

La conscience phonologique

ateliers de prévention et de remédiation

Mémoire professionnel, MAES 1013

Mélanie Baumann

Sous la direction de Mme Sophie Willemin

La Neuveville, avril 2013

Remerciements

Par ces quelques lignes, je tiens à remercier les personnes qui m'ont soutenue et aidée pour la mise en place, l'organisation, la rédaction et la correction de mon mémoire.

Merci à Mme Sophie Willemin, ma directrice de mémoire, pour son suivi professionnel et bienveillant, sa rapidité, la qualité des échanges et ses précieux conseils.

Un grand merci à Dominique, ma sœur, pour sa relecture bienveillante, attentive et structurée. Tes conseils, toute l'attention que tu m'as portée et le temps que tu m'as consacré ont été d'un grand réconfort et très précieux.

Un merci particulier à Gabriel d'avoir été présent tout au long de cette année et de m'avoir supportée. Merci de m'avoir soutenue dans mes démarches et mes diverses émotions. Tu as été un réconfort important et m'a permis d'avancer dans mon travail.

J'aimerais également remercier mes parents pour leur soutien, leur gentillesse et leur amour.

Merci aux enfants de la classe d'école enfantine d'avoir participé si activement à mon projet et à ma collègue Sylvie pour son intérêt, sa compréhension, sa collaboration et sa confiance.

Merci à mes collègues du MAES, particulièrement à Christel, Marie, Sanela, Corinne et Sandra pour leurs encouragements et les moments de partage. Votre soutien a été précieux.

Merci également à mes amis et proches pour leur écoute et leur patience.

Merci à chacun d'entre vous...

Résumé

Le postulat de base de cette étude est le suivant : la conscience phonologique, surtout sa partie phonémique, est centrale pour apprendre et pour la réussite en lecture. Dans cette étude, je propose de tester et d'évaluer des méthodes mettant en œuvre des ateliers de prévention et de remédiation liés à la conscience phonologique et de les appliquer avec des élèves de deuxième année d'école enfantine. « Etre expert en langage oral » signifie pour un enfant être performant en conscience phonologique. Cette dernière permet aux enfants d'exécuter une métaréflexion sur leur fonctionnement lorsqu'ils traitent les syllabes, les rimes et les phonèmes, ce qui leur permet alors d'apprendre à lire. La partie théorique de cette étude revient sur les concept-clés nécessaires à la compréhension de ce qu'est la conscience phonologique. La partie pratique illustre les performances en conscience phonologique de neuf élèves de deuxième année d'école enfantine lors de diverses évaluations au cours de l'année scolaire. Suite à un atelier de prévention auquel ont participé tous les élèves de la classe, quatre d'entre eux ont poursuivi l'expérience avec un atelier de remédiation portant plus spécifiquement sur des activités qu'une enseignante spécialisée peut mettre en place. Les résultats de l'étude montrent que tous les élèves ont progressé suite à un atelier de prévention et à un atelier de remédiation. En conclusion, les élèves sont devenus « expert » en conscience syllabique après avoir suivi ces ateliers. Cependant, cela ne suffit pas encore pour être « expert » en conscience phonologique car la partie phonémique est difficile à consolider à cet âge et sans la correspondance graphophonétique qui apparaîtra lors de l'entrée réelle dans l'écrit.

Mots clés : Conscience phonologique, conscience phonémique, école enfantine, évaluations, ateliers de prévention et de remédiation

Table des matières

Contenu

Résumé	- 2 -
Table des matières	- 3 -
1. Introduction	- 7 -
I. Partie théorique	- 9 -
2. Problématique.....	- 9 -
2.1. Introduction	- 9 -
2.2. Questions de départ	- 9 -
3. Eléments théoriques	- 10 -
3.1. Trois modèles de lecture.....	- 11 -
3.1.2. Le rôle de l'enseignant.....	- 12 -
3.2. La lecture (et l'écriture) avant et pendant la première année primaire.....	- 13 -
3.3. Les premières difficultés d'apprentissage de la lecture et prévention.....	- 14 -
3.4. La conscience phonologique.....	- 17 -
3.4.1. Définition et mots-clés.....	- 17 -
3.4.2. Etre expert en langage oral.....	- 19 -
3.4.3. La conscience phonologique, une nouvelle pratique ?	- 21 -
3.4.4. Etat des lieux de quelques recherches sur la conscience phonologique	- 22 -
3.4.5. Le principe alphabétique	- 24 -
3.4.6. Le nom des lettres.....	- 25 -
3.5. L'entrée dans l'écrit à l'école enfantine en Suisse.....	- 26 -
3.5.1 Ecole enfantine: trop tôt pour apprendre à lire?	- 26 -
3.5.2 La place de la conscience phonologique dans la méthode d'apprentissage de l'écrit : <i>Dire, Ecrire, Lire</i>	- 27 -

3.6. L'évaluation.....	- 28 -
3.6.1. Des outils d'évaluation en conscience phonologique	- 29 -
3.7. Ateliers de conscience phonologique	- 32 -
3.7.1. Quel contenu y mettre ?.....	- 33 -
3.7.2. La mise en place (durée, lieux, combien d'élèves, etc.)	- 34 -
3.7.3. Que faire avec un élève qui n'entre pas dans ces ateliers ?.....	- 35 -
II. Partie pratique.....	- 36 -
4. Questions de recherche.....	- 36 -
5. Méthodologie	- 36 -
5.1. Objectifs et hypothèses	- 36 -
5.2. Repères méthodologiques.....	- 37 -
5.3. Population et évaluation	- 38 -
5.4. Outil de recherche.....	- 39 -
6. Observations et analyse	- 40 -
6.1. Temps 1 : prévention	- 40 -
6.1.1. Présentation aux élèves et introduction aux premières séquences.....	- 40 -
6.1.2. Evaluation 1.....	- 42 -
6.1.3. Atelier de prévention : activités proposées.....	- 46 -
6.1.4. Evaluation 2 et choix des élèves	- 48 -
6.2. Synthèse : prévention et enseignement spécialisé	- 53 -
6.3. Temps 2 : remédiation, atelier de conscience phonologique pour un petit groupe ...-	54 -
6.3.1. Présentation aux élèves.....	- 55 -
6.3.2. Atelier de remédiation : activités proposées.....	- 56 -
6.3.3. Evaluation 3.....	- 58 -
6.4. Synthèse et discussion	65

6.4.1. Synthèse : rôle de l'enseignant spécialisé dans les difficultés en conscience phonologique	65
6.4.2. Tentative de réponse aux questions de recherche	67
7. Prolongement et conclusion	68
8. Bibliographie	71
9. Annexes	74
9.1 Evaluation 1	74
9.1.1 Tableau récapitulatif des résultats de l'évaluation	74
9.1.2 Item R2	75
9.1.3 Item R3	76
9.1.4 Item R4	78
9.1.5 Item R7	79
9.1.6 Item R8	80
9.2 Atelier de prévention	81
9.2.1 « Phono » et cartes-images	81
9.2.2 « Syllabozoo »	82
9.2.3 « C'est pas possible »	83
9.3 Evaluation 2	84
9.3.1 Tableau récapitulatif des résultats des élèves de l'évaluation 2	84
9.3.2 Item A	90
9.3.3 Item E	92
9.3.4 Item F	93
9.3.5 Item G	94
9.3.6 Item H	95
9.4 Atelier de remédiation	96

9.4.1 « Jeux de lettres »	96
9.4.2 « Ca commence comme ».....	96
9.4.3 Boîtes et alphabet	97
9.4.4 Lettres de l'alphabet	97
9.4.5 Cahier de sons	98
9.5 Evaluation 3	99
9.5.1 Tableau avec données des quatre élèves	99
9.5.2 Tableau récapitulatif évaluation 3 :	104
9.5.3 Classement des élèves sur les évaluations 1, 2 et 3	106
9.5.4 Tableau comparatif des mêmes items pour les évaluations 2 et 3:	107
9.5.5 Item I	110
9.5.6 Item III	112

1. Introduction

Je suis actuellement enseignante de soutien d'élèves en apprentissage de la lecture et de l'écriture dans leurs premières années primaires. J'ai pu remarquer que plusieurs d'entre eux se bloquent lorsqu'ils sont devant une fiche ou qu'ils doivent arbitrairement former des sons avec des lettres précises ne donnant aucun mot représentatif. Ils jouent, par contre, volontiers avec les lettres, les sons, les mots ou les phrases lorsque l'activité est ludique et que les mots ont du sens pour eux. Lors de la deuxième année de formation pour le MAES, nous avons étudié la conscience phonologique sous plusieurs formes (voir par exemple Cèbe, Paour & Goigoux, 2004; Giasson, 2007 ; Giasson & Vandecasteele, 2012, etc.) et ce qui en résulte pour les enfants. Nous avons par exemple été rendus attentifs au fait de faire des exercices de syllabation. Ainsi, je me suis aperçue que plusieurs de mes élèves de 6-8 ans avaient encore de la peine à syllaber certains mots ainsi qu'à comprendre ce que ces petites unités englobaient comme sons. Ils ne maîtrisent pas encore la conscience phonémique, ce qui les pénalise dans la lecture mais également dans l'apprentissage de l'orthographe. J'ai ainsi essayé de mettre la théorie, liée à la conscience phonologique étudiée, en pratique et j'en ai tiré du positif pour mes élèves et pour moi-même ; j'ai donc décidé d'approfondir la thématique de la conscience phonologique dans le cadre de ce mémoire professionnel.

La prévention en lecture est un domaine qui m'attire. En effet, souvent des enseignants titulaires me font part de difficultés en lecture de leurs élèves, et ce déjà en première année primaire. Ce problème est perturbant car ces enfants sont en train d'apprendre la lecture et présentent déjà des difficultés. Il est très difficile pour ces enfants d'être confrontés à une rupture scolaire à cet âge-là. Pour comprendre ce fait, il m'a paru fondamental de rencontrer des enfants d'école enfantine pour connaître leurs acquis une année avant leur entrée en première année primaire. Il me paraissait important de comprendre, dans un premier temps, ce que ces enfants sont capables d'exécuter à leur âge et, dans un deuxième temps, de les accompagner pour tenter de déceler leurs difficultés qui pourraient apparaître plus tard. J'ai donc lu et je me suis renseignée au sujet d'activités préventives qui pourraient être enseignées aux élèves à l'école enfantine.

Dans ce travail, j'ai premièrement travaillé sur la conscience phonologique et ses divers aspects. Dans ma partie théorique, je m'intéresse en premier lieu à la lecture en général (aux chapitres 3.1, 3.2 et 3.3), à certains aspects liés à la lecture ainsi qu'aux différentes difficultés que peuvent rencontrer les élèves. C'est dans ce chapitre que j'ai découvert la conscience phonologique et les aspects préventifs qu'elle propose. J'ai continué à m'intéresser à elle pour comprendre ce qu'elle est réellement et tout ce qu'elle englobe (chap. 3.4). C'est ainsi que j'ai découvert les termes de conscience phonémique ou syllabique ce qui m'a permis d'affiner ma compréhension du sujet. Puisqu'il y a un lien entre les graphèmes et les phonèmes, donc un lien entre le langage écrit et le langage oral, je me suis ensuite posée la question de savoir s'il est trop tôt d'apprendre à lire à l'école enfantine (chap. 3.5). Pour cela, j'ai lu certains passages du nouveau matériel destiné à l'école enfantine, intitulé « Dire, Ecrire, Lire » (Auvergne, 2011). Puis, j'ai cherché des

évaluations portant sur la conscience phonologique faisables avec des enfants d'école enfantine. C'est pourquoi, le chapitre 3.6 est consacré aux différents moyens d'évaluation que j'ai utilisés pour ma recherche sur le terrain. Pour terminer, il me semblait utile de consulter ce qui avait déjà été fait sur ce sujet. J'ai trouvé dans Bara (2004), qui réunit dans sa publication plusieurs auteurs qui ont traité ce sujet, des conseils pour créer moi-même un atelier de prévention et de remédiation (chap. 3.7).

Dans ma partie pratique, j'ai évalué neuf enfants pour me faire une idée de leur conscience phonologique (chap. 6.1.1 et 6.1.2). J'ai ensuite construit un projet avec différentes séquences de prévention (chap. 6.1.3), en m'inspirant beaucoup de « Phono » (Goigoux, Cèbe & Paour, 2004). J'ai poursuivi par une deuxième évaluation (chap. 6.1.4), un atelier de remédiation (chap. 6.3.2) et finalement par un ultime bilan (chap. 6.3.3). Ainsi, pour résumer, la partie pratique est composée de trois évaluations, d'un atelier de prévention et d'un atelier de remédiation.

Dans la dernière partie du travail (chap. 6.4), j'analyse ce que j'ai découvert sur le terrain, j'interprète l'évolution des différents enfants et je m'interroge sur mon propre rôle. Les élèves ont progressé au cours des six mois passés ensemble : leurs progrès sont-ils dus à leur processus de développement cognitif ou est-ce le résultat bénéfique des ateliers ?

Pour conclure mon étude (chap. 7), je reviens sur ma question de recherche et je me demande s'il existerait des possibilités d'entreprendre autrement une telle étude. Je m'interroge également sur les prolongements possibles à cette recherche, dans l'idée de poursuivre ma réflexion personnelle.

I. Partie théorique

2. Problématique

2.1. Introduction

Le point de départ et mon envie de me projeter dans ce domaine est de comprendre ce qu'est la conscience phonologique et de me familiariser avec des activités qui peuvent la favoriser chez les élèves d'école enfantine. Ainsi, je souhaite mieux comprendre les difficultés liées à la lecture que rencontrent certains élèves en début d'apprentissage de l'écrit. Je propose d'observer le niveau de conscience phonologique des élèves et de les soumettre à des activités qui en favorisent l'émergence ou la consolidation. Pour cela, je souhaite développer un atelier de "conscience phonologique" préventif pour tous les élèves et une prise en charge plus individualisée après avoir identifié les élèves les plus en difficulté.

2.2. Questions de départ

Suite à ces envies professionnelles et personnelles, et ayant constaté que ces activités de conscience phonologique ne sont apparemment pas assez proposées dans les classes les plus concernées (deuxième année d'école enfantine et première année primaire), je me suis posée plusieurs questions :

- Le fait de mener des activités de conscience phonologique en classe régulière améliore-t-il les résultats par rapport à d'autres élèves non soumis à ces activités ?
- Y a-t-il des recherches déjà effectuées sur ce sujet ?
- Quels pourraient être les progrès durant six mois d'activités en groupe ?
- Quelles activités proposer pour aider au mieux les élèves qui présentent des difficultés au niveau de la conscience phonologique?
- Qu'y a-t-il comme différence entre conscience phonologique, syllabique et phonémique ?
- Comment les enseignantes d'école enfantine travaillent-elles cela en classe ?
- En quoi la conscience phonologique peut-elle aider à l'entrée dans la lecture ?

Les activités de conscience phonologique ne sont pas forcément traitées à l'école alors qu'il s'agit d'un élément fondamental pour l'entrée dans l'écrit (Alegria & Mousty, 2004; Bara, 2004 ; Demont & Gombert, 2004; Giasson & Vandecasteele, 2012; Joly-Pottuz & Habib, 2008;

Sprenger-Charolles & Colé, 2006). Ainsi, je détermine ma question de départ comme suit pour intégrer un point de vue encore plus proche de ma pratique actuelle :

"L'enseignant spécialisé peut-il proposer une prévention active concernant la conscience phonologique dans une classe de deuxième année d'école enfantine et susciter des progrès à ce niveau-là chez les élèves les plus en difficulté?"

Par cette question, je souhaiterais aussi mieux comprendre les deux éléments suivants:

- Quelles sont les compétences minimales requises au niveau de la conscience phonologique pour entrer dans la lecture en première année primaire et comment les évaluer ?
- D'une manière générale, quels types d'activités de conscience phonologique pourraient être proposées à des élèves en difficulté ?

