



HAL
open science

L'acquisition de la conscience des rimes à travers les comptines, dans un contexte monolingue ou plurilingue, en moyenne section

Camille Guilbeau, Marine Mccullough

► **To cite this version:**

Camille Guilbeau, Marine Mccullough. L'acquisition de la conscience des rimes à travers les comptines, dans un contexte monolingue ou plurilingue, en moyenne section. Education. 2020. dumas-02867920

HAL Id: dumas-02867920

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02867920>

Submitted on 15 Jun 2020

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

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

Université de Nantes

INSPE de Nantes

L'ACQUISITION DE LA CONSCIENCE DES RIMES À TRAVERS LES COMPTINES, DANS UN CONTEXTE MONOLINGUE OU PLURILINGUE, EN MOYENNE SECTION

Mémoire de recherche réalisé dans le séminaire
de recherche d'éducation musicale

GUILBEAU Camille et McCULLOUGH Marine

Master 2 MEEF Premier degré - Année universitaire 2019-2020



UNIVERSITÉ DE NANTES

Monsieur Jean-Loup GAUTRET

Remerciements

Nous adressons nos remerciements aux personnes qui nous ont aidées dans la réalisation de cette recherche.

En premier lieu nous remercions M. Jean-Loup Gautret, formateur à l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation, de l'Université de Nantes. En tant que directeur de mémoire, il nous a guidé dans nos recherches et nos démarches et a su répondre à toutes nos questions. Par ailleurs, nous le remercions d'avoir invité Mme Ann Moine-Standley à faire partie du jury de notre soutenance de mémoire, et nous remercions cette dernière d'avoir répondu positivement à cette demande.

Ensuite, nous remercions nos jeunes élèves qui, chaque jour, contribuent à notre formation humaine et professionnelle. Nous remercions également nos ATSEM, sans qui les passations individuelles auraient été compromises par des contraintes organisationnelles, ainsi que nos tutrices DSDEN qui nous ont délivré de précieux conseils, à la fois sur l'enseignement de la conscience phonologique et sur la conception et la conduite des séances d'apprentissage.

Pour finir, nous souhaitons remercier Mme Isabelle Nocus, enseignante-chercheuse, qui a su nous éclairer sur le plurilinguisme lors d'une conférence organisée par le Centre de recherche en éducation de Nantes.

Sommaire

1. Introduction.....	3
1.1. Justification du sujet.....	3
1.2. Présentation de nos classes.....	3
1.3. Question de départ.....	4
2. Cadre théorique.....	4
2.1. Définition et place du langage à l'école maternelle.....	5
2.2. Définition, développement et enjeux de la conscience phonologique.....	7
2.3. Développement de la conscience phonologique à l'école maternelle.....	8
2.3.1. Les syllabes, unités sonores saillantes.....	8
2.3.2. Les rimes, un matériau linguistique riche.....	9
2.3.3. Les comptines, supports au développement de la conscience phonologique.....	9
2.4. Contexte linguistique et développement de la conscience phonologique.....	12
2.5. Hypothèses de recherche.....	14
3. Méthodologie.....	14
3.1. Participants.....	14
3.2. Matériel.....	15
3.2.1. Corpus de mots.....	15
3.2.2. Imagier.....	16
3.2.3. Séquence d'apprentissage.....	17
3.2.4. Supports pédagogiques.....	18
3.3. Procédure.....	19
4. Présentation et analyse des résultats.....	19
4.1. Comparaison des résultats de l'échantillon A et de l'échantillon B.....	20
4.1.1. En réception.....	21
4.1.1.1. Observations des moyennes et médianes.....	22
4.1.1.2. Taux de réussite.....	23
4.1.1.3. Répartition des résultats.....	24
4.1.2. En production.....	24
4.1.2.1. Observation des moyennes et médianes.....	26
4.1.2.2. Taux de réussite.....	26
4.1.2.3. Répartition des résultats.....	27
4.2. Comparaison des résultats de l'échantillon A et de l'échantillon T.....	28

4.2.1. En réception.....	28
4.2.1.1. Observation des moyennes et médianes.....	28
4.2.1.2. Taux de réussite.....	29
4.2.1.3. Répartition des résultats.....	29
4.2.2. En production.....	30
4.2.2.1. Observation des moyennes et des médianes.....	30
4.2.2.2. Taux de réussite.....	31
4.2.2.3. Répartition des résultats.....	31
4.3. Corrélation entre l'épreuve de réception et l'épreuve de production.....	32
5. Discussion.....	34
5.1. Vérification des hypothèses.....	34
5.2. Analyse de l'inversion des tendances à l'issue de la séquence d'apprentissage.....	35
5.3. Limites.....	36
5.3.1. Participants.....	36
5.3.2. Standardisation des procédures de passation.....	37
5.3.3. Choix didactiques.....	38
5.3.4. Développement de la conscience phonologique.....	39
5.3.5. Contexte linguistique.....	40
5.4. Pistes d'ouverture.....	41
Bibliographie.....
Annexes.....
Résumés et mots-clés.....

1. Introduction

1.1. Justification du sujet

Toutes deux professeures des écoles stagiaires, et affectées dans des classes de moyenne section, nous avons choisi de tirer parti de notre situation pour réaliser un travail de recherche en binôme. D'abord, nous avons souhaité nous intéresser au développement langagier, celui-ci constituant l'un des principaux enjeux de l'école maternelle. Plus particulièrement, ayant des élèves du même âge, mais évoluant dans des contextes linguistiques variés, nous avons voulu nous emparer de ces différences pour en explorer l'impact possible sur les apprentissages. Un travail sur le langage oral s'est alors avéré pertinent. Par ailleurs, le lien entre musique et langage oral avait été exploré lors de la préparation de l'oral du concours de recrutement des professeurs des écoles par l'une de nous ; c'est donc naturellement que nous avons décidé d'approfondir notre réflexion autour de cet axe de travail, et plus particulièrement sur la conscience phonologique du français, au sein du séminaire de recherche d'éducation musicale.

1.2. Présentation de nos classes

La classe de Camille est une classe de moyenne section, composée de 27 élèves dont 11 filles et 16 garçons. Un seul élève parle et entend de l'anglais à la maison, les autres sont tous issus de familles monolingues, c'est-à-dire qu'ils n'entendent et ne parlent qu'une seule langue chez eux, ici le français. Cette classe est située dans une école maternelle de centre-ville, composée de cinq classes.

La classe de Marine est une classe à double niveau, accueillant trois élèves de toute petite section et 22 élèves de moyenne section. Seuls les élèves de moyenne section, à savoir 10 garçons et 12 filles, sont concernés par le présent travail de recherche. Dans cette classe, 13 élèves entendent uniquement du français à la maison, 7 élèves entendent du français et une ou plusieurs autres langues à la maison, 2 entendent uniquement une ou plusieurs autres langues que le français à la maison. D'autre part, parmi ces mêmes élèves, 17 parlent uniquement le français à la maison, 3 parlent le français et une ou plusieurs autres langues que le français à la maison, 2 parlent uniquement une ou plusieurs autres langues que le français à la maison. Il y a donc 9 élèves issus de familles dans lesquelles une ou plusieurs autres langues que le français sont utilisées quotidiennement. Ces élèves sont dits plurilingues dans la mesure où ils parlent tous également le

français, a minima à l'école. La définition du plurilinguisme, comme celle du monolinguisme, sera précisée dans la partie **2.4 Contexte linguistique et développement de la conscience phonologique** de cette étude. Cette classe est située dans une école maternelle composée de trois classes, au nord de la ville de Nantes.

1.3. Question de départ

L'acquisition de la conscience phonologique à travers les comptines, en moyenne section, est-elle différente selon le contexte linguistique, monolingue ou plurilingue, dans lequel évoluent les élèves ?

2. Cadre théorique

Suite à la parution de la circulaire de rentrée 2019, qui réaffirme la place primordiale du langage oral à l'école maternelle, le ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse (MENJ, 2019) publie un guide « Pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle », à destination des enseignants. Ce document met en exergue l'importance de travailler la conscience phonologique dès les premières années de scolarisation. Le développement des habiletés phonologiques y est alors présenté comme une condition d'accès à la découverte du principe alphabétique, et par extension, à l'entrée dans l'écrit.

La littérature (Adams et al., 2000 ; Bustarret, 1988 ; Hempenstall, 2015 ; Pipolo, 2017) regorge d'éléments concernant d'une part la manière dont se développe la conscience phonologique des jeunes enfants, et d'autre part les stratégies didactiques qui rendent son enseignement efficace. En revanche, peu d'informations existent quant au lien entre le développement de cette conscience phonologique et le contexte linguistique dans lequel évolue l'enfant quotidiennement. Or, selon François Grosjean (2015), 20 % de la population française est plurilingue. Par conséquent, dans les écoles françaises, le plurilinguisme des élèves est fréquent. Ainsi, au regard du contexte éducatif actuel, il convient de s'intéresser aux liens entre les langues parlées et entendues à la maison et le développement de la conscience phonologique du français à l'école maternelle.

Cette étude abordera tout d'abord la place du langage dans les programmes de l'école maternelle, puis la notion de conscience phonologique, avant d'analyser les enjeux d'un travail plus spécifique sur les rimes. Enfin, l'utilisation des comptines comme supports au développement de telles habiletés sera présentée, pour finalement s'interroger sur l'existence d'un lien entre le

développement de la conscience des rimes à travers les comptines et le contexte linguistique dans lequel s'inscrit l'enfant.

2.1. Définition et place du langage à l'école maternelle

A l'école et au collège, le langage fait l'objet d'une grande attention, en ce qu'il permet de « penser et [de] communiquer » (MENESR, 2015). Comme le souligne le « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture » (MENESR, 2015), le langage est en fait pluriel et existe donc sous différentes formes. A l'école, les langages étudiés sont à la fois verbaux et non verbaux : la langue française, les langues vivantes étrangères ou régionales, les langages mathématiques, scientifiques et informatiques et enfin les langages des arts et du corps. Concernant le premier degré, la circulaire de rentrée 2019 (MENJ, 2019) accorde une place centrale aux apprentissages fondamentaux, qui incluent la maîtrise de la langue française. Ainsi, cette circulaire préconise « un enseignement régulier et structuré du langage [...] dans toutes les classes de l'école maternelle » « pour que les élèves s'approprient la langue française ». Cela va dans le sens de l'affirmation de Frédérique Pipolo (2017) selon laquelle « en arrivant à l'école, les enfants, quelle que soit leur langue maternelle, devront acquérir la maîtrise des sons de la langue française ». C'est donc le langage verbal, défini par le ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse (MENESR, 2015) comme « un ensemble d'activités mises en œuvre par un individu lorsqu'il parle, écoute, réfléchit, essaie de comprendre et, progressivement, lit et écrit », et plus particulièrement l'étude de la langue française, qui est mis en avant dans cette circulaire. De même, dans les programmes de l'école maternelle (MENESR, 2015), le langage verbal est central dans la mesure où il occupe à lui seul l'un des cinq domaines d'apprentissage. Il se découpe en deux composantes : l'oral et l'écrit, le développement du langage oral précédant celui du langage écrit. Dès l'entrée à l'école maternelle, le langage oral, à la fois moyen d'apprentissage et objet d'enseignement, est ainsi prépondérant dans les apprentissages. Ce langage oral est défini par le guide « Pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle » (MENJ, 2019) comme « un système [...] qui repose sur la capacité des humains à moduler des sons et à les combiner dans des séquences pour transmettre un sens ».

A l'école maternelle, le travail autour du langage oral sera principalement basé « sur le vocabulaire, sur la syntaxe et sur les unités sonores » (MENESR, 2015), et ce dès le début de la scolarisation. Cependant, ce n'est « qu'à partir de trois-quatre ans [que les enfants] peuvent [...] avoir conscience des efforts à faire pour maîtriser une langue et accomplir ces efforts intentionnellement » (MENESR, 2015). Ainsi, à cet âge, l'analyse de la langue en tant qu'objet devient un enjeu majeur. En effet, « lorsque l'enfant s'exprime, il n'a naturellement pas conscience

de [la] pluralité linguistique » (Pipolo, 2017). Or, à partir de la moyenne section, les élèves commencent peu à peu à prendre conscience, de façon explicite, des constituants du langage. Il s'agira donc pour ces jeunes élèves, certains maîtrisant déjà le langage oral de façon adidactique, de construire des compétences langagières reposant sur un niveau d'analyse supérieur. Selon Jean-Emile Gombert (cité dans Goëtz-Georges, 2006), la maîtrise du langage repose sur cinq types de compétences langagières : les compétences métaphonologiques, métasyntaxiques, métalexicales, métadiscursives et métatextuelles. D'abord, la métaphonologie se rapporte à la conscience phonologique, que nous aborderons dans le point suivant. Ensuite, les compétences métasyntaxiques et métalexicales font respectivement référence à la conscience des structures grammaticales des phrases et à la connaissance du lexique. Enfin, Jean-Emile Gombert (cité dans Goëtz-Georges, 2006) évoque les compétences métadiscursives, qui renvoient à l'aspect communicationnel, ainsi que les compétences métatextuelles se rapportant à la forme du texte. Ces cinq compétences langagières sont liées entre elles, mais leur niveau de complexité ne permet pas de les travailler simultanément. A l'école, les élèves de moyenne section commencent donc à développer ces différentes compétences langagières, de manière plus ou moins approfondie, selon leur niveau de complexité.

L'une des premières compétences langagières travaillées à l'école maternelle concerne le système phonologique, et donc l'étude des sons. Selon Marie Goëtz-Georges (2006), « quand on parle de sons, un double aspect est à considérer : l'aspect acoustique et l'aspect articulatoire ». La prise en compte de ces deux aspects est donc essentielle pour le développement de la conscience phonologique. En effet, les sons peuvent être perçus à travers le système phonologique, mais ils peuvent aussi émis par l'intermédiaire du système phonatoire. Lors d'un travail phonologique, les élèves sont donc amenés à développer des compétences à la fois auditives et phonatoires, qui renvoient respectivement à la reconnaissance et à l'émission des sons. Autrement dit, ce travail s'articule autour de deux axes complémentaires : la capacité des élèves à percevoir et discriminer les unités sonores d'un mot, en réception, et leur capacité à émettre et manipuler oralement de telles unités, en production. Plus précisément, Danielle Quilan (2017) affirme qu'à l'école maternelle « les activités de production sont plus difficiles que celles en réception car elles nécessitent un traitement cognitif plus élaboré ». Cela pourrait paraître contraire à ce que l'on observe chez les très jeunes enfants qui, dans les premiers mois de leur vie, au stade du babillage préverbal, produisent avec une aisance naturelle des suites de sons « aléatoires, extrêmement variés » (Jakobson, 1969, cité dans Inserm, 2007). Or, à ce stade du babillage, les activités de production de sons sont bien aléatoires, tandis que le travail métalangagier engagé à l'école maternelle nécessite quant à lui de

rendre consciente la production de tels sons. Ainsi, il convient de différencier l'affirmation de Danielle Quilan - qui s'applique à des activités de production et de réception nécessitant un contrôle phonologique et phonatoire intentionnel, des activités de reconnaissance ou d'émission sonores spontanées.

2.2. Définition, développement et enjeux de la conscience phonologique

Selon Frédérique Pipolo, la conscience phonologique est la conscience des « particularités linguistiques [du langage oral] ». Le guide « Pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle » (MENJ, 2019) précise cette définition en indiquant que la conscience phonologique se traduit par « la capacité à percevoir, à découper et à manipuler de façon intentionnelle les unités sonores d'un mot ». La manipulation de ces unités peut s'effectuer à travers diverses opérations de métalangage, notamment « localiser, ajouter, enlever, substituer, inverser, combiner » (Heudre, 2014). Par ailleurs, Marilyn Jager Adams (2000) rappelle que la conscience phonologique est une « conscience explicite de la structure du langage oral ». Ainsi, contrairement à la sensibilité phonologique, la conscience phonologique engendre des opérations cognitives intentionnelles de ces unités sonores.

Le langage oral se composant de trois sous-unités, à savoir le mot, la syllabe et le phonème, la conscience phonologique se découpe elle aussi en plusieurs niveaux. Danielle Quilan (2017) définit quatre paliers successifs en matière d'habiletés phonologiques : la conscience lexicale, la conscience syllabique, la conscience d'unités infra-syllabiques et la conscience phonémique. Tout d'abord, l'enfant acquiert une conscience lexicale : il prend conscience explicitement que la chaîne parlée se découpe en phrases et en mots. Intervient ensuite la conscience syllabique qui « porte sur la capacité à segmenter un mot en syllabes » (Quilan, 2017). Par la suite, l'élève accède à une conscience infra-syllabique, celle-ci se traduisant selon Danielle Quilan (2017) par la « capacité à décomposer la syllabe en deux parties : l'attaque et la rime ». Enfin, le niveau d'abstraction le plus élevé de la conscience phonologique est la conscience phonémique, à savoir « l'habileté à entendre, à identifier, à conscientiser le son discriminant » (Goetz-Georges, 2006). Développer ce dernier niveau de conscience nécessite alors de mettre en opposition des phonèmes (Rondal, 1981, cité dans Goetz-Georges, 2006) : d'abord des sons très différents, tels le [k] et le [v], puis des sons moins contrastés, tels que le [p] et le [b].

