



HAL
open science

La syllabe dans le début de l'apprentissage de la lecture

Marjorie Berthier

► **To cite this version:**

Marjorie Berthier. La syllabe dans le début de l'apprentissage de la lecture. Education. 2017. dumas-01656390

HAL Id: dumas-01656390

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01656390>

Submitted on 22 Jan 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2016-2017

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation***

Mention *Premier degré*

La syllabe dans le début de l'apprentissage de la lecture

Présenté par Mme BERTHIER Marjorie

Mémoire encadré par Mme BOSSE

Attestation de non-plagiat

Je soussignée Marjorie BERTHIER

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE / MEEF-SD / MEEF-EE / MEEF-PIF (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire) :

La syllabe dans le début de l'apprentissage de la lecture

Déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à Saint Julien de Ratz,

Le 6 mai 2017

Signature de l'étudiant(e)



Autorisation de diffusion électronique d'un écrit scientifique réflexif dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussignée BERTHIER Marjorie

auteur et signataire de l'écrit scientifique réflexif, intitulé :

La syllabe dans le début de l'apprentissage de la lecture

agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.


- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son écrit.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à Saint Julien de Ratz,

Le 6 mai 2017

Signature de l'étudiants(e),

Précédée de la mention « bon pour accord »

Bon pour accord


Sommaire

Partie théorique.....	4
Introduction	4
Synthèse des travaux existants	5
Quelles sont les caractéristiques de la langue française ?	5
Qu'est-ce que lire ?.....	6
Le tout début de l'apprentissage de la lecture	12
Problématique.....	19
Partie Expérimentale	20
Méthode	20
Participants	20
Matériel	21
Procédure.....	25
Résultats.....	26
Discussion.....	32
Re-contextualisation.....	32
Mise en lien avec les recherches antérieures	32
Limites et perspectives	33
Conclusion	35
Bibliographie	36
Annexes :.....	- 1 -
Annexe 1 : Matériel des pré et post-tests.....	- 1 -
Annexe 2 : Matériel des entraînements syllabes et lettres.....	- 3 -

Partie théorique

Introduction

La lecture est depuis longtemps un des sujets d'enseignement qui entraîne de nombreux débats. Elle concerne tous les cycles de l'école, et ce processus prend du temps. Nous nous sommes intéressés particulièrement au tout début de la lecture. Pour cela, il faut comprendre quels sont les modèles de lecture, d'un lecteur expert pour ensuite comprendre les processus sous jacents. A la suite de l'étude de modèles sur le début de l'apprentissage de la lecture, nous avons souhaité mener une expérience en classe pour continuer dans le sens des travaux déjà existants. Le modèle DIAMS (Developmental Interactive Activation Model with Syllables) met en évidence un lien entre l'apprentissage et la réussite de la lecture avec l'importance du développement de la conscience syllabique orale et écrite. Notre problématique porte donc sur ce lien entre les syllabes et début de l'apprentissage de la lecture. Notre expérience a été menée dans différentes écoles maternelles pour avoir un contact avec des enfants non lecteurs et même si certains enfants de maternelles savent lire, ils débutent dans ce processus. Ce mémoire sera donc constitué de différentes parties pour comprendre le fonctionnement de la lecture et son apprentissage. Nous allons également répondre à notre problématique et analyser notre expérience. Dans un premier temps, nous ferons une synthèse des travaux existants sur le sujet de la lecture et son apprentissage puis nous formulerons une problématique à la suite des constats précédents. Dans un second temps, nous montrerons la méthode utilisée lors de notre expérience. Puis nous analyserons les résultats obtenus et pour finir nous discuterons et conclurons sur l'expérience menée et de ces résultats.

Synthèse des travaux existants

Quelles sont les caractéristiques de la langue française ?

Les systèmes d'écritures sont très divers d'une langue à une autre. Jaffré (1991) nous montre que nous pouvons faire une typologie linguistique en fonction des systèmes graphiques. Il semble exister deux grandes tendances appelées « cénémique » et « plérémique ». La tendance dite cénémique « caractérise l'ensemble des systèmes qui représentent les unités non significatives d'une langue ». La langue française appartient donc à cette tendance. L'auteur nous donne l'exemple d'une langue à tendance plérémique, celle du chinois. Cette langue note majoritairement les morphèmes, « ainsi en chinois le mot *enfant* s'écrit à l'aide de trois traits graphiques dont aucun n'a de valeur phonographique ». La tendance cénémique représente les langues alphabétiques, ces langues tendent à représenter par leurs unités graphiques les unités sonores. L'écriture de la langue française repose sur un principe alphabétique. En effet, les lettres utilisées peuvent avoir différentes fonctions et peuvent également être porteuses de sens. À l'inverse, la tendance plérémique « s'applique à la représentation d'unités significatives » selon Jaffré (1991). Ce système peut sembler très coûteux pour les langues alphabétiques mais il précise que l'apprentissage de l'orthographe ne peut pas être simplement rapproché de la maîtrise des combinaisons alphabétiques.

Les apprenants lecteur du français doivent alors comprendre la différence entre nommer la lettre et donner sa valeur sonore. Une lettre ou un groupement de lettres est associé à une unité sonore. Ainsi travailler cette compétence permet de comprendre le principe alphabétique et s'approprier son fonctionnement pour entrer dans la lecture. Nous allons nous intéresser aux notions de phonème et de graphème dans la langue française pour comprendre le fonctionnement du principe alphabétique. D'après Catach (1986), « le phonème est la plus petite unité de signifiant phonique dont la variation modifie la valeur de signe à l'oral » (exemple : les lettres A et U se prononcent [a] et [y] mais ensemble [o]). Elle ajoute qu'en français il y a 36 phonèmes. Elle donne la définition du graphème qui est « la plus petite unité de signifiant graphique dont la variation modifie la valeur du signe à l'écrit. Il y a près de 140 graphèmes à l'écrit ». Nous pouvons remarquer un écart significatif entre le nombre de phonèmes et le nombre de graphèmes. Cet écart est le signe que l'écriture du français peut être qualifiée de « non transparente ». Il existe de nombreuses suites de lettres pour coder un même phonème.

Selon Jaffré (1991), un système d'écriture « où domine la tendance plérémiq ue permet de disposer de formes graphiques directement réutilisables. Dans ce cas le matériau graphique engrammé est presque identique au matériau réutilisé ». Il y a donc une économie cognitive cependant ce système entraîne une mise en mémoire très élevée des différents signes Le japonais repose sur 2000 kanji pour une communication minimale à l'écrit, et le chinois nécessite la maîtrise de 4000 caractères. Ces données peuvent engendrer une impression d'une mémorisation quasi impossible pour maîtriser ces langues à tendance plérémiq ue mais les langues à tendance cénémiq ue sont tout aussi complexes mais de manières différentes. En effet « la polyvalence des relations entre graphèmes et phonèmes peut surcharger l'apprentissage et empêcher les règles phonogrammiques de générer des formes normées » (Jaffré, 1991).

Le fonctionnement orthographique de notre langue est dit « pluri-système ». D'après Catach (1986), « l'orthographe du français n'est pas une collection de règles et d'exceptions, mais un pluri-système ; les faits orthographiques peuvent faire l'objet d'une description raisonnée qui les rendent prévisibles ». L'entrée dans la lecture se fait dans un premier temps par le décodage et donc l'assimilation du principe alphabétique. Il est donc important de comprendre quels sont les différents mécanismes qui interviennent au début de l'apprentissage de la lecture mais également chez les lecteurs experts.

Qu'est-ce que lire ?

Définition : Reconnaissance et compréhension

Il est important de comprendre et de définir le terme « lire », avant de s'intéresser plus précisément aux différentes méthodes ou étape de lecture. Ensuite, nous verrons les mécanismes présents lors de ce processus. La lecture experte est décrite par Sprenger-Charolles et Colé (2003), par « une reconnaissance des mots écrits qui se déroule de façon quasi-réflexe ». De plus, la compréhension des phrases et plus largement des textes se fait sans effort pour le lecteur expert. La reconnaissance des mots s'effectue d'une manière très rapide, de nombreuses statistiques viennent appuyer cette idée. Pour Seidenberg et McClelland, (1989), la lecture experte permet de reconnaître en moyenne cinq mots écrits par seconde. Un mot est donc reconnu par le lecteur en moins d'un quart de seconde. Mais cette reconnaissance aussi rapide s'effectue seulement si le lecteur connaît déjà ce mot. On estime le nombre moyen de mots connus chez un lecteur expert à environ 30 000 à 50 000 (pour

Monsell, Doyle et Haggard) voir 60 000 (pour Pinker). La lecture experte ne peut pas se réduire à la reconnaissance et compréhension de mots isolés. De manière générale, nous lisons des phrases et des textes, et donc un mot reconnu rapidement peut également s'expliquer par le contexte de la phrase le rendant prédictif. Forster (1981) montre les différences de temps moyens de reconnaissance des mots selon le contexte où il se trouve.

Cependant même si la compréhension est demandée à tous les élèves, son enseignement est rarement explicite. Il existe une conception de la lecture qui se pose par l'équation $L=R*C$. L est la lecture, R est la reconnaissance de mots et C la compréhension. Cette équation montre que l'activité de la lecture n'est pas dissociable d'une reconnaissance et identification simultanée. La lecture nécessite donc la combinaison de deux types de processus. Il y a les processus qui permettent de passer de la forme écrite à la forme orale et ceux qui permettent de traiter du sens de cette dernière et de la comprendre. La lecture experte se produit sans aucune conscience de traiter simultanément ces deux processus. Ce modèle appelé « modèle simple » a été posé par Gough et Tunmer en 1986. Les deux processus peuvent être distingués mais l'identification et la compréhension doivent être effectuées en même temps ou presque. La réussite de l'acte de lire dépend d'abord de la capacité du lecteur pour l'identification. Ainsi une fois l'identification automatisée, le lecteur peut mettre toute son énergie cognitive dans la compréhension des mots. Si l'identification est trop difficile, le lecteur ne peut pas comprendre ce qu'il décode. En effet si le lecteur doit fournir un effort cognitif important pour l'identification alors il y a une surcharge cognitive l'empêchant d'accéder à la compréhension du mot. Ce modèle simple permet de représenter et comprendre le fonctionnement de la lecture experte. Cependant il reste simplificateur et ne peut pas prendre en compte les différents mécanismes de compréhension. Nos recherches vont se centrer sur la reconnaissance des mots car notre étude porte sur le début de la lecture. Les mécanismes de compréhension de phrases n'interviennent pas. Nous étudions les premières reconnaissances écrites.

Les modèles de lecture expert

Dans la lecture dite « experte », les modèles interactifs tendent à montrer les mécanismes en jeu pendant la lecture.

Ce modèle est issu du modèle « à deux voies ». L'accès au lexique peut se faire de manière directe ou indirecte. Ecalle et Magnan (2002) décrivent la procédure directe comme celle qui repose « sur le traitement d'un code orthographique ». Lors de l'utilisation de cette voie, aucune information phonologique n'est présente pour le décodage du mot. La prononciation

du mot « s'effectue sur la base d'un code phonologique récupérer directement dans le lexique mental. À l'inverse, la procédure indirecte permet de prononcer le mot par l'utilisation des correspondances entre graphèmes et phonèmes. Ainsi le résultat de l'assemblage des phonèmes permet de « retrouver un mot stocké dans le lexique mental ».

