-être cela vient-il du fait que lors de l'évaluation initiale, nous avons un petit peu travaillé le langage robot. De plus, entendre l'autre groupe le travailler les a sûrement aiguillé aussi).

Un seul enfant a eu du mal à scander et frapper en même temps les syllabes d'un mot. Je suis alors intervenue pour l'aider : j'ai tout d'abord répété l'item en le frappant dans mes mains mais, l'erreur restait. Cet enfant scandait correctement le mot oralement mais, il n'arrivait pas à le frapper correctement. J'ai insisté avec cette méthode deux fois mais quand j'ai vu que cela ne donnait rien, j'ai changé de stratégie. Je scandais en même temps que lui le mot en lui tenant les mains pour l'inciter à frapper juste. Nous avons travaillé de cette façon deux fois sur le mot posant problème. Puis, je l'ai amené à travailler de cette façon seul et cette fois-ci, la stratégie a été payante : l'enfant a réussi à scander tout en frappant juste. Je lui ai donné un autre mot pour voir si ce n'était pas simplement par mimétisme que l'enfant avait réussi son « coup » mais non, le nouveau mot donné était scandé correctement sans erreur.

De plus, j'entendais parfois les enfants s'aider entre eux sans que je leur dise. En effet, certains enfants mettaient plus de temps que d'autres à trouver la solution. Alors, les enfants ayant la solution plus rapide ne pouvaient s'empêcher de les aider à voix basse

mais sans frapper. Cela prouve qu'ils ont compris et qu'ils veulent aider leur camarade à trouver la bonne solution comme eux.

Séance 2 : mardi 10 février -> le jeu des cerceaux miniatures (Vers la phono).

L'objectif est de faire prendre conscience aux enfants de la notion de syllabe : les segmenter, les scander.

Déroulement :

- 1- Retour sur les mots-images vus lors du jeu des cerceaux dans la salle de motricité : les enfants étaient enthousiastes : ils ont levé le doigt spontanément ou de manière collective tous ensemble. Ils sont souvenus dans l'ensemble de la plupart des images : ils ont même fait la remarque que les mots-images ont déjà été vus. Quelques soucis sur les images non reconnues comme pour le mot « salade » ou « riz ».
- 2- Rappel sur le jeu des cerceaux dans la salle de motricité : les enfants se souvenaient très bien du jeu, ils ont fait un très bon rappel des consignes et de la situation de jeu. Ils ont très bien retenu le principe du jeu : « faire comme le langage robot, sauter dans les cerceaux en même temps que les syllabes en langage robot ». Le modèle a été refait par une élève en classe et il a été fait correctement tout de suite et rappelé sans erreur.
- 3- Présentation de la nouvelle planche de jeu : départ/arrivée. Le rapprochement entre les ronds de la planche et des cerceaux a tout de suite été fait. La planche et son utilisation ont été comprises rapidement. Distribution des jetons : les jetons sont comme les enfants dans les cerceaux -> les enfants ont voulu placer celui-ci dans le premier cerceau alors que nous avons dit que nous démarrions au panneau « départ ». Ce petit détail vient peut-être du fait que le premier cerceau est juste au-dessus du panneau et il a donc été associé au point de départ : petite erreur du point de vue de l'explication de ma part. Un exemple a été fait par ensemble avec l'enseignant : le jeu a été compris de suite alors, nous avons entamé le jeu « individuel ».
- 4- Jeu des cerceaux miniatures :

Chaque enfant chacun son tour pioche une carte avec un mot-image dessiné dessus. Il va devoir scander les syllabes en déplaçant simultanément le pion en tenant compte du nombre de syllabes qui constituent le mot. Le premier enfant arrivé au drapeau « arrivée » gagne.

Les règles ont été intégrées très rapidement et respectées : chacun a attendu son tour. La plupart des enfants se sont très bien débrouillés dès le premier mot (cela vient sûrement du fait que nous l'avons déjà fait dans des cerceaux grandeur nature). Certains faisaient d'abord spontanément le langage robot avec le frappement dans les mains avant de déplacer le jeton : du coup, aucun erreur lors du déplacement dans les petits cerceaux.

Un élève avait du mal à déplacer le pion dans les cerceaux (ils scandaient automatiquement le mot en restant dans le cerceau dans lequel il était arrivé avec le mot d'avant). J'ai donc expliqué que lorsqu'on passait à un autre mot, on sautait directement dans un autre cerceau. Le problème s'est très vite réglé.

Toujours la même erreur récurrente reste : celle du découpage incorrect et le saut incorrect. Pour résoudre ce souci, j'ai utilisé la même stratégie que celle utilisée auparavant lors de la séance dans la salle de motricité.

Je refais taper dans les mains de l'élève en question le mot problématique avec le langage robot. Il le frappait correctement dans ses mains et je lui posais ensuite la question suivante : « combien de fois as-tu tapé dans tes mains ? ». Puis, je lui demandais après sa réponse : « Alors combien de fois dois-tu sauter dans les cerceaux ? » Puis, l'enfant s'exécutait sans erreur. Si l'erreur restait, je scandais le mot avec lui ou je prenais modèle sur un autre enfant pour le faire répéter. Puis, je l'invitais à faire pareil avec les cerceaux. Si cela ne fonctionnait toujours pas, je déplaçais alors avec lui le pion en scandant avec lui le mot, puis, je le faisais recommencer seul pour m'assurer que le travail est compris. Pour la plupart des enfants, cette stratégie a marché. Nous verrons la fois prochaine si cela a vraiment porté ses fruits.

Séance 2 : lundi 9 février : ordonner les syllabes (début) (Phonoludos).

L'objectif de cette activité est de « faire prendre conscience aux élèves des syllabes et surtout d'identifier la première syllabe de chaque mot ».

Un exercice collectif est toujours de rigueur : J'ai distribué un support « 2pas » aux élèves. Nous avons expliqué le document ensemble et analysé. Puis, j'ai formulé la consigne donnée par le manuel : « Je vais dire un mot et vous allez le répéter en montrant les syllabes avec votre main. Par exemple, je dis CHAPEAU, CHA-PO et vous, vous dites d'abord CHA en posant la main sur le pas du début, puis PO en posant la main sur le pas de la fin ».

Démarrage difficile : les enfants avaient tendance à frapper dans les mains avant la fin de la consigne. J'ai donc redonné la consigne en les incitant à m'écouter jusqu'à la fin. Ils se sont très vite mis dans le jeu et ils ont très vite compris le principe. Nous avons fait ce modèle ensemble : j'avais aussi le modèle -> au vu de la difficulté liée au frappement, j'ai décidé de le taper deux fois sur le support avec eux. Je suis donc passée au mot modèle proposé « BIJOU ». Celui-ci a été réalisé par tous correctement.

Nous sommes donc passés ensemble aux mots de la liste : les mots à 2 syllabes mais aussi à trois syllabes.

Par manque de temps pour réaliser mon mémoire, j'ai décidé d'aborder les deux en même temps, voyant que les élèves avaient très rapidement saisi le principe sur les « 2 pas », je me suis dit que cela ne poserait pas tant de problème en introduisant aussi le support « 3pas ». J'ai donc d'abord fait la liste de mots et pseudos-mots avec eux sur le support « 2pas », puis, j'ai introduit le support « 3pas ». Nous l'avons détaillé et remarqué ensemble que c'était le même seulement, il était plus long et il y avait un pas de plus.

La phase collective à ce sujet s'est très bien passée. Les enfants ont vite saisi le principe et l'ont appliqué sur le support à « 3 pas ».

Puis, nous avons entamé la partie individuelle. Celle-ci s'est bien déroulée pour la plupart des élèves (surtout ceux qui ont déjà une conscience assez développée que nous avons

constatée lors de l'évaluation initiale). Pour d'autres, ce fut plus complexe : passer d'un support à l'autre fut compliqué.

J'ai donc choisi pour les aider de repasser par le frappement de mains en leur demandant ensuite combien de fois il avait tapé dans leur main et suite à cette réponse, je leur ai donc demandé quel support il fallait utiliser. La réponse finale sur le support s'est avérée correcte dans tous les cas et le tapement de mains sur les pas fut correct. De temps à autre, le support n'était pas bien « placé » et mis « à l'envers ». Je les reprenais donc sur le sens en leur disant que nous avions vu ensemble avant où était l'arrivée et où était le départ.