La conscience phonologique constitue « un prédicteur de la réussite ultérieure en lecture-écriture » (MENJ, 2019). En effet, Marilyn Jager Adams (2000) indique qu' « avant d'apprendre le

code alphabétique, les enfants doivent prendre conscience que les sons des lettres constituent également les sons du langage ». Comme le montre Régine Heudre (2014), ce n'est qu'au stade de la conscience phonémique que les élèves vont développer de telles habiletés. Dans ce cadre, une méta-analyse basée sur 235 études (Melby-Lervag, Lyster et Hulme, 2012, cité dans MENJ, 2019) affirme que « la conscience phonémique est le meilleur prédicteur des différences interindividuelles au cours de l'apprentissage de la lecture ». Ainsi, plus la conscience phonémique d'un enfant est développée, et plus le déchiffrage sera efficace, en lecture, dès le cours préparatoire (Guyot-Séchet, 2008). De plus, d'autres études (Ehri et al., 2001, cité dans Guyot-Séchet, 2008) montrent que « les effets sont plus importants quand la conscience phonémique est entraînée avec des pré-lecteurs (scolarisés en maternelle) plutôt qu'avec des élèves déjà lecteurs ». Il convient donc de développer la conscience phonologique dès l'école maternelle. Néanmoins, cela nécessite de s'intéresser de près aux facteurs qui entrent en jeu dans son développement.

2.3. Développement de la conscience phonologique à l'école maternelle

Premièrement, Marilyn Jager Adams (1990, cité dans Hempenstall, 2015) précise que cette conscience des unités sonores de la langue n'est pas effective du seul fait de la maturation cérébrale, mais qu'elle nécessite au contraire un travail spécifique. Par conséquent, les modalités pédagogiques et didactiques de l'enseignement de la conscience phonologique constituent un facteur d'intérêt pour les enseignants. En effet, pour parvenir à s'intéresser aux constituants du langage oral, « il faut que les enfants se détachent du sens des mots » (MENESR, 2015). Pour ce faire, l'enseignant doit « dispenser un enseignement progressif et adapté à l'âge des élèves [...]. C'est en menant un enseignement explicite que le professeur amène les élèves à prendre du recul sur ce qu'ils font et à comprendre les procédures en jeu » (MENJ, 2019). Inutile, donc, d'insister sur l'importance des choix de l'enseignant dans l'acquisition de la conscience phonologique.

2.3.1. Les syllabes, unités sonores saillantes

Pour développer la conscience phonologique en moyenne section, il convient de commencer par se focaliser sur des unités facilement identifiables. Selon le guide « Pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle » (MENJ, 2019), « l'unité la plus saillante du langage et [la plus] facilement perceptible » est la syllabe. Cela est d'autant plus vrai lorsqu'elle se place en début ou en fin de mot. Ainsi, les syllabes d'attaque et les syllabes finales sont les unités sonores les plus faciles à repérer pour les élèves de cet âge. Néanmoins, les élèves de

moyenne section ne sont pas encore capables d'isoler des syllabes de ce type. A l'inverse, en offrant des activités de comparaison de sons finaux, ces mêmes élèves peuvent accéder à un travail phonologique. Pour le dire autrement, les élèves de quatre ans ne sont pas encore capables d'isoler un son situé au début ou à la fin d'un mot, mais ils sont en mesure de repérer si au moins deux mots ont des sons initiaux ou finaux identiques. Dans ce cadre, Marilyn Jager Adams et ses collaborateurs (2000) soulignent que « les activités de rimes mettent en évidence les différences et les ressemblances entre les sons des mots ». Les rimes, très présentes dans l'univers enfantin, s'avèrent donc être un matériau adapté à ces activités de comparaison de sons finaux.

2.3.2. Les rimes, un matériau linguistique riche

D'après le dictionnaire en ligne Larousse, une rime est le « retour, à la fin de deux ou plusieurs vers, de la même consonance de la terminaison, accentuée, du mot final ». Cette définition met en avant deux caractéristiques des rimes venant justifier leur utilisation dès la moyenne section. Premièrement, « la rime peut être travaillée facilement car c'est la partie accentuée du vers » (Quilan, 2017). D'ailleurs, des études montrent que la rime est prise en compte de façon implicite, très tôt dans le développement de l'enfant (Adams et al., 2000 ; Quilan, 2017). Deuxièmement, cette définition rappelle qu'une rime ne peut exister que si deux ou plusieurs mots présentent des sons finaux identiques. Le caractère répétitif du son qui constitue la rime est alors plus facilement identifiable qu'un son isolé. Ainsi, les activités s'appuyant sur des rimes sont un moyen efficace d'« amener les enfants à faire porter leur attention sur la structure sonore des mots et d'éveiller leur conscience au fait que le langage n'est pas seulement porteur de sens et d'un message, mais qu'il a également une forme. » (Adams et al., 2000). Néanmoins, pour que les enfants développent une conscience explicite des rimes, « il faut organiser des séances structurées qui demandent une écoute analytique des énoncés sonores (vers ou mots) » (Quilan, 2017). Pour donner du sens à ces séances, celles-ci doivent s'appuyer sur des supports adaptés aux enfants de cet âge, comme le sont les comptines.

2.3.3. Les comptines, supports au développement de la conscience phonologique

Utiliser des comptines pour travailler la conscience phonologique est en accord avec les préconisations du guide « Pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle » (MENJ, 2019) qui présente les activités autour des comptines comme étant « à la croisée des chemins entre l'oral et l'univers sonore ». De la même manière, les programmes de

l'école maternelle (MENESR, 2015) réaffirment l'importance de travailler sur des comptines, en particulier dans les domaines « agir, comprendre et s'exprimer à travers les activités artistiques » et de « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Au sein de ce dernier domaine d'apprentissage, les comptines, « formule[s] rythmée[s], dite[s] ou chantée[s] » (Bustarret, 1988), permettent de travailler de multiples compétences langagières. Parmi celles-ci, les comptines sont l'occasion d'aborder des activités phonologiques autour de « la rime, le rythme, l'écoute et la production de sons » (Adams et al., 2000). En effet, « les comptines [...] procurent des moments de pur plaisir de jouer avec les mots, les sons, en répétant, en inventant, en stimulant son imaginaire et sa créativité ; favorisent une approche ludique qui attire l'attention sur les unités distinctives de la langue et prépare, de manière implicite puis explicite, le travail de structuration et les premiers traitements réflexifs » (MENESR, 2016). Les comptines sont donc d'excellents « instruments au service d'apprentissages articulatoires et linguistiques de divers ordres » (MENESR, 2016).

Marie Goëtz-Georges (2006) rappelle qu'en matière de développement phonologique, « il convient de travailler la dimension phonique, dissociée des dimensions sémantique et affective ». A cet égard, les comptines présentent un intérêt certain. D'abord, elles sont des supports efficaces pour se détacher de l'aspect affectif des apprentissages phonologiques. En effet, dans les classes de maternelle, les comptines s'inscrivent facilement dans des activités ritualisées, ce qui permet d'instaurer un climat sécurisant, propice au travail phonologique. De plus, la comptine étant dite de manière collective, elle « ne force pas l'élève à s'engager personnellement face à un groupe ou seul face au maître » (Goëtz-Georges, 2006). Cela amène Frédérique Pipolo (2017) à confirmer que les comptines sont propices à « lever les inhibitions ». L'affectif n'occupant plus une place importante, l'engagement de l'élève dans les activités de phonologie est facilité par l'utilisation de tels supports. Les comptines se révèlent donc être pertinentes pour se détacher de la dimension affective du langage oral. Néanmoins, en fonction de leur visée, certaines comptines laissent à la dimension affective une part plus importante que d'autres. Autrement dit, une berceuse traditionnelle narrant une histoire pour s'endormir aura un impact émotionnel plus important qu'une comptine numérique ou qu'une formulette construite pour jouer avec les sons. C'est donc pour l'enseignant une priorité que de choisir les comptines qu'il utilisera en classe, au regard des objectifs poursuivis.

Par ailleurs, les comptines favorisent la prise de distance avec la dimension sémantique de la langue. Parmi toutes les comptines existantes, certaines sont propices aux jeux phonétiques et donc, par extension, à l'étude de la langue. En effet, « les jeux proposés ne sont pas de vraies situations langagières, car les élèves ne choisissent pas de « dire » et ne mobilisent donc aucune fonction

communicative » (Goëtz-Georges, 2006). En d'autres termes, dire une comptine ne met pas les élèves en position de réception ou d'émission d'un message porteur de sens. Ainsi, les comptines les amènent naturellement à porter leur attention sur les sons entendus ou émis, plutôt que sur le sens du message véhiculé, satisfaisant alors les conditions d'accès à l'aspect phonique, définies précédemment par Marie Goëtz-Georges (2006).

En outre, si les comptines sont d'excellents supports pour aider les élèves à travailler sur les sons, en les dissociant du sens des mots, c'est parce qu'elles présentent une structure singulière. En effet, Marie Goëtz-Georges (2006) montre que « la chaîne parlée est double, et peut être représentée comme une ligne segmentale, figurant les sons, à laquelle s'ajoute une ligne suprasegmentale, où se lisent les intonations, les tons, les accents. » Autrement dit, lorsqu'une phrase est prononcée, les sons produits constituent la ligne segmentale et sont enrichis par les modulations de la voix. Or, ces modulations de la voix aident à percevoir les sons. Ainsi, bien que de telles modulations existent dans l'ensemble des émissions de voix - qu'elles soient parlées, scandées ou encore chantées, les comptines, qui possèdent une rythmicité et des intonations particulières, accentuent la ligne suprasegmentale de la chaîne orale, et par conséquent, favorisent la perception de ses unités sonores.

D'ailleurs, de nombreux auteurs (Brown, 2001, cité dans Cornaz & Caussade, 2014 ; Grosliéziat, 2005 ; Di Cristo, 2013) s'accordent pour caractériser la prosodie, c'est-à-dire la musicalité de la langue, comme la voie d'accès privilégiée au langage chez le jeune enfant. « Les activités autour des comptines, [qui] sont à la croisée des chemins entre l'oral et l'univers sonore, [...] sont donc des supports très riches pour jouer avec les sonorités de la langue et participer au développement des habiletés phonologiques » (MENJ, 2019). Cette richesse musicale inhérente aux comptines est notamment liée à leur forme. En particulier, parmi le panel de comptines qui existent, celles qui contiennent des rimes voient les sons placés en fin de vers se répéter. La musicalité induite par de telles répétitions rend alors les rimes plus saillantes, mises en exergue par la ligne suprasegmentale de la chaîne orale et par la structure même de la comptine. Les ressemblances sonores sont donc mises en relief au sein des comptines à rimes, ce qui en fait des supports efficaces pour le travail phonologique.

L'ensemble des travaux présentés dans cette partie rappelle à quel point les modalités pédagogiques et didactiques définies par l'enseignant sont déterminantes dans l'acquisition de la conscience phonologique. Si ce constat est unanime, il n'en reste pas moins que d'autres facteurs

entrent également en jeu dans le développement de la conscience phonologique, en particulier, le contexte linguistique dans lequel évoluent les élèves.

2.4. Contexte linguistique et développement de la conscience phonologique

Pour Frédérique Pipolo (2017), « une pédagogie bien comprise devra savoir mettre en place une progression qui suit la logique d'acquisition des phonèmes chez l'enfant de langue française ». Or, cette auteure précise que « dans d'autres langues, il va sans dire qu'on assiste à d'autres logiques en lien avec l'existence ou la non-existence de sons particuliers ». En effet, « le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit ». Celui-ci « est construit différemment dans chaque langue » (Troubetzkoy et Cantineau, 1970). Puisque le crible phonologique est propre à une langue, la conscience phonologique qui en découle est également différente en fonction de la langue. Ainsi, s'intéresser au développement de la conscience phonologique du français impose de prendre en compte les caractéristiques du contexte linguistique dans lequel s'inscrivent les élèves, au quotidien.

Les individus évoluent dans différents types de contextes linguistiques. Deux profils globaux sont alors distinguables : les profils monolingues et les profils plurilingues. Selon la Division des politiques linguistiques (Tremblay, 2007), le plurilinguisme fait référence à une personne qui « parle (à divers niveaux de compétence) plusieurs langues ». Christine Hélot (2007) reprend quant à elle la définition donnée par le Conseil de l'Europe, en privilégiant la notion de « compétence plurilingue », définie comme « une compétence à communiquer langagièrement [...] possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues [...] tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier ». Aussi, cette définition indique-t-elle que cette compétence est « plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, [qu'elle] inclut des compétences singulières, voire partielles, mais [qu'elle] est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur [...] concerné ». Ainsi, est plurilingue un individu capable de passer naturellement d'une langue à l'autre, en réception et/ou en production. Par opposition, le monolinguisme concerne les personnes dont la compétence à communiquer langagièrement ne concerne qu'une seule langue. Ces deux profils linguistiques s'inscrivent dans des contextes linguistiques plus larges : les contextes monolingues et les contextes multilingues. Parfois confondu avec le plurilinguisme, le multilinguisme s'applique à un groupe et « ne permet pas de distinguer selon qu'il y a connaissance par les individus de plusieurs langues ou simple coexistence de plusieurs langues dans cette société » (Tremblay, 2007). Désormais, il convient de comparer le développement langagier de ces différents profils linguistiques.

Les enfants développent des compétences à l'oral dans les langues qu'ils entendent et/ou parlent. En effet, « les nourrissons s'habituent à percevoir les phonèmes de leur langue maternelle dès les premiers mois de leur existence » (Adams et al., 2000), bien que cela ne soit pas conscient. La recherche montre que, chez le jeune enfant, les capacités perceptuelles ne se sont pas encore spécialisées (Dodane, 2001). Ces derniers sont donc capables de percevoir et de distinguer toutes les sonorités des langues autres que leur langue maternelle, jusqu'à l'âge de 8/10 mois. Par la suite, les enfants « se spécialisent dans le traitement des sons de leur langue et perdent leur capacités initiales de *phonéticiens universels* » (Hallé, 1998). Or, chez les enfants plurilingues, plusieurs études (Comeau et al., 1999 ; Durgunoglu et al., 1993 ; Lindsey et al., 2003, cités par Nocus, 2020) soulèvent que les capacités métaphonologiques et métasyntaxiques développées dans l'une des langues maîtrisées sont transférables à l'autre ou aux autres langues maîtrisées. Cela va dans le sens de la définition du plurilinguisme proposée par Christine Hélot (2007), mais aussi des affirmations du cadre européen commun de référence pour les langues (2008), selon lesquelles un élève plurilingue « ne classe pas [les] langues et [les] cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent ». Ainsi, des enfants plurilingues scolarisés en France ont quotidiennement accès à un panel de sons plus large que celui du système phonémique du français. A l'inverse, les enfants monolingues francophones sont spécialisés dans les phonèmes du français. Par conséquent, les capacités de réception des enfants plurilingues sont donc plus étendues que celles des élèves monolingues.

A l'inverse, s'agissant des capacités de production phonologique, la recherche (Nocus, 2020) montre qu'en développant leurs compétences langagières dans plusieurs langues en même temps, les jeunes enfants plurilingues possèdent un stock lexical plus faible dans chacune de leurs langues que les enfants monolingues. En effet, Isabelle Nocus (2020) explique qu'il est fréquent que les enfants plurilingues convoquent l'une ou l'autre de ses langues pour exprimer un mot, en utilisant la version de celui-ci la plus rapidement disponible. Cet effet disparaît petit à petit et le lexique augmente dans les deux langues lorsque l'enfant grandit. Plusieurs études (Armand, 2000 ; Cobo-Lewis et al., 2002 ; Geva et Yaghoub Zahed, 2006 ; Lesaux et Siegel 2003, cités dans Besse et al., 2010) confirment ce phénomène et affirment alors que l'on trouve « un vocabulaire généralement moins étendu chez les bilingues ». Il en résulte donc qu'en terme de production, le lexique mental accessible en français des élèves monolingues francophones est plus étendu que celui des élèves plurilingues.

2.5. Hypothèses de recherche

Au regard de cette revue de la littérature, nous pouvons nous demander si le plurilinguisme est un accélérateur ou un frein au développement de la conscience phonologique du français. D'une part, en sachant que les élèves plurilingues ont un crible phonologique plus large que celui des enfants monolingues (Adams et al., 2000 ; Unité des politiques linguistiques, 2008), et en supposant que les capacités métaphonologiques développées dans l'une des langues maîtrisées sont transférables à une autre langue (Comeau et al., 1999 ; Durgunoglu et al., 1993 ; Lindsey et al., 2003, cités par Nocus, 2020), nous formulons une première hypothèse. En réception, les élèves qui entendent et/ou parlent une ou plusieurs autres langues que le français à la maison repèrent plus de mots qui riment que les élèves qui n'entendent et ne parlent que le français à la maison, avant et après la mise en place d'une séquence d'apprentissage s'appuyant sur des comptines. En outre, cette première hypothèse suppose qu'en réception, les élèves monolingues et plurilingues progressent de la même manière lors de la mise en place de cette séquence d'apprentissage.