Les modèles connexionnistes envisagent la lecture d'une manière différente du modèle à deux voies ou des modèles développementaux. Les différences entre le modèle à deux voies et le modèle connexionniste proviennent de leur manière « d'envisager le format de stockage des connaissances linguistiques manipulées pendant la lecture, et le type des procédures mises en œuvres par le lecteur sur ses connaissances » (Sprenger-Charolles et Colé, 2003). Le modèle à deux voies de la lecture en utilise la voie phonologique et la voie lexicale. La voie phonologique est la correspondance entre graphème et phonème. L'association des phonèmes permet de lire le mot. Cette voie de lecture permet de lire de nouveaux mots car l'apprenti lecteur se base sur les correspondances entre graphèmes et phonèmes sans utiliser le lexique mental. À l'inverse, la voie lexicale permet de lire des mots déjà connus. Le cerveau reconnaît l'orthographe du mot et fait appel au lexique orthographique où le mot est stocké pour lire et comprendre le mot. Contrairement à ces modèles, le modèle connexionniste est composé d'un seul système où sont présents des connexions entre unités lors de la reconnaissance de mots. Dans le système décrit, il existe trois processeurs liés entre eux intervenant dans la lecture. Les processeurs orthographiques (écriture d'un mot), phonologiques (prononciation) et sémantiques (sens). De plus, pour permettre l'activation de ces processeurs, en premier, le processeur contextuel est activé par le processeur sémantique, permettant ainsi la compréhension des textes est rendu possible. La figure 1 montre comment est interprété un mot vu à l'écrit.

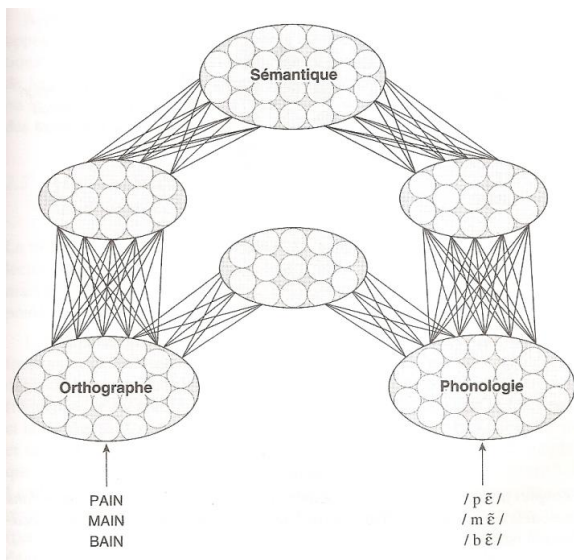


Figure 1 – Réseau connexionniste du traitement lexical (d'après Seidenberg et McClelland, 1989)

Sprenger-Charolles et Colé, (2003) montrent que « lorsqu'un mot est présenté au réseau, les unités interagissent jusqu'à ce que le réseau

génère un patron d'activation stable appelé attracteur et qui correspond à l'interprétation du mot présenté. Les codes orthographiques, phonologiques et sémantiques des mots consistent donc en des patrons d'activités distribuées sur des ensembles séparés de neurones ».

Il existe également un autre modèle liant le modèle à deux voies et les modèles connexionnistes. Il s'agit des modèles à « deux voies en cascade » de Sprenger-Charolles et Colé (2003) où le système « apprend des règles de correspondances grapho-phonologiques à partir des mots qui lui sont présentés ». La figure 2 permet de voir les différentes composantes du modèle.

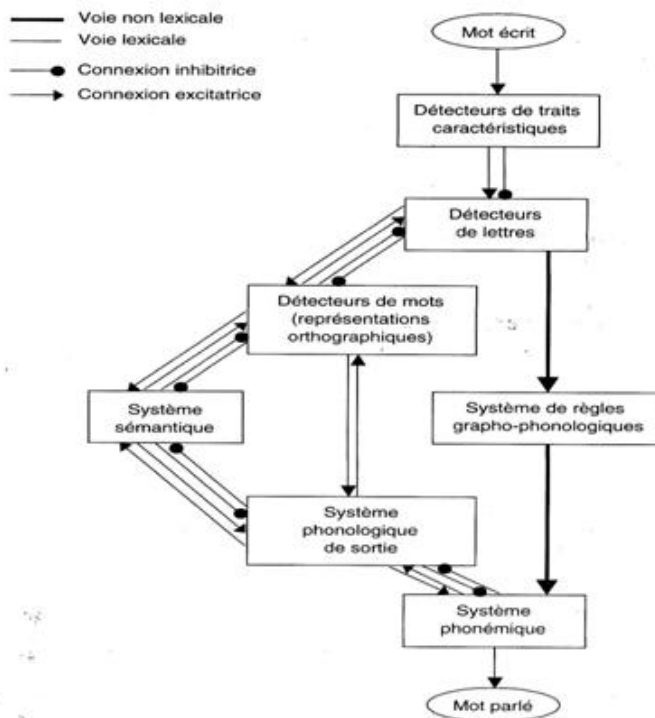


Figure 2 - Le modèle à deux voies en cascade (d'après Coltheart et al. 2001)

La première composante du système est le traitement visuel du mot écrit. Après ce traitement visuel, les deux voies de lectures sont représentées. La voie directe est composée des détecteurs de mots, du système sémantique et phonologique de sortie. La

voie indirecte est elle représentée par l'utilisation du système de règles grapho-phonologiques. La production orale est réalisée par l'emploi du système phonémique permettant d'arriver au mot parlé. Sprenger-Charolles et Colé (2003), expliquent que ce « modèle fonctionne par apprentissage et les mots d'entraînement sont présentés avec leur code orthographique et la transcription phonétique correspondante ». Ainsi les règles de correspondances entre graphèmes et phonèmes sont apprises progressivement. Coltheart et al. (2001), montrent par cette représentation une explication possible de l'apprentissage de la lecture. Ainsi nous pouvons voir que l'apprentissage de la lecture peut se représenter par la maîtrise de plusieurs systèmes. Nous avons vu différents modèles qui tendent à décrire la lecture experte cependant nous ne pouvons pas affirmer si un modèle est réellement représentatif de la lecture experte.

Les modèles d'apprentissages de la lecture

Frith postule qu'il existe différentes étapes lors de l'apprentissage de la lecture. L'apprenti lecteur met en place différentes stratégies pour lire. Les modèles développementaux reposent donc sur les modèles à deux voies mais également sur les modèles en stades. Pour Ecalle et Magnan (2002), ces modèles envisagent l'apprentissage de la lecture comme une suite d'étapes « dont l'ordre de succession est strict et identique pour tous les enfants ». Le passage entre chaque stade ne peut se réaliser seulement si les compétences du stade antérieur sont parfaitement maîtrisées. Ainsi la mise en place des deux voies est conduite par trois étapes.

La première étape est dite logographique, c'est l'analyse générale visuelle du mot écrit. Ecalle et Magnan (2002) précisent que lors de cette étape, il n'y a aucune présence phonologique du mot. Il s'agit du stade où l'enfant reconnaît les lettres du mot sans savoir de quel mot il s'agit et sans importance de l'ordre des lettres dans le mot. Le mot est reconnu par sa forme visuelle. Pour Harris et Coltheart (1986), au cours de ce stade, il y a deux phases de reconnaissance du mot. La première est celle de la reconnaissance globale (l'aspect général du mot). La deuxième phase est celle où « l'enfant reconnaît un mot à partir d'indices graphiques saillants, phase dite de discrimination par coup de filet ».

Ensuite l'apprenti lecteur utilise la stratégie alphabétique, c'est le décodage de la correspondance entre les graphèmes et les phonèmes. L'enfant doit donc s'appuyer sur ses connaissances pour faire les liens entre « les lettres et leurs correspondances sonores pour décoder les mots » (Ecale et Magnan, 2002). Pour cette étape, l'enfant a besoin d'un apprentissage explicite pour réussir à décoder un mot. La phonologie et l'ordre des lettres sont fondamentaux à cette étape, à l'inverse de l'étape logographique. L'enfant se base sur ses connaissances en correspondances graphème-phonème pour lire les mots aussi bien connus que rares ou pseudo-mots. Ce stade correspond à la voie indirecte de la lecture. Cependant le traitement de graphèmes complexes ou des graphèmes à prononciation irrégulière ou des graphèmes contextuels, peut conduire l'enfant dans une prononciation erronée et donc l'impossibilité de reconnaître un mot. En outre, cette procédure basée sur l'unique correspondance entre graphème et phonème ne permet pas de distinguer les homophones hétérographes (comme les mots : ver, vert, vers prononcés [ver]).

Pour finir, la dernière étape est la procédure orthographique, elle correspond à la voie directe. La lecture est maîtrisée et la reconnaissance est immédiate pour différents morphèmes lexicaux et grammaticaux. Les morphèmes lexicaux et grammaticaux sont des ensembles de lettres porteuses de sens dans un mot. À partir de ce modèle en plusieurs stades apparaît un

autre modèle qui précise davantage le modèle précédent. Il s'agit du modèle d'Ehri, à l'origine de ce modèle, elle distingue trois phases puis à la fin de ces expériences Ehri développe son modèle et le détaille en 4 phases. Les différentes phases de lecture sont successives comme le modèle décrit précédemment. La première phase est la lecture par indices visuels, l'enfant reconnaît la forme du mot mais ne peut pas encore distinguer toutes les lettres et leur ordre. Ensuite vient la phase de lecture par indices phonétiques se rapprochant du stade alphabétique et ensuite la lecture par recodage phonologique. Cependant, Ehri fait l'hypothèse qu'il existe une étape intermédiaire entre « la lecture par indices visuels et la lecture par recodage phonologique » (d'après Ecalle et Magan, 2002). Cette hypothèse découle d'une observation d'enfants. Des enfants non lecteurs sont capables de reconnaître un mot dans son contexte malgré que le mot ne soit pas orthographié correctement. À l'inverse, les enfants lecteurs arrivent à reconnaître le mot mal orthographié en contexte ou hors contexte. Alors Ehri met en place une expérience pour tester son hypothèse. Pour elle, « les enfants pré-lecteurs devraient utiliser les indices visuels pour reconnaître les mots alors que les lecteurs devraient s'appuyer sur les indices phonétiques ». La figure 3 issue de l'apprentissage de la lecture (2002) confirme cette hypothèse. Le code alphabétique même peu maîtrisé sert d'appui pour la lecture.

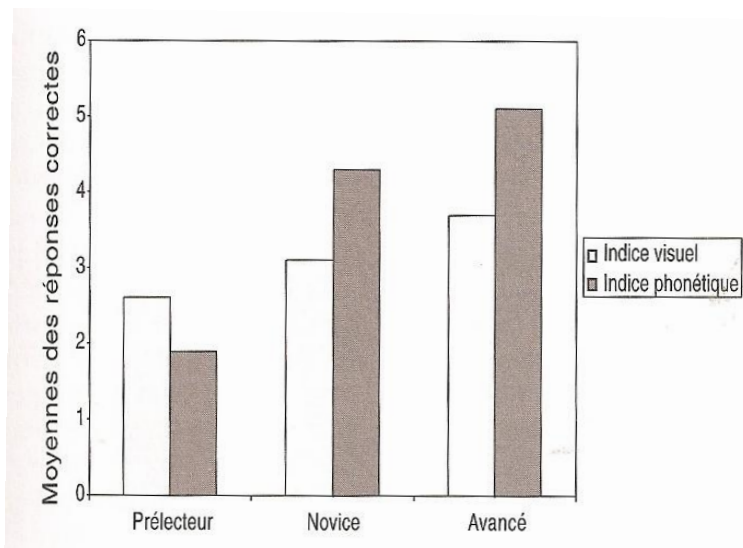


Figure 3 - Moyenne des réponses correctes à une tâche de reconnaissance de forme écrite par des enfants de différent niveau. (D'après Ehri 1985)

La procédure par indices phonétiques se caractérise selon Ehri par une phase

« alphabétique partielle ». Le jeune lecteur

peut décoder le début de certains mots et retrouver un mot si la suite de lettres qui compose deux mots est différente (« pots » et « post » peuvent poser problème). D'après Ecalle et Magnan, (2002), Ehri distingue deux nouvelles phases pour la lecture par recodage phonologique. Il y a dans un premier temps « la phase alphabétique complète » où chaque graphème à sa correspondance phonémique. Puis il y a « la phase alphabétique consolidée »

qui se traduit par la reconnaissance de groupe consonantique (*tr*, *br*..) ou de syllabes à structures complexes. La figure 4 permet de comprendre à travers un exemple issu de l'anglais les différentes phases du modèle d'Ehri. Lors de la première phase, le mot est reconnu par un indice visuel (deux O représentant les yeux pour le mot Look=regarder). Ensuite Le mot SPOON est reconnu à travers les différentes phases alphabétiques d'abord par peu de lien lettres-sons puis en isolant chaque phonèmes et ensuite par association de phonèmes divisés par l'attaque et la rime.