Suite à ces corrections, les enfants ont su taper correctement sur les planchettes les mots donnés. Lors de cette phase individuelle, j'ai fait attention de donner des mots à deux et trois syllabes de façons aléatoires et en alternant. Je n'ai fait aucune différence entre les mots et pseudos-mots : je leur précise bien sûr à chaque fois que le mot n'existe pas avant de le donner mais, j'ai donné à chaque enfant autant de mots que de pseudos-mots. Dans l'ensemble, les erreurs arrivent surtout sur les pseudos-mots mais c'est très léger ... Le fait que le mot n'existe pas ne les perturbe pas en soi, je pense que c'est plutôt l'alternance trois et deux syllabes qui les a gêné.

Séance 3 : mardi 17 février -> Au feu ! (Vers la phono).

L'objectif est de faire prendre conscience aux enfants de la notion de syllabe : les segmenter, les scander tout en prenant conscience qu'un mot est composé plusieurs « unité ».

Déroulement : Celui-ci est quelque peu identique au jeu des cerceaux miniatures.

1- Présentation de la plaquette de jeu : que représente-t-il ? Qu'est-ce que c'est ? Les enfants ont très vite reconnu l'univers des pompiers. Je leur ai demandé à leur avis, qu'est-ce qu'il va falloir faire avec l'échelle. Ils ont vite identifié le départ, l'arrivée et l'échelle. Ils ont su trouver qu'il faut monter l'échelle pour « gagner » le jeu. Puis, je leur ai donné leur jeton : ils ont toute suite dit « il va falloir sauter sur l'échelle avec le pion ». Les enfants ont très vite fait le rapprochement avec la séance précédente mais quand je leur ai demandé comment s'appelle le jeu de la semaine passée sur les cerceaux, ils ont eu du mal à retrouver le mot « cerceau ». Puis, une fois le mot trouvé, ils se sont très vite mis dans le jeu et étaient enthousiastes de commencer (peut-être cela vient-il aussi du fait que nous changions de plateau de jeu).

2- Rappel sur le jeu des cerceaux miniatures avec ses règles car celles-ci sont les mêmes pour notre jeu des pompiers : les enfants se souvenaient très bien du jeu, ils ont fait un très bon rappel des consignes et de la situation de jeu. Ils ont très bien retenu le principe du jeu : « faire comme le langage robot ». Le fait de « sauter dans les cerceaux en même temps que les syllabes en langage robot » est venu un peu plus tard et a été plus compliqué pour eux à se souvenir.

3- Découverte des nouveaux-mots images : nous avons regardé tous ensemble les mots images donnés par le manuel : les enfants ont su retrouver la plupart des dessins sauf pour le « taille crayon » et aussi « le seau ». Ils ont eu du mal à les trouver, je les ai

donc aidés en leur donnant des indices sur leur utilité. Si le mot n'était toujours pas trouvé, je le donnais. J'ai utilisé le même procédé pour les enfants non francophones.

4- Jeu des pompiers :

Chaque enfant chacun son tour pioche une carte avec un mot-image dessiné dessus. Il va devoir scander les syllabes en déplaçant simultanément le pion en tenant compte du nombre de syllabes qui constituent le mot. Le premier enfant arrivé au drapeau « arrivée » gagne.

Les règles ont été intégrées très rapidement et respectées du fait que celles-ci sont les mêmes que celles utilisées pour le jeu des cerceaux : chacun a attendu son tour. La plupart des enfants se sont très bien débrouillés dès le premier mot (cela vient sûrement du fait que nous avons déjà vu cet exercice sous différente forme). Certains faisaient d'abord spontanément le langage robot avec le frappement dans les mains avant de déplacer le jeton : du coup, aucune erreur lors du déplacement sur l'échelle.

Quelques enfants ont toujours du mal à déplacer le pion dans l'échelle (ils scandaient automatiquement le mot en restant sur la marche dans lequel ils étaient arrivés avec le mot d'avant). J'ai donc expliqué que lorsqu'on passait à un autre mot, on sautait directement sur une autre marche. Le problème a quelque peu persisté surtout chez les élèves en difficulté sur la simultanéité entre segmentation et ascension. De plus, le fait que nous sommes passés sur une échelle les a un petit peu perturbé pour le déplacement : les enfants ne savaient pas très bien où positionner le jeton... Pour les aider, je leur disais que le jeton avait besoin de place pour se poser sur l'échelle et qu'il devait donc être bien au milieu de la marche et non sur le bord. Ce problème fut réglé tout à tour assez rapidement.

Toujours la même erreur récurrente reste : celle du découpage incorrect et le saut incorrect. Pour résoudre ce souci, j'ai utilisé la même stratégie que celle utilisée auparavant lors des séances sur les cerceaux.

J'incitais l'enfant à taper seul dans ses mains avec le langage robot le mot problématique. Il le frappait correctement dans leur main. Puis, je lui demandais alors « Que se passe-t-il donc pour l'échelle ? ». L'enfant reproduisait spontanément le découpage sur l'échelle sans erreur. Si l'erreur se poursuivait, je leur posais donc la question suivante : « combien de fois as-tu tapé dans tes mains ? ». Puis, je lui demandais combien de marches il devait monter. L'enfant s'exécutait sans erreur. Si l'erreur restait, je scandais le mot avec lui ou je prends modèle sur un autre enfant pour le faire répéter. Puis, je l'invitais à faire pareil sur le plateau de jeu. Si cela ne fonctionnait toujours pas, je déplaçais alors avec lui le pion en scandant avec lui le mot (c'est souvent la méthode la plus payante), puis, je le faisais recommencer seul pour m'assurer que le travail est compris. Pour la plupart des enfants, cette stratégie a marché. En effet, lorsque je le leur ai donné un mot lors du tour suivant, il n'y eu pas de souci pour le découper et monter les marches. Le seul souci majeur reste l'ascension des marches : quelques enfants ne savent toujours pas bien comment monter correctement et commence à scander le mot sans monter de marches. Pour régler ce souci, j'ai utilisé la méthode mentionnée plus haut : lorsqu'on passait à un autre mot, on saute directement sur une autre marche.

Séance 3 : lundi 16 février : ordonner les syllabes (fin) (Phonoludos).

Le but de cet exercice est de « prendre conscience de l'ordre des syllabes d'un mot : les segmenter et identifier ici plus spécifiquement la dernière syllabe ».

Un exercice collectif est toujours de rigueur : J'ai distribué un support « 2pas » aux élèves. Nous avons expliqué le document ensemble et analysé. Les enfants se sont très vite souvenus du sens ainsi que de son utilisation. Nous avons donc très vite pu passer à la formulation de la consigne donnée par le manuel : « Je vais dire un mot et vous allez le répéter en montrant les syllabes avec votre main. Par exemple, je dis CHAPEAU, CHA-PO et vous, vous dites d'abord CHA en posant la main sur le pas du début, puis PO en posant la main sur le pas de la fin ».

Le démarrage fut très enthousiaste et rapide : les enfants ont su se rappeler de la consigne ainsi que la reformuler dans leur propre mot. Ils ont notamment attendu cette fois-ci la fin de la consigne avant de taper les mots. Ils étaient très contents de reprendre le jeu de la semaine précédente et cette phase collective fut très rapide. Chacun attendait le décompte donné par l'enseignante et segmentait les syllabes correctement. Je n'ai pas eu besoin d'intervenir pour cette étape de l'exercice.

Nous sommes donc passés ensemble aux mots de la liste : les mots à 2 syllabes ainsi que les pseudos-mots à deux syllabes. J'ai décidé cette fois-ci de n'insister que sur le support « deux pas » et les mots à deux syllabes. Je veux voir si cette méthode est plus avantageuse et prometteuse que celle utilisée lors de la séance précédente consacrée à la première syllabe. Nous pourrions ainsi comparer les méthodes et voir laquelle est la plus efficace.

Puis, nous avons entamé la partie individuelle. Celle-ci s'est très bien déroulée. Malgré le fait que les mots soient différents, les enfants ont parfaitement réussi à segmenter les syllabes de chacun des mots donnés même pour les pseudos-mots. Aucune erreur.