D'autre part, les jeunes élèves monolingues ayant accès à un répertoire lexical de la langue française plus large que les jeunes élèves plurilingues (Nocus, 2020 ; Armand, 2000 ; Cobo-Lewis et al., 2002 ; Geva et Yaghoub Zahed, 2006 ; Lesaux et Siegel 2003, cités dans Besse et al., 2010), nous formulons une seconde hypothèse. En production, les élèves qui n'entendent et ne parlent que le français à la maison produisent plus de mots qui riment que les élèves qui entendent et/ou parlent une ou plusieurs autres langues que le français à la maison, avant et après la mise en place d'une séquence d'apprentissage s'appuyant sur des comptines. Cette seconde hypothèse suppose elle aussi qu'en production, les élèves monolingues et plurilingues progressent de la même manière lors de la mise en place de cette séquence d'apprentissage.

3. Méthodologie

3.1. Participants

Afin de constituer des échantillons représentatifs de nos classes, nous avons procédé à la sélection de 22 élèves de moyenne section. L'étude portant sur l'acquisition de la conscience des rimes à travers les comptines, dans un contexte linguistique monolingue ou plurilingue, trois groupes ont été formés. D'abord, l'échantillon A, issu de la classe de Camille, se compose de sept garçons et de quatre filles, tous monolingues. Puis, l'échantillon B se compose de cinq filles et d'un garçon plurilingues, issus de la classe de Marine. Dans cet échantillon, deux élèves parlent et

entendent uniquement d'autres langues que le français à la maison, et quatre parlent et/ou entendent le français et une ou plusieurs autres langues à la maison (Annexe 1). Enfin, l'échantillon témoin T se compose de trois filles et deux garçons de la classe de Marine, tous issus de familles monolingues.

Cette volonté de ne pas se centrer uniquement sur les élèves plurilingues de classe de Marine permet de contrôler la variable « contexte linguistique ». En d'autres termes, la comparaison des résultats des élèves monolingues des deux classes nous permettra de vérifier que la variable qui différencie les deux échantillons est bien le contexte linguistique dans lequel évolue les élèves.

3.2. Matériel

3.2.1. Corpus de mots

Au regard des études présentées précédemment, nous avons choisi de focaliser notre recherche sur l'acquisition de la conscience phonologique, et plus particulièrement sur la conscience des rimes. Pour que les élèves développent une telle conscience, nous avons travaillé à partir de comptines à rimes. Nous avons sélectionné des comptines dont les rimes sont dites « pauvres », c'est-à-dire que le son final commun aux mots qui riment se compose uniquement d'un phonème. Nous avons ensuite choisi de réduire les phonèmes étudiés aux huit sons voyelles suivants : [a], [o], [y], [i], [e], [ø], [u]. A partir de ces choix didactiques nous avons constitué un premier répertoire de mots, qui comprend à la fois des mots monosyllabiques et des mots polysyllabiques (Tableau 1).

Les mots de ce répertoire sont de différentes natures : des noms, des adjectifs et enfin un adverbe. Nous pouvons distinguer trois catégories de mots au sein de ce recueil. En gras dans le répertoire (Tableau 1), les mots utilisés pour l'évaluation de la réception. Ils sont sélectionnés pour leur capacité à être représentés de manière simple, en vue de constituer un imagier (Annexe 2). Soulignés dans le répertoire, les mots utilisés pour l'évaluation de la production, dont les élèves ne doivent pas forcément connaître le sens, puisque l'on s'intéresse aux sons entendus. Enfin, les mots qui ne sont ni gras ni soulignés sont ceux présents en fin de vers dans les comptines utilisées dans la séquence d'apprentissage, mais qui ne font pas l'objet d'une évaluation.

Tableau 1 : Répertoire de mots

Phonèmes	[a]	[i]	[y]	[u]	[e]	[ø]	[o]
Mots utilisés	<p>chat</p> <p>chocolat</p> <p>bras</p> <p><u>papa</u></p> <p>pyjama</p> <p>cinéma</p> <p>boa</p> <p>pas</p> <p>Carpentras</p>	<p>bougie</p> <p>fourmi</p> <p>lit</p> <p><u>souris</u></p> <p>mamie</p> <p>bigoudis</p> <p>jolie</p> <p>Paris</p>	<p>tortue</p> <p>laitue</p> <p>grue</p> <p><u>rue</u></p> <p>tutu</p> <p>détendu</p> <p>Maseru</p>	<p>loup</p> <p>caillou</p> <p>doudou</p> <p><u>chou</u></p> <p>bijou</p> <p>nounou</p> <p>kangourou</p> <p>mou</p> <p>tout</p> <p>Tombouc- tou</p>	<p>araignée</p> <p>nez</p> <p>clé</p> <p><u>blé</u></p> <p>mémé</p> <p>enrhumé</p> <p>cache-nez</p> <p>Montpellier</p>	<p>bleu</p> <p>cheveu</p> <p>queue</p> <p><u>feu</u></p> <p>œufs</p> <p>émeu</p> <p>joyeux</p> <p>Dreux</p>	<p>bateau</p> <p>escargot</p> <p>vélo</p> <p><u>pinceau</u></p> <p>flot</p> <p>matelot</p> <p>Léo</p> <p>Mathéo</p> <p>manteau</p> <p>beau</p> <p>Bordeaux</p>

3.2.2. Imagier

Pour le recueil de nos données, nous avons conçu une situation d'évaluation de la réception et de la production des rimes, à partir d'un support visuel prenant la forme d'un imagier (Annexe 2). Comme énoncé précédemment, les images de cet outil représentent des mots connus par la plupart de nos élèves et simples à illustrer. Nous utilisons ici le terme « référent » pour désigner l'élément présent sur cette image, par exemple un chat photographié, auquel un mot peut être associé, ici le mot « chat ». Pour construire notre imagier, nous avons choisi des images qui présentent un référent seul, isolé de son contexte. De plus, nous avons privilégié les photographies aux dessins, celles-ci étant plus proches de la réalité, sauf en l'absence de photographies libres de droit et répondant à nos critères de choix. Nous avons veillé à utiliser exactement le même imagier dans les deux classes, à savoir des cartes contenant chacune une image, découpées au format 8 cm x 8 cm, imprimées en couleur et plastifiées.

Afin d'être certaines que tous les élèves utilisent les mêmes termes pour nommer les mots de l'imagier, nous avons réalisé un travail sur les images en début de séquence, avant le recueil initial. L'imagier est donc présenté deux fois à l'ensemble des élèves, en regroupement. Durant ces présentations, nous avons été vigilantes à ce que la désignation des images fasse consensus. Pour que cela soit accepté par les élèves, nous leur avons expliqué qu'il existe en réalité plusieurs mots pour désigner une même chose, mais que lors de cette séquence d'apprentissage, un terme spécifique sera utilisé par toute la classe, afin de travailler sur les mêmes sons.

3.2.3. Séquence d'apprentissage

Afin de développer la conscience des rimes chez nos élèves, nous avons conçu une séquence d'apprentissage (Annexe 3) qui s'appuie sur des comptines et s'ancre principalement dans le premier domaine des programmes de la maternelle (MENESR, 2015), intitulé « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Cette séquence se déroule au cours de la troisième période de l'année scolaire, c'est-à-dire au retour des vacances de fin d'année, et succède une séquence pour apprendre à écouter, que nous avons toutes les deux mise en place en début d'année. En effet, selon Marie Goëtz-Georges (2006) « avant de travailler sur l'analyse des sons, il est nécessaire d'apprendre aux élèves à écouter ».

Les compétences travaillées au sein de la présente séquence sont les suivantes : « discriminer des sons (syllabes) [pour repérer des rimes] » et « manipuler des syllabes [pour produire des rimes] ». Dans ce cadre, nous avons alors visé deux objectifs pour nos élèves : être capable de trouver des mots qui riment parmi plusieurs propositions, et être capable de produire des rimes à partir d'un mot inducteur. Pour chacune des séances d'apprentissage, un objectif plus spécifique est alors défini. Les compétences visées sont évaluées en amont et à l'issue de la conduite des séances de cette séquence d'apprentissage. Le déroulement de ces évaluations diagnostique et finale est détaillé dans la partie **3.3 Procédure** ainsi qu'au sein de la fiche de séquence (Annexe 3).

Cette séquence d'apprentissage couvre l'ensemble de la troisième période de l'année scolaire, une à deux séances étant menées chaque semaine. Les séances sont courtes, comme le préconisent Marilyn Jager Adams (2000) et Marie Goëtz-Georges (2006). Elles durent toutes 10 à 15 minutes et s'inscrivent dans une logique de progressivité. Nous veillons à expliciter les objectifs de chacune de ces séances afin que les élèves comprennent ce qu'ils font et pourquoi ils le font. Comme le conseillent ces auteures, nous choisissons d'utiliser les termes « bruits » et « sons » pour parler des « phonèmes », mais nous suivons l'indication du guide « Pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle » (MENJ, 2019), en introduisant le terme exact pour nommer les rimes. Nous varions les modalités pédagogiques en réalisant des activités en regroupement, avec la classe entière, et d'autres en ateliers de 6 à 12 élèves. Les évaluations sont quant à elles réalisées lors de passations individuelles.

3.2.4. Supports pédagogiques

Les différentes activités proposées dans cette séquence d'apprentissage s'appuient sur trois comptines et un album de littérature de jeunesse (Annexe 4). Les intérêts pédagogiques de chacun de ces supports sont détaillés ci-dessous (Tableau 2). Nous avons sélectionné des comptines de formes variées, ludiques et stimulantes, écrites dans un objectif pédagogique par Danielle Quilan (2017), pour construire notre séquence d'apprentissage. Dans son ouvrage, cette auteure propose des activités autour de ces comptines, aux degrés de complexité croissants, que nous avons utilisées en les adaptant à nos objectifs d'apprentissage.

Tableau 2 : Détail de l'utilisation des supports pédagogiques

Support utilisé	Séances concernées	Intérêts pédagogiques
Album <i>Ça n'existe pas</i> , Matthieu Maudet	Séance 2	Support ludique permettant aux élèves d'entendre des sons finaux identiques afin d'introduire la notion de rimes.
Comptine <i>Hisse et ho!</i> (Quilan, 2017)	Séances 2, 3 et 4	Comptine permettant aux élèves de percevoir la présence de rimes dans une comptine, et d'entendre une rime intrusive de façon intuitive. Cette comptine courte est très vite retenue par les élèves, qui pourront facilement la redire. Ainsi, elle fera l'objet de jeux de rimes : les sons finaux pourront être modifiés afin de rimer avec un nouveau prénom (exemple : remplacer les sons [o] par des sons [a] pour que la comptine rime avec le prénom "Léa").
Comptine <i>En arrivant</i> (Quilan, 2017)	Séances 4 et 5	Comptine longue permettant aux élèves de repérer des mots intrus parce qu'ils ne riment pas et non par mémorisation de la comptine. Nous avons ajouté des strophes à cette comptine de façon à ce que les élèves travaillent l'ensemble des phonèmes sélectionnés.
Comptine <i>Julie s'en va</i> (Quilan, 2017)	Séance 6 (séance répétée trois fois)	Comptine ayant une structure simple (trois vers) que l'on peut décliner en introduisant de nouveaux mots pour travailler les différents sons. Nous avons modifié cette comptine de façon à utiliser les mots de l'imagier, déjà connus par les élèves.

3.3. Procédure

La séquence d'apprentissage mise en place vise à évaluer l'acquisition de la conscience des rimes en situation de production et de réception, dans nos classes. Pour évaluer les progrès des élèves, nous effectuons une analyse diachronique en comparant leurs réponses avant et après la séquence d'apprentissage. Cette procédure de passation correspond aux séances 1 et 7 de la séquence d'apprentissage proposée (Annexe 3). La procédure est identique pour le recueil initial et pour le recueil final, à un élément près : pour le recueil initial, nous évaluons la réception avant la production, tandis que pour le recueil final nous évaluons d'abord la production puis la réception. Ce choix sera justifié dans la partie **5. Discussion** de la présente étude.

Au cours de l'évaluation de la réception, nous disposons sur une table les cartes de notre imagier, qui correspondent aux mots en gras du corpus (Tableau 1). Puis nous montrons une image inductrice, sans désignation orale du référent. L'élève doit alors identifier, parmi les images disposées sur la table, les deux autres images dont les référents riment avec celui de l'image inductrice. Par exemple, lorsque l'on montre la carte faisant référence à un chat, l'élève doit identifier les cartes représentant du chocolat et un bras, puisque les mots associés à ces images riment. Afin d'analyser les résultats obtenus, nous déterminons un seuil de réussite qui nous permettra de comparer la réussite et la progression des élèves des différents échantillons. Nous estimons donc qu'un élève a réussi la tâche proposée s'il a obtenu un minimum de 50 % du score maximal. Ainsi, le seuil de réussite pour l'épreuve de réception est de 7 référents correctement associés, soit la moitié des 14 associations possibles.

Concernant l'évaluation de la production, les élèves doivent trouver un mot qui rime avec un mot inducteur, sans support visuel. En effet, ces mots inducteurs, soulignés dans le corpus de mots (Tableau 1), sont présentés oralement aux élèves. Ici, lorsque l'on dit le mot « souris », l'élève doit chercher mentalement un mot qui rime avec « souris », par exemple, le mot « Julie ». Pareillement que pour l'évaluation de la réception, nous fixons un seuil de réussite pour cette seconde épreuve : un élève a réussi s'il produit 3 rimes, soit quasiment la moitié des 7 rimes à produire pour obtenir le score maximal.

4. Présentation et analyse des résultats

Les objectifs de cette étude étaient de comparer quantitativement l'acquisition de la conscience des rimes chez des enfants monolingues (échantillon A) et des enfants plurilingues

(échantillon B). Conformément à nos hypothèses théoriques, nous supposons qu'en réception et en production, les résultats de l'échantillon A et ceux de l'échantillon B diffèrent. En réception, les élèves de l'échantillon B repèrent plus de mots qui riment que les élèves de l'échantillon A, avant et après la mise en place de la séquence d'apprentissage s'appuyant sur des comptines. En production, les élèves de l'échantillon A produisent plus de mots qui riment que les élèves de l'échantillon B, avant et après la mise en place de la séquence d'apprentissage s'appuyant sur des comptines.

Par ailleurs, nous complétons nos hypothèses de recherche par deux nouvelles hypothèses opérationnelles. Ainsi, ces deux hypothèses complémentaires nous permettront d'effectuer une comparaison des élèves de l'échantillon A et de ceux de l'échantillon T, tous monolingues, en vue de contrôler la variable « contexte linguistique ». En réception, les élèves de l'échantillon A repèrent autant de mots qui riment que les élèves de l'échantillon T, avant et après la séquence d'apprentissage s'appuyant sur des comptines. En production, les élèves de l'échantillon A produisent autant de mots qui riment que les élèves de l'échantillon T, avant et après la mise en place de la séquence d'apprentissage s'appuyant sur des comptines.

Pour analyser les résultats obtenus lors des passations initiales et finales pour nos échantillons, nous commencerons par réaliser une comparaison entre les élèves de l'échantillon A et les élèves de l'échantillon B. Cette comparaison nous permettra de déterminer si les résultats diffèrent en fonction du contexte linguistique dans lequel évoluent les enfants. Par la suite, nous comparerons les résultats obtenus par les élèves de l'échantillon A à ceux obtenus par les élèves de l'échantillon T. Cela nous permettra de vérifier si les différences constatées précédemment sont liées au contexte linguistique où si d'autres facteurs entrent en jeu dans l'acquisition de la conscience des rimes par les comptines.

4.1. Comparaison des résultats de l'échantillon A et de l'échantillon B

Les tableaux présentés dans les paragraphes suivants recensent les résultats que nous avons obtenus lors des évaluations, avant et après la mise en œuvre de la séquence d'apprentissage, chez les élèves de l'échantillon A (Tableaux 3 et 5) et chez les élèves de l'échantillon B (Tableaux 4 et 6). Dans chaque tableau, une colonne regroupe les résultats de l'évaluation initiale, et une autre ceux de l'évaluation finale. Dans un souci de lisibilité, le détail des résultats obtenus par tests statistiques sont disponibles en annexe (Annexe 5).

4.1.1. En réception

La comparaison des élèves monolingues (échantillon A) et des élèves plurilingues (échantillon B) s'appuie sur les résultats présentés dans les tableaux ci-après. Pour chaque élève est détaillée, au sein de ces tableaux, la somme des mots correctement associés aux référents présentés visuellement, lors de l'évaluation de la réception. Dans chaque case, le score varie de 0 mot, si l'élève n'a pas associé de mots aux images présentées, à 14 mots, lorsque l'élève a réussi à associer 2 mots pour chacun des 7 phonèmes évalués. Les trois dernières lignes des tableaux indiquent respectivement le nombre de mots correctement associés aux référents présentés pour l'ensemble de l'échantillon, la moyenne de mots correctement associés, et le score médian de mots correctement associés.