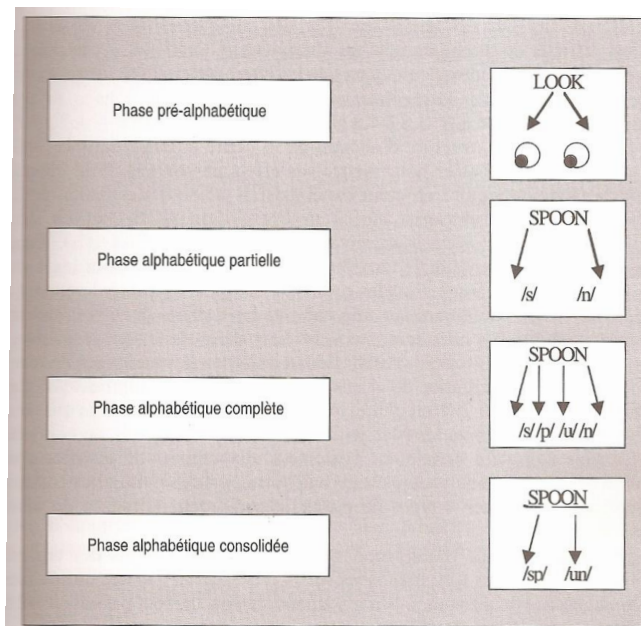


Figure 4- Présentation du modèle d'Ehri

Le tout début de l'apprentissage de la lecture

Les premières connexions oral/écrit

Bien avant de commencer à lire, l'enfant se construit des connaissances générales sur le monde et sur le langage parlé. Il possède des représentations phonologiques qui se construisent plus précisément à la maternelle. Goswami (2002) montre que les premières relations entre graphèmes et phonèmes se développent sur la base d'analogies. L'analogie est un « transfert de connaissances basées sur la découverte de ressemblances entre unités sonores que l'enfant maîtrise (des unités plus grandes que le phonème) ». Pour entrer dans la lecture, l'enfant fait appel à ses connaissances antérieures au mot écrit. La reconnaissance d'un mot suppose que toutes les connaissances associées à celui-ci soient mobilisées. C'est-à-dire qu'il faut que le mot lu ait pour le lecteur une représentation phonologique (prononciation orale), orthographique (les lettres qui le composent) sémantique (le sens du mot) et morphologique (comment est construit le mot).Gombert (2006), précise « l'apprentissage de la langue écrite

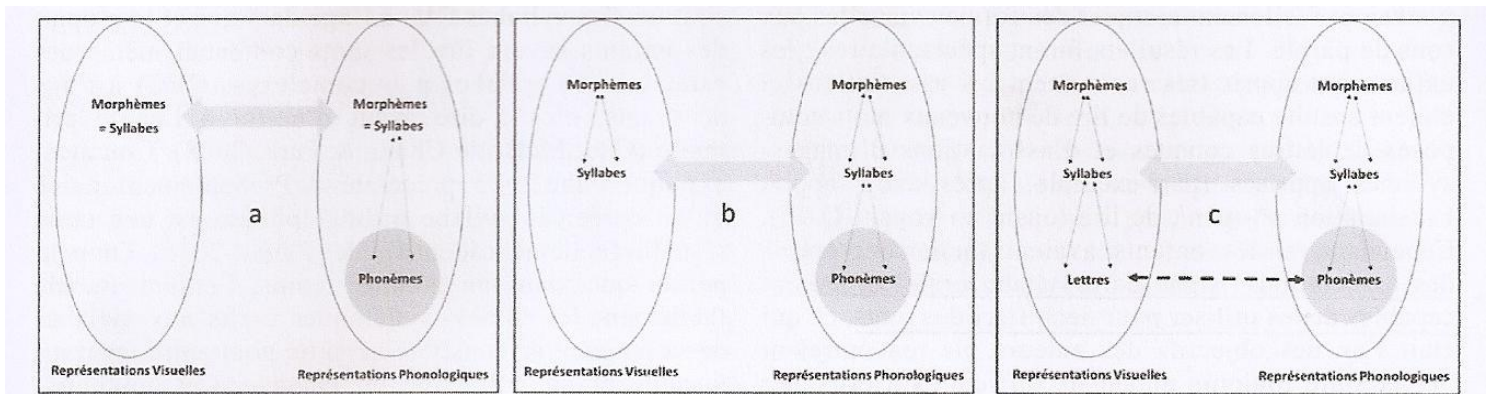
diffère radicalement de l'acquisition du langage oral ». Pour l'apprentissage de la langue orale l'enfant y parvient sans comprendre tous les mécanismes en jeu. L'apprentissage du langage écrit « requière un plus haut niveau d'abstraction d'élaboration et de contrôle que celle nécessaire au traitement du langage oral ». Contrairement au langage oral, un simple contact régulier avec l'écrit ne permet pas d'apprendre à lire. Gombert (2006) montre dans son article l'importance de l'apprentissage implicite et de son rôle dans l'apprentissage de la lecture. Dans un premier temps, il nous faut définir l'apprentissage implicite. « L'apprentissage implicite est un processus par lequel les comportements s'adaptent progressivement aux caractéristiques de l'environnement avec lequel l'individu interagit sans qu'il ait une connaissance explicite de ces caractéristiques » (Gombert, 2006). Au début de l'apprentissage de la lecture la confrontation des élèves avec le langage écrit est de plus en plus forte. Ainsi l'apprentissage implicite se développe naturellement dû à cette augmentation fréquentielle de mots écrits. Donc, selon Gombert (2006), « l'apprentissage implicite se poursuit tant que l'individu lit (et/ou écrit); il ne s'arrête pas avec la fin des leçons de lecture (plus on lit, mieux on lit) ». En plus de l'apprentissage implicite, se développe en même temps l'apprentissage explicite de la lecture. Ainsi l'élève se construit une conscience autour des règles qui régissent le langage écrit lui permettant de progresser dans la lecture mais aussi de pouvoir utiliser ces règles pour « compléter ou contrôler le produit des traitements automatiques. Gombert a donc montré que l'apprentissage explicite était essentiel dans le début de l'apprentissage de la lecture en particulier pour les correspondances graphèmes-phonèmes. Par la suite et tout au long de l'apprentissage, l'enseignement explicite restera nécessaire quand le lecteur se retrouvera en difficulté dans la lecture d'un mot. L'apprentissage implicite est, lui, développé par un contact fréquent voire permanent avec l'écrit. Il est donc important pour les nouveaux lecteurs de lire le plus possible leur permettant ainsi de développer de façon inconsciente leurs capacités en lecture.

Les pré-requis pour établir des correspondances lettres/sons

En amont du travail sur l'apprentissage de la lecture, l'enfant doit avoir acquis différentes compétences et il doit avoir une conscience « phonologique » de sa langue. Avant de voir la définition de la conscience « phonologique » nous allons comprendre le concept de conscience. Bosse et Zagar (2015), expliquent « qu'avoir conscience des mots, c'est être capable d'effectuer des manipulations telles que les compter ou les changer de place dans une séquence de parole ». Il s'agit donc de pouvoir manipuler les mots et les sons des mots et

changer volontairement leur place ou supprimer des unités (mots, syllabe ou phonème). La conscience phonologique regroupe donc la conscience des mots, des syllabes appelées « conscience syllabique » et des phonèmes, « la conscience phonémique ». Bosse et Zagar (2015), reprennent une étude de Liberman afin de montrer que le développement de la conscience phonémique est plus difficile à acquérir. Pour la conscience syllabique, les enfants dès l'âge de 4 ans, parviennent à segmenter correctement un mot en syllabe sans erreur. A l'inverse, dans l'étude menée sur ces mêmes enfants et sur ceux de 6 ans, aucun ne parvient à segmenter les phonèmes. L'étude réalisée sur ces enfants de 4, 5 et 6 ans montre que leur réussite en segmentation en phonèmes reste très faible jusqu'à l'âge de 5 ans puis elle augmente en parallèle avec l'apprentissage de la lecture. Bosse et Zagar (2015), concluent par le constat que « la conscience phonémique ne s'améliore vraiment qu'au moment de l'apprentissage de la lecture [...] et les phonèmes ne prennent une réalité tangible qu'au moment de l'apprentissage de l'écrit alphabétique ». De nombreuses recherches citées permettent d'affirmer que pour les langues alphabétiques plus un enfant possède de bonnes connaissances phonémiques, meilleur lecteur il est. Il faut donc se demander si cette conscience phonémique est un pré-requis pour l'apprentissage de la lecture. Une synthèse de ces études est présente dans l'écrit de Bosse et Zagar (2015). Une première étude sur les adultes analphabètes permet de conclure que la conscience phonémique est une compétence qui s'acquière en apprenant à lire. Ensuite les résultats d'une recherche sur les enfants de 6 ans permettent de mettre en avant que l'enfant de cet âge est prêt pour développer sa conscience phonémique et l'apprentissage permet « d'actualiser cette compétence ». Une expérience a ensuite été menée pour comprendre l'importance d'une langue alphabétique lors du développement du langage. L'expérience menée sur des adultes apprenant de deux manières différentes le chinois prouve que lorsque l'apprentissage se fait par le décodage et non par l'apprentissage des différents caractères la conscience phonémique se voit mieux développée. Pour conclure sur notre interrogation qui est de savoir si le développement de la conscience phonémique est un pré-requis à la lecture, nous pouvons dire que la conscience phonémique est à la fois une aide pour l'apprentissage de la lecture et en même temps développé par la lecture. Il est donc nécessaire de travailler cette conscience à l'école jusqu'à la maîtrise de la lecture. Maintenant que nous avons vu qu'il est important de développer la conscience phonémique à l'école, il semble intéressant de se demander de quelle manière pouvons nous la travailler avec les élèves. De nombreuses études (Effectuées par le National reading Panel et analysée par Ehri) citées par Bosse et Zagar (2015), permettent de conclure

que « les effets de l’entraînement sont plus importants quand la conscience phonémique est entraînée en maternelle ». De plus, « les entraînements qui permettent aux enfants non-lecteurs d’aborder les premiers liens entre langage oral et écrit, entre lettres et sons, sont plus efficaces que les entraînements qui exercent leurs capacités de segmentation de l’oral sans support écrit ». En somme, pour entraîner de manière efficace les futurs lecteurs, il est important de développer leur conscience phonémique et ce, à l’aide de support écrit. La conscience phonémique doit être développée mais les enseignants doivent veiller à ne pas mettre en échec les élèves. En effet, comme nous l’avons vu précédemment pour les jeunes apprenants, le développement de cette conscience est complexe. Alors une hypothèse émerge dans l’article de Bosse et Zagar (2015), comme la conscience phonémique est complexe à développer et que le phonème est plus simple à comprendre par l’intermédiaire de la lettre, il est possible d’envisager un apprentissage à partir d’une unité plus large, la syllabe. En effet, nous avons vu précédemment que le découpage syllabique paraît plus naturel pour les jeunes enfants. Ce postulat s’appuie sur la représentation de l’apprentissage des graphonies selon les systèmes. La figure 5 montre comment s’opèrent les relations entre les représentations



visuelles et phonologiques.