3. Eléments théoriques

Il est très difficile de s'intéresser aux difficultés d'apprentissage en français car ces dernières comportent plusieurs aspects. Les activités de conscience phonologique sont intéressantes car il s'agit des premières activités langagières à réaliser à l'école dans le domaine des sons et des mots (la partie vocabulaire et compréhension est également travaillée à l'école enfantine grâce aux multiples histoires et diverses activités). Il serait fort intéressant de regarder si les enfants de l'école primaire en difficulté au niveau de l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe ont un manque au niveau de la conscience phonologique, ceci pouvant être une des raisons d'échec ou de difficulté à entrer dans l'écrit (Guilloux, 2009, Ouzoulias, 2004, Goigoux, Cèbe & Paour, 2004). Je trouve alors plus intéressant d'observer ce qu'il est possible d'effectuer avec les élèves les plus jeunes, plutôt que travailler ce qu'il faudrait mettre en place pour aider les élèves à rattraper leur retard dans ce domaine. En effet, j'aimerais plutôt baser ma recherche sur la prévention que sur le "rattrapage", c'est-à-dire observer quelles compétences devraient acquérir les enfants de deuxième année d'école enfantine pour pouvoir entrer sereinement dans la lecture en première année primaire et me rendre compte des difficultés présentes pour aider d'une manière plus fine les élèves dans le cadre de l'enseignement spécialisé.

Il existe plusieurs recherches ayant démontrées les bienfaits d'un travail en amont sur la conscience phonologique, qui facilite ensuite le démarrage dans la lecture à proprement parler. Je reviendrai sur ces recherches au cours de cette partie théorique.

3.1. Trois modèles de lecture

« La lecture représente l'une des conquêtes majeures de l'humanité. Chaque enfant doit faire sienne cette conquête afin de trouver sa place dans la société. Tous les enseignants, qu'ils œuvrent à la maternelle ou au primaire, sont touchés par l'enseignement de la lecture. Ils ont à prendre quotidiennement des décisions pour que leurs élèves deviennent des lecteurs compétents » (Giasson & Vandecasteele, 2012, p. 8).

Pour pouvoir lire, nous devons faire appel à plusieurs connaissances antérieures. En effet, « la lecture est un processus complexe. Pour comprendre un texte, le lecteur doit reconnaître les mots (décodage) et leur signification (compréhension), activer les connaissances antérieures pertinentes, générer des inférences à réparer, si nécessaire, les pertes de compréhension » (Giasson & Vandecasteele, 2012, p. 11). Les théoriciens, dont Giasson et Vandecasteele (2012) proposent trois différents modèles de lecture.

Premièrement, les auteures évoquent le modèle simple de lecture, qui comporte deux composantes : « la première est que la compréhension à l'oral est essentielle à la lecture, la seconde, que l'identification de mots est l'élément qui distingue la langue écrite de la langue orale » (Giasson & Vandecasteele, 2012, p. 11). Ce modèle repose sur le postulat que « la compréhension en lecture est le fait de comprendre à l'écrit ce que l'on comprend à l'oral » (Scarborough, 2001 ; Kamhi, 2009 ; cités par Giasson & Vandecasteele, 2012, p. 11). Il est donc incontournable de comprendre le langage oral ; le fait de lire est ce qui différencie la langue orale de la langue écrite. Pour identifier un mot, le lecteur passe, soit par la voie directe (appelée aussi « adressage ») car il connaît le mot, soit par la voie indirecte (appelée aussi « assemblage ») car il le découvre et doit identifier les correspondances graphophonétiques.

Le deuxième est le modèle interactif qui « conçoit la lecture comme le résultat d'une interaction dynamique entre le lecteur, le texte et le contexte » (Giasson & Vandecasteele, 2012, p. 14). Le propre développement du lecteur mais également le contexte où il se trouve peuvent provoquer différentes influences sur la lecture. Le lecteur comprend la motivation, les capacités cognitives individuelles et également les connaissances de l'individu. Le texte est l'intention du lecteur. Le contexte inclut les conditions présentes quand le lecteur lit (contextes psychologique, social, physique ou affectif). Tous ces différents éléments réunis et mis en relation donnent la possibilité ou non de lire.

Troisièmement, le modèle interactif étendu est un prolongement du deuxième modèle en y joignant le contexte socioculturel. En effet, le temps accordé à la lecture dépend du contexte de la classe et de l'école. Le contexte social qui renvoie à la communauté de l'enfant et le contexte familiale font également partie du contexte socioculturel.

Ces trois modèles sont complémentaires car le premier met en avant l'endroit de la difficulté, le second met en relief le contexte et le troisième le contexte que l'on peut moins bien gérer. Les élèves peuvent rencontrer des difficultés soit dans l'une ou l'autre (ou les deux) voies de décodage, au niveau de la compréhension de l'écrit ou au niveau de l'implication/motivation à apprendre à lire. Des difficultés au niveau de l'identification des mots aura rapidement des conséquences au niveau de la compréhension et de la motivation à apprendre à lire. Or, la conscience phonologique est un des piliers qui soutient le décodage, il est donc fondamental de s'intéresser à elle très tôt dans la scolarité de l'enfant.

A l'école enfantine, les enfants sont considérés comme « lecteurs en émergence » (Giasson & Vandecasteele, 2012, p. 17). Ils ne sont pas autonomes pour lire. Ils n'ont pas compris encore le principe alphabétique mais prennent du plaisir à découvrir des mots et à écouter des histoires. Ils passent ensuite au stade d'« apprentis lecteurs ». Ce stade se caractérise par le fait que les enfants découvrent le principe alphabétique et qu'ils puissent lire des mots nouveaux. Ils font des hypothèses par rapport au contexte, puis deviennent des « lecteurs débutants ». Ils commencent alors à décoder les mots. Ils deviennent ensuite « lecteurs en transition » car leur répertoire élargi leur permet d'identifier certains mots rapidement (par « adressage »). Finalement, ils deviennent des « lecteurs confirmés » car leur lecture est fluide et aisée, ce qui suppose que les processus de décodage (« assemblage » et « adressage ») sont suffisamment efficaces pour être automatisés.

La suite de la théorie s'intéressera plus au stade de l'« apprenti-lecteur » voir du « lecteur en émergence » puisque ce sont les prémisses de la lecture qui m'intéressent ici. Sachant que l'enseignant tient un rôle primordial, plus encore que la méthode dans l'apprentissage de la lecture, quel est son rôle et à quoi faut-il faire attention ?

3.1.2. Le rôle de l'enseignant

Giasson et Vandecasteele (2012) répondent qu'il faut avoir plusieurs pédagogies différentes et répondre aux besoins individuels des élèves. Un nouvel enseignant peut être excellent mais, selon Pressley (2005, cité dans Giasson & Vandecasteele, 2012) il faut « un certain nombre d'années de pratique de l'enseignement (environ cinq ans) pour arriver à offrir un enseignement vraiment exemplaire » (p. 20). Un équilibre entre choisir le texte à lire, étudier les mots et les syllabes, ou faire des activités sur un texte entier. Il serait bien de lire le plus souvent possible et d'amener les élèves dans des tâches qui vont toujours un peu plus loin. Il n'est pas nécessaire de lire silencieusement, des projets autour de la lecture sont possibles. L'enseignant devrait créer un climat positif et stimulant ainsi que former des sous-groupes pour les besoins individuels des élèves. Les élèves deviennent alors autonomes et l'enseignant a ainsi du temps pour des élèves en difficulté. L'enseignant devrait également vérifier les progrès et être dans la zone proximale de développement de l'enfant sans oublier d'entretenir des liens étroits avec les parents.

Ceci reste le rôle d'un enseignant exemplaire, mais que devrait être capable de faire les élèves de leur côté pour pouvoir entrer dans la lecture? La capacité orale inclut déjà, à elle seule, d'énormes compétences. En effet, et cela n'est pas simple car « pour apprendre à lire, les enfants auront à découvrir ce que l'humanité a mis des millénaires à mettre au point : le système alphabétique de transcription des mots ». Et de poursuivre : « mais il ne leur suffit pas de reconnaître les mots pour les comprendre : ils doivent aussi avoir recours aux habilités qu'ils ont acquises en langage oral » (p. 22).

Le langage oral étant bénéfique s'il est travaillé à l'école enfantine, y a-t-il d'autres éléments importants pour pouvoir ensuite entrer dans la lecture en première année primaire ?

3.2. La lecture (et l'écriture) avant et pendant la première année primaire

En effet, pour entrer dans la langue écrite, l'enfant doit déjà avoir compris plusieurs éléments comme le repérage dans le temps et l'espace. En effet, pour Thierry Venot (2007), celui-ci doit maîtriser les termes « avant » et « après », « juste avant » et « juste après », « premier » et « dernier ». Il doit comprendre que ces informations peuvent s'exprimer sur le plan auditif et sur le plan spatial » (p. 3). De plus, l'enfant doit établir un rapport entre ce qui est écrit et parlé. Les exercices de graphisme sont utiles pour cela car ils préparent à l'écriture. Néanmoins, les premières activités pour préparer à la lecture et l'écriture sont surtout orales car « en partant de la représentation de la « chaîne parlée », l'objectif affiché est de définir les notions de phrase et de mot » (Venot, 2007, p.3). « On propose un travail d'analyse de l'oral (conscience syntaxique) qui amène les enfants à comprendre que l'écrit est la transcription de la parole ou de la pensée » (p.3). L'auteur propose une liste d'exercices sur la phrase, les mots, les syllabes, les voyelles et les consonnes pour finalement commencer à lire et écrire quelques syllabes et mots et enfin aboutir aux premières lectures.

Selon Yolande Guyot-Séchet *et al.* (2008), les enfants peuvent rencontrer deux grandes difficultés au cours de leur apprentissage de la lecture : l'une au niveau du « déchiffrage grapho-phonémique », l'autre en donnant « du sens à des formulations propres à l'écrit, formulations parfois éloignées de l'oral » (p.5). Ainsi, les auteurs préconisent plusieurs exercices et différents thèmes à aborder à l'école enfantine pour permettre aux élèves de se constituer un bagage optimal avant l'apprentissage en soi de la lecture et de l'écriture. Premièrement, il faudrait favoriser « cette aptitude à déplacer son attention du sens des mots aux constituants sonores qui le composent. Plus l'élève sollicitera sa conscience phonologique et plus efficace sera ce déchiffrage. » (p. 5). Deuxièmement, l'enjeu serait de « familiariser l'élève de maternelle avec la langue écrite et notamment à ses aspects syntaxiques élémentaires » (p.5).

Yolande Guyot-Séchet *et al.* (2008) proposent une série de plusieurs séquences à travailler avec tous les élèves sur la base de comptines, qui véhiculent un patrimoine, qui sont également

adaptées à l'âge des enfants, à leur niveau intellectuel, qui contiennent une gestuel et qui sont compréhensibles. Ces comptines privilégient parfois les sons par rapport au sens et mettent ainsi l'accent sur la conscience phonologique. Grâce à elles, plusieurs compétences sont abordées comme celles concernant le langage d'évocation, le langage écrit, la découverte des sons de la langue ainsi que celles d'ordre musical. Finalement, les comptines sont un outil qui vise « à doter les élèves de maternelles d'habitudes et de repères concrets et progressifs dans la prise de conscience des réalités sonores de la langue et l'approche de l'écrit » (p. 7).

Les différents auteurs évoquent tous la conscience phonologique et je reviendrai plus loin plus précisément sur les aspects théoriques liés à ce concept.

3.3. Les premières difficultés d'apprentissage de la lecture et prévention

« De façon générale, on considère que 10 à 15% des élèves éprouvent des difficultés, mais ce pourcentage augmente à plus de 30% lorsqu'on inclut les élèves qui ne maîtrisent pas bien les compétences en lecture correspondant à leur niveau scolaire. On peut donc penser qu'au moins un enfant sur trois éprouvera certaines formes de difficultés en lecture au cours de son parcours scolaire » (Giasson & Vandecasteele, 2012, p. 28).

Quand on parle de difficultés en lecture, on pense souvent à la problématique des troubles dyslexiques. N'ayant pas les compétences professionnelles requises, je ne peux pas faire de bilan pour savoir si un élève est dyslexique ou s'il a « simplement » des difficultés dans les domaines du français. Il y a, une différence à faire entre l'élève qui a un retard "simple" d'apprentissage et qui ne décroche pas en lecture et un élève défini comme dyslexique qui présentera lui des difficultés persistantes.

Mazeau (2006) donne une définition de la dyslexie selon un aspect clinique et parle de trouble d'apprentissage spécifique qui provoque des difficultés dans la coordination et l'automatisation des compétences cognitives telles que le repérage de lettres ou de mots, le déchiffrage, l'assemblage et l'adressage. La compréhension d'un texte lu est alors très compliquée voire impossible car le chemin pour arriver au sens est semé d'embûches: « cliniquement, les dyslexies sont définies par une difficulté massive et persistante d'accès à la lecture, se traduisant par un retard d'au moins deux années scolaires par rapport à l'âge réel de l'enfant, chez un enfant d'intelligence normale, scolarisé selon les normes habituelles, ne présentant ni trouble sensoriel, ni lésion neurologique patente, ni trouble envahissant du développement » (p. 243). Il existe des dyslexies phonologiques et visuelles selon que les difficultés portent sur la voie d'assemblage ou d'adressage. Si les deux voies de décodage sont atteintes, on parle alors d'une dyslexie mixte. Pour la première d'entre elles, « les habilités métaphonologiques sont toujours très déficitaires »

(Mazeau, 2006, p. 243). L'enfant fera, par exemple, « de nombreuses erreurs concernant les conversions graphophonémiques, la séquentialité (des graphèmes et/ou des sons à assembler) et des oublis (de graphèmes et/ou de phonèmes) » (ibid.).

Je n'irai pas plus loin dans la question des troubles dyslexiques puisque je vais m'intéresser dans ce mémoire à des élèves de deuxième enfantine. Il est toutefois intéressant de relever que la grande majorité des enfants dyslexiques présentent un déficit phonologique. En effet, selon le rapport de l'INSERM (2007), « la présence d'un dysfonctionnement des circuits cérébraux impliqués dans la phonologie (représentation et traitement des sons de la parole) est aujourd'hui la cause la plus couramment admise de la dyslexie¹ ». Ainsi pour ces enfants, la prévention par des entraînements est une « réponse de première intention à l'école sur des enfants à risque de dyslexie (issus de familles atteintes de dyslexie) ou sur des enfants en difficulté d'apprentissage de la lecture » (ibid.). Des effets positifs sont d'ailleurs obtenus grâce à des interventions précoces. Chez ces enfants aussi le travail préalable de conscience phonologique est fondamental. Selon Joly-Pottuz et Habib (2008), « l'entraînement intensif phonologique des enfants dyslexiques a largement fait ses preuves, à la fois comme outil de prévention et de remédiation de leurs difficultés d'acquisition de la lecture » (p. 327). D'ailleurs pour Alegria et Mousty (2004), la dyslexie pourrait être « l'hypothèse d'un trouble phonologique responsable des troubles du traitement de la langue écrite » (p.265) et de poursuivre qu' « un problème au niveau du traitement de l'entrée phonologique va avoir des effets en cascade sur les autres niveaux de traitement et de représentation » (ibid.).

Je vais maintenant m'intéresser plus largement aux élèves dits « à risque de difficultés en lecture ».

Giasson et Vandecasteele (2012) indiquent plusieurs manières de définir un élève à risque². Par exemple, en le comparant avec sa classe : un élève faible dans un groupe fort recevra de l'aide dans ce premier groupe, mais pas forcément s'il se trouve dans un groupe faible. Pour ne pas dépendre de la force du groupe, l'élève peut être comparé aux items auxquels il devrait être capable de répondre. Il se peut également qu'il soit défini en fonction de son propre potentiel car le « niveau de compréhension en lecture d'un élève devrait être le même que son niveau d'écoute » (p. 24), ceci permet de prendre en compte les capacités cognitives limitées de certains enfants. Il est encore possible de vérifier si un enfant est à risque en observant ses progrès.

¹ Tiré du rapport INSERM, 2007, sur la page Internet : <http://www.inserm.fr/thematiques/neurosciences-sciences-cognitives-neurologie-psychiatrie/dossiers-d-information/troubles-des-apprentissages-dyslexie-dysorthographie-dyscalculie>, consulté le 6 mars 2013.