Tableau 3 : Évaluation de la réception pour les élèves de l'échantillon A

	Nombre de mots correctement associés lors de l'évaluation initiale	Nombre de mots correctement associés lors de l'évaluation finale
Élève 1	1	8
Élève 2	0	10
Élève 3	0	3
Élève 4	1	6
Élève 5	1	2
Élève 6	3	3
Élève 7	0	6
Élève 8	0	3
Élève 9	1	8
Élève 10	1	9
Élève 11	0	6
Total	8	64
Moyenne	0,7	5,8
Médiane	1	6
Écart-type	0,9	2,8

Tableau 4 : Évaluation de la réception pour les élèves de l'échantillon B

	Nombre de mots correctement associés lors de l'évaluation initiale	Nombre de mots correctement associés lors de l'évaluation finale
Élève F	2	8
Élève G	3	8
Élève H	1	4
Élève I	1	2
Élève J	2	1
Élève K	0	1
Total	9	24
Moyenne	1,5	4
Médiane	1,5	3,5
Écart-type	1,0	3,3

4.1.1.1. Observations des moyennes et médianes

Premièrement, il convient de s'intéresser à la moyenne de mots correctement associés aux référents présentés, notée « M », pour chacun des groupes considérés. Cet indicateur nous informe sur les résultats globaux obtenus par les deux échantillons. Lorsque l'on considère ces groupes lors de l'évaluation initiale, nous constatons que les résultats sont légèrement supérieurs pour les élèves de l'échantillon B (Tableau 4), avec une moyenne de 1,5 mots correctement associés aux référents présentés, contre 0,7 mots pour les élèves de l'échantillon A (Tableau 3). Cependant, la moyenne étant sensible aux valeurs extrêmes présentes dans un groupe donné, nous complétons cette comparaison par une étude de la répartition des résultats des deux échantillons. Pour ce faire, nous observons les résultats médians notés « Me » dans la présente étude, et nous nous appuyons sur le test statistique non-paramétrique de Mann-Whitney pour déterminer si les différences entre les médianes sont significatives. Ce test calcule la p-value. Celle-ci mesure le degré de certitude nous permettant de valider l'hypothèse. Nous choisissons d'effectuer ce test au niveau de confiance 95 %, ce qui signifie qu'il y a un risque de 5 % que l'on conclut à une différence significative entre les médianes, à tort. Ici, nous constatons que les résultats obtenus par l'échantillon B (Me = 1,5) ne sont pas significativement supérieurs à ceux obtenus par l'échantillon A (Me = 1,0) lors de l'évaluation initiale ($U = 18,0$; $p = 0,061$). Les résultats obtenus par les deux groupes lors de

l'évaluation initiale de la réception révèlent une légère supériorité des scores de l'échantillon B, mais celle-ci n'est pas significative. Or, la p-value obtenue laisse supposer que des échantillons plus grands auraient pu donner un résultat significatif au risque $\alpha = 0,05$.

Lors de l'évaluation finale, nous remarquons que les deux échantillons ont progressé. En effet, la moyenne obtenue pour les élèves de l'échantillon A est passée de 0,7 mots à 5,8 mots. De même, pour les élèves de l'échantillon B, le moyenne obtenue est passée de 1,5 mots à 4 mots. Ici, les résultats finaux obtenus en réception par l'échantillon A (Me = 6,0) sont supérieurs à ceux obtenus par l'échantillon B (Me = 3,5). Ces résultats sont contraires à notre première hypothèse, bien que cette différence ne soit pas significative ($U = 45,5$; $p = 0,111$). De plus, en nous intéressant à l'évolution des résultats suite à la mise en place de la séquence d'apprentissage, nous constatons que la progression est nettement supérieure pour les élèves de l'échantillon A, avec une augmentation moyenne de 5,1 mots, contre 2,5 mots pour les élèves de l'échantillon B. Cette différence de progression est d'autant plus remarquable que les élèves de l'échantillon A avaient des résultats inférieurs aux élèves de l'échantillon B avant la mise en place de la séquence d'apprentissage.

4.1.1.2. Taux de réussite

Deuxièmement, nous décidons d'utiliser le seuil de réussite présenté dans la partie 3.3. **Procédure**, et d'observer la position de chacun des élèves par rapport à ce seuil. Dans ce cadre, nous estimons que l'épreuve de réception est réussie lorsqu'un élève associe au moins 7 mots sur les 14 associations possibles. Selon cet indicateur, aucun élève de ces échantillons, n'a réussi l'évaluation initiale. Au vu de ces premiers résultats, nous constatons que, sans entraînement, les élèves de moyenne section n'ont pas conscience des rimes, puisque l'ensemble des élèves a obtenu un score largement inférieur au seuil défini, score variant de 0 à 3 mots par élève. Nous avons observé, au cours de cette passation, une tendance de quelques élèves à s'appuyer sur le sens des mots pour les associer entre eux, plutôt que sur leurs unités sonores, par exemple, en associant l'image représentant un caillou avec celle faisant référence à une fourmi. Ce type d'erreur nous questionne quant à son statut, puisqu'il peut à la fois être lié à un malentendu dans le contrat didactique - les critères de réussite n'étant pas explicites pour l'élève, ou à une difficulté pour l'élève à se détacher du sens des mots, malgré une bonne compréhension de la consigne.

Lors de l'évaluation finale, le taux de réussite est similaire pour l'échantillon A (36,4 %) et pour les élèves de l'échantillon B (33,3 %). Or, la comparaison des médianes nous indique que la

moitié de l'échantillon A a obtenu un score final supérieur ou égal à 6 mots, tandis que la moitié des élèves de l'échantillon B n'a pas dépassé 3,5 mots. Cela révèle donc une plus grande hétérogénéité parmi les élèves plurilingues : en effet, si un tiers des élèves plurilingues a dépassé les 7 mots correctement associés, la moitié reste en-dessous des 3,5 mots.

4.1.1.3. Répartition des résultats

Troisièmement, nous nous intéressons à la dispersion des scores des élèves dans les deux échantillons, notamment grâce à l'introduction de l'écart-type noté « SD » dans la présente étude. Cela nous permet d'individualiser les résultats et de mettre en avant les profils remarquables. Nous concluons à une hétérogénéité de l'échantillon lorsque l'écart-type est supérieur à la moitié de la moyenne. Lors de l'évaluation initiale de la réception, nous observons des écarts-types élevés chez les élèves de l'échantillon A ($M = 0,7$; $SD = 0,9$) et chez les élèves de l'échantillon B ($M = 1,5$; $SD = 1,0$). Cette hétérogénéité soulève l'existence initiale de différences inter-individuelles dans les deux groupes. Ces différences inter-individuelles se retrouvent également lors de l'évaluation finale, avec notamment la présence d'un élève monolingue n'ayant pas progressé au cours de la séquence d'apprentissage (élève 6) et d'un élève plurilingue ayant régressé (élève J). De plus, nous constatons une plus grande hétérogénéité chez les élèves plurilingues ($M = 4,0$; $SD = 3,3$) que chez les élèves monolingues ($M = 5,8$; $SD = 2,8$).

La présente démarche d'observation des résultats initiaux et finaux des différents groupes sera réemployée dans les comparaisons suivantes, à travers l'utilisation des mêmes indicateurs.

4.1.2. En production

Pour chaque élève est détaillé, au sein de ces tableaux, le nombre de rimes produites par les élèves, lors de la présentation orale d'un référent. Dans chaque case, le score varie de 0 mot, si l'élève n'a pas trouvé de mot rimant avec les référents, à 7 mots, lorsque l'élève a réussi à produire une rime pour chaque phonème évalué. L'étude portant sur les unités sonores et non sur le sens, nous considérons que les élèves qui prononcent des mots absents du dictionnaire mais qui riment avec le mot inducteur, obtiennent le score de 1 pour le phonème concerné. Par exemple, si un élève prononce le mot « calati » pour rimer avec l'inducteur « souris », nous validons sa proposition. Les trois dernières lignes des tableaux indiquent respectivement le nombre de rimes produites pour l'ensemble de l'échantillon, la moyenne du nombre de rimes produites, et le score médian du

nombre de rimes produites.

Tableau 5 : Évaluation de la production pour les élèves de l'échantillon A

	Nombre de rimes produites lors de l'évaluation initiale	Nombre de rimes produites lors de l'évaluation finale
Élève 1	0	2
Élève 2	0	5
Élève 3	0	2
Élève 4	0	0
Élève 5	0	0
Élève 6	0	4
Élève 7	0	0
Élève 8	0	0
Élève 9	0	3
Élève 10	0	5
Élève 11	0	1
Total	0	22
Moyenne	0,0	2,0
Médiane	0,0	2,0
Écart-type	0,0	2,0

Tableau 6 : Évaluation de la production pour les élèves de l'échantillon B

	Nombre de rimes produites lors de l'évaluation initiale	Nombre de rimes produites lors de l'évaluation finale
Élève F	3	0
Élève G	0	7
Élève H	0	0
Élève I	0	0
Élève J	0	1
Élève K	0	0

Total	3	8
Moyenne	0,5	1,3
Médiane	0,0	0,0
Écart-type	1,2	2,8

4.1.2.1. Observation des moyennes et médianes

Lorsque l'on considère ces deux échantillons au moment de l'évaluation initiale, nous constatons que les résultats sont légèrement supérieurs pour les élèves de l'échantillon B (Tableau 6), avec une moyenne de 0,5 mot correctement associés aux référents présentés, contre 0 mot pour les élèves de l'échantillon A (Tableau 5). En regardant plus en détail les résultats obtenus, nous remarquons la présence d'une valeur extrême chez un élève de l'échantillon B. En effet, l'élève F a atteint le seuil de réussite défini dans la partie **3.3 Procédure**, en produisant trois rimes. Sans effectuer le test de Mann-Whitney, trop sensible à la présence de nombreux ex aequo, il est aisé de constater que ces résultats initiaux ne se différencient pas significativement. A ce stade, notre seconde hypothèse semble donc pouvoir être réfutée en ce qui concerne l'évaluation initiale de la production.

En comparant ces résultats à ceux obtenus lors de l'évaluation finale, nous remarquons que les deux échantillons ont progressé. En effet, la moyenne obtenue pour les élèves de l'échantillon A est passée de 0,0 mot à 2,0 mots. De même, pour les élèves de l'échantillon B, la moyenne obtenue est passée de 0,5 mots à 1,3 mots. Les résultats finaux obtenus par les élèves de l'échantillon A ($Me = 2,0$) sont donc supérieurs à ceux obtenus par l'échantillon B ($Me = 0,0$). Notre seconde hypothèse semble elle aussi pouvoir être réfutée en ce qui concerne l'évaluation finale de la production, bien que cette différence ne soit pas significative ($U = 42,5 ; p = 0,169$). De plus, nous constatons que la progression est nettement supérieure pour les élèves de l'échantillon A, avec une augmentation moyenne de 2,0 mots, que pour des élèves de l'échantillon B, avec une augmentation moyenne de 0,8 mots. De surcroît, les résultats initiaux, très proches, ne peuvent pas justifier cette différence de progression entre les deux échantillons. Enfin, nous observons que 63,6 % des élèves de l'échantillon A ont progressé, contre seulement 33,3 % des élèves de l'échantillon B.

4.1.2.2. Taux de réussite

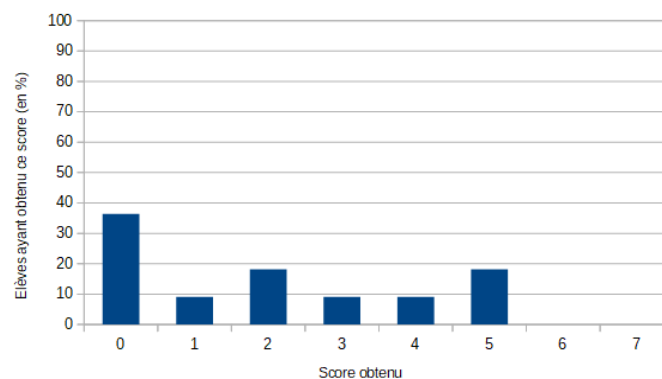
Ici, nous observons qu'un seul élève (élève F), plurilingue, avait réussi cette épreuve lors de

l'évaluation initiale. Néanmoins, cet élève a régressé lors de l'évaluation finale de la production, qu'il n'a donc pas réussie. Lors de l'évaluation finale, quatre élèves monolingues ont dépassé le seuil de réussite, soit 36,4 % de cet échantillon, contre un seul élève plurilingue (élève G), soit 16,7 % de ce deuxième échantillon. Le nombre d'élèves ayant réussi l'épreuve finale n'est pas plus élevé chez les élèves plurilingues qu'il ne l'était lors de l'évaluation initiale. Or, l'élève ayant réussi l'épreuve n'est pas le même lors des deux évaluations. A l'inverse, ces résultats mettent en avant une forte progression chez quatre élèves monolingues.

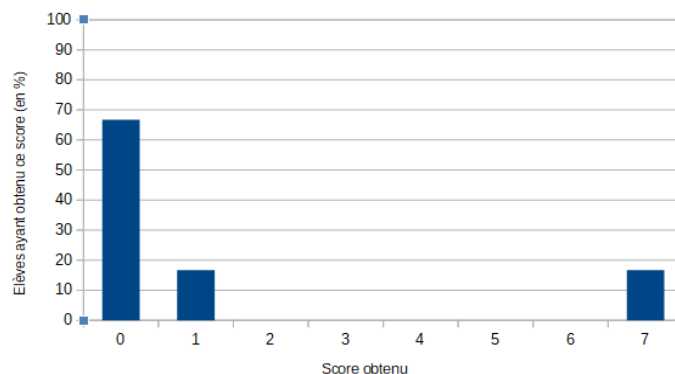
4.1.2.3. Répartition des résultats

Nous constatons également que la répartition des scores des élèves est différente dans les deux échantillons. Lors de l'évaluation initiale, les résultats des élèves de l'échantillon A sont entièrement homogènes ($M = 0,0$; $SD = 0,0$), tandis que ceux des élèves de l'échantillon B sont plus dispersés ($M = 0,5$; $SD = 1,2$) du fait de la présence d'un élève plurilingue ayant réussi l'épreuve. A l'issue de la séquence d'apprentissage, les scores de l'échantillon A ($M = 2,0$; $SD = 2,0$) et ceux de l'échantillon B ($M = 1,3$; $SD = 2,8$) sont devenus très hétérogènes. L'écart-type est deux fois plus élevé que la moyenne chez les élèves plurilingues, en raison d'une valeur extrême présente dans cet échantillon. En effet, cinq des six élèves de l'échantillon B n'ont pas trouvé plus d'une rime lors de l'évaluation finale, tandis qu'un élève (élève G) a atteint le score maximal. Chez les élèves monolingues, nous observons également une hétérogénéité des résultats, qui se dessine d'une manière différente de celle des élèves plurilingues. En effet, la moitié de l'échantillon a réussi à produire au moins deux rimes, avec des scores allant de 2 à 5 mots. Les scores des élèves de cet échantillon (Graphique 1) sont donc répartis de manière plus régulière que ceux des élèves de l'échantillon B (Graphique 2).

Graphique 1 : Répartition des scores finaux en production des élèves de l'échantillon A



Graphique 2 : Répartition des scores finaux en production des élèves de l'échantillon B



4.2. Comparaison des résultats de l'échantillon A et de l'échantillon T

Afin de vérifier que la variable qui différencie les échantillons A et B est bien le contexte linguistique, nous procédons à une comparaison des résultats obtenus par les élèves monolingues des deux échantillons. Nous prenons alors en compte les résultats de tous les élèves de l'échantillon A (Tableaux 3 et 5), et des cinq élèves témoins (Tableaux 7 et 8).

4.2.1. En réception

Tableau 7 : Évaluation de la réception pour les élèves de l'échantillon T

	Nombre de mots correctement associés lors de l'évaluation initiale	Nombre de mots correctement associés lors de l'évaluation finale
Élève A	4	14
Élève B	2	7
Élève C	4	7
Élève D	4	9
Élève E	6	12
Total	20	49
Moyenne	4,0	9,8
Médiane	4,0	9,0
Écart-type	1,4	3,1

4.2.1.1. Observation des moyennes et médianes

Lorsque l'on considère ces deux échantillons lors de l'évaluation initiale, nous constatons que les résultats sont largement supérieurs pour les élèves de l'échantillon T (Tableau 7), avec une

moyenne de 4 mots correctement associés aux référents présentés, contre 0,7 mot pour les élèves de l'échantillon A (Tableau 3). Le test de Mann-Whitney montre que les résultats obtenus par l'échantillon T (Me = 4,0) sont significativement supérieurs à ceux obtenus par l'échantillon A (Me = 1,0) lors de l'évaluation initiale ($U = 1,000$; $p = 0,001$). Ces résultats vont donc à l'encontre de l'hypothèse qui concerne l'évaluation initiale de la réception chez les élèves monolingues.