Figure 5 – Représentation schématique de l’apprentissage associatif des graphonies selon les systèmes d’écriture (d’après Bosse et Zagar 2015)

Pour les langues reposant sur le principe morphémographique (a) les associations se réalisent au niveau « linguistique des morphèmes ». Pour les écritures syllabiques (b) les associations se réalisent donc au niveau syllabique. Enfin, pour les écritures alphabétiques comme le français (c) nous pouvons constater que l’association entre lettres et phonèmes est complexe, alors l’hypothèse d’un apprentissage efficace est celui passant par le niveau syllabique. D’après cette représentation des relations oral-écrit dans les différentes langues nous pouvons poser un premier postulat. Pour les langues alphabétiques (c), il semblerait que le lien entre phonèmes et graphèmes peut se réaliser de manière plus simple s’il y a déjà un lien entre

syllabe écrite et syllabe orale. Selon cette figure, il paraît plus judicieux de faire un lien non direct entre phonèmes et lettres mais indirect par un pont syllabique.

Nous allons maintenant nous intéresser à un modèle d'apprentissage existant qui s'appuie sur les représentations mentales de l'enfant et essentiellement sur le rôle de la syllabe. Avant de comprendre son rôle, nous allons définir au niveau morpho-phonologique qu'est ce qu'une voyelle. Selon Doignon-Camus et Zagar (2009), la syllabe est composée « d'une ou plusieurs voyelles formant le noyau vocalique ». A ce noyau peut se greffer des consonnes en amont ou en aval. Pour Doignon-Camus et Zagar (2009), « si la syllabe est une unité disponible à l'oral avant l'apprentissage de la lecture, on peut émettre l'hypothèse que les correspondances entre l'écrit et l'oral peuvent s'établir par l'intermédiaire de ces unités syllabiques ». Ces chercheurs ont montré que la syllabe est une unité à favoriser pour les correspondances graphophonologique, ils montrent à travers le modèle DIAMS (Developmental Interactive Activation Model with Syllables) le déroulement des événements cognitifs lors de l'apprentissage de la lecture. La figure 6-1 représente le système linguistique avant l'apprentissage de la lecture, les unités lettres ne sont pas connues et les unités phonologiques sont celles du mot et du découpage syllabique du même mot. Dans cet exemple le mot *lapin* peut donc être découpé en syllabe par l'enfant encore non lecteur.

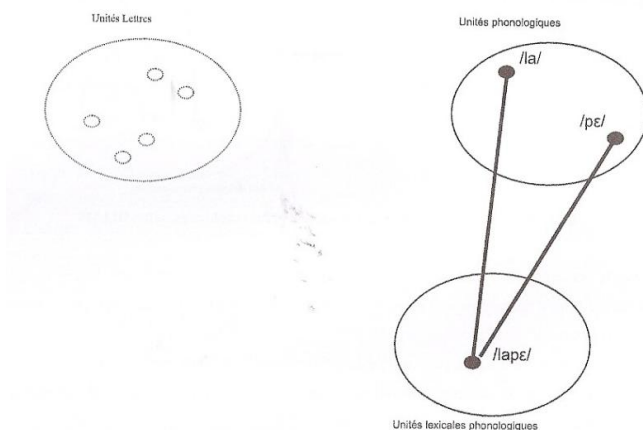


Figure 6-1 : système linguistique, avant l'apprentissage de la lecture, selon le modèle DIAMS (d'après Doignon-Camus et Zagar (2009))

Par la suite l'apprentissage de la lecture commence avec la reconnaissance de lettre et « entraîne l'installation des unités visuelles élémentaires orthographiques et progressivement leur activation automatique en présence de stimuli appropriés (figure 6-2) » (Doignon-Camus et Zagar, D. 2009).

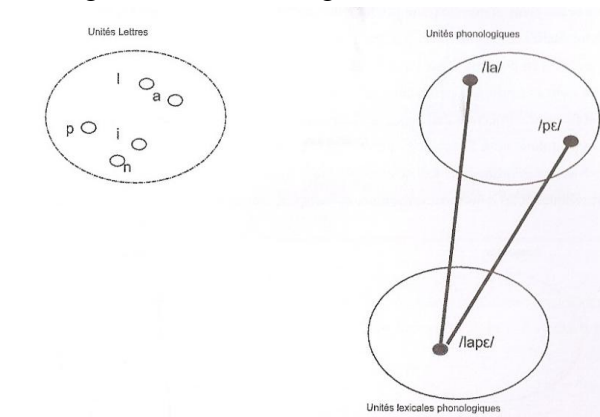


Figure 6-2 : construction des représentations orthographiques, selon DIAMS (d'après Doignon-Camus et Zagar 2009)

Ils nous expliquent ensuite par quel moyen les liens entre les lettres et unités phonologiques « s’interconnectent progressivement ». Trois manières sont possibles pour ces connexions, la première, de lettres à phonème (mais nous avons vu que cela est complexe). La deuxième, de lettres à un mot (possible pour les mots court), et la dernière, est la connexion de lettres à syllabe (figure 6-3). Cette dernière est la plus proche de la réalité car la conscience syllabique est acquise par l’enfant et que l’écriture d’une syllabe est généralement de deux à trois lettres seulement.

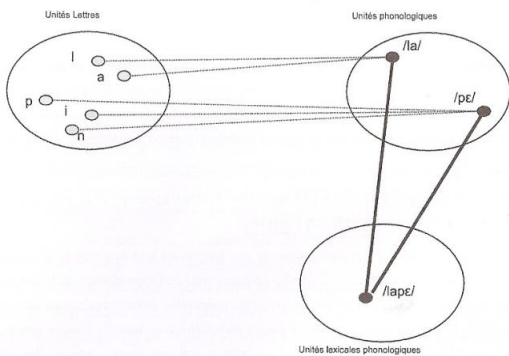


Figure 6-3 : Mise en place de la connexion lettres-syllabes, selon, DIAMS (d’après Doignon-Camus et Zagar, 2009)

D’après Doignon-Camus et Zagar (2009), « la mise en relation des lettres et des sons est un moment clef dans le développement du mécanisme de lecture » (figure 6-4). En effet, elle donne un accès aux mots et permet au lecteur de repérer les variations de sons des syllabes par la reconnaissance des lettres.

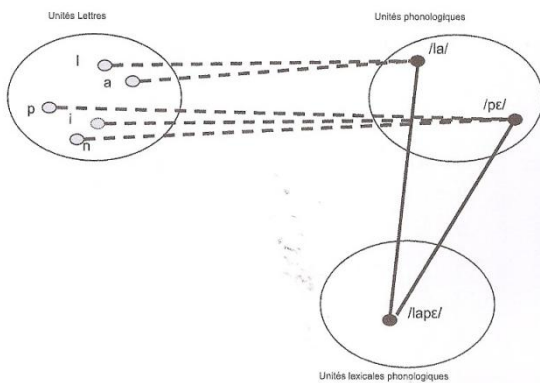


Figure 6-4 : Automatisation de la connexion lettres-syllabes, selon DIAMS (d’après Doignon-Camus et Zagar, 2009)

Puis, « la combinaison de plusieurs lettres connectées ensemble à une même syllabe favorise la création de clusters (groupement de ces lettres, figure 6-5) ». Cette figure montre donc que l’apprentissage des correspondances entre l’écrit et l’oral provient de la familiarisation avec des syllabes écrites, et donc séquence de lettres.

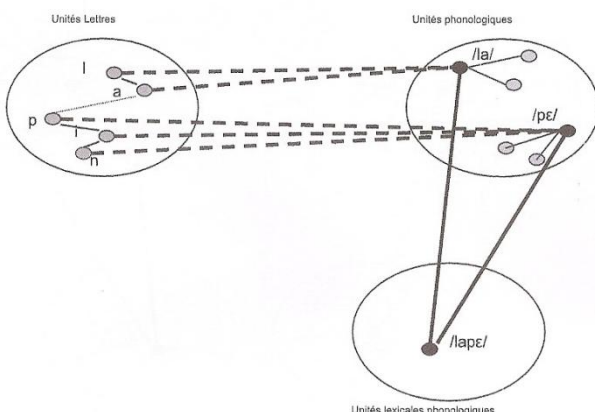


Figure 6-5 : construction des représentations phonémiques et mise en place des connexions interlettres, selon DIAMS (d’après Doignon-Camus et Zagar, 2009)

Pour finir, « l'étape ultime de l'apprentissage de la lecture est la mise en place d'unités lexicales orthographiques (figure 6-6), souvent appelée voie directe ». Doignon-Camus et Zagar (2009), expliquent que cet apprentissage découle des groupements de lettres établies permettant une association plus large, formant l'orthographe des mots.

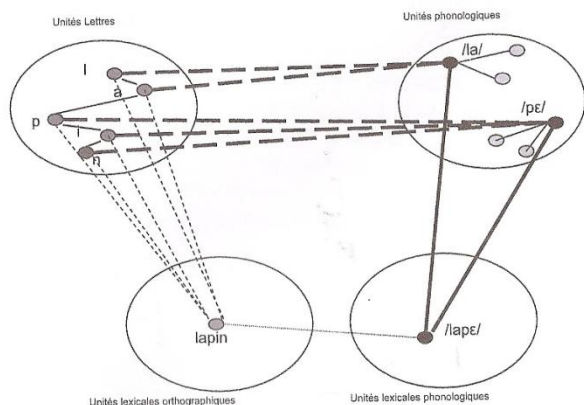


Figure 6-6 : Construction des représentations orthographiques lexicales, selon DIAMS (d'après Doignon-Camus et Zagar, 2009)

Pour conclure, ce modèle décrit précisément les capacités réelles des élèves dans le début des relations syllabe écrite et syllabe orale. Ce modèle place les syllabes au cœur de l'apprentissage de la lecture, pouvant ainsi faciliter la compréhension des relations ortho-phonologiques.

Problématique

Nous savons que l'apprentissage de la lecture est différent en fonction de la langue écrite utilisée. Le français est une langue alphabétique reposant sur des correspondances entre graphèmes et phonèmes. Nous avons vu que le lien entre ces correspondances sont complexes pour les enfants encore non lecteurs mais que ces correspondances sont à la fois nécessaires pour l'apprentissage de la lecture et en même temps que la conscience phonémique se développe avec la lecture. Le problème est donc de savoir comment faciliter l'apprentissage de la lecture de notre langue alphabétique. D'après la figure 5, il semble que les premières relations oral/écrit peuvent être facilitées par les correspondances de syllabe orale et écrite et non par les phonèmes et graphèmes. Le modèle DIAMS montre les différentes étapes du début de l'apprentissage de la lecture. À partir de ce modèle nous avons également remarqué qu'il est préférable de faire manipuler des syllabes écrites et orales pour entrer dans la lecture. Ce postulat vient des recherches antérieures montrant la facilité des jeunes enfants à manipuler les syllabes (découpage syllabique ou manipulation dans un mot) plutôt que les phonèmes. De plus les entraînements avec des syllabes écrites leur permettent d'associer la redondance et donc de commencer à faire les premiers liens oral-écrit. C'est pourquoi nous nous demandons, en quoi le développement de la connaissance de syllabes écrites est favorable aux premières relations oral-écrit ?

Pour répondre à cette question, nous avons mené une expérience dans différents établissements de maternelle. Nous avons proposé différents entraînements à différents groupes nous permettant de vérifier notre hypothèse, la syllabe écrite permet de faciliter l'apprentissage de la lecture.