² Giasson et Vandecasteele (2012, p.27) expliquent qu'en France et au Québec, par exemple, environ 13% des enfants du primaire éprouveraient des difficultés en lecture. Et, en France, en 6^{ème}, la moitié des élèves auraient des problèmes de lecture.

Mais comment reconnaître qu'un élève a besoin de soutien pour poursuivre son apprentissage ? Il y a plusieurs catégories de lecteurs éprouvant des difficultés. Premièrement, il y a ceux qui ont des difficultés lors de l'entrée dans l'écrit. Ces enfants n'ont pas ou que partiellement compris le principe alphabétique. Il y a également les enfants qui, plus tard dans leur scolarité, ne suivent pas le rythme de la classe ; souvent, ces enfants ne comprennent pas ce qu'ils lisent. Il y a ceux pour qui l'identification du mot est laborieuse et qui ont donc des difficultés persistantes. Finalement, il y a des enfants avec déficience qui ont des besoins particuliers.

Selon Giasson et Vandecasteele (2012), l'école et la famille peuvent se compléter. En effet, si l'enseignant est médiocre et la famille pleine de ressources, ou inversement, l'enfant peut tout de même entrer dans la lecture. Il est intéressant de noter que « l'école compense les lacunes du milieu familial et les expériences familiales comblent ce que l'école ne fournit pas » (p. 31).

Les élèves éprouvants des difficultés rencontrent des éléments similaires perturbateurs : leur compétence « diverge tôt de celle de leurs pairs qui réussissent bien », « elle s'écarte de plus en plus de celle de leurs pairs avec le temps », et « elle est difficile à modifier après la 3^{ème} année » (ibid., p. 29). Jadis, on pensait que si l'enfant était en échec, cela provenait de lui, maintenant on estime que les difficultés peuvent avoir des origines diverses (facteurs internes à l'enfant, facteurs environnementaux, pédagogique,...). Les causes de difficultés en lecture sont donc multiples. Il est donc essentiel de prendre en compte plusieurs variables. De même, si un enfant aime lire, il lira et il engendrera de plus en plus d'habiletés de décodage, tandis, qu'au contraire, celui qui n'est pas motivé par la lecture, ne lira pas et ne fera pas évoluer son savoir-faire.

Beaucoup de pays occidentaux font attention à l'échec de la lecture et insistent sur la prévention qui est un élément important à l'heure actuelle et qui démontre plusieurs avantages :

« Elle permet d'éviter la frustration qu'engendrent les échecs scolaires et la perte d'estime de soi ; prévenir les difficultés en lecture est de loin un moyen plus humain que d'intervenir lorsque l'enfant a échoué à son apprentissage ; le succès apporte une motivation accrue à l'élève ; la prévention est donc un facteur de motivation ; le fait de devenir un lecteur autonome plus tôt assure plus d'exercices de lecture à l'école et à l'extérieur, ce qui favorise la fluidité, l'acquisition du vocabulaire et des connaissances générales nécessaires à la compréhension en lecture » (Giasson & Vandecasteele, 2012, p. 32).

Vaughn et Chard (2006, cité par Giasson & Vandecasteele, 2012, p. 33) ont élaboré un modèle de prévention à trois niveaux. Celui-ci doit être adopté par toute l'école et ne doit pas étiqueter l'enfant. L'évaluation se fait trois fois par année mais plus souvent pour les enfants en difficulté. De même, les enseignants suivent une formation continue adaptée, ce qui permet de réduire le redoublement, de faire avancer plus vite les élèves en difficulté et d'avoir moins d'élèves en difficulté:

- Le premier niveau préventif concerne tous les élèves à raison de 90 minutes par jour et est suffisant pour 80% des élèves.
- Le second niveau inclut en groupe les élèves (environ 20%) pour qui le premier niveau n'a pas été suffisant. Ces derniers participent à des séquences supplémentaires et quotidiennes d'environ 30 minutes. Chaque période d'intervention dure 10 semaines.
- Le troisième niveau est conçu pour les élèves très faibles (environ 5%) n'ayant pas fait de progrès dans le second niveau. On parle alors de remédiation ; ces élèves font deux séquences par jour de 30 minutes, en plus des deux premiers niveaux auxquels ils participent toujours.

Toutefois pour pallier les risques, il existe la prévention à l'école maternelle, bien que les tests soient peu fiables car ils prédisent plus la réussite que l'échec. Pour cela il faut des interventions préventives « dès le début de l'année scolaire (O'Connor *et al.*, 2010), des interventions ciblées (conscience phonologique, connaissance des lettres) plutôt que des interventions plus globales (Justice *et al.*, 2003), des interventions en petit groupe (The National Early Literacy Panel, 2008) où les enfants présentent les mêmes besoins » (*ibid.*). Pour les enfants dyslexiques également, la prévention est à préconiser car « la meilleure façon de faire progresser des lecteurs débutants présentant des difficultés est de combiner le travail portant directement sur la lecture et l'écriture avec une activité portant sur l'analyse de la parole en unités phonologiques » (Alegria & Mousty, 2004, p. 268). D'ailleurs pour ces enfants, la première remédiation à mettre en place est destinée à affiner la conscience phonologique. Mazeau (2006, p. 244) propose une progression commençant par la segmentation de mots en syllabes pour finir par le repérage et l'évocation des mots comprenant tel ou tel phonème.

3.4. La conscience phonologique

Dans ces premiers chapitres, j'ai évoqué à maintes reprises la conscience phonologique. En effet, plusieurs auteurs s'y intéressent. Après le tour d'horizon des habilités que l'enfant doit développer en lecture (décodage, compréhension, projet de lecteur) et le rôle de l'école, en particulier dans les débuts de l'apprentissage, il est intéressant maintenant d'aborder plus spécifiquement la conscience phonologique.

3.4.1. Définition et mots-clés

Dès lors, il me paraît utile de définir la conscience phonologique pour la suite du travail et ainsi d'en faire une mise au point. En effet, dans "conscience phonologique", il y a l'idée du son mais également d'une conscience de ce que l'on fait, d'une compréhension du processus. Il s'agit alors d'une « conscience de toute unité linguistique (syllabe, rimes, phonèmes) qui permet des

opérations mentales sur le langage parlé comme par exemple segmenter des mots en syllabes, reconnaître la rime d'un mot, supprimer le premier phonème » (Venot, 2007, p.9). Ainsi, « la conscience phonologique est la compréhension du fait que les mots sont composés de sons distincts. Le phonème est la plus petite unité de son » (Anderson, 2011, p.40). Giasson et Vandecasteele (2012) expliquent également que la conscience phonologique qui représente la syllabe, la rime et le phonème ne forme pas un tout homogène mais se différencie. Il y a deux niveaux de conscience phonologique, l'un est primaire, l'autre secondaire. Ce dernier est lié à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, les enfants ont conscience de leurs manipulations tandis que le niveau primaire est important avant ces apprentissages car il permet leur accès. Le niveau primaire est alors accessible pour les enfants d'école enfantine, le second apparaît plus tard. Le passage d'un niveau à l'autre n'est pas automatique et doit se travailler. La conscience phonologique est alors « considérée à la fois comme cause et effet de la lecture » (p.88).

La conscience phonologique regroupe la conscience phonémique mais également syllabique, qui, comme le dit son nom, repose sur la syllabe. « La syllabe est l'unité sonore la plus naturelle en français, car elle correspond à une unité d'articulation » (p. 84). Elle contient l'attaque et la rime. Pour Goigoux, Cèbe et Paour (2004), « la syllabe est une unité d'articulation dont le « noyau » est composé d'une voyelle : chaque mouvement articulatoire permet en effet la production d'une syllabe » (p. 23). À l'école enfantine, on travaille surtout sur la syllabe orale et on oublie le E à la fin des mots ou les lettres muettes. Pour Sprenger-Charolles et Colé (2006), la conscience phonologique est le fait de pouvoir manipuler consciemment des unités linguistiques qui « renvoient à des segments sans signification, tels que les syllabes et les phonèmes, mais également des unités infrasyllabiques entre la syllabe et le phonème » (p. 49). Dans leur livre, Giasson et Vandecasteele (2012) prennent en compte 36 phonèmes mais selon les lieux et la manière de dire les mots, il peut y en avoir plus de 40.

La conscience phonémique des enfants peut être définie comme la capacité à manipuler les phonèmes des mots parlés. En effet, il est utile que « la conscience phonémique soit une compétence critique pour l'apprentissage de la lecture. Le développement de cette conscience conduit l'enfant à concevoir que les mots à l'oral sont constitués d'une séquence de sons, puis lui permet à terme de comprendre que les sons les plus élémentaires (les phonèmes), correspondent à l'écrit à des lettres ou à des groupements de lettres (les graphèmes) » (p.390). En effet, la syllabe et la rime sont plus faciles à intégrer pour les enfants que le phonème qui est une plus petite unité de sons et donc plus difficile à acquérir. En effet, selon Bara (2004), « la conscience des phonèmes, unités de base de codage de notre système alphabétique, est initialement plus difficile à acquérir que la conscience des syllabes et se développe plus tard, au cours de l'apprentissage de la lecture (Calfée, Chapman, & Venezky, 1972 ; Lewkowitz, 1980 ; Liberman, Shankweiler, Fischer, & Carter, 1974) » (p. 390). De plus, les résultats d'une recherche de Muter *et al.* (1998, cités dans Bara, 2004) démontre que les rimes sont utiles

seulement en deuxième année primaire lorsque l'enfant a besoin de démontrer ses capacités orthographiques.

La conscience phonologique, l'ensemble commun qui catégorise le tout, est une compétence tardive qui « peut être acquise à travers des activités ludiques sur la langue orale, planifiées selon leur complexité (par exemple, comptines, jeux de rimes, segmentation d'un mot en syllabes et phonèmes...) » (Auvergne, 2011, p.36). Il est plus difficile pour les enfants de séparer les mots en phonèmes plutôt qu'en syllabe, c'est pourquoi cette capacité se développe lors de l'apprentissage conjoint des graphèmes. Ceci facilite également la compréhension du principe alphabétique qui est lui aussi « indispensable à l'identification des mots » (ibid.).

Les liens graphophonétiques combinent les graphèmes et les phonèmes. Ils sont utilisés lorsque l'on commence à écrire et que l'on utilise les sons de l'oral pour les transcrire en lettre. C'est le fait de comprendre la correspondance entre les lettres et les sons à l'écrit. C'est une des stratégies que les élèves utilisent lorsqu'ils lisent. Ils ont alors « recours à des modèles et à des analogies » (Anderson, 2011, p. 43) et plus seulement au décodage, les élèves peuvent ainsi mettre cela en pratique pour des mots à plusieurs syllabes !

3.4.2. Etre expert en langage oral

Comme nous l'avons vu ci-dessus, pour devenir expert en langage écrit, il faut impérativement l'être au niveau du langage oral. Les enfants doivent comprendre que les phonèmes correspondent à des lettres. « Cette capacité à segmenter les mots parlés en ses unités les plus élémentaires s'avère indispensable pour que l'apprenti lecteur soit en mesure de découvrir les correspondances graphophonologiques » (Sprenger-Charolles & Colé, 2006, p. 49).

Connaitre également le principe alphabétique est primordial. Notre système d'écriture est basé sur un système oral puisque l'humain a d'abord utilisé des pictogrammes, puis des idéogrammes pour conclure finalement à un système alphabétique que l'on utilise toujours. Comme le français est une langue alphabétique, l'apprenti-lecteur doit comprendre « les principes qui la régissent pour apprendre à lire. Ce principe se traduit dans toutes les langues alphabétiques par le fait que les lettres qui composent les mots ne sont pas choisies au hasard, mais représentent les sons de la langue orale » (Giasson & Vandecasteele, 2012, p. 11). Pour l'enfant alors, « la compréhension de ce principe est la porte d'entrée de la lecture » (ibid.).

Selon Anderson (2001), pour lire, quatre éléments sont essentiels : « l'étude des mots, la syntaxe, la fluidité en lecture et la compréhension en lecture » (p. 39). Le premier de ces éléments comprend alors la conscience phonologique mais également « la stratégie graphophonétique, les mots fréquents ou les mots à enseigner globalement et le développement du vocabulaire » (ibid.)

Lors de l'apprentissage de la conscience phonologique, il peut également être bénéfique d'associer immédiatement la stratégie graphophonétique. Ainsi les élèves se familiarisent avec la forme visuelle des lettres. Les combinaisons graphèmes-phonèmes sont en outre également importantes pour l'entrée dans l'orthographe et permettent d'écrire les mots correctement.

Pour apprendre à lire, l'enfant a besoin d'apprendre à réfléchir et à être conscient des processus qu'il utilise, la métacognition est donc un aspect non négligeable de la lecture. En effet, selon les observations de Bara (2004) « un des principaux résultats consiste à avoir montré que pour réussir cet apprentissage, l'enfant doit procéder à une analyse consciente de la structure du langage oral » (p.388). Ce dernier a une grande importance car l'enfant passe par celui-ci pour comprendre qu'une lettre n'est pas forcément une syllabe. Sa capacité métaphonologique lui « permet d'identifier les composants phonologiques des unités linguistiques (syllabes, rimes, phonèmes) et de les manipuler intentionnellement (Liberman, 1973) » (Bara, 2004, p.389).

Bara (2004) démontre que la conscience phonologique est fondamentale dans l'apprentissage de la lecture grâce à trois facteurs. Premièrement, en grande section, le niveau de conscience phonologique des enfants est un bon prédicteur de leur futur niveau de lecture. Les enfants ayant de grandes difficultés dans le langage oral, diagnostiqué plus tard dyslexique, ont également des difficultés en conscience phonologique ; il s'agit alors d'un premier signe pour prendre en charge plus spécifiquement ces élèves. Finalement, les entraînements de conscience phonologique associés à d'autres apprentissages (lettres-sons, lettre de l'alphabet, etc.) sont bénéfiques car les résultats des recherches ont souvent démontrés que « l'instruction de la conscience phonémique est plus efficace pour aider les enfants à acquérir des capacités de lecture que certaines autres formes alternatives d'instruction » (Bara, 2004, p. 398).

Pour les enfants, la métaphonologie et la connaissance de l'association lettres-sons sont chacune bénéfiques mais lorsqu'elles sont mises en relation, l'intérêt est encore plus grand. Elles amènent également des résultats sur plus long terme. « Ce type d'entraînement contribue ainsi, d'une part à développer des représentations phonologiques et orthographiques des lettres et, d'autre part, à établir des connexions entre ces deux types de représentations. C'est ce que révèlent les études de Byrne et Fielding-Barnsley (1989, 1990, 1991) menées auprès d'enfants de 4 ans et demi » (Bara, 2004, p. 394). Dans cette même étude, les chercheurs ont découvert que les enfants maniant avec aisance ces deux composantes décodent plus de pseudos-mots avant l'entrée en primaire et durant les deux années suivantes mais parviendraient également à lire plus de mots irréguliers en cinquième année primaire. Il s'agit alors d'une procédure qui devient inconsciente et que l'enfant peut utiliser toute sa vie.

Suite à ces éléments, nous pouvons nous rendre compte que les procédés mis en place pour lire ne sont pas si faciles. Pour lire, les élèves doivent combiner plusieurs compétences qu'ils ont acquises lors de leurs premières années de vie.

Ainsi, pour que l'élève puisse entrer sereinement dans la lecture ainsi que l'écriture durant sa première année d'école primaire, il devrait déjà être expert en langage oral. Ceci afin d'avoir une conscience phonologique solide pour pouvoir s'y appuyer pour démarrer dans le processus écrit.