Néanmoins, en comparant ces résultats à ceux obtenus lors de l'évaluation finale, nous remarquons que les deux échantillons ont progressé. En effet, la moyenne obtenue pour les élèves de l'échantillon A est passée de 0,7 mot à 5,8 mots. De même, pour les élèves de l'échantillon T, la moyenne obtenue est passée de 4,0 mots à 9,8 mots. A nouveau, les élèves de l'échantillon T (Me = 9,0) ont obtenu des résultats significativement supérieurs ($U = 9,5$; $p = 0,023$) à ceux de l'échantillon A (Me = 6,0), ce qui vient contredire l'hypothèse qui concerne l'évaluation finale de la réception chez les élèves monolingues. Par ailleurs, si les résultats initiaux sont plus élevés pour les élèves de l'échantillon T, l'augmentation du nombre de mots correctement associés aux référents est quant à elle similaire pour les deux groupes considérés. En effet, la progression moyenne est de 5,1 mots pour les élèves de l'échantillon A, et de 5,8 mots pour les élèves de l'échantillon T. Cela laisse à penser que les effets de la séquence d'apprentissage sont les mêmes chez l'ensemble des élèves monolingues, malgré les différences observées initialement, et sans négliger la présence de différences inter-individuelles.

4.2.1.2. Taux de réussite

Par ailleurs, nous estimons que l'épreuve de réception est réussie lorsqu'un élève associe au moins 7 mots sur les 14 associations possibles. Ainsi, aucun élève de ces échantillons, n'a réussi l'évaluation initiale. Bien que les scores soient significativement supérieurs pour les élèves de l'échantillon T, les résultats sont plutôt homogènes à l'intérieur des groupes, les scores obtenus variant de 0 à 3 mots par élève pour l'échantillon A, et de 2 à 6 mots pour les élèves de l'échantillon T. Ensuite, lors de l'évaluation finale, le taux de réussite diffère pour les deux échantillons, puisqu'il est de 36,4 % des élèves de l'échantillon A, contre 100 % des élèves de l'échantillon T. Cela relève ainsi la présence de différences dès l'évaluation initiale, entre les deux groupes, différences qui se répercutent lors de l'évaluation finale.

4.2.1.3. Répartition des résultats

Lors de l'évaluation initiale de la réception, nous observons des résultats hétérogènes chez

les élèves de l'échantillon A ($M = 0,7$; $SD = 0,9$), et des résultats homogènes chez les élèves de l'échantillon T ($M = 4,0$; $SD = 1,4$). Ces différences de dispersion se retrouvent également lors de l'évaluation finale, puisque nous remarquons également une plus grande hétérogénéité chez les élèves monolingues ($M = 4,0$; $SD = 3,3$) que chez les élèves de l'échantillon T ($M = 9,8$; $SD = 3,1$). Ces résultats montrent que les scores ne se répartissent donc pas de la même manière pour les deux groupes d'élèves monolingues.

4.2.2. En production

Tableau 8 : Évaluation de la production pour les élèves de l'échantillon T

	Nombre de mots produits lors de l'évaluation initiale	Nombre de mots produits lors de l'évaluation finale
Élève A	0	4
Élève B	0	0
Élève C	0	2
Élève D	3	7
Élève E	4	6
Total	7	19
Moyenne	1,4	3,8
Médiane	0,0	4,0
Écart-type	1,9	2,9

4.2.2.1. Observation des moyennes et des médianes

Lorsque l'on considère ces deux échantillons lors de l'évaluation initiale, nous constatons que les résultats sont légèrement supérieurs pour les élèves de l'échantillon T (Tableau 8), avec une moyenne de 1,4 mots correctement associés aux référents présentés, contre 0,0 mot pour les élèves de l'échantillon A (Tableau 5). Ne pouvant pas effectuer de test de Mann-Whitney en présence d'un trop grand nombre d'ex aequo au sein de l'échantillon A, nous ne pouvons pas conclure sur la significativité de ces résultats.

En comparant ces résultats à ceux obtenus lors de l'évaluation finale, nous remarquons que les deux échantillons ont progressé. En effet, la moyenne obtenue pour les élèves de l'échantillon A est passée de 0,0 mot à 2,0 mots. De même, pour les élèves de l'échantillon T, la moyenne obtenue est passée de 1,4 mots à 3,8 mots. En détaillant les scores obtenus, nous constatons que 63,6 % des

élèves de l'échantillon A ont progressé, contre 80,0 % des élèves de l'échantillon T. Nous constatons donc que la proportion d'élèves ayant progressé est supérieure parmi les élèves de l'échantillon T. De plus, les résultats finaux obtenus par les élèves de l'échantillon T ($Me = 4,0$) sont supérieurs à ceux obtenus par l'échantillon A ($Me = 2,0$). A ce stade, notre seconde hypothèse semble donc pouvoir être réfutée en ce qui concerne l'évaluation finale de la production chez les élèves monolingues, bien que cette différence ne soit pas significative ($U = 16,5 ; p = 0,113$).

4.2.2.2. Taux de réussite

Lors de l'évaluation initiale, nous remarquons la présence de deux élèves de l'échantillon T, soit 40,0 % de ce groupe, ayant déjà réussi l'épreuve au moment de l'évaluation initiale. Aucun élève de l'échantillon A n'avait réussi cette épreuve. Lors de l'évaluation finale, trois élèves de l'échantillon T ont réussi, soit 60,0 % de ce groupe, contre quatre élèves de l'échantillon A, soit 36,4 % de ce groupe. De plus, nous constatons que la progression est similaire pour les élèves de l'échantillon A, avec une augmentation moyenne de 2,0 mots, et pour les élèves de l'échantillon T, avec une augmentation moyenne de 2,4 mots. Néanmoins, la comparaison des médianes laisse à penser que les élèves de l'échantillon T ont davantage progressé que ceux de l'échantillon A. En effet, la médiane de l'échantillon A est passée de 0,0 à 2,0 mots, tandis que celle des élèves de l'échantillon T est passée de 0,0 à 4,0 mots. L'étude des médianes initiales et finales met donc en relief des écarts entre les deux groupes, qui contredisent l'hypothèse d'une progression similaire entre les deux groupes.

4.2.2.3. Répartition des résultats

Lors de l'évaluation initiale, la comparaison des écarts-types révèle une totale homogénéité au sein de l'échantillon A ($M = 0,0 ; SD = 0,0$) et une hétérogénéité parmi l'échantillon T ($M = 1,4 ; SD = 1,9$). En détaillant les scores obtenus, nous constatons que deux élèves de l'échantillon T avaient déjà réussi l'épreuve de production avant la mise en place de la séquence d'apprentissage. Hormis ces deux élèves, aucun autre individu des deux échantillons n'avait produit de rimes lors de l'épreuve initiale de production. Cette hétérogénéité se retrouve lors de l'évaluation finale chez les élèves témoins ($M = 3,8 ; SD = 2,9$), et apparaît chez les élèves de l'échantillon A ($M = 2,0 ; SD = 2,0$). Ces interprétations doivent être nuancées à travers une discussion qui développera les limites de notre étude, en particulier le fait que les différences inter-individuelles n'aient pas été prises en compte dans la constitution des échantillons.

4.3. Corrélation entre l'épreuve de réception et l'épreuve de production

Nous cherchons maintenant à savoir si les progrès en réception et en production sont corrélés, chez l'ensemble des élèves de nos échantillons. Pour chaque épreuve, nous indiquons le score initial et le score final obtenu par chacun des élèves, ainsi que la différence entre ce score final et ce score initial. Cela nous permet d'observer la progression des élèves, indépendamment des résultats globaux obtenus par le groupe et de la réussite ou non à l'épreuve. Ainsi, un différentiel supérieur à 0 correspond à une progression de l'élève, un différentiel nul indique que l'élève n'a pas progressé entre l'épreuve initiale et l'épreuve finale, et un différentiel inférieur à 0 correspond à une régression de l'élève entre l'évaluation initiale et l'évaluation finale.

Tableau 9 : Progression des élèves de l'échantillon A en réception et en production

Élève	Réception initiale Ri	Réception finale Rf	Différentiel en réception (Rf - Ri)	Production initiale Pi	Production finale Pf	Différentiel en production (Pf - Pi)
1	1	8	7	0	2	2
2	0	10	10	0	5	5
3	0	3	3	0	2	2
4	1	6	5	0	0	0
5	1	2	1	0	0	0
6	3	3	0	0	4	4
7	0	6	6	0	0	0
8	0	3	3	0	0	0
9	1	8	7	0	3	3
10	1	9	8	0	5	5
11	0	6	6	0	1	1

Tableau 10 : Progression des élèves de l'échantillon B en réception et en production

Élève	Réception initiale Ri	Réception finale Rf	Différentiel en réception (Rf - Ri)	Production initiale Pi	Production finale Pf	Différentiel en production (Pf - Pi)
F	2	8	6	3	0	-3
G	3	8	5	0	7	7
H	1	4	3	0	0	0

I	1	2	1	0	0	0
J	2	1	-1	0	1	1
K	0	1	1	0	0	0

Tableau 11 : Progression des élèves de l'échantillon T en réception et en production

Élève	Réception initiale Ri	Réception finale Rf	Différentiel en réception (Rf - Ri)	Production initiale Pi	Production finale Pf	Différentiel en produc- tion (Pf - Pi)
A	4	14	10	0	4	4
B	2	7	5	0	0	0
C	4	7	3	0	2	2
D	4	9	5	3	7	4
E	6	12	6	4	6	2

En considérant l'ensemble des échantillons, la moitié des élèves qui ont progressé à l'épreuve de réception ont également progressé à l'épreuve de production. Pour ces derniers, la progression à l'épreuve de réception est donc corrélée positivement à la progression à l'épreuve de production. Par ailleurs, huit élèves ont progressé en réception mais pas en production. Pour ces huit élèves, l'épreuve de réception semble donc plus simple que l'épreuve de production. Le test de corrélation de Spearman montre l'existence d'une relation positive faible, mais significative ($R = 0,389$; $p = 0,037$), entre la progression en réception et la progression en production. Ces constats viennent ainsi nourrir l'hypothèse selon laquelle les deux épreuves sont de difficultés différentes, mais qu'elles tendent tout de même à évaluer une même compétence.

Toutefois, nous remarquons la présence d'un élève monolingue (élève 6) qui n'a pas progressé en réception, mais qui a cependant progressé à l'épreuve de production. Aussi, nous remarquons une régression chez deux élèves plurilingues, l'un en réception (élève J) et l'autre en production (élève F). Dans les deux cas, ces élèves ont régressé dans une épreuve mais ont progressé dans l'autre. Il existe donc des profils atypiques, sur-représentés chez les élèves plurilingues en comparaison avec les deux autres échantillons. Ces différences inter-individuelles viennent nuancer l'hypothèse selon laquelle l'épreuve de réception est plus simple que l'épreuve de production, et peuvent également être à l'origine de la faible corrélation entre les deux épreuves.

5. Discussion

Dans cette dernière partie, nous discuterons la validité de nos hypothèses au regard des résultats présentés et des biais méthodologiques et conceptuels relevés au cours de l'étude, puis nous proposerons des pistes de prolongement de la présente étude.

5.1. Vérification des hypothèses

Tout d'abord, l'analyse des résultats de nos différentes comparaisons ne permet pas de valider l'ensemble de nos hypothèses. Nous avons formulé quatre hypothèses concernant la situation de nos élèves avant la mise en place de la séquence d'apprentissage. Les scores observés nous permettent de dire que les résultats obtenus initialement par les élèves monolingues diffèrent de ceux des élèves plurilingues, mais ces variations ne sont pas toujours significatives. En réception, les élèves plurilingues ont repéré plus de mots qui riment que les élèves monolingues, conformément à notre hypothèse de départ construite à partir de la revue de littérature (Adams et al., 2000 ; Comeau et al., 1999 ; Durgunoglu et al., 1993 ; Lindsey et al., 2003, cités par Nocus, 2020). Or, cette différence entre les deux groupes n'est pas significative. En production, les élèves plurilingues ont produit légèrement plus de rimes que les élèves monolingues, contrairement à ce que la recherche laissait supposer (Nocus, 2020 ; Armand, 2000 ; Cobo-Lewis et al., 2002 ; Geva et Yaghoub Zahed, 2006 ; Lesaux et Siegel 2003, cités dans Besse et al., 2010), mais les écarts sont trop faibles pour pouvoir confirmer statistiquement ce constat. Aussi, cette légère supériorité des résultats des élèves plurilingues est due à la réussite de l'un d'entre eux dès l'évaluation initiale. Cet élève semblait produire des rimes de manière spontanée, en citant par exemple son nom de famille. Or, nous avons constaté que cet élève n'a produit aucune rime après la mise en place de la séquence d'apprentissage, sans que l'on puisse expliquer concrètement cette perte de spontanéité.

De la même manière, quatre hypothèses avaient été formulées quant aux scores obtenus à l'issue de la séquence d'apprentissage. En nous intéressant à la situation de nos élèves à cet instant donné, nous observons des résultats différents de ceux envisagés hypothétiquement. Les résultats obtenus nous permettent de dire que les scores finaux obtenus par les élèves monolingues diffèrent de ceux des élèves plurilingues, mais de manière non significative. La tendance s'est inversée par rapport aux résultats initiaux, puisque les élèves monolingues ont obtenu des scores supérieurs à ceux des élèves plurilingues, en réception et en production. Nos résultats montrent qu'en réception, les élèves plurilingues repèrent moins de rimes que les élèves monolingues, ce qui vient contredire

l'hypothèse que nous avons formulée. Au contraire, en production, les élèves monolingues produisent plus de rimes que les élèves plurilingues, conformément à l'hypothèse formulée. Or, nous nous attendions à ce que les deux groupes évoluent de façon linéaire, et donc que les résultats initiaux se répercutent sur l'évaluation finale. Ces constats nous laissent donc penser que les élèves monolingues profitent mieux de l'utilisation de comptines françaises pour développer leur conscience des rimes, que les élèves plurilingues.

Lorsque l'on compare les résultats des élèves monolingues avec ceux de l'échantillon témoin, composé d'élèves monolingues issus de l'autre classe, nous constatons des écarts importants dans les scores obtenus en réception et en production par les deux groupes. Lors des évaluations initiale et finale de la réception, le groupe témoin a obtenu des scores significativement supérieurs à ceux obtenus par l'échantillon A. En production, les écarts entre les scores obtenus sont plus réduits. Ils restent supérieurs pour le groupe témoin, mais la significativité de ces écarts n'a pas pu être testée lors de l'évaluation initiale, et est rejetée pour l'évaluation finale. Or, nous nous attendions à obtenir des résultats similaires chez ces élèves, puisque ces derniers évoluent dans un même contexte linguistique. Les écarts, contraires aux hypothèses formulées, témoignent alors de l'existence d'autres variables que la nature du contexte linguistique familial, qui seront détaillés plus loin dans la discussion. Ces variables nous obligent alors à nuancer l'interprétation de la comparaison des résultats initiaux des élèves monolingues et des élèves plurilingues, en réception comme en production.

5.2. Analyse de l'inversion des tendances à l'issue de la séquence d'apprentissage

Pour approfondir cette analyse, nous nous intéressons maintenant à la manière dont ont progressé les élèves monolingues et les élèves plurilingues. En effet, pour construire nos hypothèses finales, nous avons supposé que la progression de nos élèves suivrait une même courbe, c'est-à-dire que la différence entre leurs scores finaux et initiaux serait la même, expliquant alors que le groupe ayant des résultats supérieurs avant la séquence d'apprentissage obtienne toujours des résultats supérieurs à l'issue de cette séquence d'apprentissage. Néanmoins, nous remarquons que les tendances observées initialement se sont inversées à l'issue de la mise en place de la séquence d'apprentissage. Nous décidons donc d'observer la progression nos élèves monolingues et plurilingues, afin d'essayer de mieux comprendre cette inversion des tendances. Autrement dit, nous comparons les différences entre les scores finaux et les scores initiaux, au sein de chaque échantillon.

Nous observons de façon générale que les résultats des trois échantillons ont augmenté, mais que les progrès varient d'un groupe à l'autre. En effet, en comparant la progression des élèves monolingues et la progression des élèves plurilingues, nous observons que celle-ci est largement supérieure chez les élèves monolingues, en réception et en production. Par ailleurs, cela n'est pas explicable par des différences de résultats initiaux dans la mesure où les scores obtenus par les deux groupes lors de chacune des épreuves initiales sont proches. Cette comparaison des progressions nous permet d'affirmer que la séquence d'apprentissage mise en œuvre a permis aux élèves monolingues de plus progresser que les élèves plurilingues. De surcroît, la comparaison des élèves monolingues de l'échantillon A et de l'échantillon témoin nous permet de confirmer cette affirmation, puisque les deux groupes d'élèves monolingues ont progressé de la même manière, bien que les résultats initiaux diffèrent. Ce constat permet alors d'écarter les potentiels effets relatifs à la manière d'enseigner.