Nous émettons plusieurs hypothèses pour les résultats de cette expérience. L'hypothèse A est l'apprentissage de syllabes écrites pour des enfants de 4 ans est possible. L'hypothèse B, le groupe entraîné à la reconnaissance syllabe sera meilleur en conscience syllabique et phonémique. La dernière hypothèse (hypothèse C) est que le groupe entraîné au nom des lettres sera plus performant dans ce domaine.

Partie Expérimentale

Méthode

Participants

Notre expérience a été menée sur 97 enfants tous évalués sur sept épreuves. La répartition des enfants est sur deux niveaux scolaires, la moyenne section et la grande section de maternelle. Quarante-sept enfants étaient scolarisés en moyenne section (MS), 22 garçons et 25 filles, l'âge moyen est de 5 ans et 8 mois. Pour les enfants de grande section, (GS) leur nombre était de 52 avec 26 garçons et 26 filles. L'âge moyen des enfants de moyenne section est de 6 ans et 9 mois.

Les enfants sont issus de milieu et zones géographiques différentes. Deux écoles de l'Isère (38) ont participé à l'expérience avec deux écoles de Meurthe et Moselle (54) et une école des Vosges (88). Pour l'école de Saint Quentin-Fallavier (38) 24 enfants ont collaboré et 18 pour l'école de Grenoble (38). Tandis que les écoles de Princet et Schneider (54) était de 19 élèves par classe et 17 pour l'école de Saint Dié des Vosges (88). Le niveau socio-économique est hétérogène entre ces différentes écoles. Le tableau 1 résume l'échantillon des enfants participants. Il est important de préciser que tous les enfants avaient une vue normale ou corrigée et environ 95% des participants avaient le français pour langue maternelle.

Les enfants ont été répartis en trois groupes de travail afin de pouvoir mesurer l'apport d'un entraînement sur la reconnaissance d'une syllabe. Les trois groupes sont de niveau équivalent et ont été établis en fonction des résultats de chaque enfant au pré-test. Pour les MS le groupe « syllabes » compte 18 enfants, le groupe « lettres » 17 et le groupe « contrôle » 12. Dans le niveau GS il y avait 25 enfants dans le groupe « syllabes », 17 dans celui des « lettres » et 10 en groupe « contrôle ».

Tableau 1: échantillon

	Moyenne section		Grande section		Total
	Filles	Garçons	Filles	Garçons	
Grenoble	/	/	10	8	18
St-Quentin Fallavier	14	10	/	/	24
Princet	4	5	3	7	19
Schneider	4	4	7	4	19
St Dié les Vosges	3	3	6	5	17
Total	25	22	26	24	97
	47		50		

Tableau 2 : Age moyen en mois (et écart-type) des enfants en fonction de leur niveau scolaire et de leur groupe

	MS	GS
Groupe 1 : syllabes	N = 17 55.2 (3.6)	N=24 66.0 (3.3)
Groupe 2 : lettres	N = 18 54.3 (2.9)	N=16 64.6 (3.7)
Groupe 3 : contrôle	N = 12 52.3 (2.8)	N=10 65.1 (3.2)
Total	N = 47 54.1 (3.3)	N = 50 65.4 (3.4)

Matériel

Pré et post-test

Les pré-tests et les post-tests sont composés de huit épreuves identiques et chaque enfant passe les tests individuellement. Les pré-tests sont effectués en amont des entraînements et afin de mesurer s'il y a une évolution, les post-tests ont été faits à la fin des entraînements. Ces évaluations permettent de mesurer la literacie émergente chez ces enfants pré-lecteurs. Les six premières épreuves ont été construites pour mesurer les compétences pré-requises à la lecture, tel que la connaissance de la lettre et la conscience phonologique. Les deux dernières épreuves permettent de mesurer la capacité de lecture.

Ces tests ont permis de mesurer de nombreuses données précises sur les compétences de chaque enfant. Nous avons évalué les enfants sur leur connaissance du nom des lettres (nom des consonnes, voyelles et lettres en capitale, scripte) leur conscience syllabique, conscience phonémique, lecture de syllabes (CV : consonne-voyelle) et lecture de pseudo-mots bi-syllabiques (CVCV).

Toutes les lettres et syllabes présentées aux élèves sont imprimées en police Calibri, taille 36, sur une petite carte de papier cartonné ou plastifié. Les expérimentateurs étaient autorisés à donner un feedback aux participants, uniquement lors des items d'entraînements et à répéter la consigne une fois seulement. Chaque bonne réponse équivaut à un point et cela dans l'ensemble des épreuves. La présentation détaillée du matériel de pré-test et post-test est en annexe 1.

Connaissance du nom des lettres :

Pour l'épreuve nom de la lettre voyelle, l'ordre est aléatoire et il n'y a pas de phase d'entraînement. L'expérimentateur montre une carte et demande à l'enfant s'il connaît son nom. L'ordre des cartes est aléatoire, il faut néanmoins commencer avec les cartes écrites en lettres capitales. Toutes les cartes sont montrées même si l'enfant n'en connaît aucune. Cette épreuve comporte 10 cartes, représentant les principales voyelles (A, E, I, O et U), en majuscule et en minuscule.

L'épreuve nom de la lettre consonne, suit exactement la même procédure. Elle est composée de 33 cartes, représentant toutes les consonnes en lettres capitales et en scriptes, seulement celles qui diffèrent de leur forme capitale. Par exemple, le « C » et le « X » ne sont pas présents en scripte.

Le score total de cette épreuve connaissance du nom des lettres est de 43.

Connaissance du son des lettres :

L'épreuve son des lettres consonnes, suit la même procédure précédente, à l'exception qu'elle débute par une phase d'entraînement avec les lettres V et P. L'expérimentateur montre l'exemple avec ces deux lettres, puis c'est à l'enfant d'essayer avec la lettre V. Ces deux cartes sont ensuite remises dans le tas qui comprend 27 cartes. Seules les lettres qui ont une prononciation possible et fréquente sont présentées ici. De ce fait, les lettres « H, Q, W, X » n'y figurent pas.

Le score total à cette épreuve est sur 27.

Conscience phonologique :

L'épreuve de suppression de syllabe, consiste à enlever le début ou la fin d'un item : un mot ou non-mot. Deux exemples, ainsi que deux entraînements sont réalisés avant de débiter. La consigne est la suivante : « Je te dis (item), enlève (syllabe à enlever). » Si le participant échoue à quatre items successifs, l'épreuve s'arrête. En effet, l'ordre de présentation des items est fixe afin que la difficulté augmente graduellement. Les items ont été sélectionnés pour avoir la plus grande variabilité possible de syllabes, avec autant de consonnes occlusive que fricative.

Le score total est sur 18.

La cinquième épreuve est la suppression de phonème initial. La procédure est identique à celle de la suppression de syllabe, toute fois deux éléments différents. Il y a un exemple, puis deux entraînements et la consigne change : « Qu'est ce qui reste si tu enlèves le petit morceau

au début de (item) ». Le choix des items suit la même logique que pour suppression de syllabe.

L'épreuve de suppression de phonème final, respecte la même procédure que l'épreuve de suppression de phonème initial. La consigne est la suivante : « Qu'est ce qui reste si tu enlèves le petit morceau à la fin de (item) » et les items sont : [dor], [nyp], [mab], [poz], [lɛt], [zys], [ʃil], [ziv], [tan], [vyʃ], [gem], [kid], [bog], [nef], [fak]. Le score cumulé possible pour ces deux épreuves de conscience phonémique est de 30.

Capacité de lecture :

Lors de l'épreuve de lecture de syllabes, l'expérimentateur montre à l'enfant des cartes avec des syllabes dans un ordre fixe. Dans cette épreuve, il n'y a pas d'entraînement ou d'exemple. Cependant, la règle d'arrêt après quatre échecs consécutifs tient toujours. Les items syllabes sont : po, je, tu, no, vi, me, do, ba, si, fu, co, ga, zo, sur, par, cha, mon, dan, tro, plu. Le score de cette épreuve est de 20.

Pour finir, la huitième et dernière épreuve est la lecture de pseudo-mots CVCV. Elle est identique à l'épreuve précédente, avec les items suivants : nodi, lafo, levu, toma, ruti, befu, mivo, nure, sabe, jida. Il est possible de faire un score pour les mots lus et un score pour les syllabes lues. Le score total de cette épreuve est donc de 10.

Le score total de toutes ces épreuves est donc de 148.

Entraînement

Six séances d'entraînements de 30 minutes ont eu lieu de janvier à mars 2017. Entre la troisième et la quatrième séance, deux semaines de vacances se sont écoulées. Lors de ces entraînements, les enfants étaient répartis en deux ou trois groupes selon les effectifs.

Le groupe 3 est le groupe « contrôle », il recevait les exercices classiques de lecture fait en MS ou GS.

Dans nos deux groupes expérimentaux, nous ne cherchons pas l'apprentissage parfait mais l'initiation. Les séances 1, 2, 3 et 4, ont pour objectifs la découverte des différentes syllabes ou lettres. Les deux dernières séances sont une révision de ce qui a été vu dans les quatre premières séances. Le matériel utilisé (annexe 2) est le même pour les deux groupes, en minuscules, police Calibri (excepté pour la lettre « l » qui est en Euphémia afin de faire une distinction avec le « i » en majuscule), et en taille 36.

Les séances 1, 2, 3 et 4 suivent le même déroulement. Elles débutent par une présentation du tableau prévu pour la séance. L'expérimentateur lit une case et les enfants répètent en chorale ou en individuelle enchaînée. Ensuite, l'expérimentateur distribue les cartes une à une. Pendant qu'il pose la carte devant l'enfant, il la lit et l'enfant doit alors répéter. Pour le groupe syllabes, l'expérimentateur lit la syllabe /ba/, alors que pour le groupe lettres, l'expérimentateur dit le nom des lettres « b et a ». Une fois que les cartes ont été distribuées, le jeu mystère peut commencer. L'expérimentateur dénomme une carte et la pose au milieu de la table face cachée, les enfants doivent essayer de trouver la même carte pour la déposer au milieu de la table, la carte mystère est alors retournée et les erreurs sont corrigées. Cela doit être fait pour toutes les cartes qui ont été distribuées. Une fois le jeu terminé, les cartes vues sont repérées dans le tableau et répétées par les enfants. Cette procédure (distribution avec lecture et répétition - jeu carte mystère - repérage et répétition avec le tableau) est reproduite trois fois en tout dans chacune des quatre premières séances pour les deux groupes expérimentaux. A la fin de la séance, le tableau correspondant au groupe et à la séance est montré avec une répétition collective afin de récapituler ce qui a été vu lors de la présente séance.

Les séances 5 et 6 sont des séances de révision. Elles débutent par une lecture du tableau. Il s'en suit le jeu des images. Dix cartes sont distribuées aux enfants avec toujours la même procédure de distribution - répétition. Une carte image est présentée sur la table, les enfants doivent alors trouver la carte qui correspond au début du mot. Cela est fait avec cinq cartes. Avec les cinq autres cartes restantes le jeu mystère est réalisé. La succession de ces trois phases (distribution – jeu image – jeu mystère) est répétée trois fois dans les séances 5 et 6. Ces séances sont clôturées par la lecture du tableau en entier ligne par ligne.

Les 30 mots images choisis ont une fréquence d'usage moyenne de 148,2 pour 1 million de mots.

Pour l'école maternelle de Grenoble, c'est une étudiante en master 1 MEEF (métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation), qui a administré les pré et post-test, ainsi que les six séances d'entraînements. A l'école de St-Quentin Fallavier, les pré et post-tests ont été réalisés par une enseignante chercheuse en psychologie et une étudiante en master 1 de psychologie. Les entraînements ont été menés par un professeur stagiaire (et master 2 MEEF) pour le groupe syllabes et par l'étudiante en master 1 de psychologie pour le groupe lettres. À

Nancy ce sont deux étudiantes en psychologie qui ont procédé aux pré et post-tests. Enfin, pour l'école de St Dié des Vosges, c'est l'enseignante titulaire qui les a réalisés.