3.4.3. La conscience phonologique, une nouvelle pratique ?

« ...acquérir une bonne conscience phonologique ne doit pas être considéré comme une fin en soi, mais comme un moyen de découvrir le principe alphabétique. L'enseignement de la conscience phonologique ne garantit pas que l'enfant apprendra à lire, mais le succès en lecture dépendra de la présence d'un bon niveau de conscience phonologique lors de l'entrée dans l'écrit. »
(Giasson & Vandecasteele, 2012, p. 97)

Les résultats de plusieurs recherches sont présentés dans l'ouvrage de Giasson et Vandecasteele (2012) et démontrent l'importance de faire évoluer la conscience phonologique primaire à l'école enfantine pour atteindre la conscience phonologique secondaire. Selon les auteures, le développement de la conscience phonologique fonctionne en spirale. Le fait de reconnaître des rimes et scander les syllabes permet de construire ensuite un apprentissage sur le phonème, toutes ces tâches sont des habilités intuitives (« épilinguistiques»). Ces habilités permettent ensuite de manipuler consciemment (« métalinguistique ») des syllabes et des rimes (ex : enlever une syllabe ou produire des rimes). Enfin, les élèves peuvent, par exemple, enlever un phonème à un mot et passent dans la conscience phonologique secondaire. Il est alors important que l'enfant ne reste pas au niveau de la syllabe et de la rime à l'école enfantine. A partir du jeu et dès l'âge de quatre ans, l'enfant fait des premiers essais phonologiques inconscients. A partir de 5 ans, il peut gentiment prendre conscience du fonctionnement des sons. Une tâche difficile « épilinguistique » sur le phonème est celle du positionnement du phonème dans un mot. Si le phonème est en position initiale, cette tâche sera la plus facile pour l'enfant. Il est plus difficile de le reconnaître en position finale et plus encore en position médiane. Le concept de début et de fin du mot est déjà complexe pour les enfants de l'école enfantine. Dans sa progression pour les enfants dyslexique, Mazeau (2006) la termine par un travail sur les phonèmes en position médiane. Les phonèmes ont également plusieurs difficultés, les voyelles sont les plus faciles, puis, dans les consonnes, les fricatives (laissant passer l'air : l, r, j, s, f) sont plus simples que les occlusives (p, b, t, d, k). Dans ces activités, les élèves doivent apprendre que la syllabe est un morceau de mot qui n'a pas de sens.

Plus tard, la conscience phonologique secondaire nécessitera l'écrit car les lettres amènent le concret. Par exemple, le fait d'enlever un phonème à un mot serait une activité métalinguistique et apparaît donc plus tardivement. Effectivement, à l'école enfantine, l'écrit n'a pas encore sa place, à moins de parler d'écriture émergente, ce qui n'est pas similaire. Du moins, il est tout de

même possible d'y faire des interventions avec les enfants. Le principe alphabétique et le fait de connaître le nom des lettres sont deux éléments importants au niveau des compétences requises en langage oral. Les chapitres suivants expliquent ce pour quoi ces thématiques sont importantes quand on parle de prévention.

3.4.4. Etat des lieux de quelques recherches sur la conscience phonologique

Dans un premier article de recherche qui recense à lui seul plusieurs expériences, Bara (2004) explique l'importance de la conscience phonémique pour les enfants de l'école enfantine. Certains chercheurs se sont intéressés à la syllabe ou à la rime, d'autres aux phonèmes. Mais pour Hoiem *et al.* (1998) seul le phonème serait un bon prédicteur car « ces recherches concluent que seules les capacités métaphonémiques constituent un bon prédicteur des performances en lecture » (cité dans Bara *et al.*, 2004, p. 390).

Dans plusieurs recherches, les chercheurs travaillent avec un groupe d'enfants sur leurs performances en lecture et en conscience phonologique. Ceux-ci sont évalués avant et après les différentes séquences. Leurs résultats sont comparés à un groupe d'enfants n'ayant pas suivi la recherche. Les résultats démontrent des similitudes entre les expériences : le groupe d'enfant entraîné obtient systématiquement de meilleures performances en lecture, ce même groupe s'améliore dans le décodage de pseudos-mots. Il obtient également des résultats plus concluants en orthographe et en écriture. Dans son étude, un chercheur francophone démontre que « les entraînements de la conscience phonémique ont une importance primordiale dans l'acquisition de la lecture mais que d'autres compétences telles que la mémoire de travail participent également à cette acquisition » (Lecocq, 1991, cité dans Bara, p. 391).

Bien que les chercheurs admettent souvent que la conscience phonémique a un impact sur l'apprentissage de la lecture, certains d'entre eux varient quelque peu leurs propos selon différents critères. Pour Morais, Alegria, et Content (1987, cité dans Bara, p. 393), l'enfant ne peut apprendre la conscience phonémique que s'il est accompagné d'un lecteur expert qui lui inculque son savoir. Cet apprentissage ne peut se faire sans modèle et les activités de conscience phonémique ont plus de poids si elles sont traitées en lien avec l'apprentissage de la lecture. « Ainsi, la capacité de segmentation phonémique et l'acquisition des habiletés de lecture s'influenceraient l'une et l'autre » (p.393). Néanmoins, certaines d'entre elles peuvent tout à fait être bénéfiques et également exécutées avant l'entrée en première année. D'autres recherches démontrent qu'il n'y a pas vraiment de lien de causalité entre le niveau de lecture et celui de conscience phonémique mais que cette dernière permet de préparer activement à l'apprentissage de la lecture. Un enfant ayant de bonnes connaissances en conscience phonémique et sachant manipuler les sons acquiert un bagage en lecture mais cela ne lui assure pas aucune difficulté liée à la lecture dans son parcours scolaire. Toutefois, lorsqu'on ajoute certains items, les bonnes prévisions se multiplient. « C'est uniquement lorsqu'elle est associée à l'apprentissage des lettres

et des associations lettres-sons que la conscience phonémique aurait un impact plus direct sur l'apprentissage » (Bara, 2004, p. 394).

Pour Treiman, Tincoff et Richmond-Welty, (1996, cité dans Bara, 2004, p. 394), « le support visuel des lettres, symboles concrets des sons de la parole, favoriserait l'apprentissage de la segmentation phonémique (Hohn & Ehri, 1983) et permettrait aux enfants de mieux comprendre le principe alphabétique et d'apprendre plus facilement les associations lettres-sons » (ibid.). Il est alors intéressant d'associer plusieurs manipulations dans les séquences en conscience phonologique, le fait de toucher des lettres et pas seulement les voir apporte davantage de clarté pour les enfants et ainsi ces derniers parviennent mieux à exécuter les exercices proposés. En effet, « si l'enfant est amené à prendre connaissance des lettres par une exploration visuo-haptique et haptique, les performances en décodage sont meilleures que si l'exploration se fait uniquement visuellement » (Bara, 2004, p. 387). Joly-Pottuz et Habib (2008) ont fait une étude en France « pour comparer deux situations rééducatives, l'une associant l'entraînement phonologique sur entrée auditive » (p. 337) « l'autre associant le même traitement phonologique avec un entraînement non spécifique des aptitudes visuo-spatiales et attentionnelles, constituées presque exclusivement de matériel non linguistique » (ibid.) Les résultats des deux groupes sont bons, néanmoins ils sont bénéfiques soit sur l'orthographe soit sur les aptitudes en lecture. Cependant, « il ne fait aucun doute qu'entraîner quotidiennement la conscience phonologique, même sur entrée auditive pure, est capable d'améliorer les aptitudes phonologiques des dyslexiques (Habib *et al.*, 2002), grâce probablement à l'exercice quotidien des aptitudes de segmentation syllabique et phonémique, de mémoire de travail auditivo-verbale, et aussi sans doute d'attention auditive au sens large » (p. 357).

Goigoux (2000, cité dans Bara, 2004) a souligné l'importance de l'apprentissage par les « associations grapho-phonologiques » (p. 394) et non par « la méthode idéovisuelle (qui) est basée sur un accès direct à la représentation orthographique du mot alors que la méthode phonique insiste sur la connaissance des règles de conversion graphèmes-phonèmes » (p. 394). Cette dernière amène les élèves à être plus « rapides et plus performants dans des tâches d'identification de mots écrits ainsi qu'en compréhension » (p. 394). D'ailleurs, grâce à cette méthode et au décodage grapho-phonologique, les apprentis-lecteurs peuvent lire plus des trois quart des mots de 4-5 lettres ainsi qu'une partie des mots plus longs.

Dans un même ordre d'idée, Defior et Tudela (1994, cité dans Bara, 2004), « ont comparé différents entraînements de lecture (phonologiques et sémantiques, avec ou sans manipulation de lettres) et ont montré que les enfants qui ont suivi un entraînement phonologique associé à la manipulation de lettres sont ceux qui ont obtenu les meilleures performances en lecture et écriture » (p. 395).

Finalement, la combinaison préférée pour donner les meilleures chances aux élèves serait de leur apprendre à associer les sons et les lettres et de les entraîner à « l'analyse phonémique » (p. 395).

Le principe alphabétique reprend ces deux composantes et c'est donc la « combinaison des activités de segmentation et de fusion intentionnelle des phonèmes avec l'enseignement de l'identité des lettres et des correspondances entre les lettres et les sons qui constitue la condition la plus favorable à l'acquisition et au développement du décodage grapho-phonologique et donc de la lecture (Hatcher *et al.*, 1994 ; Schneider, Roth, & Ennemoser, 2000) » (p. 395-396). En effet, « de nombreuses observations convergent pour constater que l'effet d'un entraînement phonologique est considérablement amplifié si le travail purement phonologique se double d'un travail explicite sur la conversion grapho-phonémique » (Ehri *et al.*, 2001, cité dans Joly-Pottuz et Habib, 2008, p. 329).

Il est important dès lors de prendre ces informations en compte pour donner le plus de chances aux élèves ainsi que leur donner un bagage digne de ce nom pour entrer dans l'apprentissage de la lecture.

Selon Bara (2004), malgré toutes ces recherches, on constate des divergences entre les chercheurs. Effectivement, même si cela paraît dérisoire, « les résultats de Bus et Van Ijzendoorn (1999) montrent que la conscience phonémique manipulée expérimentalement explique seulement 12 % de la variance des performances en lecture » (Bara, 2004, p. 399). Un apprentissage en conscience phonologique peut être un prédicteur en lecture ainsi qu'un apprentissage préventif de celle-ci mais uniquement s'il repose sur la conscience phonémique. Dès lors, si nous considérons qu'un apprentissage des liens entre les sons et les lettres peut avoir un impact sur cet apprentissage, le compléter par le sens du toucher pourrait alors amener davantage de compétences. Ceci car « l'exploration haptique va permettre de mettre en lien de manière plus explicite les lettres et les sons et ainsi de permettre aux enfants de saisir plus rapidement et plus aisément la logique du principe alphabétique » (*ibid.*). Pour les enfants d'école enfantine, une méthode multisensorielle est donc préconisée car elle s'adapte très bien à l'âge des élèves et à leurs aptitudes.

3.4.5. Le principe alphabétique

« Comprendre le principe alphabétique, c'est comprendre qu'il existe des relations systématiques et prévisibles entre les sons de la parole et les lettres. Les enfants doivent découvrir que l'agencement des lettres dans le mot n'est pas attribuable au hasard, mais qu'il est gouverné par un code phonologique. Ils seront prêts à faire cette découverte lorsqu'ils auront acquis des habiletés en conscience phonologique primaire et connaîtront plusieurs lettres. » (Giasson & Vandecasteele, 2012, p. 107)

La conscience phonologique est un bon prédicteur de l'entrée dans l'écrit car elle soutient clairement la capacité à identifier les mots. La mettre en pratique est utile mais pas au détriment du vocabulaire et de la compréhension. La conscience phonologique est liée à la lecture car elle « facilite la découverte du principe alphabétique, lequel, à son tour, permet l'identification de mots nouveaux » (Giasson & Vandecasteele, 2012, p.84). L'accès au principe alphabétique est plus aisé lorsque l'enfant comprend « que la chaîne sonore est décomposable en unités plus petites, il lui est plus facile d'associer ces unités aux lettres et d'accéder ainsi au principe alphabétique » (ibid.). C'est par le lien avec le principe alphabétique que la conscience phonologique est un facteur de réussite pour la lecture en première année primaire.

A l'école enfantine, le but est de découvrir le principe alphabétique mais le code alphabétique, qui est la compréhension des liens et des règles entre graphèmes et phonèmes, lui, n'arrive qu'en première année primaire. La découverte du principe alphabétique précède celui du code.

Trois conditions sont nécessaires pour concevoir le principe alphabétique ; il faut « découvrir le rôle de la conscience phonologique, c'est-à-dire la composition des mots à partir des phonèmes » (ibid., 2012, p. 99) mais également connaître quelques lettres « pour pouvoir associer les phonèmes à leurs correspondants écrits » (ibid.) bien que les enfants ne doivent pas connaître toutes les lettres pour entrer en première année. Il faut, en outre, qu'ils aient des interactions entre lecteurs et futurs lecteurs car c'est une activité sociale.

Pour Demont et Gombert (2004) « l'importance des connaissances phonologiques dans la compréhension du principe alphabétique n'est pas à démontrer et est largement attestée par de nombreuses recherches réalisées dans différentes langues » (p. 255).

3.4.6. Le nom des lettres

Comme mentionné dans le chapitre précédent, le nom des lettres a également une importance dans le procédé phonologique puisque ce dernier utilise les syllabes pour les noms des lettres mais pas pour le son que chacune d'entre elles produisent. D'ailleurs, « selon Morais *et al.* (1987), la maîtrise du code alphabétique (à savoir, la connaissance des lettres et des sons et la compréhension des règles de conversion grapho-phonologiques) serait une indication suffisante de la présence des habiletés de segmentation phonémique » (Bara, 2004, p. 395). Le fait de connaître le nom des différentes lettres de l'alphabet est important pour les enfants. Certains auteurs d'ailleurs, admettent que « la conscience phonémique ne se développerait pas sans la connaissance des lettres. En effet, les enfants qui ne connaissent aucune des lettres échouent de manière systématique dans les tâches métaphonémiques » (Johnston, Anderson, & Holligan, 1996 ; Stahl & Murray, 1994 ; Wimmer *et al.*, 1991, cité dans Bara, 2004, p. 395). Pour Goigoux *et al.* (2004), le nom des lettres et non leur son permet « de mieux prendre conscience de leur individualité (caractéristiques distinctives, similitudes et différences) et de mieux les stocker en

mémoire » (p.23). Le son de ces lettres en est alors une propriété qui devient primordiale lors de la fusion syllabique.

Pour Giasson et Vandecasteele (2012), la connaissance du nom des lettres de l'alphabet fait partie de la clarté cognitive, qui « renvoie à une compréhension de base du fonctionnement des livres et des mots écrits » (p. 60). Pour ces auteures, l'émergence de l'écrit comme la connaissance des lettres sont importantes. En effet, « depuis des décennies, les études montrent que les enfants qui connaissent les lettres à la fin de la maternelle ont plus de chance que les autres de se situer parmi les bons lecteurs à la fin de la 1^{re} année (Foulin, 2007 ; Bonnefoy & Rey, 2008 ; Ecalle & Magnan, 2010) » (p.73). De plus, « l'apprentissage des lettres fait partie de la majorité des programmes de maternelle : on s'attend qu'au cours de l'année les enfants apprennent graduellement à nommer et à écrire une bonne partie des lettres de l'alphabet » (ibid). Ceci n'est pas si simple car pour connaître les lettres, « il faut distinguer le nom de la lettre (nommer dans différentes situations) et le son de la lettre (décoder les syllabes) » (p. 74) qui est souvent inclut dans le nom de cette dernière, au début ou à la fin. Un enfant devrait être capable d'énoncer la chaîne alphabétique, de nommer les lettres et d'écrire les lettres. Il faudrait également « ajouter à cette liste d'habilités l'aisance en identification et en écriture des lettres. Les enfants pouvant identifier et écrire les lettres ont un avantage au moment de l'apprentissage de la lecture (Landerl & Wimmer, 2008 ; Verhagen *et al.*, 2009) » (ibid.). La suite des lettres L-M-N-O est complexe puisqu'elle est souvent dite trop rapidement. Beaucoup d'élèves apprennent les lettres à la maison, les autres « doivent recevoir un apprentissage intensif pour ne pas être mis en difficulté en 1^{re} année (Manolitsis, 2009 ; Piasta & Wagner, 2010) » (p. 80). Pour apprendre ces lettres, il est possible de travailler sur les traits distinctifs de chacune d'elles ou de passer par le mouvement. Il est plus profitable de travailler en premier avec les lettres des prénoms puis de mettre l'accent sur les lettres O et I. Pour terminer, Giasson et Vandecasteele (2012) glissent cette phrase encourageante : « la connaissance des lettres est l'un des facteurs prédisant le mieux la réussite en lecture » (p. 82).