Puis, j'ai décidé de passer à l'exercice collectif sur l'identification de la dernière syllabe. J'ai rappelé l'exercice de la séance précédente sur la première syllabe. Les élèves se sont rappelés de l'exercice très vite et je leur ai dit que nous allions faire de même mais, cette fois-ci, avec la dernière syllabe de chaque mot. J'ai alors posé la consigne donnée par le manuel : « Maintenant, je vais vous dire un mot et vous allez dire seulement la dernière syllabe. Par exemple, je dis TAPIS, TA-PI et vous, vous devez dire seulement la fin le PI en posant une main sur le pas de fin ».

La compréhension de la consigne dut difficile (peut-être du fait que les enfants n'étaient pas très concentrés). Je pense aussi qu'ils sont restés persuadés que nous allions reproduire le même schéma que précédemment alors que je leur avais indiqué que nous allions passer à un autre exercice différent de celui exécuté auparavant.

J'ai donc une nouvelle fois annoncé la consigne et cette fois-ci, certains commençaient à comprendre l'exercice demandé et à faire le rapprochement avec l'exercice de la semaine passée sur la première syllabe. J'ai décidé aussi d'utiliser la même méthode que lors de la séance précédente pour aider les enfants à visualiser l'exercice demandé : le langage robot « numéroté » à l'aide de doigt pour leur matérialiser plus concrètement la première syllabe (ce sur quoi nous travaillons). Je l'ai répété plusieurs fois pour que tout le monde

comprene et j'ai fait avec eux plusieurs fois les deux exemples donnés par le manuel : TAPI ET TRESOR. Une fois que l'exercice collectif demandé commençait à prendre forme, je suis passée à la liste de mots et pseudos-mots.

Les premiers passages passèrent assez lentement : en effet, certains enfants se trompaient sur le positionnement des pas. Je reprenais avec eux le support en leur rappelant qu'il faut suivre la flèche et donc partir du début car nous devons simplement montrer la première syllabe qui correspond donc au premier pas. De plus, ceux-ci se trompaient également sur la syllabe demandée et me donnait seulement la première syllabe ou alors, ils segmentaient le mot en entier. J'ai donc décidé de leur poser la question suivante : « Dans PINCEAU, je dis PIN et CEAU, lequel vous entendez en dernier, PIN ou CEAU ? » / « CEAU » / « Alors maintenant, je dois seulement dire la dernière syllabe CEAU en tapant sur le support « deux pas » et je vais taper où ? » / « Sur le deuxième pas ».

Les premiers mots furent donc assez difficiles mais, après avoir mis en place cette méthode et en continuant quelque peu la méthode « numérotée », les enfants commençaient à moins faire d'erreurs. Je leur rappelais à la fin de chaque « interrogatoire » et dernière syllabe mentionnée que je ne voulais que le « CEAU » par exemple. A force d'utiliser cette méthode utilisée, les élèves faisaient effectivement de moins en moins d'erreurs. Une fois le pli pris, la suite en collectif s'effectua sans problème : le démarrage ainsi que la compréhension de la consigne furent difficile mais, une fois l'exercice en marche, les enfants ont bien joué le jeu et se sont tout de suite impliqués. Il n'y eu aucune erreur : chacun « criait » en cœur la dernière syllabe

Le passage individuel fut plus réussi : quelques erreurs ont été produites mais beaucoup moins que lors de l'étape collective : les enfants ont compris le principe. Je n'utilisais plus les doigts pour matérialiser les syllabes à part si l'enfant avait du mal et segmentait encore les syllabes en entier alors que ce n'était pas le travail demandé. Je faisais toujours attention à leur donner des mots et des pseudos-mots en quantité égale. Je leur précisais toujours avant chaque mot si celui-ci existait ou non.

J'ai rencontré deux soucis :

- L'enfant qui segmentait encore le mot en entier alors que je ne voulais que la dernière syllabe.
- L'enfant qui me donnait la première syllabe au lieu de la dernière. Pour régler ce souci, j'ai décidé d'utiliser l'ensemble des questions que j'ai déjà posé auparavant : « Dans PINCEAU, j'ai PIN d'abord puis, CEAU. Quand je dis PIN CEAU (mot bien segmenté oralement), tu entends quoi à la fin, en dernier PIN ou CEAU ? » / « Alors avec CEAU, qu'est-ce qu'il faut faire sur le support ? » / « Tu vas taper où en disant CEAU ? »

Une fois la méthode bien appliquée, je faisais répéter le « CEAU » seul et je passais ensuite à un autre mot pour voir si l'exercice était compris. Souvent pour ces enfants, il a fallu répéter deux ou trois fois la méthode avant que cela ne marche.

Pour l'enfant qui continuait à segmenter le mot en syllabe, je lui rappelais que la maitresse ne voulait simplement que la première, je redonnais le mot rapidement puis lentement.

L'enfant produisait à son tour le travail demandé. Si la consigne n'était toujours pas appliquée, j'appliquais la méthode utilisée pour les enfants qui me disaient la première syllabe puis, après cette mise en place, il n'y avait plus d'erreurs et les mots donnés par la suite étaient corrects : l'enfant ne disait plus la première syllabe mais la dernière.

Séance 4 : mercredi 11 mars -> Boîtes à compter (Vers la phono).

Le but de cet exercice est de dénombrer les syllabes d'un mot.

Cet atelier reste dans la même perspective que le précédent, ce qui fait que la présentation du jeu fut brève et rapidement comprise : « je dois scander les syllabes du mot en tapant dans mes mains pour le ranger dans la bonne boîte ».

En effet, j'ai présenté aux enfants les barquettes avec les chiffres 1,2 et 3 collés dessus. Je leur ai donc demandé à leur avis, ce que nous devons faire avec les barquettes et les mots-images que j'avais dans la main. J'ai rapidement entendu le mot « classer ou ranger ». J'ai donc décidé pour les conforter dans leur idée, de faire un exemple avec le mot « ROBOT ». Je sors l'image, je la regarde et je la tape dans mes mains puis, je la place dans la barquette 2. La question suivante fut posée « Pourquoi j'ai mis mon image dans la barquette 2 ? ». La réponse « parce que je tape deux fois dans mes mains » ou « parce qu'il y a deux syllabes » sont arrivées presque tout de suite. J'ai donc décidé à partir de leur réponse, d'expliquer à tout le monde pourquoi le mot va dans cette barquette en refaisant l'exemple lentement. Puis, une fois cette phase d'explication terminée, je leur ai donné la consigne pour qu'il puisse démarrer l'exercice seul : « Chacun votre tour, vous allez prendre une carte, vous allez découper le mot pour ensuite le mettre dans sa barquette ». Plusieurs exemples furent mis en place avant de passer à l'étape individuelle. Comme ceux-ci fonctionnaient bien, je suis rapidement passée à l'étape individuelle pour visualiser les difficultés de chacun et les aider au mieux à comprendre leurs erreurs. Un premier tour fut réalisé avec une phase de correction immédiate : c'est-à-dire que si l'enfant faisait une erreur, je le reprenais tout de suite pour la corriger. Pour le deuxième tour, j'ai préféré corriger la barquette en fin de tour pour inciter chacun à participer et aider son camarade.

Premier tour -> méthode utilisée en cas d'erreurs

Si l'enfant faisait une erreur, je lui refaisais taper le mot dans ses mains pour compter ensemble combien de fois je frappe. La plupart du temps, cette méthode a fonctionné mais pour certains, ce fut compliqué de visualiser les frappements. Alors, pendant qu'ils scandaient le mot, je dénombrais en même temps avec mes doigts les syllabes du mot pour par la suite, lui faire compter mes doigts et placer dans la bonne barquette l'image. Suite à cette méthode, aucune erreur n'a été faite. Soit l'enfant réussit en scandant une nouvelle fois seul le mot, soit il a besoin du dénombrement de la maîtresse pour réussir.

Deuxième tour -> méthode utilisée : la correction en « différée ». J'ai décidé de l'utiliser pour permettre aux enfants d'échanger et de s'expliquer avec leur propre mot les erreurs commises. Pour voir si celle-ci fut efficace, il faut attendre notre deuxième séance. Mais, ce que je peux dire c'est que chacun s'est investi pour corriger les erreurs et que chacun a pu s'exprimer pour donner son avis et conseil. Une reformulation de ma part après chaque correction d'élèves à élèves fut redonnée pour s'assurer de la compréhension de chacun.