Procédure

C'est une étude longitudinale qui a donc été réalisée, s'étalant sur cinq mois, de décembre 2016 à avril 2017. Les pré-tests se sont déroulés en décembre 2016 et les post-tests en fin mars, début avril 2017. Les entraînements ont eu lieu de janvier à mars. Il y avait 6 séances en tout qui ont été segmenté par les vacances de février. La figure 7 illustre le déroulement de notre expérience.

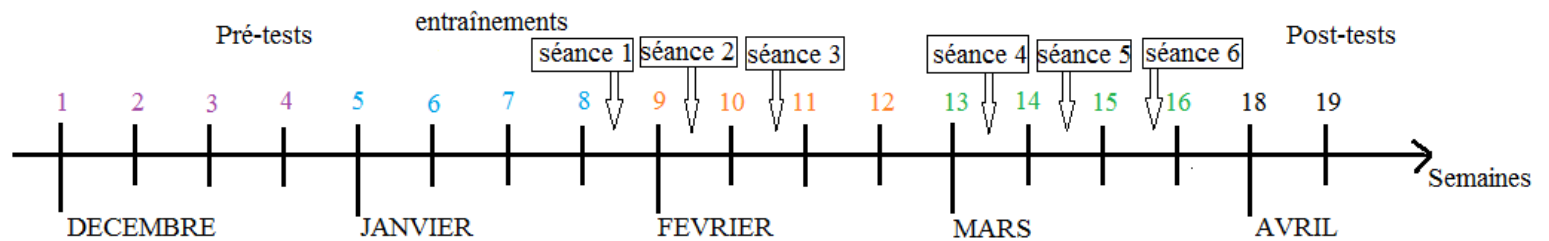


Figure 7 : Représentation temporel des tests et entraînements.

Résultats

Les trois groupes (syllabes lettres et sans entraînement) sont composés de manière homogène d'après les pré-tests (ils sont de niveau équivalent). Cependant, nous pouvons remarquer une différence pour les GS en pré-test entre les groupes 1 et 2 pour la conscience phonémique. Pour les MS nous pouvons remarquer une différence de niveau aux résultats des pré-tests en nom des lettres, nous serons donc attentifs à cette différence dans nos analyses. Nous allons comparer les trois groupes par leurs résultats aux post-tests et ainsi vérifier si le groupe lettres est meilleur que les deux autres pour la connaissance du nom des lettres. Nous allons également vérifier si le groupe syllabes est meilleur que les deux autres groupes en conscience syllabique. Si nos résultats vont dans ce sens alors nos entraînements auront eu un impact sur les apprentissages.

Les résultats moyens des pré-tests et post-tests des élèves de grande section sont présentés dans le tableau 3. Pour les élèves de moyenne section les résultats sont dans le tableau 4. Chaque résultat moyen est détaillé en fonction de l'épreuve proposé dans les tests.

Tableau 3 : Résultats moyens (écarts-types) et étendue, aux différents pré-tests et post-tests, pour les élèves de GS

	Groupe 1 syllabe N = 24		Groupe 2 lettres N = 16		Groupe 3 sans N = 10	
	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test
Nom lettres Score max : 43	22.7 (2.5) 0-39	29.5 (2.6) 1-41	22.1 (3.1) 1-43	29.9 (3.2) 6-43	24.3 (12.8) 3-39	26.2 (12.6) 6-43
Sons lettres Score max : 27	5.5 (1.3) 0-26	13.3 (1.7) 0-27	7.4 (1.6) 0-27	12.5 (2.0) 2-26	6.5 (7.7) 0-24	8.9 (10.2) 0-26
Conscience syllabe Score max : 18	4.0 (0.9) 0-13	7.6 (1.0) 0-14	4.6 (1.1) 0-12	8.4 (1.2) 0-14	5.8 (5.6) 0-14	8.1 (6.0) 0-15
Conscience phonème Score max : 30	3.0 (1.1) 0-15	7.5 (1.2) 0-15	5.9 (1.3) 0-15	8.0 (1.5) 0-16	4.1 (6.4) 0-17	4.5 (4.8) 0-12
Lecture syllabe Score max : 20	0.1 (0.1) 0-1	3.2 (0.9) 0-18	0.0 (0.1) 0-0	2.9 (1.1) 0-15	1.1 (2.1) 0-5	2.8 (4.6) 0-11
Lecture pseudo-mot Score max : 10	0 (0) 0-0	1.8 (4.7) 0-21	0 (0) 0-0	5.3 (10.5) 0-28	0.1 (0.3) 0-1	0.5 (1.0) 0-3

Tableau 4 : Résultats moyens (écarts-types) et étendue, aux différents pré-tests et post-tests, pour les élèves de MS

	Groupe 1 syllabe N = 17		Groupe 2 lettres N = 18		Groupe 3 sans N = 12	
	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test
Nom lettres Score max : 43	8.2 (3.0) 0-39	16.5 (3.1) 0-39	11.3 (2.9) 0-40	21.0 (3.1) 1-43	17.1 (12.9) 4-38	27.7 (10.9) 10-41
Sons lettres Score max : 27	0.9 (1.6) 0-4	3.4 (2.0) 0-20	0.8 (1.5) 0-7	4.0 (1.9) 0-26	4.3 (5.7) 0-17	6.5 (7.1) 0-24
Conscience syllabe Score max : 18	2.7 (1.1) 0-10	3.6 (1.2) 0-12	2.2 (1.0) 0-10	4.1 (1.1) 0-15	3.1 (4.6) 0-12	5.2 (4.3) 0-12
Conscience phonème Score max : 30	2.8 (1.3) 0-14	4.5 (1.5) 0-15	2.3 (1.3) 0-13	4.7 (1.4) 0-15	0.3 (0.5) 0-1	2.5 (3.9) 0-10
Lecture syllabe Score max : 20	0.2 (0.1) 0-3	0.7 (1.0) 0-12	0.0 (0.1) 0-0	0.0 (1.0) 0-0	0 (0) 0-0	0.8 (2.9) 0-10
Lecture pseudo-mot Score max : 10	0 (0) 0-0	0 (0) 0-0	0 (0) 0-0	0 (0) 0-0	0 (0) 0-0	0 (0) 0-0

Une analyse de variance (ANOVA) a été effectuée sur chaque test, avec la variable temps du test (pré-test vs. Post-test) en variable intra-participants, les variables niveau scolaire (GS vs. MS) et groupe d'entraînement (syllabe vs. Lettre) en inter-participants. Cette analyse permet de constater s'il y a une différence significative quand deux variances sont comparées. L'analyse de la variance a pour unité le « F de Fisher », si la valeur trouvée est différente de 0 alors la différence est significative. Pour notre étude le degré de liberté dans l'équation posée est F(1,71), et on note p la significativité.

Sur la mesure de connaissance du « nom des lettres », le niveau scolaire a un effet significatif ($F(1, 71) = 17.4, p < .001$) confirmant que les GS connaissent mieux les noms des lettres que les MS. Les enfants progressent entre pré-test et post-test ($F(1,71) = 90.5, p < .001$). Aucun autre effet n'est significatif, ce qui suggère que les deux entraînements n'ont pas eu d'effet spécifique sur la connaissance du nom des lettres.

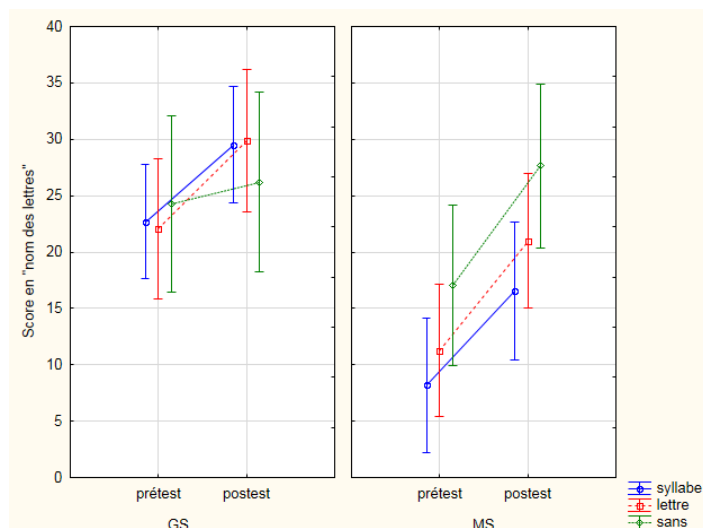


Figure 8 : Courbes montrant l'évolution des résultats en reconnaissance des « noms des lettres » pour les GS et MS.

La figure 8, illustre la différence significative entre les élèves de moyennes et grandes sections. Les élèves ont tous progressé, cependant le groupe « lettres » des MS n'est pas le plus performant, il a un score moyen de 21 alors que le groupe sans entraînement a un score de 27.7. Pour les élèves GS l'hypothèse B tend à se vérifier car le groupe lettres est plus performant mais il n'y a pas de différence significative donc nous ne pouvons pas affirmer l'hypothèse.

Sur la mesure de connaissance du « son des lettres », le niveau scolaire a un effet significatif ($F(1, 71) = 22.9, p < .001$) confirmant que les GS connaissent mieux les sons des lettres que les MS. Les enfants progressent entre pré-test et post-test ($F(1,71) = 34.3, p < .001$). L'interaction entre le niveau et le temps du test est aussi significatif ($F(1,71) = 5.03, p < .05$) suggérant que les élèves de GS et MS ne progressent pas de la même façon. En effet, les MS ne progressent que de 3 ou 4 points alors que les GS progressent de plus de 7 points dans les deux groupes. Aucun autre effet n'est significatif, ce qui suggère que les deux entraînements n'ont pas eu d'effet spécifique sur la connaissance du nom des lettres.

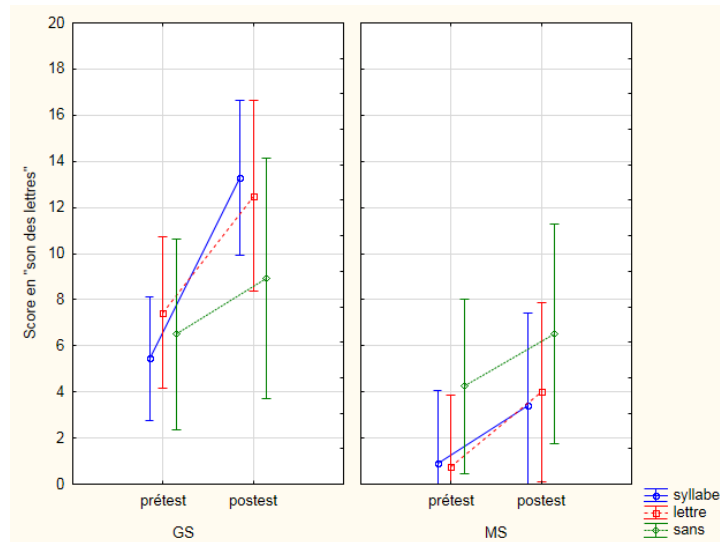


Figure 9 : Courbes montrant l'évolution des résultats en reconnaissance du « sons des lettres » pour les GS et MS.

Sur la mesure de conscience syllabique, le niveau scolaire a un effet significatif ($F(1, 71) = 9.3, p < .01$) les GS ont une meilleure conscience syllabique que les MS. Les enfants progressent entre pré-test et post-test ($F(1,71) = 31.4, p < .001$). L'interaction entre le niveau et le temps du test est aussi significatif ($F(1,71) = 6.5, p < .05$) suggérant que les élève de GS et MS ne progressent pas de la même façon. A nouveau, on constate que les MS ne progressent pas autant que les GS sur cette mesure. Aucun autre effet n'est significatif, ce qui suggère que les deux entraînements n'ont pas eu d'effet spécifique sur la conscience syllabique.