Toutefois, l'observation des résultats a mis en avant l'existence de nombreuses limites inhérentes à la présente étude.

5.3. Limites

5.3.1. Participants

Lors de la conception de l'étude, de sa mise en œuvre dans nos classes et de l'analyse des résultats obtenus, nous avons repéré des facteurs pouvant altérer la qualité de nos conclusions. En effet, pour réaliser cette étude, nous avons dû limiter nos échantillons à certains élèves de nos classes, pour des raisons organisationnelles. Nous avons commencé par constituer deux échantillons de 11 élèves dans chaque classe ; cependant, au cours de l'étude, nous avons jugé pertinent de diviser un de ces deux groupes en séparant les élèves monolingues et les élèves plurilingues. Nous avons donc analysé nos résultats à partir de trois échantillons d'effectifs différents, ce qui vient nuancer l'interprétation de nos comparaisons. Pour confirmer nos observations, il serait nécessaire de réaliser cette étude sur un nombre plus important d'élèves, avec une répartition équitable d'élèves monolingues et d'élèves plurilingues. De plus, pour des raisons organisationnelles, nous n'avons pas pu contrôler les différences de niveaux scolaires de nos élèves, en particulier leurs compétences métalinguistiques. Cela explique en partie les écarts de scores importants observés lors des évaluations, au sein d'une même classe. Enfin, nous savons que le niveau socio-économique des élèves français a une répercussion sur leur niveau scolaire. D'après le Ministère de la cohésion des

territoires et des relations avec les collectivités territoriales (2015), l'école dans laquelle exerce Marine est localisée auprès d'une zone urbaine sensible, contrairement à l'école dans laquelle exerce Camille. De plus, des élèves de l'école où enseigne Marine vivent dans un foyer d'accueil d'urgence, situé à proximité. Or, nous n'avons pas contrôlé cette variable sociale, qui a pu entrer en jeu dans cette étude.

5.3.2. Standardisation des procédures de passation

En réalisant les mêmes évaluations et la même séquence d'apprentissage autour des rimes dans nos deux classes, nous avons été confrontées à des difficultés quant à la standardisation des procédures. Nous avons conçu la séquence d'apprentissage conjointement, en veillant à contrôler le plus d'éléments possible, afin que nos élèves bénéficient des mêmes conditions d'apprentissage. Pour cela, nous avons rédigé les consignes, déterminé les durées des séances et des activités, et fixé les modalités pédagogiques, telles que la réalisation des tâches en petits groupes ou avec la classe entière. Or, il semble inévitable que la mise en œuvre de cette séquence d'apprentissage varie selon les interactions inter-individuelles, la posture de l'enseignante ou encore les conditions de passation. Bien que nous n'ayons pas pu mesurer de telles variations, nous supposons que les heures de passation, l'environnement sonore et les facteurs intra-individuels ont pu faire varier le niveau de fatigue des élèves, ou encore leur capacité à se concentrer et, par conséquent, les résultats obtenus. De plus, la contrainte de nos emplois du temps respectifs nous a conduit à réaliser l'évaluation finale de nos élèves à deux moments différents, l'une à la fin de la période 3, l'autre au début de la période 4, alors que la séquence d'apprentissage a été débutée au même moment et menée au même rythme.

Par-delà ces suppositions, nos échanges autour de l'exécution de la séquence nous ont permis d'affirmer l'existence de différences dans la mise en œuvre de la procédure de passation, liées à des éléments que nous n'avions pas anticipés. Parmi ces différences, la plus saillante concerne la présentation de l'imagier lors de l'évaluation de la réception. En effet, pour cette tâche, l'enseignante devait disposer les images sur la table, puis montrer une image inductrice à l'élève et lui demander d'y associer, parmi les images restantes, celles dont le référent rime. Cependant, Marine a considéré que les images inductrices devaient être écartées des images à associer ; elle a donc gardé ces images inductrices dans la main et les a présenté les unes après les autres, phonème après phonème. A l'inverse, Camille a considéré que les images inductrices faisaient partie des images à présenter ; elle pointait l'image inductrice sans la déplacer. Il en résulte que les élèves de

Marine devaient trouver des mots qui riment parmi un lot de 14 images, tandis que ceux de Camille devaient faire de même avec un lot de 21 images. De ce fait, nous supposons que le coût cognitif de l'épreuve augmente avec le nombre d'images présentes. En effet, les élèves doivent observer l'ensemble des images, sans en oublier, en définissant une procédure pour y arriver, puis doivent associer mentalement chacune de ces images à un mot dont ils extraient le son final pour le comparer ensuite à celui de l'image inductrice. Ce constat nous amène donc à penser que nos élèves auraient pu obtenir des scores différents à l'épreuve de réception, du fait de cette différence matérielle majeure. Deux hypothèses interprétatives s'imposent alors. Premièrement, nous supposons qu'avec le même nombre d'images présentées en réception, les écarts entre les élèves monolingues et les élèves plurilingues auraient été encore plus marqués : les élèves plurilingues auraient obtenu des scores plus faibles du fait d'un plus grand nombre d'images présentées, alors que les élèves monolingues auraient obtenu des scores plus élevés en présence d'un nombre d'images plus limité. Deuxièmement, nous supposons qu'avec le même nombre d'images présentées en réception, les résultats des élèves monolingues et des élèves témoins auraient été plus proches : les élèves témoins auraient obtenu des scores plus faibles du fait d'un plus grand nombre d'images présentées, alors que les élèves monolingues auraient obtenu des scores plus élevés en présence d'un nombre d'images plus limité.

5.3.3. Choix didactiques

D'autres limites, inhérentes à la construction même de la séquence d'apprentissage, apparaissent au sein de cette étude. Ces biais conceptuels sont mis en exergue à travers l'observation des procédures des élèves. Lors du recueil initial, nous avons constaté que les élèves étaient en difficulté face à ces nouvelles tâches, certains se retrouvant bloqués face aux consignes, d'autres se détournant totalement de l'objectif. Cela peut s'expliquer par une incompréhension des élèves face à une tâche nouvelle, détachée des autres activités proposées, et évaluant des compétences non travaillées. En effet, ce recueil initial correspondait à une évaluation diagnostique visant à évaluer le niveau de maîtrise d'une compétence chez nos élèves. Afin de redonner du sens à une telle évaluation, nous aurions dû expliciter davantage l'activité, afin que les élèves puissent comprendre les objectifs des différentes tâches ainsi que les procédures en jeu.

De plus, cette tâche réalisée individuellement - et de surcroît en situation duelle avec l'enseignante, a pu impressionner les élèves par son caractère inhabituel. Cela s'est exprimé au moment de l'évaluation : nous avons toutes les deux ressenti le besoin de relancer, soutenir,

encourager nos élèves, à la fois affectivement, à travers les encouragements, et cognitivement, en prononçant le mot inducteur pour soutenir l'élève auditivement. Or, lors de l'évaluation finale, nous avons à nouveau observé de telles attitudes chez nos élèves et chez nous-mêmes. Nos élèves étant pourtant habitués et entraînés pour ces tâches, nous supposons donc que d'autres facteurs expliquent les difficultés que nous avons relevées.

5.3.4. Développement de la conscience phonologique

Le premier facteur explicatif concerne le concept même de conscience phonologique. Selon Marie Goëtz-Georges (2006), il existe trois critères à prendre en compte dans la construction d'une progression portant sur la conscience phonologique : le choix des sons travaillés, « la nature des unités » sonores et le type d'opération intellectuelle.

Concernant les sons travaillés, nous avons fait le choix de nous appuyer sur des rimes pauvres, c'est-à-dire dont le son commun est composé d'un seul phonème. Notre démarche reposait sur la représentation suivante : cibler des sons voyelles isolés, sans sons parasites, permettrait aux élèves de repérer plus facilement la rime. Or, il est très vite apparu que nos élèves de moyenne section n'étaient pas en capacité de discriminer de telles unités sonores. Ce constat est confirmé par Danielle Quilan (2017), selon laquelle « les rimes riches, qui se terminent par le même son vocalique fusionné avec le même son consonantique, sont plus saillantes donc plus faciles à discriminer ». En moyenne section, ces rimes riches sont donc à privilégier. Le travail sur des sons isolés sera abordé ensuite, notamment en discriminant des sons contrastés, puis de plus en plus proches, en vue d'approcher progressivement la conscience phonémique, ouvrant l'accès au principe alphabétique.

Les mots utilisés pour l'évaluation de la réception sont de natures variées. Or, Danielle Quilan (2017) montre que les mots monosyllabiques « étant prononcés en un seul souffle, il sera plus facile de focaliser la discrimination auditive sur le son qui résonne à la fin de cette unique émission de voix, sans être troublé par d'autres phonèmes présents au sein de plusieurs syllabes ». Ainsi, nous aurions dû privilégier, pour l'évaluation de la conscience phonologique, des mots monosyllabiques. Toutefois, ce propos, qui s'applique à la présentation de mots isolés, peut être nuancé en fonction du support utilisé. En effet, si l'utilisation de mots monosyllabiques est à privilégier lorsque l'on présente des mots isolés aux élèves, il ne faut pas omettre l'intérêt d'utiliser des mots polysyllabiques, notamment en fin de vers, dans des comptines. Certaines études le

montrent (Brown, 2001, cité dans Cornaz & Caussade, 2014 ; Di Cristo, 2013 ; Goëtz-Georges, 2006 ; Grosliéziat, 2005) : la ligne suprasegmentale des comptines met en exergue les unités sonores, et cela quelque soit le nombre de syllabes présentes dans les mots de cette comptine. Ainsi, la parole et sa prosodie viennent resituer cet argument basé sur une unité d'écriture, le mot.

Enfin, au vu des opérations intellectuelles qui correspondent à ce que l'on souhaite évaluer, nous avons sélectionné plusieurs types de tâches dont une tâche de production. Pour celle-ci, nous avons fait le choix de ne pas utiliser de support visuel ; les élèves étant invités à chercher des mots dans leur lexique mental. Or, lors de l'évaluation initiale, cette épreuve de production était placée après une épreuve prenant appui sur un imagier. Par conséquent, nous avons observé que les élèves, ne parvenant pas à mobiliser mentalement un lexique suffisamment riche, avaient tendance à rechercher, visuellement ou mentalement, les mots de l'imagier utilisé en réception. Pour éviter ce biais lors de l'évaluation finale, nous avons choisi d'évaluer la production avant la réception.

5.3.5. Contexte linguistique

La présente étude visait à mettre en évidence des différences dans l'acquisition de la conscience des rimes en fonction du contexte linguistique dans lequel évoluent les élèves. En choisissant nos élèves comme participants à cette étude, nous n'avons pas pu contrôler toutes les caractéristiques relatives à leur contexte linguistique. En effet, pour standardiser notre recherche, il aurait été intéressant de sélectionner des groupes d'élèves en fonction de plusieurs critères, tels que les langues considérées, le nombre de langues entendues et/ou parlées à la maison, le nombre de membres du foyer parlant cette langue, le niveau de maîtrise de ces langues par les enfants, la coexistence de plusieurs langues ou bien l'exclusivité de l'une d'entre elles à la maison et enfin, l'utilisation ou non du français à la maison. Une conférence donnée par Isabelle Nocus (2020) a montré que les capacités qu'un enfant développe à l'oral dans une langue donnée sont transférables à une autre langue sous deux conditions : les langues entendues et/ou parlées sont valorisées au sein de la société dans laquelle elles s'inscrivent, et elles sont pratiquées à un niveau métalinguistique. Martine Abdallah Pretceille (1991) précise ce premier point, en affirmant que « le bilinguisme recouvre une pluralité de situations auxquelles sont attachées des représentations positives ou négatives ». Elle explique que « tantôt prôné, tantôt rejeté, le bilinguisme suscite des débats contradictoires », puisque « le langage (les langages) en tant qu'actualisation sociale et communicationnelle, entretient des rapports significatifs avec la culture » et qu'il est donc perçu « en fonction des rapports de pouvoir et [d]es enjeux qui traversent les sociétés ». Pour Isabelle

Nocus (2020), les enjeux qui se cristallisent autour des langues en les valorisant ou, au contraire, en les dépréciant, vont alors permettre ou empêcher le transfert des compétences langagières d'une langue à l'autre, chez les individus plurilingues. Or, si nous savons que plusieurs formes de plurilinguisme se dessinent parmi nos élèves utilisant quotidiennement plusieurs langues (Annexe 1), nous n'avons toutefois pas évalué ce paramètre. De même, nous ne possédons pas de données suffisantes concernant le niveau de pratique métalinguistique des autres langues que le français, chez nos élèves plurilingues. Donc, pour conclure cette discussion, nous émettons une dernière hypothèse interprétative selon laquelle un transfert des compétences de conscience des rimes aurait été observé chez les élèves plurilingues, sous les deux conditions citées précédemment. Les hypothèses de recherche auraient donc pu être validées si nous avions contrôlé l'ensemble de ces paramètres.

5.4. Pistes d'ouverture

En dépit des limites conceptuelles et méthodologiques présentes dans notre étude, celle-ci constitue un élément supplémentaire en faveur de l'existence de différences dans le développement de compétences phonologiques entre les élèves monolingues et plurilingues, que l'on ne peut généraliser à d'autres élèves que nos élèves de moyenne section. Il serait donc intéressant, au cours d'une prochaine étude, de comparer à nouveau l'importance du contexte linguistique dans l'acquisition de la conscience phonologique du français à l'école maternelle, à l'aide de variables opérationnalisées de manière plus pertinente. Dans ce cadre, nous invitons nos successeurs à comparer de manière plus précise différents profils d'élèves plurilingues, en prenant en compte des facteurs supplémentaires, et avec des effectifs supérieurs. De plus, au vu des limites citées, il serait pertinent de mener différentes recherches, en comparant les résultats des élèves plurilingues qui parlent français à la maison et de ceux qui ne le parlent pas ; de ceux qui entendent une autre langue que le français mais ne la parlent pas et de ceux qui parlent cette autre langue ; de ceux dont le français est la langue maternelle et de ceux pour qui c'est une langue acquise de façon secondaire ; en observant le développement de la conscience phonologique chez les élèves plurilingues en fonction du niveau de maîtrise des langues fréquentées ; et enfin en comparant un tel développement selon le niveau de valorisation des langues fréquentées au niveau sociétal. Une autre piste de recherche serait d'envisager la réalisation d'une étude dans le domaine de l'éveil à la diversité linguistique, qui permettrait de préciser l'origine des différences de développement de la conscience phonologique, en fonction du contexte linguistique des élèves. Pour ce faire, il serait possible de réviser la présente séquence d'apprentissage au regard des limites soulignées, et de la mener avec des élèves monolingues et des élèves plurilingues, autour de comptines en langues

étrangères de tous, ou encore dans des langues familières à certains élèves.

En tant qu'enseignantes, cette recherche nous a permis de nous interroger sur la manière de construire l'enseignement de la phonologie du français, et plus particulièrement au regard du contexte linguistique dans lequel évoluent nos élèves. En terme d'évaluation, nous pensons qu'il serait intéressant d'utiliser des outils standardisés d'analyse du développement de la conscience phonologique, adaptables aux caractéristiques réelles de nos élèves, afin de mieux percevoir les besoins et les progrès de chacun. Cette démarche nous permettrait d'affiner la différenciation pédagogique auprès de nos élèves, dans le cadre du développement de la conscience phonologique. Pour ce faire, nous pourrions nous appuyer sur des méthodes comme celle intitulée « Phono », que proposent Sylvie Cèbe et Roland Goigoux (2004). Pour aller plus loin, nous pourrions également nous intéresser de plus près à certains « tests évaluant le niveau de conscience phonologique des enfants d'âge préscolaire », ayant fait l'objet de validations par des chercheurs et neuropsychologues du langage (Gabriel et Poncelet, 2009).

D'autre part, nous envisageons de proposer à nos jeunes élèves, d'aujourd'hui et de demain, d'exercer leur conscience des rimes à partir de comptines dans d'autres langues que le français. Cela nous aidera à observer le développement de la conscience phonologique étendue à un panel de sons élargi, en particulier pour les élèves plurilingues qui les utilisent au quotidien. Dernier bénéfice mais non des moindres, l'introduction de comptines dans d'autres langues que le français nous permettra de valoriser ces dernières, et d'offrir aux langues *de la maison*, richesses ô combien précieuses, une place à l'école.