Séance 4 : mercredi 11 mars : Intrus début de mots (Phonoludos).

Le but de cet exercice est de « faire prendre conscience aux élèves de la syllabe en début de mot : de segmenter le mot en syllabe dans le but de les comparer entre eux ».

Cet atelier est totalement différent des précédents : le support change et le consigne aussi.

J'ai donc décidé de leur présenter dans un premier temps le nouveau support. Nous l'avons observé ensemble pour constater qu'il y avait trois maisons à sur chacune un drapeau qui rappelle leur numéro. Une fois le support compris, je leur ai donné la consigne suivante : « Je vais dire trois mots et vous allez chercher quel mot ne commence pas comme les autres. Par exemple, je dis GARDER (en posant la main sur la première maison), GARCON (en posant la main sur la deuxième maison), CHEMIN (en posant la main sur la dernière et troisième maison). C'est le troisième mot qui ne commence pas comme les autres alors, je laisse ma main posée sur la 3^{ème} maison. Ecoutez, CHE-MIN commence par CHE alors que GAR-DER et GAR-CON commencent tous les deux par GAR ». Cette consigne, j'ai décidé de la répéter une deuxième fois, plus lentement et en faisant attention à bien décomposer chaque mot donné pour faciliter la compréhension de chacun. Une fois cet exemple terminé, je me suis assurée que tout le monde a bien compris l'exercice demandé avant de passer aux essais « seuls ».

Les deux essais se sont faits sur les mots suivants : JOURNAL-MUSIQUE-JOURNEE et OREILLE-TRAVAIL-TRACER. Le premier groupe de mot fut difficile. En effet, le fait que le mot intrus soit au milieu des deux autres les a perturbés. De plus, je pense que malgré tout, même s'ils m'ont assuré que la consigne a été comprise, je pense que celle-ci ne fut que partiellement « entendue ». J'ai alors utilisé la méthode suivante : je me suis référée à la maison concernée par chaque mot, par exemple JOURNAL se trouve dans la maison 1. Une fois le mot JOURNAL montré (la main posée sur sa maison), j'ai demandé à un élève de frapper le mot dans ses mains. Puis, je lui ai posé la question suivante : « Quelle est la première syllabe, qu'est-ce que tu entends en premier ? ». J'interrogeais un élève pour obtenir sa réponse et la plupart du temps, la première syllabe fut donnée correctement ici « JOUR ». Puis, j'ai procédé ainsi avec les deux autres mots en me référant toujours la main posée sur les maisons. Une fois les premières syllabes trouvées, je répétais en montrant pour chaque main, la première syllabe de chacune d'entre elles puis, je leur demandais alors quel est l'intrus. Grâce à ce processus, les élèves trouvèrent la réponse. Le deuxième groupe de mot avec OREILLE fut plus facile : les élèves ont trouvé la réponse dès la fin de la consigne. J'ai tout de même utilisé la méthode décrite précédemment pour m'assurer de la compréhension de chacun avant de passer à l'exercice collectif.

Le travail collectif a donc pu commencer. J'ai pris les items de la liste 1 de PARDON à NOUVEAU. Les enfants étaient enthousiastes de commencer ce nouveau jeu et attendaient bien la fin de la consigne puis le compte à rebours avant de donner leur réponse. Passer d'une maison à l'autre en laissant ses mains sur le support fut assez dur pour certains (peut-être cela est-il dû au manque de concentration ou alors à la non-compréhension de la consigne). Pour les aider à garder la main dessus, je leur ai demandé de faire comme moi : à chaque mot de la liste, je déplaçais ma main sur mon support. La plupart s'est pris au jeu pour les autres, ils n'ont pas jugés nécessaire de

suivre mon conseil. J'ai décidé de les laisser faire pour leur faire prendre conscience que ma méthode peut les aider si on la suit correctement. Ils ont donc fini par se rendre compte que c'était plus facile de poser sa main sur les maisons pour trouver la réponse et à la fin du « jeu » tout le monde posait correctement sa main sur la maison correspondante.

Je trouve que pour un premier essai sur cet exercice, les enfants se sont bien débrouillés. Il y avait peu d'erreurs (erreurs sur la séquence BONNET, SOUPER, des erreurs d'inattention je pense). Pour chaque séquence, une analyse était faite : nous expliquions pourquoi l'intrus était ce mot là et pas un autre à l'aide de la méthode utilisée auparavant. Cette méthode fut beaucoup utilisée tout au long du « jeu » pour corriger les erreurs de certains ou bien expliquer la bonne réponse de tous.

Une fois le jeu bien en marche, je suis passée à l'exercice individuel : j'ai continué sur la liste de mot avec SALI-REBORD-RIDEAU-FICELLE-SECOURS-BATEAU et les pseudos-mots. A ma grande surprise, il y eu très peu d'erreurs que ce soit sur les mots ou pseudos-mots. Les enfants ont réussi à donner la bonne réponse en écoutant bien les mots et en suivant correctement leur support. Certains même répétaient les mots en laissant leur main posée sur la main une fois que je l'avais donné et d'autres, instinctivement, ne disaient que la première syllabe. Pour quelques élèves, le travail s'est avéré difficile : j'ai donc utilisé la méthode mise en place précédemment pour les aider à trouver la réponse et leur expliquer pourquoi. Au vue de la réussite de l'exercice pour la plupart d'entre eux, j'espère pour la prochaine fois retrouver le même enthousiasme et la même énergie de leur part.

Séance 5 : mardi 24 mars -> Le jeu du collier (Vers la phono).

Le but de cet exercice est de dénombrer les syllabes d'un mot.

Cet exercice reste dans la même perspective que les précédents : « Scander les syllabes des mots-images en tapant dans ses mains puis, ajouter les perles au collier. Le nombre de perles doit être identique à celui des syllabes ».

1- Présentation du matériel

Cette semaine, un nouveau matériel est de rigueur pour mener à bien notre atelier : les perles et les ficelles du collier. J'ai donc décidé de présenter ce nouveau matériel aux élèves et de leur expliquer à quoi celui-ci va-t-il servir. La consigne a donc été introduite de la manière suivante : « Sur quoi travaillons nous ensemble depuis quelques temps ? ». Les élèves ont su trouver la réponse assez rapidement : « les mots/les syllabes ». Je leur ai donc dit que cette fois-ci, nous allons de nouveau travailler avec les syllabes mais, que nous devons utiliser un matériel quelque peu différent : le collier. A chaque fois que la maitresse montre une image à l'enfant, celui-ci doit le découper correctement puis, compléter son collier de perle en faisant attention à ce que le nombre de perles soit identique à celles des syllabes du mot. Une fois la consigne exposée et expliquée deux fois, nous sommes passés à la présentation des nouvelles images.

2- Présentation des nouveaux mots

Pour cette présentation, j'ai d'abord énoncé les images à 1 syllabe puis 2 et 3 syllabes. Les élèves se sont mis à les répéter en même temps que moi sans que je ne les incite à le faire mais aussi à les frapper dans leur main. Pour les conforter dans leur effort et leur bonne initiative, je faisais répéter à la fin de ma prise de parole, le mot donné par un enfant (tapé et énoncé correctement) pour que tout le monde puisse ensuite le redire de manière correcte pour une meilleure sensibilisation et un meilleur déroulement lors du jeu. Quelques erreurs ont été faites par manque de vocabulaire et par mimétisme. Par exemple, quand je suis passée aux mots comportant deux syllabes, je prononçais le mot sans le « découper proprement » et les enfants en voulant le taper se sont trompés et n'ont frappé qu'une seule fois dans les mains. C'est pourquoi par la suite, j'ai aussi décidé de faire répéter la formulation correcte par un enfant pour expliquer pourquoi celle-ci est juste et éviter toute autre erreur éventuelle. Puis, nous sommes passés au jeu.