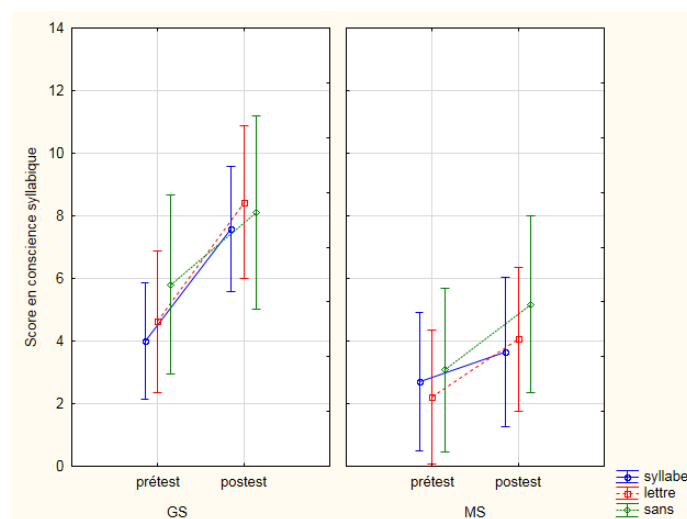


Figure 10 : Courbes montrant l'évolution des résultats en « conscience syllabique » pour les GS et MS.

Sur la mesure de conscience phonémique, le niveau scolaire a un effet significatif ($F(1, 71) = 4.6, p < .05$) confirmant que les GS ont une meilleure conscience phonémique que les MS. Les enfants progressent entre pré-test et post-test ($F(1,71) = 18.4, p < .001$). Aucun autre effet n'est significatif, ce qui suggère que les deux entraînements n'ont pas eu d'effet spécifique sur la conscience phonémique.

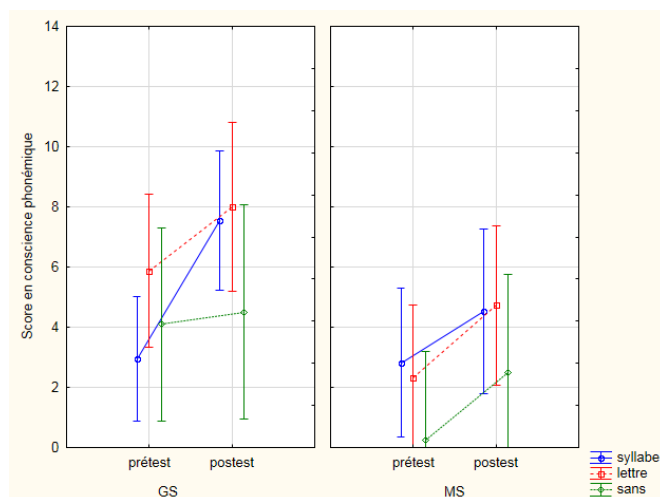


Figure 11 : Courbes montrant l'évolution des résultats « en conscience phonémique » pour les GS et MS.

Les figures 9, 10 et 11 permettent d'appuyer la tendance générale des constatations précédentes. Il y a une différence non significative entre les groupes entraînés mais une forte différence est présente entre les niveaux MS et GS. Les élèves de GS sont bien plus performants en son des lettres, conscience syllabique et conscience phonémique. Si l'on regarde les meilleurs scores moyens pour ces trois domaines les élèves de GS ont des résultats environ deux fois supérieurs au meilleur score moyen des MS.

L'hypothèse A qui suppose l'apprentissage possible de syllabes écrites pour des enfants de 4 ans est possible semble se vérifier dans notre expérience. Peu d'élèves arrivent à reconnaître les syllabes écrites, cependant deux élèves arrivent à atteindre le score de 10 et 12 syllabes lues. De plus le score en conscience syllabique gagne 1 à 2 points moyens dans les groupes de MS.

L'hypothèse B est que le groupe entraîné à la reconnaissance de syllabes sera meilleur en conscience syllabique et phonémique qu'un autre groupe. Cette hypothèse est invalidée par les résultats obtenus lors de l'expérience.

Cependant, d'après la figure 9, nous pouvons constater une légère tendance du groupe « syllabe » à être plus performant chez les élèves de grande section. Cette différence est non significative comme nous l'avons vu par les tests ANOVA, mais laisse supposer qu'un entraînement plus intense peut être porteur de différences significatives. Pour finir, l'hypothèse C est que le groupe entraîné au nom des lettres sera plus performant dans ce domaine. Nous avons vu précédemment que cette hypothèse n'est pas vérifiée, la seule différence est celle entre les niveaux scolaires.

Pour les résultats en lecture, nous pouvons voir dans le tableau que les scores des MS restent très faibles en post-test. Nous pouvons penser que la lecture est une compétence demandée non adaptées pour cette tranche d'âge. Sur la mesure de lecture de syllabes, le niveau scolaire a un effet significatif ($F(1, 71) = 6.7, p < .05$), les GS lisent plus de syllabes que les MS. Les enfants progressent entre pré-test et post-test ($F(1,71) = 11.2, p < .01$). L'interaction entre le niveau et le temps du test est aussi significatif ($F(1,71) = 7.9, p < .01$) suggérant que les élèves de GS et MS ne progressent pas de la même façon. On constate que les MS ne progressent presque pas alors que les GS progressent sur cette mesure. Aucun autre effet n'est significatif, ce qui suggère que les deux entraînements n'ont pas eu d'effet spécifique sur la lecture de syllabes. En outre, la mesure de lecture des pseudo-mots ne peut pas faire l'objet d'une ANOVA car les résultats sont trop faibles, en effet les MS n'arrivent à lire aucun pseudo-mot, ni en pré-test ni en post-test. Nous pouvons alors supposer que l'apprentissage demandé aux élèves de moyenne section est trop précoce. Dans nos résultats nous avons pu voir que les MS n'arrivent pas à lire des pseudo-mots, alors qu'il y a une évolution chez les élèves de GS.

Afin de vérifier toutes mesures faites le 3^e groupe (non entraîné) a également fait l'objet d'une analyse ANOVA. Si l'on inclut le 3^{ème} groupe, on obtient les mêmes effets principaux du niveau scolaire et du temps de mesure, pour toutes les mesures. Les effets d'interaction entre niveau et temps de mesure restent significatifs ou le deviennent pour le nom des lettres ($F(1,92) = 6.8, p < .05$). Cependant, il n'y a toujours aucun effet significatif du groupe d'entraînement, sur aucune des mesures effectuées.

Discussion

Re-contextualisation

Les objectifs de cette expérience étaient de montrer si l'apprentissage de la lecture est plus efficace et plus rapide si l'on débute avec une reconnaissance de syllabe et non de phonèmes. Nous avons donc voulu montrer une différence entre un apprentissage par la reconnaissance de syllabes et un apprentissage par une reconnaissance des lettres. Notre dernier groupe permettait de contrôler les variables possibles entre un groupe entraîné ou non.

Mise en lien avec les recherches antérieures

Nos résultats obtenus permettent seulement de vérifier partiellement l'hypothèse A. En effet certains enfants de MS sont capables de lire des syllabes mais seulement une très faible partie. Nos deux autres hypothèses ne sont pas vérifiées, nous avons pu juste conclure à une différence significative entre les MS et GS. Nous pouvons voir qu'il y a une grande variabilité dans les résultats aux tests. La non vérification de nos hypothèses peut être dû à ces grandes variabilités des résultats et des grandes différences qu'il existe entre les enfants. Les différences entre les enfants se remarquent par les étendues dans les scores obtenus. Les moins bons résultats avoisinent très souvent les 0 alors que les meilleurs sont proches du score maximum. Ces deux variables peuvent expliquer que nos hypothèses soient invalidées. Cependant, les tendances des courbes indiquant les trois groupes montrent qu'il y a une différence de résultats en conscience phonémique et son des lettres pour les groupes entraînés et ceux non entraînés. La différence est non significative mais la tendance des courbes laissent supposer qu'avec un entraînement plus intense, régulier et avec plus de temps les différences peuvent devenir significatives.

Le modèle présenté en figure 6 n'est pas vérifié dans cette expérience. Le pont syllabique ne s'est pas mis en place. Ce pont consiste à prédire que le lien entre phonèmes et graphèmes peut se réaliser de manière plus simple s'il y a déjà un lien entre syllabe écrite et syllabe orale. Nous pouvons penser que les élèves de MS sont encore trop jeunes pour établir ces liens. Pour les élèves de GS les résultats laissent supposer qu'ils sont capables de faire ce lien mais les modalités d'entraînements ne sont peut être pas adaptées à leur âge. Lors d'une expérience menée par Gentaz, Colé et Bara (2003), « l'ajout de la modalité haptique dans un entraînement de préparation à la lecture [...] et améliorerait de façon notable leur niveau de lecture ». La modalité haptique correspond au sens du toucher. Pour l'apprentissage de mots ou pseudo mot, cet ajout correspond au toucher des lettres afin de permettre aux enfants de

mieux les mémoriser. Cette expérience a été conduite sur des élèves de GS, le constat est que « le nombre moyen de pseudo-mots lus correctement progresse significativement après chacun des entraînements ». La lecture de pseudo-mots par des enfants de GS montre qu'ils sont capables de reconnaître des syllabes écrites. Nous pouvons donc supposer que notre modalité d'apprentissage ne correspondait pas au niveau des enfants participant. Afin d'avoir des progrès significatifs et que les enfants rentrent facilement dans les exercices demandés, il est donc judicieux de leur proposer des situations ludiques. En outre, Doignon-Camus et Zagar (2009) ont mené deux expériences afin de montrer l'importance de la syllabe dans la lecture. Ces expériences ont été réalisées sur des participants plus âgés que ceux de notre expérience (de 6 à 11 ans). La discussion générale autour de ces deux expériences met en évidence deux conclusions. La première est que « les enfants sont capables de percevoir les syllabes dans les mots écrits dès les premiers mois d'apprentissage de la lecture ». La deuxième est que « la probabilité avec laquelle l'enfant perçoit des unités syllabiques est sensible à la redondance orthographique ». Ces deux conclusions nous laissent donc penser que la syllabe est au cœur de l'apprentissage de la lecture. Malgré nos résultats peu concluants, les expériences de Gentaz, Colé et Bara (2003) et Doignon-Camus et Zagar (2009) permettent de montrer que nos entraînements n'étaient pas assez adaptés aux jeunes enfants. Cependant, que la reconnaissance de syllabes écrites reste déterminante dans l'apprentissage de la lecture.

Le matériel de mesure utilisé pour nos pré et post-tests semble être de bons outils. Ces tests nous ont permis d'affirmer que tous les élèves ont progressé sur une période de 6 semaines d'entraînement. Le système d'évaluation où une réponse juste donne un point permet de faire des constats clairs sur les compétences des enfants. Ce matériel de mesure est donc fiable pour être utilisé à nouveau lors d'une nouvelle tentative d'expérience mais l'aspect ludique des entraînements doit être renforcé afin de constater si notre hypothèse peut être vérifiée dans de nouvelle condition.