Nous avons vu que dans la question de la prévention des difficultés de lecture, la conscience phonologique a une place prépondérante. Qu'en est-il de la situation de l'entrée dans l'écrit à l'école enfantine en Suisse ?

3.5. L'entrée dans l'écrit à l'école enfantine en Suisse

3.5.1 Ecole enfantine: trop tôt pour apprendre à lire?

Une grande problématique dans le domaine du français à l'école enfantine est le fait de préparer les élèves à la lecture sans pour autant empiéter sur le programme de première année primaire. En effet, en France, les élèves apprennent à lire en section maternelle (équivalent à l'école enfantine) tandis qu'en Suisse, pendant longtemps, la lecture semblait réservée à l'école

primaire. Actuellement, dans mon établissement scolaire, la moitié des classes d'école enfantine, de première et de deuxième année primaire fonctionnent dans un cycle (une ou plusieurs activités par semaine), ce qui permet aux enfants d'avoir un avant-goût de la lecture et de travailler sur différentes activités de conscience phonologique.

A l'école enfantine, il est important que l'enfant développe « le langage oral, la clarté cognitive, la connaissance des lettres, la conscience phonologique et la découverte du principe alphabétique » (Giasson & Vandecasteele, 2012, p. 45), car ce sont les composantes de « l'émergence de la lecture et de l'écriture » (ibid.) se poursuivant en première année primaire. La famille, de son côté peut aussi accompagner l'enfant en lui servant de modèle et en interagissant avec lui.

Dans le système français, le décodage entre les lettres et leurs sons correspondants sont « essentiellement mis en œuvre au cours du cycle 2 (grande section, CP, CE1) » (Bara, 2004, p. 388), tandis que dans notre système, la mise en œuvre de ce décodage est un peu plus tardif, il commence en première année primaire. Cependant, les nouveaux moyens d'enseignement préconisent de plus en plus ce système français. La méthode *Dire, Ecrire, Lire* que je présente ci-dessous est un exemple type qui permet de constater que l'école enfantine n'est pas en reste. Cette nouvelle méthode obligatoire prône la conscience phonologique à l'école enfantine ainsi que beaucoup d'autres liens évidents pour la lecture et l'écriture. Le fait de penser que les apprentissages en lecture et en écriture n'ont pas leur place à l'école enfantine est donc révolu.

3.5.2 La place de la conscience phonologique dans la méthode d'apprentissage de l'écrit : *Dire, Ecrire, Lire*

Depuis la rentrée 2012, il existe une nouvelle méthode pédagogique pour l'école enfantine. Elle consiste à choisir un livre et à mettre en place tout un travail et beaucoup d'activités autour de celui-ci dans le but de prendre conscience de l'écriture, du sens de la lecture mais également du vocabulaire. En effet, ce guide existe pour donner aux enfants « les conditions d' « entrer » progressivement dans la scolarisation, d'en poser les fondements par l'entrée dans l'écrit en français » (Auvergne *et al.*, 2011, p.13). A un moment donné, l'enfant a très envie d'apprendre à lire mais ne peut le faire car le travail pour écrire ou lire des mots est très intense. Les auteurs proposent alors d'utiliser deux méthodes pour « faciliter l'intégration du principe alphabétique : la conscience phonologique et la correspondance graphème/phonème » (p. 36).

Les différents items proposés dans le livre selon un ordre croissant amènent l'enfant déjà loin dans le langage oral et même dans le langage écrit. En effet, dans le *dire*, l'enfant peut « émettre des hypothèses, discuter des stratégies pour lire et écrire des mots, décomposer les mots en syllabes et phonèmes et reconnaître les lettres par leur nom » (p. 39). De même, dans l'*écrire*, il peut aussi écrire par exemple « en découvrant la nécessité d'utiliser des lettres, écrire des

syllabes puis des graphèmes, utiliser les lettres de l'alphabet, etc. » (p. 39). De même, l'élève peut « s'appuyer progressivement sur les sons qui correspondent aux lettres, tendre vers la fusion syllabique, identifier quelques mots courts et fréquents par adressage et/ou assemblage, etc. » (p. 39). Ceci démontre que nous ne sommes pas si loin des méthodes françaises où l'enfant apprend déjà à lire en maternelle. En effet, l'école infantile prépare l'enfant à s'exercer et lui donne des stratégies pour avoir un bagage déjà conséquent lors de l'entrée à l'école primaire et donc dans la lecture et l'écriture.

Pour aider l'enfant à s'exercer et être au plus près de sa zone proximale de développement, il est important d'évaluer l'enfant à sa juste valeur pour ainsi lui proposer des activités dont il a besoin et auxquelles il est capable de répondre. L'évaluation des enfants en conscience phonologique est un point important dans ce processus qui mérite dès lors toute notre attention.

3.6. L'évaluation

Selon Giasson et Vandecasteele (2012), une évaluation se compose normalement d'un dépistage, d'un diagnostic, du suivi des progrès et du bilan. « Quel que soit le type d'évaluation, il faut se rappeler que celle-ci n'est pas une fin en soi mais a pour but d'améliorer l'intervention effectuée auprès de l'élève » (p. 36). Il est important de savoir où se situe chaque enfant. Le dépistage est une première évaluation qui sert à savoir qui aura besoin d'une évaluation plus approfondie. L'évaluation diagnostic repose sur des items plus analytiques. L'enseignant aide l'enfant pour qu'il puisse montrer ses réelles compétences. Le suivi des progrès se fait en petit groupe et permet à l'enseignant de ne pas s'acharner sur un savoir et que les enfants stagnent. Le bilan se fait à partir d'une tâche complète de lecture 3 à 5 fois par année. Bien que les items des évaluations soient pertinents, l'observation est une bonne manière de les compléter. L'idée d'évaluation à l'école infantile peut déplaire, néanmoins ceci est toujours basé sur le principe de « plus tôt on intervient, meilleure sera la solution » (p. 39).

Certains auteurs ont ainsi mis en place des activités pour procéder à une évaluation autour de ces items à l'école infantile ou plus précisément en maternelle. En effet, il s'agit de moyens d'enseignement et d'évaluation français. Le prochain chapitre est donc consacré à « Phono », « Prévelire » et « Médial », trois méthodes qui incluent la conscience phonologique dans leurs évaluations.

3.6.1. Des outils d'évaluation en conscience phonologique

a) Phono

« Phono » (Goigoux, Paour & Cèbe, 2004) est un suivi de séquences sur plusieurs semaines, qui s'adresse à tous les enfants de deuxième enfantine et de première année primaire et qui traite de la conscience phonologique, mais également de la lecture émergente. Les auteurs font une différence entre phonologie et phonétique. « Si la phonétique s'intéresse aux caractéristiques physiques et physiologiques (articulatoires) des sons, la phonologie s'intéresse à leur fonction linguistique, c'est-à-dire à leur capacité à porter une information. Pour la phonologie, les différences de sons étudiées par la phonétique (distinguer par exemple [R] roulé ou [R] grasseyé) sont sans pertinence alors que les oppositions entre phonèmes le sont, car elles portent des différences de significations (par exemple la différence entre [R] / [p] permet de distinguer oralement « roue » et « pou ») » (Goigoux, Paour & Cèbe, 2004, p.4). Le fait de connaître le code oral et le code écrit facilite l'apprentissage pour les élèves car la lecture implique des correspondances entre les deux. « Phono » étudie surtout le code oral (lié à l'âge des élèves). Cet ouvrage est destiné à tous les élèves et pas seulement à ceux dits "à risque". Les séquences sont donc composées de telle manière qu'il est possible de les utiliser avec toute une classe et pas uniquement en individuel. Les auteurs proposent une progression des activités. Le temps de réflexion est également important pour que les élèves comprennent ce qu'ils travaillent. « Phono » établit un plan de progression de 21 semaines. Les auteurs estiment qu'il est utile de le moduler selon les envies de la classe, en supprimant ou ajoutant des tâches ou en adaptant le temps d'une activité. Pour cette méthode, « les élèves doivent tout d'abord prendre conscience que le langage oral est constitué de petites unités qui n'ont pas de sens séparément mais qui se combinent pour en produire. Il faut donc qu'ils apprennent à décomposer les mots en syllabe et qu'ils conçoivent l'existence d'unités phonologiques plus petites que la syllabe » (p. 6). Dans le cas contraire, « ils ne peuvent pas comprendre le système alphabétique qui, précisément, repose sur le codage d'unités infra-syllabiques (les phonèmes) grâce aux lettres de l'alphabet » (ibid.).

Pour l'enfant, il est difficile de travailler les parties d'un mot car l'aspect sémantique est important. Il est donc indispensable que l'enseignant agisse comme un guide. L'école doit « faciliter l'émergence d'une conscience métalinguistique » (ibid.) pour que les enfants s'exercent consciemment avec les deux codes (oral et écrit). Certains enfants ont de la peine à proposer des réponses d'un point de vue phonologique et non sémantique et affectif. Néanmoins, les exercices sont faits de telle sorte qu'il ne faut pas s'intéresser au sens pour les réussir mais bien à la langue pour elle-même. Les élèves qui n'y parviennent pas sont « au centre de nos préoccupations didactiques parce qu'ils ont réellement besoin que l'école les aide à construire ce que les autres enfants ont bien souvent déjà construit ailleurs » (ibid., p. 10). Pour « Phono », il est important de travailler la conscience phonologique tout au long de l'année et pas seulement dans un projet précis durant l'année. Ainsi, il est important de varier les exercices mais également de les comprendre, car « ce n'est pas seulement « en faisant » qu'on apprend, c'est

aussi et surtout en cherchant à comprendre ce qu'on fait, comment on le fait et avec quel résultat » (ibid., p.13). Ce postulat revient dans les diverses séquences de « Phono » en demandant aux enfants d'expliquer leur démarche.

« Phono » table sur sept principes pédagogiques et éducatifs. Il faut en premier lieu stabiliser les formats et mettre en place « un dispositif structuré, précis, explicite et répétitif » (p. 14), proposer un matériel simple et connu de tous les élèves, solliciter des activités cognitives complexes pour « faire travailler la même compétence dans des tâches dont on fait varier les buts » (p. 15) pour ainsi « permettre à tous les élèves de réussir et de comprendre [...] qu'il est plus efficace de les solliciter dans des registres différents. » (p.15). Pour le quatrième principe, il faut stabiliser le déroulement des séquences dans un coin de la classe par exemple. Il est également important de stabiliser le format de trois types de tâches : principale, de transposition et de transfert proche. Il s'agit de se remémorer la dernière tâche et d'énoncer la nouvelle. Ensuite, les élèves s'exercent sur la même tâche que l'activité principale mais un peu différente pour stabiliser l'apprentissage. Finalement, les élèves réinvestissent leurs compétences dans d'autres occasions. Les deux derniers principes servent à stabiliser les modalités de guidage verbal (l'enseignant encadre le groupe) et à planifier l'enseignement.

b) Prévelire

« Prévelire » (Ouzoulias, 2008) n'est pas un moyen de remédiation lorsque l'on remarque que la difficulté est présente, c'est un moyen de prévention, pour aider l'entrée dans la lecture. « Prévelire » est une évaluation continue des apprentissages de tous les élèves. Cet outil a été conçu pour aider les enseignants « à faire en sorte que le maximum de leurs élèves se dote à temps des compétences qui conditionnent leur réussite et à le vérifier. L'enseignant agit en amont de la grande difficulté, pour la prévenir, éventuellement à travers des groupes de besoin » (Ouzoulias, 2009, p. 4). Durant le cycle de maternelle, les enfants devraient acquérir 32 compétences réparties sur les trois années du cycle. La mallette de Prévelire est faite pour une évaluation différenciée des enfants selon les trimestres de l'année. Parfois, les items sont distribués à tous les enfants. Ces passations portent sur trois fonctions : celle de réguler pour ajuster son enseignement, diagnostiquer les difficultés en s'appuyant sur des items analytiques ainsi que le bilan pour faire le point avec tous les enfants à un moment donné. Les évaluations de « Prévelire » peuvent ainsi servir de diagnostic ou de bilan. Les 32 compétences sont organisées selon trois grands domaines : celui qui favorise la compréhension de texte, celui qui favorise le traitement des marques écrites et la reconnaissance des mots écrits et celui qui favorise la réussite (en lecture). La conscience phonologique relève du deuxième domaine, à savoir celui qui soutient la reconnaissance des mots écrits.

c) Médial

Contrairement à « Prévelire », « Médial » (Ouzoulias, 2004) est un outil qui donne une vue d'ensemble dans le rapport à l'écrit de l'élève en difficulté dès le début du CP³. Il permet de comprendre le cheminement de l'enfant, de connaître ses compétences existantes dans l'apprentissage de la lecture et de percevoir s'il les fait interagir. Ces points essentiels sont divisés en sept rubriques. La première, le projet de lecteur, amène l'enfant à parler de ce qu'il pourra faire lorsqu'il saura lire. La deuxième est la conceptualisation de la langue. On trouve ensuite la connaissance des fonctions de l'écrit, les facteurs de développement des capacités d'identification, les facteurs linguistiques et encyclopédiques favorisant la compréhension, le comportement de l'apprenti-lecteur et la capacité à mettre en relation des informations diverses. Cet outil permet de coter les items et de classer ainsi les activités bien réussies par l'élève. Ces items « visent à repérer ce que l'enfant a déjà tiré de son expérience de l'écrit pour conceptualiser la langue » (p.12).

Pour Ouzoulias (2004), la reconnaissance des mots est soit directe, le lexique du lecteur, soit indirecte, la forme n'est pas contenue dans son lexique préexistant. La voie indirecte est forcément la plus répandue en tant qu'apprenti-lecteur. Le capital-mot de l'enfant est très important car il s'agit des informations disponibles à long terme. Grâce à la conscience phonologique, l'enfant peut mettre en mémoire des mots par paquet de lettres ce qui vaut une économie mnésique et qui permet d'emmagasiner toujours plus de mots et de suivre la classe sans être en retard.

En effet, Ouzoulias (2004) met en relief certaines compétences, dépendantes de la compréhension, et d'autres, dépendantes de la reconnaissance des mots. Pour lui, la lecture fait interagir ces deux compétences-clé.

Selon cette méthode, pour l'apprentissage de la lecture, les enseignants s'appuient sur trois approches différentes. La première est appelée « cognitive componentielle » (p.27) et donne une grande importance à la phonologie et à son acquisition. La deuxième est « cognitive constructiviste » (ibid.) et confronte le sujet à une tâche en lui demandant de résoudre un problème et de justifier ses choix. Elles prennent en compte l'accès aux écritures alphabétiques. La dernière est « socio-cognitive » (ibid.) et démontre l'importance des échanges entre les adultes et les enfants. « Médial ». tient compte également de ces trois approches.

Ces outils d'évaluation de la conscience phonologique démontrent qu'il est possible et même souhaitable d'effectuer des ateliers sur ce sujet avec les enfants et de les évaluer pour être au plus

³ Il s'agit de la terminologie française, CP signifie « cours préparatoire » et correspond à la première année primaire.

proche de leurs besoins. Le chapitre suivant traite des ateliers de conscience phonologique à proprement parler ainsi que de leur contenu.

3.7. Ateliers de conscience phonologique

Comme énoncé dans les chapitres précédents, plusieurs éléments peuvent améliorer la conscience phonologique. En effet, il ne suffit plus d'étudier les rimes, les comptines, les syllabes pour donner un bagage suffisant aux élèves. Les ateliers de conscience phonologique servent à travailler plus en profondeur les différents aspects de celle-ci et d'étudier hebdomadairement à quotidiennement les sons de la langue française avec les enfants. En effet, selon Bara (2004, p.392) le français étant une langue plutôt opaque, l'entraînement en conscience phonologique est utile car il est plus bénéfique pour les langues opaques (comme l'anglais) que pour les langues transparentes (comme l'espagnol) ; le français se trouve entre les deux.