3- Le jeu

Le jeu s'est tout particulièrement bien déroulé. Ce nouveau matériel les a vraiment motivés : chacun a pris du plaisir à taper ses mots pour compléter son collier de perles. Chaque enfant voulait avoir le plus grand ! Les enfants ont su attendre leur tour pour prendre la parole et les perles : le jeu s'est donc déroulé sans encombrement et chacun a pu apprendre de ses erreurs. En effet, l'entraide était très présente lors des erreurs : les enfants se montrent comment taper « correctement » et se corrigent entre eux sans gêne.

En ce qui concerne les erreurs faites, il y en a eu de 2 types :

- Le bon frappement mais un mauvais nombre de perles
- Un mauvais frappement et un mauvais nombre de perles.

Pour le premier souci, j'ai décidé d'appliquer la méthode suivante : je refais taper le mot-image par l'élève dans ses mains dans un premier temps. Puis, je vois si celui-ci n'a pas fait une petite erreur d'inattention et arrive à se corriger. Si ce n'est pas le cas, je retape avec lui le mot dans mes mains en lui demandant combien de fois il a tapé. Puis, je lui pose ensuite la question suivante : « combien dois-tu mettre de perles ? ». Si l'enfant ne parvient toujours pas à trouver le nombre exacte de perle, nous recommençons à scander le mot mais cette fois-ci, je le dénombre en même temps avec mes doigts pour que l'enfant puisse ensuite compter les syllabes et ainsi le nombre de perles à ajouter au collier.

Pour la deuxième erreur, j'ai utilisé exactement la même procédure « progressive ». Dans la plupart des cas, cette méthode s'est avérée efficace : les enfants ont su se corriger. Il n'y a pas particulièrement de mot sur lesquels ils « butent », leurs erreurs viennent (je pense) plutôt du fait qu'ils ne se concentrent pas assez ou alors qu'ils n'ont pas su écouter et appliquer la consigne.

A voir comment se déroule notre prochaine séance sur le jeu pour éliminer ou non cette supposition et voir leur progrès.

Séance 5 : lundi 23 mars : Localiser la syllabe (Phonoludos).

Le but de cet exercice est de « prendre conscience de l'ordre des syllabes d'un mot : reconnaître une syllabe dans un mot et savoir localiser sa position par la suite ».

Nous avons commencé par regarder ensemble le support « 2pas » que nous avons déjà utilisé auparavant. J'ai donc demandé aux enfants s'ils se souvenaient du support et sur quoi nous avons déjà travaillé avec celui-ci. Le rappel fut assez bref : tout le monde se souvenait du support et des travaux que nous avons fait avec celui-ci : repérer les syllabes d'un mot, au début, à la fin... Chacun a donc su le mettre dans le bon sens et l'utiliser correctement. Voyant que les enfants se rappelaient parfaitement du support, nous sommes donc passés tout de suite à la consigne suivante : « Je vais vous dire une syllabe et un mot et vous allez chercher où se trouve la syllabe dans le mot. Par exemple, je dis TI et TISSU, TI (en posant la main sur le pas du début) SU (en posant la main sur le pas de fin). On entend TI au début de TI-SU. Je pose donc ma main sur le pas du début. Maintenant, je dis TI et je dis PETIT, PE-TI. Cette fois-ci, on entend TI à la fin de PE-TI. Je pose ma main sur le pas de fin ».

Une fois la consigne énoncée, nous l'avons détaillé et expliqué ensemble : la syllabe que l'on cherche est TI (je l'ai répété plusieurs fois rapidement puis lentement). Puis, je suis passée au premier mot TI-SU, nous avons ensemble posé nos mains sur le support et je leur ai posé la question suivante : « Ou entend-t-on le TI ? ». Les réponses suivantes ont été données : au début, c'est la première syllabe. Alors, j'ai incité les élèves à montrer le premier pas pour montrer que l'on a compris l'exercice et la consigne. J'ai fait de même avec le mot PETIT de l'exemple puis, je suis passée aux deux mots « essais » -> TIRER et PARTI. Les élèves ont correctement su placer leur main sur la syllabe où le TI fut prononcé. Devant le peu d'erreur de leur part, nous sommes donc passés à l'exercice collectif pour s'entraîner.

Pour cette séance, nous avons seulement travaillé les mots à deux syllabes et avec le support deux pas comme le préconise le manuel. En effet, passer au support « 3pas » en même temps que le support « 2 pas » est dangereux pour les élèves : cela les oblige à jongler avec les deux supports et peut amener plus facilement des erreurs. Travailler les deux séparément est justifié et plus efficace : les enfants ont le temps de s'imprégner avec l'exercice sur le support « 2 pas » et feront moins d'erreurs lorsque nous passerons à l'étape du support « 3 pas » (nous supposons).

Pour l'exercice collectif, j'ai pris les mots de la liste avec les syllabes DO et LI. Des erreurs sont survenues avec CADEAU et DAUPHIN pour les syllabes DO et LILAS pour la syllabe LI. Les erreurs sont de deux types :

- Soit les élèves ne se servaient pas bien du support. Dans ce cas-ci, ils ne pointaient pas avec leur doigt les syllabes en même temps que je les disais. Je les ai donc incités à faire comme « la maitresse » pour faciliter le travail de repérage et les amener vers la bonne réponse. Certains pas la suite, répétaient les syllabes en même temps que moi ce qui leur permettait de ne plus faire d'erreurs du tout.
- Soit les enfants ne trouvaient pas le bon emplacement même s'ils suivaient sur le support. Dans ce cas-là, je reprenais la même méthode qu'utilisée précédemment pour l'explication de la consigne : la syllabe que l'on cherche est LI (je l'ai répété plusieurs fois rapidement puis lentement). Puis, je suis passée au mot « problématique », nous avons ensemble posé nos mains sur le support, je l'ai aussi répété plusieurs fois avec mes mains sur le support (lentement puis rapidement) et, je pose la question suivante : « Ou entend-t-on le LI dans LI-

LAS ? ». Les réponses données par la suite sont correctes, j'en déduis que la procédure utilisée leur convient. A voir si celle-ci fonctionne aussi sur les mots avec trois syllabes.

Une fois les mots de la liste travaillé, j'ai décidé de passer à l'étape individuelle : je demande 4 mots aux enfants -> deux avec la syllabes DO en début et en fin de mot et deux avec LI (en début et en fin de mot). Quasiment aucune erreur n'est survenue : si certaines pointaient le bout de leur nez, j'utilisais ma méthode d'explication à base de questions et de répétition.

Séance 6 : mardi 31 mars -> Les jetons (Vers la phono).

Le but de cet exercice est de dénombrer les syllabes d'un mot.

Cet exercice reste dans la même perspective que les précédents : « Scander les syllabes des mots-images en tapant dans ses mains puis, récolter ses jetons. Le nombre de jetons doit être identique à celui des syllabes ».

1- Présentation du matériel

Cette semaine, un nouveau matériel est de rigueur pour mener à bien notre atelier : sa barquette et des jetons. J'ai donc décidé de présenter ce nouveau matériel aux élèves et de leur expliquer à quoi celui-ci va-t-il nous servir. La consigne a donc été introduite de la manière suivante : « Sur quoi travaillons nous ensemble depuis quelques temps ? ». Les élèves ont su trouver la réponse assez rapidement : « les mots/les syllabes ». J'en ai profité pour rappeler aux enfants pourquoi nous travaillons sur les syllabes (pour pouvoir apprendre à lire et surtout reconnaître et décortiquer les mots pour voir qu'ils peuvent se construire pareil) et que celles-ci constituent les mots (comme à l'autre groupe). Par la suite, je leur ai annoncé que nous allions une fois de plus travailler sur les syllabes mais, que le matériel utilisé changeait: les jetons et sa barquette.

La consigne formulée fut la suivante : à chaque fois que je montre une image, vous devez découper correctement le mot puis, remplir votre barquette du nombre de jetons correspondants en faisant attention à ce que le nombre de jetons soit identique à aux nombres de syllabes du mot. Une fois la consigne exposée et expliquée deux fois, nous sommes passés à la présentation des nouvelles images.