Bibliographie

- Abdallah-Preteuille Martine. (1991). Langue et identité culturelle. *Enfance*, 45(4), 305-309.
<https://doi.org/10.3406/enfan.1991.1986>
- Adams, M.J., Foorman, B. et Lundberg, I. (2000). *Conscience phonologique* (traduit par J. Blanquière). Chenelière.
- Besse, A., Marec-Breton, N. et Demont, É. (2010). Développement métalinguistique et apprentissage de la lecture chez les enfants bilingues. *Enfance*, 2(2), 167-199.
doi:10.4074/S001375451000203X.
- Bustarret, A. (1988). *L'oreille tendre : pour une première éducation auditive* (3^e éd.). Éditions Ouvrières.
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2004). *Phono : Développer les compétences phonologiques*. Hatier.
- Cornaz, S. et Caussade, D. (2014). Musique, voix chantée et apprentissage : une revue de littérature et quelques propositions d'exploitation en didactique de la phonétique des langues. *HAL archives-ouvertes*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01242980/document>
- Di Cristo, A. (2013). *La prosodie de la parole*. De boeck.
- Dodane, C. (2001). Influence de la formation musicale dans l'apprentissage précoce d'une langue étrangère. *HAL archives-ouvertes*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01820424/document>
- Gabriel, A. et Poncelet, M. (2009). Validation d'une batterie de tests évaluant le niveau de conscience phonologique d'enfants d'âge préscolaire. *Glossa*, 107, 17-38.
http://glossa.fr/pdfs/107_20091204092411.pdf
- Goëtz-Georges, M. (2006). *Apprendre à parler avec des comptines : 30 activités pour développer les compétences langagières*. Retz.
- Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues : Le monde des bilingues*. Albin Michel.

- Grosliéziat, C. (2005). Au rythme de la musique. *Spirale*, 35(3), 29-37.
<http://doi.org/10.3917/spi.035.0029>
- Guyot-Séchet, Y., Bohuon, J-F. et Coupel, J-L. (2008). *Construire la conscience phonologique : PS, MS, GS*. Retz.
- Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. L'Harmattan.
- Hempenstall, K. (2015). Phonemic Awareness. *Learning Difficulties Australia Bulletin*, 47 (2).
<http://www.iferi.org/wp-content/uploads/2017/07/Hempenstall-on-Phonemic-Awareness-Pt-2-from-LDA-Bulletin-Vol-47-No-2-Winter-2015.pdf>
- Heudre, R. (dir). (2014). *Conscience phonologique à l'école maternelle*. Canopé-CRDP de l'Académie de Lille.
- Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale (dir.). (2007). *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie : bilan des données scientifiques*. Les éditions Inserm.
<http://hdl.handle.net/10608/110>
- JASP Team. (2018). JASP (Version 0.8.6) [Logiciel]. University of Amsterdam. <https://jasp-stats.org/>
- Ministère de la Cohésion des territoires et des Relations avec les collectivités territoriales. (2015). *Zones urbaines sensibles*. <https://www.geoportail.gouv.fr/donnees/zones-urbaines-sensibles>
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2016). *Ressources maternelle - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions*.
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/18/7/Ress_c1_langage_oralecrit_comp_tines29187.pdf
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2015). *Programmes d'enseignement de l'école maternelle*. Arrêté du 18 février 2015.
https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940#ecole

- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2015). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015. https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834#socle_commun
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2019). *Pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle*. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/maternelle/41/4/Guide_phonologie_1172414.pdf
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2019). *Pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle*. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/maternelle/63/7/Les_mots_de_la_maternelle_1171637.pdf
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2019). *Circulaire de rentrée 2019 : Les priorités pour l'école primaire*. Note de service n° 2019-087 du 28 mai 2019. <https://www.education.gouv.fr/node/263342>
- Nocus, I. (2020). *Bilinguisme et bilittéracie des enfants dans différents contextes multilingues [communication orale]*. Centre de Recherche en Éducation de Nantes, Nantes.
- Pipolo, F. (2017). *Construction de l'articulation et de la conscience phonologique par les comptines et les chansons*. http://ww2.ac-poitiers.fr/dsden79-pedagogie/IMG/pdf/conscience_phonologique_et_articulation_FPdoc.pdf
- Quilan, D. (2017). *Le travail sur les syllabes pour l'éveil à la conscience phonologique : des activités et des jeux pour manipuler les syllabes : dès la MS et en ASH*. Hachette éducation.
- Rime. (s. d.). Dans *Dictionnaire Larousse en ligne*. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/rime/69475>
- Tremblay, C. (2007). Du multilinguisme au plurilinguisme. *Lettre de l'Observatoire Européen du Plurilinguisme*. <https://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Fondamentaux/plurilin>

guismemultilinguisme3.pdf

Troubetskoï, N.S. et Cantineau, J. (1970). *Principes de phonologie*. Klincksieck.

Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Annexes

Annexe 1 : Détail des langues entendues et parlées par les élèves plurilingues

	Langues entendues	Langues parlées
Élève F	Farsi ¹	Farsi
Élève G	Français + Anglais	Français + Anglais
Élève H	Français + Créole réunionnais + Comorien ²	Français + Créole réunionnais + Comorien
Élève I	Français + Kirundi ³	Français + Kiroundi
Élève J	Français + Arabe marocain	Français
Élève K	Koumyk ⁴ + Russe	Koumyk + Russe






















¹ Langue majoritaire en Iran.

² Langue parlée aux Comores et sur l'île de la Réunion.

³ Langue majoritaire du Burundi, également parlée au Rwanda, en Tanzanie, en République Démocratique du Congo en Ouganda.

⁴ Langue turque parlée dans plusieurs régions de la Russie : République du Daghestan, Ossétie du Nord, Tchétchénie, Ingouchie.

Annexe 2 : Imagier (images réduites)

Annexe 3 : Séquence pédagogique

Cycle	1
Niveau	MS

LES RIMES

Développer la conscience des rimes à travers les comptines

Nombre de séances	9
-------------------	---

Domaine(s) :	
<ul style="list-style-type: none"> Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. 	
Objectif(s) de la séquence :	
<ul style="list-style-type: none"> Être capable de trouver les mots qui riment parmi plusieurs propositions. Être capable de produire des rimes à partir d'un mot inducteur. 	
Compétence(s) travaillée(s) :	
<ul style="list-style-type: none"> Discriminer des sons (syllabes) [pour repérer des rimes]. Manipuler des syllabes [pour produire des rimes]. 	
Problématique (enseignante) : Comment développer la conscience des rimes chez des élèves de MS, à travers les comptines ?	Problématique (élèves) : Comment les comptines peuvent-elles nous aider à entendre et à trouver des rimes ?

N°	Titre et durée	Fonction(s)	Situation(s) d'apprentissage	Modalités
1	Découvrir ce qu'est une rime (5 + 10 min)	Évaluation diagnostique	En réception : associer les images qui riment au sein d'un imagier. En production : à l'oral, trouver un mot qui rime avec un mot inducteur.	Regroupement + individuel. Enseignante.
2	Apprendre une comptine à rimes (15 min)	Découverte	Mise en évidence de la présence de rimes dans : - L'album <i>Ça n'existe pas</i> de Matthieu Maudet. - La comptine <i>Hisse et ho !</i> (réutilisée régulièrement)	Groupes de 12 élèves. Enseignante.
3	Percevoir une rime intruse dans une comptine 1 (10 min)	Entraînement	Mémoriser la comptine <i>Hisse et ho !</i> Redire la comptine avec de nouveaux prénoms qui riment, puis avec des prénoms qui ne riment pas. Verbaliser la notion d'intrus (« ça ne rime pas »).	Groupes de 12 élèves. Enseignante.
4	Percevoir une rime intruse dans une comptine 2 (10 min)	Entraînement	Reprendre la comptine <i>Hisse et ho !</i> en utilisant le vocabulaire (« rime » ; « rimer »). Faire verbaliser la présence de rimes dans la comptine <i>En arrivant</i> ; faire repérer des mots intrus.	Groupes de 12 élèves. Enseignante.
5	Percevoir une rime intruse dans une comptine 3 (10 min)	Entraînement	Faire repérer des mots intrus par les élèves dans la comptine <i>En arrivant</i> (toute la comptine) ; redire les strophes correctement en appuyant les rimes.	Groupes de 6 élèves. Enseignante.
6	Compléter les vers d'une comptine (3 x 15 min)	Consolidation	Analyser une nouvelle comptine (frapper le phrasé musical). Isoler les mots qui riment. Compléter des phrases inachevées (<i>Julie s'en va</i>).	Groupes de 6 élèves. Enseignante.
7	Évaluation finale (5 + 10 min)	Évaluation finale	Cf. séance 1.	Individuel. Enseignante.

Objectif(s) de la séance pour l'enseignante :

- Évaluer le niveau de conscience des rimes des élèves, en réception et en production.

Compétence(s) travaillée(s) :

- Discriminer des sons (syllabes) [pour repérer des rimes].
- Manipuler des syllabes [pour produire des rimes].

Phase	Activité des élèves	Rôle de l'enseignante	Consignes
<p>Introduction de l'imagier + de la notion de rime (5 min)</p> <p><i>Deux fois dans la même journée</i></p>	<p><u>En regroupement</u>, les élèves observent les images et les nomment.</p> <p>Dans un second temps, écoutent l'enseignante former des rimes à partir des prénoms des élèves de la classe. Se familiarisent avec la notion de rime.</p>	<p>Donne l'objectif de l'activité et présente l'outil utilisé. Présente les images et les fait nommer par les élèves jusqu'à ce que tout le monde s'accorde sur le bon mot.</p> <p>Dans un second temps, forme des rimes à partir des prénoms de la classe, et introduit le terme « rime » de façon régulière.</p>	<p>« Voici des images, elles nous serviront pour travailler sur les sons. Nous allons les nommer pour que toute la classe utilise les mêmes mots. Je vous demande de bien vous concentrer pour mettre les mots en mémoire / les retenir. »</p> <p>« Nous allons maintenant trouver des exemples de mots qui riment avec les prénoms. »</p>
<p>En réception : associer les images qui riment au sein d'un imagier (7 min)</p>	<p><u>Passation individuelle</u> : Nomme l'ensemble des images étalées devant lui. Puis montre les images qui « riment » avec l'image inductrice.</p> <p>Ordre de présentation des images inductrices : chat - fourmi - tortue - loup - araignée - queue - escargot</p>	<p>Demande à l'élève de nommer tous les mots de l'imagier avec le vocabulaire attendu, en insistant sur les images qui ne font pas spontanément consensus (ex : nounours-doudou). Quand cette étape est réalisée avec succès, demande à l'élève d'associer les mots qui riment. Poursuit jusqu'à l'épuisement des images ou jusqu'au blocage de l'élève qui n'a plus de réponse (ou n'arrive pas à démarrer).</p>	<p>« Voici une image, peux-tu me donner une image qui se termine par le même son, qui rime ? Peux-tu trouver une deuxième image qui rime, qui se termine par le même son que celle que je te montre ? »</p> <p>Attention : ne pas nommer l'image mais la montrer, laisser l'élève la nommer mais ne pas l'y inciter, laisser une deuxième chance si l'élève s'est trompé la première fois.</p>
<p>En production : à l'oral, trouver un mot qui rime avec un mot inducteur (3 min)</p>	<p><u>Passation individuelle (différée ou non)</u> :</p> <p>Ordre des mots prononcés : papa - souris - rue - chou - blé - feu - pinceau.</p>	<p>Donne la consigne. Prononce un mot à l'oral devant l'élève et lui demande de trouver un mot qui rime.</p>	<p>« Je vais te dire un mot, à toi de trouver un mot qui rime, qui se termine par le même son que celui là. Es-tu prêt ? »</p>

Modalités

- Regroupement + individuel.
- Enseignante.

Matériel

- Imagier.
- Grilles d'évaluation individuelles.

Tableau 1 : Corpus de mots utilisés pour l'évaluation

Phonème	[a]	[i]	[y]	[u]	[e]	[ø]	[o]
Mots utilisés	chat chocolat bras papa	bougie fourmi lit souris	tortue laitue grue rue	loup caillou doudou chou	araignée nez clé blé	bleu cheveu queue feu	bateau escargot vélo pinceau

Tableau 2 : Grille de passation individuelle pour le recueil de données

Prénom :			Classe :	
Date :				Date :
Réception				Production
Phonème	N'a pas associé de mot au référent présenté	A associé un mot au référent présenté	A associé deux mots au référent présenté	A trouvé un mot qui rime avec le mot inducteur
[a]				
[i]				
[y]				
[u]				
[e]				
[ø]				
[o]				

Objectif(s) de la séance :

- Être capable de comprendre intuitivement ce qu'est une rime et être capable d'en repérer.

Compétence(s) travaillée(s) :

- Discriminer des sons (syllabes) [pour repérer des rimes].

Phase	Activité des élèves	Rôle de l'enseignante	Consignes
Lectures de l'album (7 min)	Écoutent l'album lu. Participent à la définition de ce qu'est une rime. Écoutent à nouveau l'album, attentivement, en essayant de repérer les mots qui riment.	Lit l'album une première fois. Puis précise aux élèves que dans cet album, il y a des mots qui riment. Leur donne la consigne pour la deuxième écoute (essayer de trouver ce qui rime).	« Vous venez d'entendre une histoire avec des mots qui riment. Qui peut me dire ce que ça veut dire <i>rimer</i> ? Oui, ce sont des mots qui se terminent par le même son. Par exemple, dromadaire – hélicoptère. Je vais vous relire l'histoire. Attention, il faudra bien écouter pour trouver les mots qui riment. »
Mise en commun (3 min)	Donnent les exemples de rimes qu'ils ont relevés.	Demande aux élèves quelles rimes ils ont entendues. Donne l'objectif de la séquence.	« Qui a entendu deux mots qui riment ? Lesquels, X ? » « Pendant quelques temps, nous allons apprendre des comptines pour travailler sur les sons. L'objectif est de mieux identifier les rimes et de pouvoir en inventer. »
Apprentissage d'une comptine à rimes (3 min)	Écoutent la comptine attentivement, en essayant de repérer les mots qui riment.	Dit aux élèves qu'ils vont entendre une comptine avec des mots qui riment. Leur demande d'écouter attentivement pour trouver les mots qui riment.	« Je vais vous dire une comptine. Dans cette comptine, il y a des mots qui riment. Ouvrez grand vos oreilles : il faudra bien écouter pour trouver ces mots. »
Mise en commun (2 min)	Donnent les exemples de rimes qu'ils ont relevés. Participent à la définition de ce qu'est une rime.	Demande aux élèves quelles rimes ils ont entendues. Demande aux élèves de définir ce qu'est une rime (déf : rimer, ça veut dire terminer par le même son. Deux mots qui riment sonnent pareil, comme dromadaire – hélicoptère).	« Qui a entendu deux mots qui riment ? Lesquels, X ? » « Qui peut me dire ce que ça veut dire <i>rimer</i> ? »

Modalités

- Groupes de 12 élèves.
- Enseignante.

Matériel

- Album *Ca n'existe pas*, Matthieu Maudet.
- Comptine *Hisse et ho !*

Remarques : L'album *Ca n'existe pas* aura été lu au préalable à l'ensemble de la classe (lecture offerte, sans aborder la notion de rimes de manière explicite). La comptine *Hisse et ho !* sera réutilisée régulièrement en classe.

Objectif(s) de la séance :

- Être capable de dire si des mots riment ou ne riment pas.

Compétence(s) travaillée(s) :

- Discriminer des sons (syllabes) [pour repérer des rimes].

Phase	Activité des élèves	Rôle de l'enseignante	Consignes
Mémoriser la comptine <i>Hisse et ho !</i> (3 min)	Se remémorent la comptine <i>Hisse et ho !</i> et la répètent.	Donne la consigne. Dit la comptine <i>Hisse et ho !</i>	« Aujourd'hui, nous allons continuer à travailler sur les sons. Je vais vous redire la comptine <i>Hisse et ho !</i> Souvenez-vous, tous les mots de la comptine riment avec Léo, ils se terminent tous par [o]. Ouvrez grand vos oreilles, : il faudra essayer de la mettre en mémoire. »
Repérer si deux mots riment ou ne riment pas (5 min)	Écoutent la comptine modifiée puis valident ou non les propositions de prénoms. Dans un second temps, modifient les sons finaux de la comptine afin qu'ils riment avec le prénom donné.	Donne la consigne. Redit la comptine avec de nouveaux prénoms (certains riment, d'autres ne riment pas) : Théo, Enzo, Hugo, Margaux, Léa, Chloé, Lucie, Thomas, Gabin. Demande aux élèves de modifier la comptine pour que les sons finaux riment avec le prénom donné.	« Maintenant je vais vous redire la comptine, mais je vais changer le prénom. Vous me direz si les mots de la comptine riment avec ce nouveau prénom, ou si ça ne rime pas. » « Alors, on va faire rimer la comptine avec Léa : <i>un grand matela, hisse et hisse et ha...</i> »
Bilan (2 min)	Participent à la définition de ce qu'est une rime.	Demande aux élèves de définir ce qu'est une rime (déf : rimer, ça veut dire terminer par le même son. Deux mots qui riment sonnent pareil, comme Léo et matelot. Par contre, Thomas et matelot, ça ne rime pas).	« Qui peut me dire ce que ça veut dire <i>rimer</i> ? »

Modalités

- Groupes de 12 élèves.
- Enseignante.