Pour ce faire, plusieurs facteurs modulent l'effet de la conscience phonémique selon Bus et Van Ijzendoorn, (1999) et Ehri *et al.*, (2001) cités dans l'article de Bara (2004) qui résume plusieurs articles de recherches. Selon leurs termes, le fait d'isoler, de retirer ou de fusionner des phonèmes démontrent par la suite la réussite en lecture. En effet, plus tardivement, l'enfant fusionnera les phonèmes pour décoder les mots encore inconnus et les segmentera pour les orthographier et les retenir.

D'un autre point de vue, les ateliers servent aussi, en quelque sorte, à prévenir les troubles et repérer les élèves à risque et de pouvoir ainsi les orienter vers un spécialiste ou leur donner plus de temps et d'occasions de s'entraîner. « L'effet de l'entraînement est plus important pour les normo-lecteurs que pour les lecteurs en retard, mais s'avère encore plus important pour les lecteurs à risque » (Bara, 2004, p. 392). Ces derniers, dyslexiques ou de mauvais lecteurs en devenir, présentent des retards de langage et « ont de faibles performances dans les tâches de conscience phonologique. Ainsi, les entraînements ont plus d'effet en prévention de l'apparition de troubles de lecture qu'en remédiation de ces troubles » (Bara, 2004, p. 392). Pour que la prévention soit la meilleure possible et l'entraînement le plus efficace, celui-ci devrait se faire en grande section de maternelle, c'est-à-dire en dernière année d'école enfantine. En effet, celui-ci a moins d'impact dans les deux années suivantes car il n'est pas réalisé « avant l'apprentissage formel de la lecture » (Bara, 2004, p. 392). De même, pour qu'il soit bénéfique, l'entraînement devrait se faire en petit groupe plutôt qu'individuellement ou en classe entière. Les interactions sont alors plus fréquentes, la motivation plus grande et le fait de réussir est socialement meilleur. Pour garder l'attention des enfants, il est préférable d'exécuter des petites séances de 20 à 30 minutes sur des périodes allant de 10 à 50 fois.

D'après certains chercheurs, l'entraînement apporte de meilleurs résultats s'il est mené par le chercheur plutôt que par l'enseignant de classe. Néanmoins, si ce dernier s'est formé à la conscience phonologique, les différences s'estompent.

La présence d'un support visuel ou kinesthésique amène de meilleur résultat. En effet, « la modalité haptique, ou plus précisément visuo-haptique reste encore la modalité perceptive utilisée de manière préférentielle par les enfants pour explorer le monde et prendre connaissances des propriétés des objets qui les entourent » (Hatwell *et al.*, 2000, cité dans Bara, 2004, p. 399). Comme le disait déjà Montessori (1958, cité dans Bara, 2004), les enfants d'âge préscolaire ont encore « une grande sensibilité motrice » (p, 399) qui disparaît vers l'âge de 6-7 ans et qui leur permet d'être actifs dans leurs apprentissages en touchant les éléments plutôt qu'en les visualisant simplement, ou pire, en passant uniquement par l'oralité. De plus, cela permet d'introduire un aspect ludique non-négligeable pour la motivation des élèves. La conscience phonologique gagne alors en clarté si elle est conçue de manière multisensorielle. Il est important de montrer les lettres sous leurs trois aspects : leur nom, leur son et leur tracé.

Lors d'une recherche, Gentaz, Colé et Bara (2003, cité dans Bara, 2004) ont étudié les méthodes haptique-visuelle-auditive ou seulement visuelle-auditive. Pour eux également, la première méthode a obtenu de meilleures performances auprès des enfants. Ceci car les objets présentent plusieurs caractéristiques au toucher qui n'existent pas au niveau auditif ou visuel, dans ce dernier les informations sont prises presque toutes en même temps ce qui n'est pas le cas au toucher, grâce auquel les éléments sont découverts par séquences. Les élèves à risque préfèrent eux aussi la méthode englobant le kinesthésique et parviennent à de meilleurs résultats.

3.7.1. Quel contenu y mettre ?

En conscience phonologique, certaines activités sont plus faciles que d'autres. Anderson (2011), propose une série d'activités progressives : on trouve d'abord les rimes, puis la conscience syllabique, les sons initiaux et finaux (trouver le nom d'un animal qui commence par le son /i/, qui finit par /l/, etc.), les mots commençant ou se terminant pas le même son, les sons de substitution (substituer b par p dans bois, ce qui devient pois), la fusion des phonèmes (les sons g-a-t-o réunis), la segmentation des phonèmes (trouver les phonèmes dans le mot lac), les sons effacés (entre bâton et bas, quel son a été enlevé ?) et les sons ajoutés (ajouter -t au début du mot oie).

L'auteure précise que les exercices ne doivent ni porter sur une lettre de la semaine, ni être un enseignement isolé. De plus, il ne faut pas faire ces activités sur des fiches.

Dans des exercices de syllabation par exemple, on peut avoir peur de ne pas dire les E muets à la fin des mots, cependant, en découvrant la lecture, l'enfant remarque la présence de sons muets et en fait alors l'acquisition.

Van Reybroeck (2004) a travaillé la fusion syllabique parallèlement à la segmentation. Dans une première activité, les élèves devaient coller deux syllabes (par exemple chat et lait) pour composer un nouveau mot (chalet). Cette tâche proposée dans plusieurs livres ou manuels est cependant compliquée car certains enfants « n'arrivaient pas à se détacher du sens des mots pour manipuler la phonologie. Il semble que la difficulté résidait dans le fait de transformer un mot porteur de sens (« lait ») en une syllabe non signifiante (« chalet ») » (p. 3).

L'auteure propose d'utiliser une méthode comme la « méthode des Alphas » pour mieux segmenter le phonème du reste du mot, car les personnages produisent tous un phonème différent. L'auteure commence, dans son atelier, par travailler sur les phonèmes les plus faciles, ceux qui sont le plus perceptibles puis poursuit avec les consonnes occlusives et enfin complexes. Le fait d'identifier les phonèmes en premier lieu, permet ensuite de les segmenter et « ces connaissances seront également déterminantes lors de l'apprentissage du langage écrit » (p. 5). « En entraînant les enfants à la segmentation et la fusion, l'objectif est qu'ils apprennent à manipuler consciemment les phonèmes, ce qu'ils devront savoir faire lors de l'apprentissage du langage écrit » (p. 6).

3.7.2. La mise en place (durée, lieux, combien d'élèves, etc.)

Selon les différents auteurs cités préalablement, les activités de conscience phonologique devraient être orales, amusantes, stimulantes et interactives, adaptées aux besoins des élèves, utilisées dans un contexte réel et non sur des mots dépourvus de sens. Les séances devraient durer entre 10 et 30 minutes, sur une période de 10 à 50 fois et avoir lieu entre 2 et 4 fois par semaine. Il faudrait qu'elles soient renforcées tout au long de la journée. De plus, elles devraient être échelonnées selon un degré de difficulté croissant.

Pour Giasson et Vandecasteele (2012), prendre des élèves en petit groupe est profitable car les enfants peuvent interagir, ce qui n'est pas possible en individuel. Conserver le caractère amusant et ludique est à préconiser. Les auteures précisent encore qu'il faudrait utiliser les bons termes mais pas forcément celui de phonème.

Plusieurs élèves deviennent compétents grâce aux différentes activités mises en place, néanmoins, il y a un risque que certains d'entre eux n'entrent pas dans les apprentissages proposés par ces ateliers. Quelles sont alors les difficultés pouvant être rencontrées lorsque le travail s'effectue autour de la conscience phonologique ?

3.7.3. Que faire avec un élève qui n'entre pas dans ces ateliers ?

Mis à part le passage qui doit se faire entre les activités « épilinguistiques » et « métalinguistiques », comme nous l'avons vu dans le chapitre consacré à la conscience phonologique, certains enfants ont besoin de plus de temps pour réaliser ce passage obligé. « L'enseignement de la conscience phonologique est bénéfique à tous les enfants de la maternelle. S'il est suffisant pour la plupart des enfants (Ukrainetz, Ross et Harm, 2009), d'autres (20% des enfants) auront besoin d'une intervention supplémentaire en petits groupes » (Giasson & Vandecasteele, 2012, p.95). L'intérêt est que « les résultats de cette intervention supplémentaire sont positifs (Schuele & Boudreau, 2008 ; Koutsoftas, Harmon & Gray, 2009), ce qui donne aux élèves de milieux défavorisés un traitement phonologique pour réussir en lecture en 1^{re} année (Kaplan & Walpole, 2005)» (Giasson & Vandecasteele, 2012, p.95).

Une autre recherche montre que les ateliers préventifs conduisent les enfants à devenir de moyens lecteurs. Néanmoins, un petit nombre continueront à avoir besoin d'aide. Il s'agit, encore une fois, d'utiliser la prévention. Ainsi, l'élève n'entrant pas dans ces ateliers peut être redirigé instantanément vers d'autres organismes compétents car ce dernier pourrait présenter un trouble spécifique du langage écrit, qui sera diagnostiqué ultérieurement. La conscience phonologique permet d'aiguiller les élèves qui rencontreraient des difficultés persistantes vers des spécialistes. D'où l'importance d'activités préventives autour de la conscience phonologique et la prise en charge rapide des difficultés de l'enfant puisque l'on peut observer assez tôt, dans ce domaine, s'il y a des déficits.

II. Partie pratique

4. Questions de recherche

Ayant défini plusieurs concepts de ma question de départ et ayant compris plusieurs aspects liés surtout au langage oral, j'ai reformulé ma question de départ pour aboutir à celle de recherche. J'aimerais être encore plus près de ma pratique quotidienne, c'est pourquoi, elle est formulée ainsi :

Quelles sont les compétences requises en conscience phonologique des enfants de milieu de dernière année d'école infantine, quelles sont leurs compétences avant et suite à un atelier bihebdomadaire et quels sont les aménagements possibles pour les élèves n'ayant pas atteints les objectifs suite à cet atelier?

Comme évoqué dans la partie théorique, le développement de la conscience phonologique est un élément fondamental pour l'apprentissage de la lecture. J'aimerais comprendre comment je peux contribuer, en tant qu'enseignante spécialisée, à soutenir la conscience phonologique en particulier chez des élèves qui présentent des difficultés à ce niveau-là. Grâce à ma recherche, j'aimerais développer d'autres outils et exercices pour mes élèves en conscience phonologique.

5. Méthodologie

5.1. Objectifs et hypothèses

Mes objectifs professionnels ainsi que personnels dans ce projet de mémoire sont premièrement une expérience et un enrichissement de connaissances. Le second objectif est de réussir à mener une activité avec des enfants d'école infantine et de m'intéresser à leurs compétences dans ce domaine. Troisièmement, j'aimerais comprendre la nécessité de la conscience phonologique pour la réussite en lecture et pouvoir ensuite proposer des activités dans ce domaine d'une manière plus perspicace. Finalement, j'aimerais mettre en place un atelier particulier pour les élèves n'ayant pas encore atteint les compétences requises et proposer quelques activités complémentaires particulières.

Ouzoulias (2004, 2008) montre que plusieurs éléments sont importants à développer au niveau de l'école infantine et je pense que le programme actuel ne met pas en avant ce que les enfants devraient avoir acquis avant l'entrée en primaire. De ce fait, mon hypothèse repose sur le fait que certains enfants auront acquis les items demandés et d'autres non.

J'émetts une deuxième hypothèse : les enfants n'ayant pas atteints les items lors d'un premier bilan, les atteindront en majeure partie après une séquence d'une dizaine de leçons portant plus spécifiquement sur un petit atelier qui leur propose de travailler la conscience phonologique à l'aide de différents canaux sensoriels.

5.2. Repères méthodologiques

Suite aux différents éléments soulevés dans mon cadre théorique, j'ai pu me rendre compte que les activités préalables à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture touchent tous les élèves et pas seulement ceux que je retrouve en leçon de soutien. Ainsi, je souhaite réaliser ce projet avec une classe entière et non avec des élèves en difficulté uniquement. J'espère ainsi comprendre par moi-même quels sont les enjeux et les difficultés propres à ces apprentissages pour réorienter mon enseignement lorsque je travaille avec des élèves en difficulté. De plus, mener ces activités avec des élèves signalés ou non en difficulté dans leur classe habituelle donne réellement la notion de soutien pédagogique ambulatoire à l'intérieur d'une classe et non pas un projet pour lequel l'enfant doit sortir de sa classe pour apprendre et progresser. Comme expliqué ci-dessus, je souhaite que mon projet bihebdomadaire en conscience phonologique dans une classe régulière se déroule en collaboration avec l'enseignant ordinaire, qu'il ne soit pas un élément en dehors des apprentissages de la classe et qui charge l'enseignant mais, au contraire, qui s'inscrive le plus possible dans le plan de semaine ou d'année de la classe.

Pour ma recherche sur le terrain, j'ai travaillé avec une classe d'école enfantine à raison de deux à trois fois par semaine. A la Neuveville, chaque classe est formée d'élèves de première et de deuxième enfantine. J'ai pris ces derniers pour orienter mon étude sur le terrain en menant et observant les différentes séquences.

Pour rendre les observations possibles, j'ai conçu une grille d'observation selon différents critères pour coter les réponses et le niveau des élèves au début et à la fin du projet. De plus, j'ai consigné mes observations dans un journal de bord que j'ai rempli pendant ou juste après les différents moments. J'ai préparé des séquences de plusieurs activités en conscience phonologique selon le plan des séquences de « Phono ».

Il me semble que le choix des observations en classe est le meilleur moyen de récolter pertinemment des données. En effet, ni le questionnaire, ni l'entretien ne me semblent congruents pour réaliser une recherche-action de ce genre dans le terrain. Mon analyse sera plutôt qualitative que quantitative. Je proposerai cependant quelques éléments quantitatifs suite aux différentes évaluations avec les élèves.

5.3. Population et évaluation

Pour ce projet, j'ai choisi une des quatre classes d'école enfantine de mon établissement scolaire. Deux des quatre classes participent au cycle, c'est-à-dire évoluent en équipe autour des quatre premières années d'école (deux années d'école enfantine, la première et la deuxième année primaire) et font plusieurs activités en mélangeant les élèves. C'est pourquoi mon choix s'est arrêté sur une des classes qui ne participe pas au cycle car ces dernières ont, à mon avis, plus souvent l'occasion de travailler sur l'entrée dans l'écrit par des activités de cycle proposées par les différentes enseignantes. J'ai décidé de demander à l'enseignante titulaire de la classe comprenant le plus d'élèves de deuxième année d'école enfantine si elle acceptait de collaborer avec moi pour ma recherche de terrain.

Une fois ma requête acceptée, j'ai rédigé une lettre destinée aux parents de ces élèves pour leur demander s'ils étaient d'accord que leur enfant participe à ma recherche. J'ai alors mentionné une période de septembre à avril, à raison de plusieurs fois par semaine. Ainsi, deux semaines après la rentrée d'août, j'ai commencé mes séquences avec neuf élèves.

Premièrement, je suis allée me présenter aux enfants et leur ai proposé quelques petits exercices en grand groupe pendant quatre séquences d'environ 20 minutes chacune. Puis j'ai évalué les neuf enfants une première fois, un par un, pour connaître leurs performances en conscience phonologique et sur l'écrit en général. Cette première phase a été évaluée en une dizaine de leçons sur deux semaines, les élèves étaient présents entre 10 et 20 minutes à plusieurs dates. Pour les évaluer, j'ai pris six items de la méthode « Prévelire » portant uniquement sur le traitement des marques écrites et la reconnaissance des mots écrits. Pour être tranquille, nous nous sommes installés dans le corridor, juste à l'extérieur de leur classe ; ainsi les passations ont pu se dérouler au calme.

Suite à cette première phase, nous avons commencé les séquences en grand groupe. Pour cela, j'ai suivi les séquences proposées par « Phono » en y ajoutant ou enlevant certaines parties lorsque ce qui était demandé me semblait acquis ou hors thème. Ces séquences ont duré de fin septembre à fin novembre, elles ont été au nombre de 14, à raison d'une à trois fois par semaine, selon les activités particulières prévues par la classe (course d'école, piscine, ...). Ces différentes séquences d'une durée de 20 à 30 minutes portaient sur des petits exercices oraux avec cartes-images et divers supports visuels (voir supports en annexe no 9.2.1).