2- Présentation des nouveaux mots

Pour cette présentation, j'ai mélangé les mots-images pour les présenter dans un ordre aléatoire aux enfants et pour les forcer dès le départ à les découper sans en connaître leur « rangement ». Les élèves se sont mis à les répéter en même temps que moi sans que je ne les incite à le faire mais aussi à les frapper dans leur main. Pour les conforter dans leur effort et leur bonne initiative, je faisais répéter à la fin de ma prise de parole, le mot donné par un enfant (tapé et énoncé correctement) pour que tout le monde puisse ensuite le redire de manière correcte pour une meilleure sensibilisation et un meilleur déroulement lors du jeu. Certaines images ont été difficiles à trouver par manque de vocabulaire. Par exemple, pour le mot camping-car, les élèves n'ont pas reconnu l'image. C'est pourquoi j'ai décidé de prononcer le mot sans le « découper proprement », puis je le découpais

correctement pour les inciter par la suite à l'aide d'un compte à rebours à le frapper dans leur mains.

3- Le jeu

Le jeu s'est tout particulièrement bien déroulé. Ce nouveau matériel les a vraiment motivé : chacun a pris du plaisir à taper ses mots pour remplir sa barquette avec le plus de jetons possibles. Chaque enfant voulait gagner et avoir le plus de jetons dans sa barquette ! Comme à chaque atelier de ce manuel, ils ont su attendre leur tour pour prendre la parole et les jetons: le jeu s'est donc déroulé sans encombrement et chacun a pu apprendre de ses erreurs. En effet, l'entraide était très présente lors des erreurs : les enfants se montrent comment taper « correctement » et se corrigent entre eux sans gêne. C'est pourquoi j'ai surtout sollicité leur aide lors du second tour de « parole ».

En ce qui concerne les erreurs faites, il y en a eu de 2 types :

- Le bon frappement mais un mauvais nombre de perles
- Un mauvais frappement et un mauvais nombre de perles.

Comme d'habitude, je ne change pas de méthode : pour les inciter à se souvenir d'une et une seule méthode de faire et pour réactiver leur connaissance sur le sujet.

Pour le premier souci, j'applique la méthode suivante: je refais taper le mot-image par l'élève dans ses mains dans un premier temps. Puis, je vois si celui-ci n'a pas fait une petite erreur d'inattention et arrive à se corriger. Si ce n'est pas le cas, je retape avec lui le mot dans mes mains en lui demandant combien de fois il a tapé. Puis, je lui pose ensuite la question suivante : « combien dois-tu mettre de jetons ? ». Si l'enfant ne parvient toujours pas à trouver le nombre exacte de jetons, nous recommençons à scander le mot mais cette fois-ci, je le dénombre en même temps avec mes doigts pour que l'enfant puisse ensuite compter les syllabes et ainsi le nombre de jetons à ajouter dans sa barquette.

Pour la deuxième erreur, même procédure « progressive » de correction. Dans la plupart des cas, cette méthode s'est avérée efficace : les enfants ont su se corriger.

Il n'y a pas particulièrement de mot sur lesquels ils « butent », leurs erreurs viennent (je pense) plutôt du fait qu'ils ne se concentrent pas assez sur l'atelier demandé ou alors, ils n'ont pas su écouter et appliquer la consigne.

A voir comment se déroule notre prochaine séance sur le jeu pour éliminer ou non cette supposition et voir leur progrès.

Séance 6 : lundi 30 mars : Supprimer la syllabe (Phonoludos).

Le but de cet atelier est de « manipuler les syllabes : les reconnaître dans le mot pour pouvoir segmenter, supprimer et produire la syllabe restante ».

J'ai annoncé aux élèves pour commencer que nous allions changer d'atelier (que nous allions faire un tout autre exercice) et j'en ai aussi profité pour rappeler pourquoi nous apprenions les syllabes (pour pouvoir apprendre à lire et surtout reconnaître et décortiquer les mots pour voir qu'ils peuvent se construire pareil). Puis, je suis passée à l'explication

de l'atelier du jour : « aujourd'hui, nous allons travailler sur les syllabes d'un mot, il va falloir les reconnaître pour pouvoir en enlever une seule ».

Avant de passer sur l'exemple, je me suis aussi permise de dire qu'un mot était constitué de plusieurs syllabes, « petits morceaux » et qu'il fallait vraiment bien écouter lesquels lors de cette séance car je vais leur demander de me les redonner (surtout un en particulier).

Je suis donc passée à la consigne écrite : « Je vais dire un mot et vous allez enlever la première syllabes (geste de la main avec le pouce pour faire 1) de ce mot et dire ce qui reste. Par exemple, je dis CHAPEAU, répétez après moi CHA-PO (lever une main à chaque syllabe prononcée pour bien montrer la segmentation). Maintenant, je dis CHA-PO sans dire CHA. Qu'est-ce qu'il me reste ? Il reste PO (mimer la suppression en fermant la main symbolisant la première syllabe) ».

Les élèves se sont tout de suite mis dans l'activité. Je n'ai pas eu le temps de finir la question concernant le reste qu'ils m'ont déjà dit PO. J'ai quand même préféré recommencer l'exemple une fois pour insister sur l'usage des mains et sur la syllabe à retirer. Puis, je suis passée à l'essai du mot MARIN en utilisant la même formulation que pour la consigne avec CHAPEAU.

Aucune erreur. Nous avons tout de même expliqué pourquoi le RIN restait (car le MA c'est la première syllabe, parce qu'il faut garder seulement la fin du mot).

Ce nouvel essai étant satisfaisant, je suis passée à l'exercice collectif avec sa liste de mot suggéré par le manuel.

En ce qui concerne la mise en forme, j'ai d'abord commencé par refaire la consigne et le découpage du mot avec les mains avec eux, puis je suis ensuite passée par un compte à rebours pour que nous le fassions ensemble puis par un exemple individuel fait par un seul enfant pour pouvoir le réaliser correctement tous ensemble par la suite. Les élèves n'ont commis aucune erreur sur cette liste de mot et étaient très motivés par l'exercice. Peut-être cela vient-il du fait que l'exercice est complètement différent de la dernière fois et que le dynamisme que j'ai mis dans l'énoncé leur a plu ... Ceci est à confirmer avec la séance prochaine. Cependant, je vérifiais toujours avec eux pourquoi il faut bien enlever cette syllabe est non l'autre (car c'est la première me disait-il ou bien parce que RO dans SIROP c'est à la fin).

Si jamais les élèves avaient eu un souci de reconnaissance sur la dernière syllabe, je pense que j'aurais employé la méthode suivante : J'aurais répété l'item plus lentement en accentuant sur les gestes et la dernière syllabe puis, je lui aurais fait répété l'item en lui faisant bien découper les syllabes pour pouvoir par la suite, lui poser la question suivante : « si j'enlève PAR par exemple dans PARTIR, il me reste ? ».

Comme les élèves ont bien assimilés la consigne posée par l'exercice, nous sommes passés à l'étape individuelle sur deux mots de la liste (je préfère interroger les enfants sur deux mots pour éviter l'effet « chance » et voir s'ils ont vraiment compris la consigne posée). Cette fois-ci, je leur demandais de me dire le mot sans la première syllabe par exemple me dire SIROP sans me dire le SI. Cette étape a elle aussi bien fonctionné : les élèves utilisaient les gestes appropriés et ne se sont pas trompés une seule fois. Nous

verrons la fois prochaine si les élèves se débrouillent aussi bien que cette séance pour enlever les syllabes.

Séance 7 : mercredi 8 avril -> La chasse aux mots (Vers la phono).

1- Rappel du matériel

Pour commencer notre séance, j'ai demandé aux élèves sur quoi nous travaillons. Puis, j'ai continué ma présentation en leur demandant si ce matériel ne leur rappelait pas quelque chose (les mots-images). Les élèves ont su trouver la réponse assez rapidement : « on travaille sur les mots/les syllabes ». De plus, ils ont su me rappeler l'exercice à produire : « il faut regarder l'image pour taper le mot ». J'ai par la suite reformulé la consigne avec des termes plus précis comme mot-images, frapper les syllabes pour placer mon mot sous la bonne étiquette.

La consigne formulée est tout à fait différente de celle des semaines passées : « Trois mots seront affichés au tableau (un de 1 syllabe, un de 2 et un de trois syllabes). Vous allez devoir choisir un mot et scander les syllabes de celui-ci avec le tambourin. Une fois la consigne exposée et expliquée deux fois, nous sommes ensuite passés au jeu en lui-même (les mots étant ceux utilisés depuis le début de l'exercice sur la syllabe et pour créer un peu de surprise mais aussi réactiver les connaissances des enfants, je ne suis pas passée par la phase de présentation des nouveaux mots).