Matériel

- Comptine *Hisse et ho !*

Objectif(s) de la séance :

- Commencer à percevoir une rime intruse dans une comptine.

Compétence(s) travaillée(s) :

- Discriminer des sons (syllabes) [pour repérer des rimes].

Phase	Activité des élèves	Rôle de l'enseignante	Consignes
Réviser la comptine <i>Hisse et ho !</i> (2 min)	Disent la comptine <i>Hisse et ho !</i> Rappellent ce que signifie « rimer ».	Demande aux élèves de redire la comptine <i>Hisse et ho !</i> Leur demande ensuite de définir le verbe « rimer ».	« Qui peut me dire pourquoi nous apprenons cette comptine ? Ça veut dire quoi <i>rimer</i> ? »
Découvrir une nouvelle comptine (2 min)	Écoutent la comptine <i>En arrivant</i> . Décident si oui ou non il y a des rimes dans cette comptine.	Lorsque tous les élèves sont prêts : dit la comptine <i>En arrivant</i> , entièrement, une seule fois.	« Aujourd'hui, je vais vous dire une nouvelle comptine. Attention, je ne vais la dire qu'une seule fois. Il faudra bien écouter pour me dire s'il y a des rimes. »
Repérer des mots intrus dans la comptine (6 min)	Écoutent les strophes modifiées. 1. Repèrent le mot modifié. 2. Précisent si les mots riment ou ne riment pas. 3. Donnent ou écoutent ensuite la strophe corrigée.	Pour les <u>trois premières strophes uniquement</u> : modifie le nom du vêtement par un autre (certains riment, d'autres non → cf. remarques). Fait repérer les mots modifiés par les élèves, leur demande si ça rime ou non, puis redit les strophes correctement.	« Je vais vous redire cette comptine, mais cette fois je vais changer certains mots. Il faudra trouver le mot qui a changé, et me dire si ça rime encore, ou si ça ne rime plus. Vous êtes prêts ? »

Modalités

- Groupes de 12 élèves.
- Enseignante.

Matériel

- Comptine *Hisse et ho !*
- Comptine *En arrivant*.

Remarques : Les mots modifiés sont les suivants :

Tutu → foulard, tenue, gilet.

Manteau → chapeau, bonnet, veston.

Cache-nez → tee-shirt, collier, jupon.

Objectif(s) de la séance pour l'enseignante :

- Percevoir une rime intruse dans une comptine.

Compétence(s) travaillée(s) :

- Discriminer des sons (syllabes) [pour repérer des rimes].

Phase	Activité des élèves	Rôle de l'enseignante	Consignes
Mise en mémoire de la comptine (2 min)	Écoutent les trois premières strophes de la comptine <i>En arrivant</i> . Rappelent l'activité réalisée précédemment. Écoutent l'objectif de la séance.	Dit les trois premières strophes de la comptine <i>En arrivant</i> . Demande aux élèves de rappeler ce qu'ils ont fait précédemment. Donne l'objectif de la séance.	« Qu'avons-nous fait avec cette comptine la dernière fois ? Aujourd'hui nous allons continuer ce travail avec de nouveaux sons. »
Repérer des mots intrus dans la comptine (6 min)	Écoutent les strophes modifiées. 4. Repèrent le mot modifié. 5. Précisent si les mots riment ou ne riment pas. 6. Donnent ou écoutent ensuite la strophe corrigée.	Pour les <u>quatre dernières strophes uniquement</u> : modifie le nom du vêtement par un autre (certains riment, d'autres non → cf. remarques). Fait repérer les mots modifiés par les élèves, leur demande si ça rime ou non, puis redit les strophes correctement.	« Je vais vous dire la suite de cette comptine, mais cette fois je vais changer certains mots. Il faudra trouver le mot qui a changé, et me dire si ça rime encore, ou si ça ne rime plus. Vous êtes prêts ? »
Bilan (2 min)	Participent au bilan de la séance.	Invite les élèves à verbaliser ce qu'ils ont appris grâce à cette comptine et reformule.	« Nous avons vu toute la comptine, à quoi ce travail nous a-t-il servi ? Qu'avez-vous appris ? »

Modalités

- Groupes de 6 élèves.
- Enseignante.

Matériel

- Comptine *En arrivant*.

Remarques : Les mots modifiés sont les suivants :

Bigoudis → talons hauts, sac à dos.

Bonnet bleu → bonnet rose, pince à ch'veux.

Pyjama → tablier, bermuda.

Chapeau mou → de beaux bijoux, une chemisette.

Objectif(s) de la séance :

- Être capable de relever les mots qui riment dans une comptine.
- Être capable de choisir un mot parmi plusieurs propositions (imaginées) pour produire une rime.

Compétence(s) travaillée(s) :

- Discriminer des sons (syllabes) [pour repérer des rimes].
- Manipuler des syllabes [pour produire des rimes].

Phase	Activité des élèves	Rôle de l'enseignante	Consignes
Travail sur l'imagier (3 min)	Écoutent la consigne. Nomment les images de l'imagier.	Redonne l'objectif de la séquence. Montre les images de l'imagier aux élèves et valide ou non leurs propositions.	« Aujourd'hui nous allons poursuivre le travail sur les rimes. Nous allons avoir besoin des images que l'on a vues au début de ce travail. Nous allons les nommer ensemble pour que tout le monde utilise les mêmes mots. »
Découverte d'une nouvelle comptine (2 min)	Écoutent la nouvelle comptine (<i>Julie s'en va</i>). Puis, lors de la deuxième écoute, frappent dans leurs mains à la fin des vers (phrasé musical), en imitant l'enseignante.	Demande aux élèves d'écouter la nouvelle comptine puis de frapper le phrasé musical de la comptine. Insiste sur les fins de vers (par le frappé et l'intonation).	« Maintenant, nous allons écouter une nouvelle comptine. » « Je vais vous redire cette comptine et cette fois il faudra frapper dans les mains à la fin des phrases. »
Analyse d'une nouvelle comptine (2 min)	Isolent les mots sur lesquels on frappe dans ses mains. Relèvent les ressemblances entre ces mots. Comprennent que ces mots riment.	Demande aux élèves d'isoler les mots frappés, puis les amène vers la notion de rime en leur demandant de porter attention aux sons entendus.	« Quels sont les mots que l'on entend lorsqu'on frappe dans nos mains ? Est-ce que vous remarquez quelque chose ? Est-ce que ces mots se ressemblent ? »
Travail sur les rimes à partir de l'imagier (8 min)	Écoutent la consigne et observe le tableau (disposition des images). Puis complètent les phrases inachevées en s'aidant de l'imagier présenté.	Donne la consigne. Explique comment sont disposées les images devant eux. Lance l'activité, et la régule.	« Nous allons redire la même comptine, mais cette fois Julie ira dans un autre endroit, et il faudra trouver ce qu'elle achète et pour qui. Attention, ça sera réussi si vous trouvez les mots qui riment avec la ville où s'en va Julie. Les images sur la feuille bleue sont les choses que Julie peut acheter, et les images sur la feuille jaune sont les animaux pour qui Julie achète des choses. Par exemple, <i>Julie s'en va à Carpentras</i> , qu'est-ce qu'elle achète ? Oui, du chocolat : ça rime. »

Modalités

- Groupes de 6 élèves.
- Enseignante.

Matériel

- Imagier (+ feuilles colorées).
- Comptine *Julie s'en va*.

Remarques : Cette séance est répétée trois fois.

Objectif(s) de la séance pour l'enseignante :

- Évaluer le niveau de conscience des rimes des élèves, en réception et en production.

Compétence(s) travaillée(s) :

- Discriminer des sons (syllabes) [pour repérer des rimes].
- Manipuler des syllabes [pour produire des rimes].

Remarques : Cette évaluation aura le même contenu que l'évaluation diagnostique (séance 1). Cependant, nous veillerons à donner l'objectif aux élèves (en langage enfantin), à savoir « voir si le travail sur les comptines nous a aidé à mieux entendre et inventer des rimes. » Par ailleurs, nous commencerons par l'évaluation de la production, pour éviter le biais selon lequel les élèves s'appuient sur l'imagier pour trouver des mots qui riment (biais constaté lors de l'évaluation diagnostique).

Annexe 4 : Supports pédagogiques utilisés

Hisse et ho !

Un petit bateau Hisse et hisse et ho !
Partait sur les flots Hisse et hisse et ho !
Le grand matelot Hisse et hisse et ho !
S'appelait Léo Hisse et hisse et ho !

En arrivant (modifications apportées pour les strophes en u et eu)

En arrivant dans la rue,
J'ai rencontré une tortue.
Elle avait mis un tutu,
Je l'ai trouvé détendue.

En arrivant chez Mathéo
J'ai rencontré un escargot.
Il avait mis un grand manteau,
Je l'ai trouvé vraiment très beau.

En arrivant chez ma mémé,
J'ai rencontré une araignée.
Elle avait mis un cache-nez,
Je l'ai trouvée très enrhumée.

En arrivant chez ma mamie,
J'ai une trouvé une souris.
Elle avait mis des bigoudis.
Je l'ai trouvée vraiment jolie.

En arrivant auprès du feu,
J'ai rencontré un bel émeu.
Il avait mis un bonnet bleu,
Je l'ai trouvé très très joyeux.

En arrivant au cinéma,
J'ai rencontré un gros boa.
Il avait mis un pyjama,
J'ai trouvé qu'ça n'lui allait pas.

En arrivant chez ma nounou
J'ai rencontré un kangourou.
Il avait mis un chapeau mou
Mais ça n'lui allait pas du tout

Julie s'en va ...

Julie s'en va dans le jardin
Elle cueille un gros bouquet de thym
C'est pour Doudou son gros lapin.

Julie s'en va avec villes et modifications (il manque les images d'œufs et d'émeu)

Julie s'en va à Carpentras
Elle achète du **chocolat**
C'est pour Nicolas son **chat**.

Julie s'en va à Paris
Elle achète une **bougie**
C'est pour Sophie sa **souris**.

Julie s'en va à Bordeaux
Elle achète un **vélo**
C'est pour Roméo son **escargot**.

Julie s'en va à Tombouctou
Elle achète un **doudou**
C'est pour Bijou son **loup**.

Julie s'en va à Dreux
Elle achète des **œufs**
C'est pour Bleu son **émeu**.

Julie s'en va à Montpellier
Elle achète une **clé**
C'est pour Chloé son **araignée**.

Julie s'en va à Maseru
Elle achète une **laitue**
C'est pour Lulu sa **tortue**.

Texte de l'album *Ça n'existe pas*, Matthieu Maudet

Un dromadaire hélicoptère, ça n'existe pas !
Une poule qui joue aux boules, ça n'existe pas !
Un lapin magicien, ça n'existe pas !
Une coccinelle avec 6 ailes, ça n'existe pas !
Une baleine naine, ça n'existe pas !
Une biquette qui joue au basket, ça n'existe pas !
Un dinosaure avec des bagues en or, ça n'existe pas !
Un chimpanzé pompier, ça n'existe pas !
Un crocodile en automobile, ça n'existe pas !
Un canari dans une garderie, ça n'existe pas !
Un ours qui fait ses courses, ça n'existe pas !
Un renard mangeant des épinards, ça n'existe pas !
Un chat en pyjama, ça n'existe pas !
Une mouche avec une grande bouche, ça n'existe pas !
Si ça existe ! Et je vais te manger !!

Annexe 5 : Tests statistiques (logiciel JASP, version 0.8.6)

Tableau 12 : Comparaison des scores des échantillons A et B à l'épreuve de réception

	<i>U*</i>	<i>p-value</i>
Évaluation initiale	18.000	0.061**
Évaluation finale	45.500	0.111***

**Test de Mann-Whitney*

***Hypothèse testée : les élèves de l'échantillon B ont des scores supérieurs aux élèves de l'échantillon A*

****Hypothèse testée : les élèves de l'échantillon A ont des scores supérieurs aux élèves de l'échantillon B*

Tableau 13 : Comparaison des scores des échantillons A et B à l'épreuve de production

	<i>U*</i>	<i>p-value</i>
Évaluation initiale	NaN**	
Évaluation finale	42.500	0.169***

**Test de Mann-Whitney*

***Hypothèse testée : les élèves de l'échantillon B ont des scores supérieurs aux élèves de l'échantillon A.*

NaN : La variance obtenue est nulle.

****Hypothèse testée : les élèves de l'échantillon A ont des scores supérieurs aux élèves de l'échantillon B*

Tableau 14 : Comparaison des scores des échantillons A et T à l'épreuve de réception

	<i>U*</i>	<i>p-value</i>
Évaluation initiale	1.000	0.001**
Évaluation finale	9.500	0.023**

**Test de Mann-Whitney*

***Hypothèse testée : les élèves de l'échantillon T ont des scores supérieurs aux élèves de l'échantillon A*

Tableau 15 : Comparaison des scores des échantillons A et T à l'épreuve de production

	<i>U*</i>	<i>p-value</i>
Évaluation initiale	NaN**	
Évaluation finale	16.500	0.113***

**Test de Mann-Whitney*

***Hypothèse testée : les élèves de l'échantillon T ont des scores supérieurs aux élèves de l'échantillon A.*

NaN : La variance obtenue est nulle.

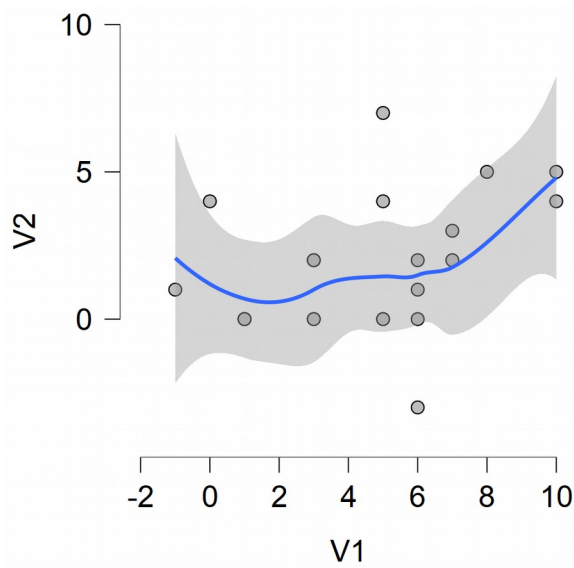
***Hypothèse testée : les élèves de l'échantillon T ont des scores supérieurs aux élèves de l'échantillon A

Tableau 16 : Test de corrélation entre la progression aux épreuves de réception et de production

	Progression en réception	Progression en production
Progression en réception		
Progression en production	$R = 0.389^*$ $p = 0.037$	

*Rhô de Spearman. Hypothèse testée : les deux épreuves sont corrélées positivement.

Graphique 3 : Représentation graphique de la relation entre les différentiels de score en réception (V1) et en production (V2) - Test de Spearman



Résumé

Afin d'évaluer le poids du contexte linguistique sur l'acquisition de la conscience phonologique à travers les comptines chez les élèves de moyenne section, nous avons mené une étude auprès de 22 enfants, issus de deux écoles de la ville de Nantes. Trois groupes ont été distingués : 11 élèves monolingues d'une première école, six élèves plurilingues d'une autre école, et enfin cinq élèves monolingues de cette deuxième école, qui constituent le groupe témoin. Une séquence d'apprentissage prenant appui sur des comptines a été menée avec l'ensemble des participants, précédée et suivie par des temps d'évaluation. Des analyses synchronique et diachronique, complétées par un contrôle de la variable « contexte linguistique » par le groupe témoin, ont permis de mettre en exergue l'existence de différences dans l'acquisition de la conscience des rimes entre les élèves monolingues et les élèves plurilingues. Ces résultats confirment que le contexte linguistique a un rôle important dans la construction de la conscience des rimes chez des élèves de moyenne section ; ils mettent également en évidence la nécessité pour l'enseignant d'adapter l'enseignement phonologique aux différents profils linguistiques des élèves.

Mots clés : Conscience Phonologique ; Comptines ; Rimes ; Élèves Monolingues ; Elèves Plurilingues.

Abstract

In order to assess the importance of linguistic environment on the development through nursery rhymes, of phonological awareness among preschool-aged pupils (from « moyenne section ») pupils, we conducted a study involving 22 children from two schools in the city of Nantes. Three groups of pupils were identified : 11 monolingual pupils from a first school, 6 plurilingual pupils from another school, and finally 5 monolingual pupils from this same second school, who constitute the control sample. A learning sequence based on nursery rhymes was implemented into the classroom with all participants, preceded and followed by evaluation times. Synchronic and diachronic analyses, supplemented by the control of the “linguistic context” variable, highlights the existence of variations in the awareness of rhymes between monolingual and plurilingual pupils. These results confirm that the linguistic context plays an important part in the construction of preschool pupils' rhyme awareness ; they also underline the need for school teachers to adapt phonology teaching while taking into account linguistic plurality.

Keywords : Phonological Awareness ; Nursery Rhymes ; Rhymes ; Monolingual Pupils ; Plurilingual Pupils.