A la fin de ces séquences, en fin novembre, j'ai évalué les neuf élèves une seconde fois sur des items quelques peu différents que lors du premier bilan. Ceux-ci portaient sur des exercices que nous avons fait durant les séquences en grand groupe. Pour la seconde évaluation, je les ai pris un par un pour pouvoir les observer correctement et non en petits groupes comme parfois suggéré dans « Phono ». Pour cette évaluation, je leur ai proposé huit items tirés de « Phono », « Medial » et « Prévelire ». Comme durant la première passation, sur deux semaines, les enfants

ont fait entre 10 à 30 minutes d'exercice chacun, sur deux ou trois leçons. Nous étions à nouveau installés dans le corridor.

Juste avant les vacances de Noël, nous avons pu commencer les séquences particulières avec les quatre élèves ayant le moins bien réussi les évaluations. J'ai en effet choisi quatre élèves sur les neuf participants, pensant qu'un groupe ainsi formé convenait mieux à un apprentissage plus ciblé. Le but, avec ce petit groupe, était d'évoluer durant une dizaine de séquences à un rythme moins soutenu, et en reprenant certains exercices déjà connus. Je voulais aussi leur donner la possibilité de s'exprimer davantage. Cette partie de remédiation était particulièrement importante pour moi car elle complétait les différentes dimensions de mon rôle d'enseignante spécialisée: être une personne ressource au sein d'une classe ordinaire pour faire de la prévention, mais également proposer des remédiations aux élèves en difficulté. En effet, durant ces moments-là, j'ai essayé de mettre en place des activités parallèles pour reprendre certaines notions de l'alphabet, des syllabes, des phonèmes, etc. Nous avons continué de travailler dans une salle annexe pour avoir un endroit plus calme et nous nous y sommes retrouvés deux fois par semaine. Nous avons travaillé ensemble de mi-décembre à fin janvier, ce qui représentait 10 séances.

Ensuite, durant une semaine, je les ai évalués une troisième fois sur certains items repris lors de la deuxième évaluation. De même que les deux précédentes évaluations, je les ai pris à tour de rôle dans le corridor, deux à trois fois, sur une durée d'une semaine et demie.

Parallèlement à ces différentes séquences menées de mi-décembre à janvier, j'ai demandé à l'enseignante titulaire de travailler également sur la conscience phonologique grâce au plan de séquences de « Phono ». L'enseignante titulaire qui avait accepté de collaborer à mon projet en juin 2012 n'a finalement pas pu le faire puisque, pour des raisons de santé, elle n'a travaillé que très peu de temps dans sa classe. Très vite, elle s'est fait remplacer par une autre enseignante qui a, heureusement, également accepté mon projet. Néanmoins, cette dernière n'a pu remplacer que pendant trois mois, puis deux enseignantes se sont suivies pour ce poste. Une nouvelle fois, j'ai eu la chance de rencontrer des personnes qui ne se sont pas opposées au travail que j'avais commencé. Heureusement, cela n'a pas trop perturbé ma recherche que j'ai pu poursuivre sereinement. Les différentes enseignantes ont menés diverses activités dont un travail sur les lettres de l'alphabet qui a été, à mon sens, profitable. Dès la fin de l'atelier de prévention, j'ai transmis un plan des activités de « Phono » à l'enseignante titulaire pour qu'elle puisse ainsi poursuivre avec ses élèves.

5.4. Outil de recherche

Comme mentionné ci-dessus, j'ai utilisé des items d'évaluation proposés dans « Phono », « Prévelire » et « Médial » lors des différentes passations. De plus, durant les séquences ainsi que durant les moments seuls avec les élèves, j'ai pu me livrer à plusieurs observations

personnelles que j'ai collectées dans mon journal de bord. C'est grâce à ces observations que j'ai construit mes séquences en atelier.

Lors des évaluations, j'ai complété plusieurs tableaux au fur et à mesure pour une meilleure lisibilité. Mes grilles d'observation comprennent les prénoms d'emprunt des élèves, mes observations et commentaires, mais également tous les items utilisés pour évaluer les enfants. J'ai ensuite attribué différentes couleurs pour une meilleure visibilité des performances des enfants. J'ai fait des calculs de points pour procéder à un classement des élèves afin d'identifier ceux ayant le plus de difficultés. Ceci n'est nullement statistique mais répond à un besoin personnel de démontrer les progrès des élèves. Ces différentes grilles d'observation ainsi que les tableaux des passations commentés se trouvent dans les annexes (9.1.1, 9.3.1, 9.5.2, 9.5.3 et 9.5.4).

En résumé, j'ai donc choisi de baser mes résultats à la fois sur des évaluations et des observations consignées dans un journal de bord.

6. Observations et analyse

Dans cette partie, je resituerai les différents « temps » de la recherche entreprise. J'ai proposé 3 temps d'évaluation aux élèves, entrecoupés d'une partie de prévention commune, puis d'un atelier de remédiation comprenant les élèves en difficulté.

6.1. Temps 1 : prévention

Dans ce temps 1 de prévention, j'ai choisi de construire mon projet à partir d'une classe ordinaire, en l'occurrence neuf élèves, pour pouvoir ensuite choisir ceux qui présentaient le plus de difficultés, afin de construire, dans le temps 2, une remédiation plus axée sur d'autres activités avec un plus petit groupe.

6.1.1. Présentation aux élèves et introduction aux premières séquences

« Les enfants ne tiennent pas en place, ils ont besoin de bouger et de s'exprimer beaucoup, aussi au niveau corporel. Le fait d'être dans la classe n'est pas une bonne option car les élèves de quatre

ans font beaucoup de bruit, ils jouent⁴. Mes élèves ont également envie d'aller jouer et demandent quand ils peuvent y aller.⁵ »

Pour débiter l'activité sur le terrain avec les enfants, j'ai d'abord demandé à l'enseignante titulaire de la classe de transmettre aux parents concernés une feuille explicative de mes interventions en classe ainsi que le contenu de mes séquences. J'ai expliqué globalement ce en quoi consistait la conscience phonologique et leur ai également demandé de me donner l'autorisation de travailler avec leurs enfants jusqu'au mois d'avril pour essayer de faire des activités en lecture qui les préparent à l'entrée en première année primaire. Trois semaines après la rentrée, lorsque les parents avaient répondu favorablement à ma demande, j'ai commencé le travail avec les enfants. Ils étaient alors au nombre de huit puisque un couple de parents a d'abord refusé ma demande. L'enseignante titulaire a pensé qu'ils n'avaient pas compris et a décidé de leur téléphoner pour leur expliquer. Ils ont ensuite compris ma demande et ont accepté que leur fils participe également aux séquences. Esteban⁶ nous a rejoint et ils étaient alors au nombre de neuf, ce qui correspond à la totalité des élèves de deuxième année d'école enfantine. Je me suis présentée aux élèves et leur ai expliqué ce que je voulais réaliser avec eux. Ils se sont également présentés et nous avons fait, sur trois jours, une séquence d'environ 15 minutes et quelques exercices comme exemples de ce qu'ils retrouveraient par la suite dans l'évaluation 1. Nous nous sommes alors retrouvés en groupe dans leur classe, pendant que l'autre moitié de la classe (les élèves de première année enfantine) faisaient d'autres activités.

Nous avons travaillé premièrement sur les syllabes de leur prénom. Ils devaient aussi connaître combien de syllabes contenait une carte-image représentant un mot (ex : champignon compte trois syllabes). Nous avons également écouté des mots pour savoir s'ils rimaient, si l'un d'entre eux était un intrus (ex : entre troupeau, chapeau et souris, lequel est l'intrus ?).

Pour terminer la présentation, j'ai participé à la séance des parents pour me présenter et expliquer plus en détails les finalités quant au travail effectué avec les élèves.

Pour débiter, j'ai été satisfaite que tous les parents acceptent que je travaille avec leur enfant. J'ai beaucoup apprécié la collaboration avec la maîtresse de classe. En effet, l'enseignante a été un soutien pour mon projet auprès de tous les parents. Si bien qu'à la séance des parents, les

⁴ Lors des différentes séquences, j'ai tenu un journal de bord. Les parties en italique reprendront certaines de mes observations. Pour une meilleure lisibilité, j'ai volontairement écrit le texte sous une forme qui puisse s'intégrer à mon texte.

⁵ Voici un extrait de mon journal de bord, ceci afin d'illustrer deux aléas auxquels je n'avais pas pensé avant de rencontrer les élèves, celui du niveau sonore et de l'attrait du jeu.

⁶ Tous les prénoms des enfants sont des prénoms d'emprunt.

parents des élèves qui ne participaient pas à mon projet (car encore trop petits) m'ont demandé si leurs enfants suivraient également le même processus l'année suivante.

Durant les premières trois séquences mises en place, j'ai constaté plusieurs éléments. Premièrement, bien qu'ils s'agissent d'enfants ayant déjà fait une année d'école enfantine, ces derniers ne tenaient pas en place plus de 15 minutes. Au bout de 5, voire de 10 minutes, ils bougeaient énormément et avaient de la peine à se concentrer. C'est pourquoi je n'ai pas fait plus de 15 minutes par fois, alors que j'avais prévu initialement des séquences d'une trentaine de minutes. Nous avons réfléchi à ce problème avec l'enseignante titulaire et nous avons pensé qu'il serait bien d'aller dans un endroit de la classe plus écarté, mais cela n'a pas mieux fonctionné. En effet, à ce moment j'étais à la recherche d'un endroit qui reste toujours le même afin d'habituer les élèves à prendre un rythme et de leur signifier que lorsque l'on se retrouve dans cet endroit c'est pour travailler sur les sons. Nous avons donc réalisé les trois séquences dans la classe, à deux endroits différents. Aucun n'étant favorable, j'ai proposé à l'enseignante de prendre par la suite les élèves dans ma classe de soutien qui se trouve dans un autre bâtiment pour être au calme. C'est pourquoi, durant les séquences suivantes, les leçons se sont déroulées en dehors de leur classe. Ceci a été à mon avis bénéfique, bien que les élèves aient eu besoin d'un temps d'adaptation au nouveau lieu.

J'ai apprécié observer les élèves avant de les évaluer individuellement. Je pense que cela a été favorable pour moi, car ainsi, je les connaissais et avais déjà pu observer quelques éléments. Eux également savaient qui j'étais et sur quoi nous travaillerions. Je pense que l'évaluation aurait été plus difficile sans cette première présentation. De plus, faire ensemble quelques exercices m'a démontré qu'ils étaient adaptés aux élèves de cette classe. De même, ces exercices ont été utiles aux élèves qui en avaient déjà pratiqué avant l'évaluation et qui ne se trouvaient pas face à une nouveauté. Je pense que les élèves d'école enfantine ont tout de suite été motivés par ces séquences car ils disaient des choses du type: « *oh, c'est rigolo. Moi j'aime bien compter mon prénom⁷* ». De plus, ils m'ont acceptée très vite et avaient envie de me raconter plein d'histoires. Pour ma part, j'ai trouvé la collaboration avec eux très enrichissante.

Suite à ces trois premières séquences de prise de contact, j'ai proposé aux neuf élèves de deuxième enfantine une évaluation de leur conscience phonologique.

6.1.2. Evaluation 1

Suite aux trois séquences en classe, je les ai donc pris individuellement dans le corridor que j'avais quelque peu aménagé à cet effet pour leur faire passer l'évaluation 1. Comme il y avait

⁷ Je retranscris également quelques remarques des élèves que je cite en me permettant toutefois quelques modifications pour une meilleure compréhension.

six exercices (voir annexe 9.1), j'ai fait cela sur deux semaines en leur demandant 2 ou 3 exercices par séance d'évaluation. Je les ai donc pris entre deux et quatre fois chacun, en fonction du temps dont ils avaient besoin pour faire les exercices. Les tâches proposées provenaient de « Prévelire » (Ouzoulias, 2008) et sont du domaine du traitement des marques écrites et reconnaissance des mots écrits.

Pour cette évaluation, j'ai demandé aux élèves les items suivants (annexe 9.1). J'ai gardé l'appellation de « Prévelire » :

- L'item R2 consistait en la manipulation explicite de syllabes. Les élèves devaient écrire le nombre de syllabes selon un système libre (ex : pour mouton, il fallait mettre 2 points ou 2 traits).
- L'item R3 portait sur la sensibilité implicite aux différences phonémiques. Des paires d'images étaient présentées aux enfants. Ils devaient entourer celle que je leur demandais (ex : si je disais poison, les élèves devaient entourer l'image représentative et pas celle du poisson). J'ai proposé cet item deux fois en prenant la passation de début et de milieu de GS⁸. En effet, la première a été très bien réussie, j'ai donc voulu observer s'il en était de même avec la seconde fiche proposée.
- L'item R4 proposait aux élèves des situations de proportionnalité entre la quantité d'écrit et la quantité d'oral avant le savoir-lire. Pour cela, les élèves avaient trois textes de différentes longueurs et devaient entourer celui que je leur lisais.
- L'item R7 portait sur les consonnes fricatives. Les élèves devaient entourer les images commençant par le son /r/ par exemple. L'item propose quatre séries de huit images. Cela prenait beaucoup de temps avec les élèves c'est pourquoi, j'ai divisé ces séries en gardant uniquement quatre images par séries.
- L'item R8 portait sur les rimes. Dans une série de six images, les élèves devaient entourer l'image qui ne rimait pas avec les autres (ex : ruche ne rime pas avec terre, mer, verre, père et fer).

Selon le tableau en annexe (9.1.1) qui englobe tous les items ainsi que les résultats de chaque élève, nous constatons que deux élèves ont acquis tous les items sauf un qui est en voie d'acquisition. Quatre élèves forment un second groupe qui a bien réussi l'évaluation, qui comportait 12 points. Alors que les deux élèves du premier groupe ont atteint un score de 11 points sur 12, le deuxième groupe de ces quatre élèves obtient 9 à 10 points. Trois d'entre eux ont quatre items totalement acquis et un élève en a trois acquis et trois également en voie d'acquisition. Un dernier groupe de trois élèves se distingue par un score plutôt faible, en l'occurrence avec un score de deux points pour Nathan, quatre pour Luc et cinq pour Esteban.

⁸ GS pour « grande section » fait référence à la terminologie française et équivalait à la dernière année d'école enfantine.

Prénom	Evaluation 1 nombre de points (max. 12 points)
Anne	11
Rachel	11
Alex	10
Evan	9
Colin	9
Claire	9
Esteban	5
Luc	4
Nathan	2

J'ai remarqué que tous ces exercices étaient trop longs à faire passer en une fois. En effet, les élèves étaient vite fatigués et parfois me racontaient totalement d'autres choses. Dans mon journal de bord, j'ai inscrit plusieurs observations à ce sujet avec des enfants différents. « *Je crois que Nathan est fatigué, il fait des croix au hasard. J'arrête avec lui et je lui refais faire une partie de l'exercice la prochaine fois pour voir si ses résultats sont différents. Luc me donne l'impression qu'il fait des croix au hasard, j'ai l'impression qu'il entoure les images qu'il aime ou qui sont belles selon lui.* » Lorsque je demandais aux élèves s'ils voulaient faire encore un exercice ou s'ils étaient fatigués, beaucoup me répondaient qu'ils voulaient continuer une autre fois. L'item R2 était facile pour tous, certains m'ont surpris en écrivant déjà les chiffres de 1 à 4 en dessous des images. Je peux remarquer que l'élève allophone, Nathan, a fait une confusion ainsi qu'Esteban qui parle portugais à la maison dans l'item R3. Lors du deuxième exercice du même type, Luc rejoint les deux élèves qui n'avaient pas acquis l'item proposé. On retrouve ici le petit groupe des trois élèves qui obtiennent un score faible. Cet item démontre les élèves les plus en difficulté. R4 est aisé à réaliser pour trois enfants qui sont classés dans les quatre premières places du classement final. Cet item définit donc les enfants ayant le moins de difficulté. Les enfants ayant bien réussi R7 trouvent que l'item est « *trop fastoche* » ou selon mes observations « *que c'est facile, dit les mots à haute-voix, se rappelle du son-cible, etc.* ». Tandis que pour les élèves plus en difficulté, mon journal de bord dit au contraire : « *essayent avec peine, il faut que je lui redise le son-cible, il n'avance pas tout seul, etc.* ». L'item R8 a été difficile, bien que certains aient senti la bonne réponse. Par exemple, dans les dessins des mots terre – mer – verre – ruche – père – fer, Alex m'explique que « *ceux-là se ressemblent, mais pas ruche* ». Alex a compris le procédé, n'est-ce pas cela le principal ? Sachant que les rimes sont significatives également lors de l'apprentissage de l'écrit, Alex (d'autres élèves ont également

réussi à m'expliquer un bout de leur fonctionnement) aura besoin d'encore un peu de temps pour acquérir totalement cette faculté. En effet, comme évoqué dans la partie théorique, il est important que les enfants puissent utiliser la métacognition, élément qui permet d'identifier les élèves à risque. Alex prend conscience « de la structure du langage oral » (Bara, 2004, p. 388) et bien qu'il ne sache pas encore comment l'exprimer, cela l'amène déjà dans une dimension supérieure. En effet, ces « représentations phonologiques sont extrêmement importantes puisque c'est à partir de leur manipulation consciente que l'apprenti lecteur va développer les compétences métaphonologiques nécessaires pour apprendre à lire » (Sprenger-Charolles & Colé, 2006, p. 53).