2- Le jeu

Le jeu s'est tout particulièrement bien déroulé. Le matériel les a une nouvelle fois motivé : le fait de se déplacer, de taper sur le tambourin les syllabes du mot, les a vraiment impliqué dans le travail demandé. Chacun a pris du plaisir à écouter son camarade taper dans son instrument pour trouver le mot « joué ». De plus, l'enfant devait expliquer son choix ce qui, une fois de plus, ne peut que les inciter à participer (car cette méthode leur permet de montrer aux autres qu'ils ont compris le travail demandé). Comme à chaque atelier de ce manuel, ils ont su attendre leur tour pour prendre la parole : le jeu s'est donc déroulé sans encombrement et chacun a pu apprendre de ses erreurs. En effet, l'entraide était très présente lors des erreurs : les enfants se montrent comment taper « correctement » et se corrigent entre eux sans gêne. C'est pourquoi j'ai surtout sollicité leur aide tant au premier et second tour de parole. Le premier tour garde toujours sa correction directe tandis que le second tour a une correction en différé où chacun peut donner sa « correction ».

En ce qui concerne les erreurs faites, il y en a eu de 2 types :

- Le bon frappement mais une mauvaise réponse des élèves « participants »
- Un mauvais frappement et donc mauvaise réponse des élèves « en écoute ».

Comme d'habitude, je ne change pas de méthode : pour les inciter à se souvenir d'une et une seule méthode de faire et pour réactiver leur connaissance sur le sujet.

Pour le premier souci, j'applique la méthode suivante: je refais taper le mot-image par l'élève qui a donné la réponse, dans ses mains dans un premier temps. Puis, je vois si celui-ci n'a pas fait une petite erreur d'inattention et arrive à se corriger. Si ce n'est pas le cas, je retape avec lui le mot dans mes mains en lui demandant combien de fois il a tapé.

Puis, je lui pose ensuite la question suivante : « alors d'après toi, pour quel mot il faut taper 1, 2 ou 3 fois ? ». Si l'enfant ne parvient toujours pas à trouver le nombre exact, nous scandons ensemble les trois mots affichés au tableau et cette fois-ci, je les dénombre en même temps avec mes doigts pour que l'enfant puisse ensuite compter les syllabes et ainsi trouver l'image jouée.

Pour la deuxième erreur, même procédure « progressive » de correction. Dans la plupart des cas, cette méthode s'est avérée efficace : les enfants ont su se corriger.

Il est à noter que lors de cette séance, les élèves commis quelques erreurs ce qui est étonnant car ce travail a déjà été réalisé mais sous une autre formes (le jeu des barquettes) ! Seulement trois voire 4 élèves sont en difficulté.

Mais dans l'ensemble, les élèves se sont mieux « débrouillés » que lors des semaines : je pense donc que maintenant, la syllabe est assimilée.

Séance 7 : mercredi 8 avril : Inversion de syllabes (Phonoludos).

L'objectif de cet atelier est de « manipuler les syllabes : les segmenter, les supprimer mais aussi les fusionner et les maintenir en mémoire ». Le but est de « dire un pseudo-mot de deux syllabes puis, de les inverser par la suite pour produire un mot ou un pseudo-mot ».

Les élèves étaient enthousiastes à l'idée de changer d'exercice. Ils m'ont tout de suite demandé ce que nous allions faire cette fois-ci avec les syllabes. Je leur ai alors dit que nous allions jouer avec : les déplacer.

J'ai donc amené la consigne à cet instant : « Je vais vous dire un mot qui n'existe pas et vous allez le dire à l'envers. Par exemple je dis DOCA, répétez après moi DO-CA. Maintenant je dis DOCA à l'envers : CADO ». Un élève m'a tout de suite donné la réponse sans même que je n'ai eu le temps de dire CADEAU. Je fus très surprise de voir que la consigne lui fut si vite familière. Trouvant l'exercice quand même « coriace », j'ai répété une deuxième fois la consigne avec le mot CADO en les faisant bien répéter les syllabes (voire même scandé) pour être sûre que celle-ci soit bien comprise et assimilée.

Une fois la deuxième passation de consigne terminée, je suis passée à l'essai avec le mot JOUBI en utilisant la même formulation de consigne qu'énoncée plus haut. Les élèves répètent bien en même temps que moi les syllabes mais dès que l'on passe à l'envers, je sens que leur regard se fige. Quelques-uns ont compris le travail demandé et ont su me donner la réponse mais pour les autres, je sens que cela reste assez difficile.

Je décide donc de faire un autre essai avec un mot de la liste : TOBA. Pour appuyer mes propos, j'ai décidé d'utiliser les mains : je lève la première main pour TO et la deuxième pour BA. Je leur dis que je dois mettre la dernière (BA) devant la première (TO) : inverser (et je croise mes mains). Leur hésitation fut moins prononcée : j'ai senti quelques regards s'éclaircir et la réponse fut trouvée par un bon nombre d'entre eux. Alors, face à cet essai plus satisfaisant que le précédent, j'ai décidé de passer à l'exercice collectif avec la liste de mots donnés par le manuel.

Il y eu énormément d'erreurs : les élèves n'ont pas bien visualisé le travail à faire. J'utilise alors la méthode énoncée ci-dessus pour les aider à comprendre le travail à faire : je lève ma première main pour la première syllabe et ma deuxième pour la deuxième : je leur fais produire l'exercice deux fois. Je prends leurs mains en répétant avec eux leur « nom » puis, je leur demande comment s'appelle chacune d'elles puis, je les croise. Après cette méthode, quelques bonnes réponses surgissent mais, le travail reste difficile (c'est pourquoi je suis restée essentiellement sur des pseudos-mots donnant des mots existants – nous verrons les pseudos-mots se transformant en pseudos-mots la fois suivante).

Pour le passage individuel, au vue des difficultés rencontrées, j'ai utilisé avec chacun des élèves la méthode ci-dessus et la plupart ont réussi à me donner la réponse correcte. Maintenant, il ne me reste plus qu'à regarder leur évolution lors de la séance suivante : feront-ils moins d'erreurs ?

Séance 8 : lundi 20 avril -> Combien de syllabes ? (Vers la phono).

Le but de cet atelier est d'amener les enfants à dénombrer les syllabes : les découper pour les matérialiser par des gommettes. Il faut mettre autant de gommettes que de syllabes.

1- Rappel du travail effectué

Pour commencer notre séance, j'ai demandé aux élèves sur quoi nous travaillons. Je veux toujours m'assurer qu'ils visualisent bien le travail que nous effectuons depuis janvier : la syllabe. Je leur demande ensuite de m'expliquer ce qu'est une syllabe. Les enfants utilisent des phrases du type « c'est ce qu'il y a dans les mots » pour m'expliquer qu'ils ont bien compris le sujet traité. Je leur apporte par la suite de plus ample information en leur disant que c'est ce que l'on trouve dans le mot, que le mot est composé de syllabes et que c'est ce que nous découpons depuis janvier. Puis, j'ai continué ma présentation en leur demandant si ce matériel ne leur rappelait pas quelque chose (les mots-images ainsi que la feuille distribuée). Les élèves ont su trouver la réponse assez rapidement : « nous avons déjà vu les mots, nous avons déjà fait cette feuille » : en effet, cette dernière m'a servi d'évaluation initiale en début d'année 2015. De plus, ils ont su me rappeler l'exercice à produire sans que je leur donne d'indices : « il faut regarder l'image pour taper le mot », « il va falloir taper les mots pour compter les syllabes ». J'ai par la suite reformulé la consigne avec des termes plus précis comme mot-images, frapper les syllabes pour placer et coller le bon nombre de gommettes.

La consigne formulée est quasiment identique à celle des semaines passées : à chaque fois que nous allons regarder une image ensemble, vous devez découper correctement le mot puis, coller le bon nombre de gommettes montrant le nombre de syllabe de ce dernier. Une fois la consigne exposée et expliquée deux fois, nous sommes ensuite passés au jeu en lui-même (les mots étant ceux utilisés depuis le début de l'exercice sur la syllabe et pour créer un peu de surprise mais aussi réactiver les connaissances des enfants, je ne suis pas passée par la phase de présentation des nouveaux mots).