Limites et perspectives

La recherche menée sur les syllabes dans le début d'apprentissage de la lecture semble à plusieurs niveaux critiquables. Dans un premier temps nous avons pu faire le constat que les enfants de MS sont capables d'apprendre des syllabes écrites mais les plus performants sont les élèves de GS. Il semble donc plus judicieux de mener de nouveau une expérience sur des enfants de ce niveau. L'expérience réalisée à travers 6 entraînements en 6 semaines est court

pour obtenir des résultats significatifs. Nous avons pu voir des progrès notables sur les enfants mais pas de différence significative entre les groupes. Le facteur temps peut expliquer cette absence de résultats. De plus, nous avons vu qu'un entraînement plus adapté à de jeunes apprenants permet d'obtenir des résultats significatifs (Gentaz, Colé et Bara, 2003). Nos entraînements proposés sont peu ludiques. Lors des entraînements, les élèves étaient peu motivés dans les exercices demandés la redondance de ceux-ci entraînait la déconcentration des élèves. Cependant, les élèves étaient plus réceptifs aux deux derniers entraînements car les exercices sous forme de jeu les motivaient davantage. De plus, les enfants entraînés aimaient voir ce qu'ils avaient appris au cours de la séance et leur montrer le tableau de syllabes où les syllabes apprises étaient surlignées en jaune leur donnait envie de relire chaque syllabe.

Nous pouvons donc penser que pour réaliser à nouveau cette expérience, il est important d'ajuster les entraînements. Les tests sont de bons outils il n'est donc pas utile de les modifier. Les entraînements doivent se voir ajuster au niveau des élèves. L'utilisation de syllabes rugueuses pour toucher chaque syllabe permet un meilleur apprentissage de celles-ci. Le facteur temps doit aussi être pris en compte, une expérience sur des enfants de maternelle doit être menée sur une plus longue période afin de laisser le temps aux enfants d'apprendre à leur rythme. Le cadre des entraînements n'était pas toujours le plus favorable aux apprentissages, dans une classe de maternelle le niveau sonore impacte la concentration des élèves. Mener les entraînements en dehors d'une classe avec 5 à 6 enfants seuls permet d'obtenir une meilleure concentration.

La réalisation d'une expérience au sein de ma classe m'a permis de constater l'impact des apprentissages réalisés sur une courte durée. Dans le métier de professeur, il est difficile d'être au plus près des compétences de chaque enfant individuellement. Les résultats des pré et post-tests permettent de voir que tous les élèves ont progressé et sont des outils utiles pour aider les élèves en difficulté. Ainsi je connais précisément le niveau de chaque élève me permettant de prendre en compte la diversité de chacun pour accompagner chaque enfant dans son apprentissage de manière précise. De plus, cette expérience m'a permis de me questionner sur l'enseignement de la lecture aux enfants. J'ai pris conscience des travaux existants ainsi je peux maintenant proposer des activités au plus près des compétences de chaque enfant. Ma pratique enseignante est modifiée lorsque je propose des activités sur la conscience syllabique. Avant de mener cette expérience je proposais des mots images sans leur écriture, maintenant je propose des mots images avec leur décomposition syllabique écrite en dessous.

Conclusion

Pour conclure, nous pouvons dire que malgré l'absence de résultats significatifs lors de cette expérience de nombreuses données nous ont été transmises. Les résultats obtenus sont des indicateurs de future réussite si l'expérience réalisée tient compte des modifications à apporter. La supposition de l'existence d'un pont syllabique afin d'entrer plus rapidement et plus facilement dans la lecture d'une langue possédant un alphabet peut se vérifier par d'autres expériences. La présence de non résultats ne nous permet pas de valider nos hypothèses mais ne les infirment pas entièrement. Plusieurs facteurs sont intervenus au cours des entrainements montrant que ceux-ci n'ont pas pu être les plus performants. Nous pouvons dire que cette expérience a été révélatrice des compétences des enfants pré lecteurs mais également bénéfique pour ma réflexion sur ma pratique enseignante. Mener une expérience au sein de ma classe m'a permis de m'ouvrir à une nouvelle pratique d'enseignement. Ce travail est un enrichissement sur le plan personnel et professionnel. En effet, j'ai acquis de nouvelles connaissances sur l'enseignement de la lecture, j'ai pu travailler davantage en équipe (et avec du personnel non enseignant) et le travail engagé est valorisé par la progression de tous les élèves.

Bibliographie :

Bosse, M. L., Zagar, D., & BSHM, B. (2015). La conscience phonémique en maternelle: état des connaissances et proposition d'évolution des pratiques pédagogiques actuelles. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfants ANAE*, 139(27), 573-82.

Catach, N. (1986). The grapheme: its position and its degree of autonomy with respect to the system of the language. *New trends in graphemics and orthography*, 1-10.

Charmeux, E. (1998). *Apprendre à lire: échec à l'échec*. Milan.

Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). DRC: a dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological review*, 108, 204-256.

Doignon-Camus, N., & Zagar, D. (2009). Les enfants apprentis lecteurs perçoivent-ils la syllabe à l'écrit? Le modèle DIAMS. *Apprentissage du langage écrit: Approche cognitive*, 33-47.

Ecalte, J., & Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture: Fonctionnement et développement cognitifs*. Armand Colin.

Ecalte, J., & Magnan, A. (2015). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés-2e éd*. Dunod.

Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading research quarterly*, 36(3), 250-287.

Forster, K. I. (1981). Priming and the effects of sentence and lexical contexts on naming time: Evidence for autonomous lexical processing. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 33(4), 465-495.

Gentaz, E., Colé, P., & Bara, F. (2003). Évaluation d'entraînements multi-sensoriels de préparation à la lecture pour les enfants en grande section de maternelle: une étude sur la contribution du système haptique manuel. *L'année psychologique*, 103(4), 561-584.

Gombert, J. E. (2006). Epi/méta vs implicite/explicite: niveau de contrôle cognitif sur les traitements et apprentissage de la lecture. *Langages et Pratiques*, 38, 68-76.

Harris, M., & Coltheart, M. (1986). *Language processing in children and adults: An introduction*. Routledge.

Jaffré, J. P. (1991). Compétence orthographique et systèmes d'écriture. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 4(1), 35-47.

Seidenberg, M. S., & McClelland, J. L. (1989). A distributed, developmental model of word recognition and naming. *Psychological review*, 96(4), 523.

Sprenger-Charolles, L., & Colé, P. (2003). *Lecture et dyslexie: Approches cognitives*. Dunod.

Téberosky, A. (2002). La compréhension progressive du fonctionnement du système alphabétique: une perspective évolutive. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 26(1), 49-59.

Annexes :

Annexe 1 : Matériel des pré et post-tests

Nom de la lettre voyelle (10 cartes) :

A, E, I, O, U

a, e, i, o, u

Nom de la lettre consonne (33 cartes) :

B, C, D, F, G, H, J, K, L, M, N, P, Q, R, S, T, V, W, X, Z

b, d, f, g, h, j, l, m, n, p, q, r, t

Son des lettres consonnes (27 cartes) :

B, C, D, F, G, J, K, L, M, N, P, R, S, T, V, Z

b, d, f, g, j, l, m, n, p, r, t

Suppression de syllabe :

ITEM	Syllabe à enlever
Maison	mai
Cami	ca
Maman	man
Pira	ra
Pantin	pan
Vobi	vo
Chapeau	peau
Sifu	fu
Radis	ra
Délo	dé
Souris	ri
Fuli	li
Domino	do
Torimu	mu
Kangourou	gou
Fouladi	fou
Pantalon	lon
Vitapo	ta

Suppression de phonème initial :

[rod], [pyn], [bam], [zop], [tel], [syz], [li^h], [vi3],[nat], [ʃyV], [meg], [dik], [gob],
[fen], [kaf].

Suppression de phonème final :

[dor], [nyp], [mab], [poz], [lɛt], [zys], [ʃil], [ziv], [tan], [vy^h], [gem], [kid], [bog], [nef],
[fak].

Lecture de syllabes :

po, je, tu, no, vi, me, do, ba,si, fu, co, ga, zo, sur, par, cha, mon, dan, tro, plu.

Lecture de pseudo-mots :

nodi, lafo, levu, toma, ruti, befu, mivo, nure, sabe, jida.

Annexe 2 : Matériel des entraînements syllabes et lettres

1 jeu de 60 cartes-syllabes par enfant et par expérimentateur :

ba be bi bo bu ;
da de di do du ;
fa fe fi fo fu ;
ja je ji jo ju ;
la le li lo lu ;
ma me mi mo mu ;
na ne ni no nu ;
pa pe pi po pu ;
ra re ri ro ru ;
sa se si so su ;
ta te ti to tu ;
va ve vi vo vu.

1 jeu de 30 cartes images avec le mot au verso pour l'expérimentateur :

bateau, forêt, manège, pigeon, soleil,
biberon, fusée, moto, pommier, sucette,
bonnet, lapin, nageoire, radis, tapis,
dinosauire, limace, Noël, robinet, toboggan,
domino, locomotive, nuage, sapin, tulipe,
fenêtre, lunettes, papillon, sirène, valise

Un tableau double entrée pour chaque enfant et pour l'expérimentateur :

Tableau n°1 des 60 syllabes rempli (format A4) → pour le début de la séance 1, la fin de la séance 4, le début et la fin des séances 5 et 6 du groupe syllabes et pour toutes les séances du groupe lettres.

Tableau n°2 idem (format A4) avec colonne et ligne 1 en jaune → pour la fin de la séance 1 et début de la séance 2 pour le groupe syllabes.

Tableau n°3 idem (format A4) avec colonne-2 et ligne 1-2 en jaune → pour la fin de la séance 2 et début de la séance 3 pour le groupe syllabes.

tableau n°4 idem (format A4) avec colonne 1-2-3 et ligne 1-2-3-4 en jaune → pour la fin de la séance 3 et le début de la séance 4 pour le groupe syllabes.

Année universitaire 2016-2017

Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention Premier degré

Titre du mémoire : La syllabe dans le début de l'apprentissage de la lecture :

Auteur : BERTHIER Marjorie

Résumé :

Ce mémoire traite du début de l'apprentissage de la lecture. L'importance de la syllabe dans la lecture est liée à notre langue écrite alphabétique. De plus le modèle DIAMS vient appuyer le rôle de la syllabe dans les premiers liens oral-écrit. La problématique du mémoire est en quoi le développement de la connaissance de syllabes écrites est favorable aux premières relations oral-écrit ? Une expérience a été menée dans des classes de moyennes et grandes sections de maternelle pour vérifier l'impact de l'apprentissage de la syllabe en amont de l'apprentissage de la lecture. Le premier groupe d'enfant a été entraîné à la conscience syllabique (avec support écrite), le deuxième au nom des lettres et le dernier été le groupe avec un apprentissage scolaire classique. Nos résultats, d'une manière générale n'ont pas montrés d'effets significatifs des entraînements. Cependant les élèves de grandes sections ont des résultats qui tendent vers des différences entre les groupes. Il n'est pas possible de tirer des conclusions de ces résultats mais améliorer les entraînements et ne s'intéresser qu'aux enfants de grandes sections pourraient permettre une conclusion différente que celle établie dans ce mémoire.

Mots clés : Début de la lecture – Rôle de la syllabe en lecture – Maternelle – Langue alphabétique – Modèles d'apprentissages de la lecture – relation oral/écrit

Summary :

This paper deals with the beginning of learning to read. The importance of the syllable in reading is related to our alphabetical language. In addition, the DIAMS model supports the role of the syllable in the first oral-written link. The problem is in what way the development of the knowledge of written syllables is favorable to the first oral-written relations? An experiment was conducted in kindergarten classes to check the impact of learning the syllable upstream from learning to read. The first group of children was trained in syllabic awareness (with written support), the second on the name of the letters and the last group with classical school learning. Our results, in general, did not show any significant effects of training. However, the oldest pupils have results that tend to differ between groups. It is not possible to draw conclusions from these results, but improving training and focusing only on older children could lead to a conclusion different from that set out in this paper.

Key words: Beginning of reading - Role of the syllable in reading - Kindergarten - Alphabetical language - Reading learning patterns - oral / written relationship