2- Le jeu

Le jeu s'est tout particulièrement bien déroulé. Le matériel les a une nouvelle fois motivé : le fait de décoller les gommettes, de les placer, de taper dans ses mains chacun son tour

le mot, les a vraiment impliqué dans le travail demandé. Chacun a pris du plaisir à taper ses mots pour le placer ses gommettes. De plus, l'enfant devait expliquer son choix ce qui, une fois de plus, ne peut que les inciter à participer (car cette méthode leur permet de montrer aux autres qu'ils ont compris le travail demandé). Comme à chaque atelier de ce manuel, ils ont su attendre leur tour pour prendre la parole : le jeu s'est donc déroulé sans encombrement. Cette fois-ci, nous avons moins sollicité l'entraide. En effet, du fait que chacun devait s'occuper de sa feuille, j'ai préféré les laisser se concentrer sur leur feuille et assurer la « correction ». Nous avons fait 6 tours de paroles : j'interrogeais 3 à 4 élèves sur le mot-image « du moment » puis, je demandais collectivement combien de gommettes je devais coller. Il n'y eu quasiment aucune erreur orales (nous verrons par la suite que les erreurs sont surtout « écrites »).

Les erreurs commises restent cependant, du même type :

- Le bon frappement mais un mauvais décomptage des gommettes « syllabes ».
- Un mauvais frappement et un mauvais décomptage des gommettes « syllabes ».

Comme d'habitude, je ne change pas de méthode : pour les inciter à se souvenir d'une et une seule méthode de faire et pour réactiver leur connaissance sur le sujet.

Pour le premier souci, j'applique la méthode suivante: je refais taper le mot-image par l'élève dans ses mains dans un premier temps. Puis, je vois si celui-ci n'a pas fait une petite erreur d'inattention et arrive à se corriger. Si ce n'est pas le cas, je retape avec lui le mot dans mes mains en lui demandant combien de fois il a tapé. Puis, je lui pose ensuite la question suivante : « Combien de gommettes doit-on coller ? ». Si l'enfant ne parvient toujours pas à trouver le nombre exact, nous recommençons à scander le mot mais cette fois-ci, je le dénombre en même temps avec mes doigts pour que l'enfant puisse ensuite compter les syllabes et ainsi coller le bon nombre de gommettes à côté de son mot.

Pour la deuxième erreur, même procédure « progressive » de correction. Dans la plupart des cas, cette méthode s'est avérée efficace : les enfants ont su se corriger.

Il est à noter que lors de cette séance, les élèves ont commis un peu plus d'erreurs que d'habitude (les erreurs étant écrites sur la feuille) : à l'oral, tout se passe bien, il n'y a pas d'erreurs de comptage mais dès que l'on doit transcrire la réponse sur la feuille, cela pose plus de souci. Ces erreurs peuvent être expliquées par le fait que les enfants oublient le mot concerné et ne collent pas les gommettes au bon endroit ou alors, certains n'ont pas entendu la correction donnée et ont donc collé le nombre de syllabes qu'ils ont trouvé eux. Quelques difficultés de concentration en règle générale et des « soucis » avec la langue française sont aussi à noter pour certains d'entre eux : N. et All. (non-francophone). De plus, l'utilisation de l'espace peut aussi expliquer ce souci de « transcription » (nous étions sur deux groupes de tables de la classe) : un changement sera opéré pour la deuxième partie de cet exercice. A voir si cela change quelque chose dans leur feuille réponse.

Séance 8 : lundi 20 avril : Production globale (Phonoludos).

Le but de cet atelier est de « produire des mots (qui existent ou n'existent pas) avec une syllabe donnée ».

Comme à chaque début de séance, je continue à m'assurer qu'ils comprennent bien ce sur quoi nous travaillons. Je leur pose la question : « sur quoi vous travaillez avec la maitresse ? ». Très rapidement, le mot « syllabe » retenti dans la classe. Je leur demande ensuite de m'expliquer ce qu'est une syllabe. Les enfants utilisent des phrases du type « c'est ce qu'il y a dans les mots » pour m'expliquer qu'ils ont bien compris le sujet traité. Je leur apporte par la suite de plus ample information en leur disant que c'est ce que l'on trouve dans le mot, que le mot est composé de syllabes et que c'est ce que nous découpons depuis janvier.

Une fois ce rappel effectué, je commence à leur donner la consigne du jour : « Je vais dire une syllabe et vous allez chercher des mots qui contiennent tous cette syllabe. Par exemple, je dis TA, et maintenant je dis des mots qui contiennent cette syllabe comme ... TAPIS, ETALER, RESULTAT (prononcer en insistant sur la syllabe TA). Je peux aussi m'amuser à dire des mots qui n'existent pas comme TABOR, FRUTA ou TATU ». Une fois la consigne lancée, je m'assure que celle-ci est bien comprise et écoutée en la redonnant une seconde fois et je prends le temps de bien l'expliquer. Je leur fait répéter plusieurs fois la syllabe concernée, je tape dans mes mains en même temps que celle-ci apparaît dans les mots donnés ...

Puis, je passe à l'essai avec la syllabe BA. Quelques difficultés leur sont rapidement apparues. J'ai vite compris qu'ils n'avaient pas assimilé la consigne alors, je me suis permise de leur redonner une dernière fois à entendre avant de chercher des mots avec eux. Puis, une fois celle-ci redonnée, nous avons commencé à trouver des mots ensemble : BATEAU BATON BATIMENT BATI et même certains pseudos-mots sont apparus comme BABI ou encore BAZUDA. Ce dernier m'a beaucoup surpris car c'est un pseudos-mot que nous avons déjà rencontré et travaillé auparavant dans le manuel. Je me suis donc dit que le travail effectué depuis janvier était « écouté » et commençait à se sentir et que nous pouvions donc passer au passage collectif avec d'autres syllabes.

Le travail collectif s'est fait sur la liste avec la syllabe MA et NI. Il n'y eu aucun souci sur la participation : chacun était motivé à trouver un mot différent du voisin et j'ai entendu beaucoup de bonnes réponses pour un premier travail : MAMAN MAMIE, MADONNE, MARIN ... NID NICHE. Les pseudos mots sont souvent plus durs à sortir et trouver pour eux, et j'ai souvent remarqué que les enfants ne cherchaient que des mots commençant par la syllabe donnée. Pour cette première approche de l'exercice, je les ai laissé faire. Je vais essayer la prochaine fois de leur faire comprendre que la syllabe donnée ne doit pas forcément être au début du mot mais, elle peut se trouver au milieu ou à la fin. Les enfants ont eu plus de difficultés à trouver des mots pour NI que MA. Je leur ai donc soufflé le mot ANNIVERSAIRE en insistant bien sur le NI et en le frappant puis, très peu de temps après, les mots ANIMAL et ANIMAUX sont sortis. Pour MA, certains enfants aussi m'ont donné des mots avec la sonorité R derrière soit MAR. Je n'ai pas accepté leur réponse et je leur ai expliqué pourquoi : je leur ai donné à entendre plusieurs fois les deux pour sentir la différence puis, je le leur ai fait répéter. Une fois cette étape accomplie, je leur ai répété le mot qu'il m'avait donné en leur faisant sentir que MAR ce n'est pas MA.

Une fois ces petites erreurs corrigées, nous sommes passés à l'étape individuelle : j'interrogeais les enfants un par un : soit sur MA et NI, soit sur BA et TA, soit sur BA et MA ... J'ai effectué toutes les combinaisons possibles d'interrogations tout en faisant attention

à ne pas donner les mots au voisin d'à côté. Cette étape s'est très bien déroulée : il y eu beaucoup moins d'erreurs qu'au passage collectif. Les enfants se sont pris au jeu. De plus, de nouveaux mots ont surgis comme TABLEAU, TABOURET, MATIN, BADO ...

Pour les enfants qui avaient des difficultés à trouver un mot, je les incitais à répondre en leur disant la « phrase » suivante : « MA comme... ou comme MA..... » ou alors je leur donnais un exemple à l'aide du voisin d'à côté qui lui trouvait un mot et lui expliquait pourquoi on avait le droit de le dire. Je verrais demain si cette méthode a porté ses fruits

...