Le fait d'évaluer moi-même les élèves m'a permis de me rendre compte que l'item R7 était trop long tel que proposé dans « Prévelire ». J'ai alors gardé uniquement la première ligne de chaque son pour ainsi alléger l'exercice, tout en le prenant en considération dans ma récolte de données. Ainsi, les points obtenus ont été divisés par deux pour qu'ils correspondent à la cotation proposée. Cet exercice reste le moins bien réussi par les élèves. Ceci est logiquement dû à la complication qu'amènent les consonnes par rapport aux rimes et syllabes. Cet item était le seul qui prenait en compte les phonèmes. Il était d'une difficulté supplémentaire puisqu'il portait sur les consonnes placées en position initiale. Selon Giasson et Vandecasteele (2012), les phonèmes ont différentes difficultés (les plus simples sont les voyelles, les consonnes fricatives sont de difficulté moyenne, et les occlusives les plus difficiles). En effet, « la syllabe est l'unité sonore la plus naturelle en français, car elle correspond à une unité d'articulation » (p. 84), tandis que le phonème doit être travaillé car il n'est pas spontané, sans entraînement, à l'école enfantine, les élèves n'arrivent pas « à séparer un mot en phonèmes et à nommer les phonèmes qui composent le mot » (p. 88). De même, Alegria et Mousty (2004) préconisent « des méthodes spécifiquement destinées à aider l'enfant à isoler mentalement ces unités » (p. 269). Etant donné que nous n'avions pas encore travaillé précisément là-dessus, ces résultats peuvent paraître acceptables.

D'après « Prévelire », concernant uniquement le traitement des marques écrites et la reconnaissance des mots écrits, ayant évalué uniquement les items de GS ainsi que ceux portant plus ou moins sur la conscience phonologique, la classe se situe à un niveau moyen convenable. L'on peut observer deux groupes, l'un composé des deux tiers de la classe qui obtient un score entre 9 et 11 points sur les 12 possibles. Le dernier tiers de la classe (3 élèves) rencontre déjà des difficultés. A ce moment, je décide de leur porter une attention plus attentive. Ils seront pris dans le groupe de soutien plusieurs mois plus tard. Un autre élève qui n'apparaît pas encore dans cette évaluation sera également en difficulté dans l'évaluation 2.

Cette première évaluation m'a permis d'observer individuellement les élèves et de mieux les connaître. Sachant que les syllabes sont en voie d'acquisition ou acquises pour les élèves, je sais mieux comment profiler le début des séquences inspirées de « Phono ».

6.1.3. Atelier de prévention : activités proposées

Suite à cette première évaluation, nous avons poursuivi ensemble durant une quinzaine de séquences de 15 à 30 minutes, de septembre à novembre. Durant ces séquences, j'ai travaillé avec les élèves sur des activités proposées dans le matériel « Phono » (Goigoux, Cèbe & Paour, 2004) mais également sur certaines activités parallèles trouvées dans d'autres ouvrages ou inventées. Dans la salle de soutien, nous nous retrouvions assis en demi-cercle par terre et faisons plusieurs activités par séquence. Nous avons beaucoup travaillé avec les cartes-images pour différentes activités comme trouver le nombre de syllabes, mélanger les syllabes de deux mots et devoir retrouver quels étaient justement ces deux mots représentés sur les cartes. Nous avons également travaillé avec leur prénom. Une fois que les syllabes étaient bien maîtrisées par tous les élèves, nous avons poursuivi avec des syllabes-cibles à retrouver dans des mots (par exemple avec le jeu de « pigeon vole » cité dans « Phono », Goigoux, Cèbe & Paour, 2004). Puis, nous avons traité également les phonèmes. Etant donné que les élèves n'étaient pas novices en la matière, je n'ai pas fait toutes les activités avec eux mais j'ai essayé d'avoir une suite logique et de préférer les activités sur lesquelles ils éprouvaient plus de difficultés. Ainsi, selon les termes de « Phono », nous avons décomposé les mots en syllabes, comparer et localiser les syllabes, segmenter les mots et transformer les mots ainsi que comparer et trier selon les attaques et les rimes et transformer les syllabes en modifiant les phonèmes. Bien que les dernières activités n'aient pas été travaillées en profondeur, j'ai jugé utile qu'ils fassent certains exercices liés également aux phonèmes et ainsi de ne pas rester uniquement sur les syllabes. Selon les termes de Bara (2004), il est important de traiter le phonème et pas seulement la syllabe ou la rime pour que la conscience phonologique travaillée à l'école enfantine soit un bon prédicteur pour l'entrée dans la lecture. De ce fait, nous avons suivi les séquences de « Phono » sans pour autant effectuer toutes les activités proposées. En effet, dans la présentation de leur ouvrage, Goigoux, Cèbe et Paour (2004) démontrent qu'il est profitable de faire quelques exercices de base puis plusieurs en complément pour réellement comprendre les fondements des exercices traités et maîtriser les items. Par manque de temps, je n'ai pas réussi à traiter tous les exercices. Du fait que l'enseignante titulaire continue les séquences de « Phono » ou réalise des activités similaires, cela ne me paraît pas être un problème. Par contre, il est important pour beaucoup d'élèves de s'exercer encore en conscience phonémique.

Durant les séquences qui étaient prévues sur une trentaine de minutes, nous avons réellement le temps de travailler ensemble une vingtaine de minutes. En effet, le temps de s'habiller et de se déplacer d'un bâtiment à l'autre, les minutes défilaient. Sur place, mis à part les séquences de « Phono », j'ai mis quelques habitudes en place pour mettre un rythme à ces leçons. Nous travaillions soit avec les livres « Syllabozoo » (Ouzoulias) (annexe 9.2.2) ou « C'est pas possible » (Brissiaud & Ouzoulias, 2002) (annexe 9.2.3) le premier étant un imagier sur des animaux dont les noms sont composés de deux syllabes (ex : mouton, canard etc.) qu'il est possible de mélanger pour former de nouveaux animaux (ex : mounard ou caton) et le second

étant un livre traitant plutôt du langage en général sans être focalisé sur la conscience phonologique mais avec lequel les enfants avaient beaucoup de plaisir⁹.

Pour les leçons en groupe, j'ai dû revoir nettement mes exigences. En effet, au début des séquences, je prévoyais trop de matière. De plus, les activités de « Phono » demandent une concentration et de la patience, ils sont souvent sous forme de jeu, mais parfois les élèves doivent attendre leur tour ce qui favorise une certaine dissipation. Bien que je n'aie pas eu de gros problèmes de discipline, il a fallu que je gère bien les activités pour que nous puissions toucher un peu à tout. C'est ainsi que le « Syllabozoo » est devenu le début des activités pour créer une habitude avec un nouvel animal à dénommer et j'ai utilisé le livre « C'est pas possible » pour terminer les séquences. Etant donné qu'ils aimaient beaucoup ce livre, nous avons travaillé une fois par semaine une histoire proposée. Ils pouvaient alors m'énumérer les éléments qu'ils voyaient dans le livre et anticiper la suite de l'histoire. Sinon, nous terminions par des jeux auxquels tous pouvaient participer ou par lire un petit livre. Etant donné qu'ils ne connaissaient pas la classe de soutien, ils avaient envie de regarder les livres qui s'y trouvaient et avaient parfois un peu de temps à la fin pour en prendre un et le « lire ». Cependant, le fait que l'endroit soit nouveau pour eux a créé un biais. En effet, lors de premières séquences, leur excitation que je pense liée à la salle, était impressionnante. De plus, s'asseoir par terre n'était pas une évidence pour eux, j'ai remarqué qu'ils avaient besoin de bouger et d'avoir leur place définie et délimitée. Ainsi, j'ai mis des ronds en matière souple pour circonscrire chaque place mais je ne l'ai fait qu'une fois. En effet, « *les enfants mange(ai)ent les disques en carton que j'avais posé par terre lorsqu'ils n'ont plus rien à faire. Claire, par exemple, a mordu dedans et y a laissé ses marques de dents. Luc et Esteban se sont battus et tapé dessus avec, bien que ça ne fasse à mon avis pas mal, ce n'est pas une bonne idée* ». La leçon suivante, j'ai installé deux tapis de chute mais là-aussi j'ai inscrit dans mon journal de bord que « *le tapis de gymnastique génère chez eux le fait même d'être à la gym, je ne sais pas si c'est une bonne idée. Les garçons ont fait des pirouettes dessus mais une fois assis et l'activité commencée, ils ont tenu un peu plus longtemps tranquille que la leçon précédente* ». Ces biais m'ont fait réfléchir autrement au travail avec les petits élèves et m'ont rappelé plusieurs expériences passées. Pour ma part, je m'étais surtout intéressée à l'aspect cognitif des ateliers sans me poser trop de questions au niveau de l'espace, ce que j'ai rectifié au fur et à mesure. Le tapis de chute s'est finalement révélé la meilleure solution et une fois que les enfants ont compris qu'ils n'étaient pas à la gymnastique, le groupe s'est calmé. Au niveau du temps également, le fait de s'habiller (surtout en hiver avec les pantalons de ski, puisqu'ils allaient à la récréation en sortant de mon atelier) prenait un certain temps. Il est arrivé lors d'une séquence d'avoir uniquement 10 minutes

⁹ En annexe (9.2.3), un exemple d'une petite histoire tirée du livre. Les enfants riaient beaucoup en découvrant comment l'enfant de l'histoire réussissait à trouver un stratagème impossible pour remédier à sa difficulté. Par exemple, l'enfant aurait aimé rejoindre d'autres enfants jouant avec leur vélo. Pour ce faire ce dernier prend un vélo avec des roues carrées, ce qui permet effectivement de dire, comme le titre du livre : « C'est pas possible »

ensemble. Néanmoins, les enfants ne tenaient pas plus de 15 minutes, celles restantes étaient donc plus décontractées et je faisais avec eux des jeux pendant lesquels ils pouvaient bouger tout en restant si possible dans des activités de conscience phonologique. Lorsque je leur ai présenté le livre « C'est pas possible » (c'était pour moi un moment où il fallait faire autre chose) les élèves ont adoré ce livre et celui-ci a été un moyen de leur faire un « cadeau » lors de fin de leçon et a été un bon stimulus pour terminer certaines leçons.

Le fait de ne pas pouvoir faire toutes les activités dans le temps imparti dans la semaine pose la question de l'intérêt qu'une personne annexe vienne faire le travail sur ces séquences. Il serait également intéressant que l'enseignante prenne en charge ces activités systématiques pour pouvoir les mettre en place plusieurs fois durant la semaine et ainsi y consacrer un temps adéquat (entre 10 et 30 minutes entre 3 et 4 fois par semaine). L'enseignant spécialisé pourrait alors servir de relais en suggérant ou initiant des activités en conscience phonologique et en proposant différents ouvrages à l'enseignant ordinaire.

6.1.4. Evaluation 2 et choix des élèves

A la fin des séquences proposées durant plusieurs semaines, je les ai évalués individuellement une seconde fois. J'ai préparé ainsi une série d'items (annexe 9.3) sur ce que nous avons déjà travaillés ensemble durant les séquences ainsi que sur différentes capacités qu'ils devraient atteindre en fin d'école enfantine. Pour cela, j'ai pris des activités proposées dans « Médial », « Phono » (différentes activités de passation sont également proposées sur une page internet¹⁰) et « Prévelire ».

Pour cette seconde évaluation, les huit items¹¹ étaient les suivants :

- Pour l'item A, les élèves devaient retrouver la même unité phonologique dans trois mots proposés selon le mot-cible que je leur disais (ex : entre poire, lion et lune retrouver le mot où l'on entend comme dans avion).
- L'item B portait sur la structure syllabique des mots. Les élèves me disaient ce qui restait du mot « chameau » si on enlevait « meau ».
- Pour l'item C, j'ai repris 2 animaux du « Syllabozoo » (annexe 9.2.2). Les élèves devaient former les noms des deux nouveaux animaux (ex : avec panda et tortue, les élèves faisaient

¹⁰ Deux de mes items sont tirés de : <http://www.banquoutils.education.gouv.fr>. Ce sont des évaluations nationales dont le lien est donné dans « Phono ».

¹¹ Pour cette seconde évaluation, j'ai donné des lettres à mes items (de A à H), de manière neutre, puisque ceux-ci proviennent de différents supports.

les mots « pantue » et « torpan »). Cet item était tiré des activités que nous avons menées ensemble.

- L'item D portait sur des charades (ex : mon premier est un animal qui miaule et qui a des moustaches, mon deuxième est la contraire de tard. Mon nouveau mot est... *château*). Ce dernier était tiré d'une activité de « Phono ».
- L'item E reposait sur l'item 18 du « Médial », la reconnaissance des lettres de l'alphabet. Les enfants disaient le nom des lettres qu'ils connaissaient.
- L'item F reposait sur l'item 19 du « Médial » traitant la conscience phonique. Les enfants avaient plusieurs exercices à exécuter : scander des syllabes (« manteau » a deux syllabes), isoler la première syllabe d'un mot (« vendredi » commence par « ven »), isoler la dernière syllabe d'un mot (« magasin » se termine par « sin ») et entendre une syllabe dans un mot (entendre « cha » dans « chameau »).
- L'item G reposait sur l'item 20 de « Médial » qui portait également sur la conscience phonique mais en prenant le phonème en considération. Les élèves devaient dire s'ils entendaient /i/ puis /s/ dans deux listes de mots.
- Enfin, pour l'item H, j'ai repris l'item R7 de la première évaluation en modifiant les images à entourer. Pour rappel, celui-ci portait sur les consonnes fricatives. Les élèves devaient entourer les images commençant, par exemple, par le son /r/.

J'ai repris l'item H pour observer des changements dans la réussite ou non par rapport à l'évaluation 1. Tous les élèves, mis à part Alex qui a passé d'un score de 16/16 à 14/16, ont mieux réussi. Néanmoins, l'un d'entre eux, Evan, ayant fait pourtant une bonne première évaluation n'a pas bien réussi cet item. Le voyant en échec total, j'ai arrêté l'exercice à la moitié. Dans cette évaluation, un tiers de la classe a acquis l'item A, un tiers est en voie d'acquisition et un tiers, c'est-à-dire trois élèves, ne l'ont pas acquis. Pour tous les élèves, il a été plus facile de trouver la bonne image lorsque les mêmes unités phonologiques se trouvaient au début du mot. Pour l'item B, nous pouvons voir dans le tableau en annexe (9.3.1) que la classe est divisée en deux, puisque cinq élèves, une majorité, a acquis l'item.

Pour l'item C, les élèves ont soit réussi complètement d'eux-mêmes soit pas. J'ai relancé les élèves et, ainsi, trois d'entre eux ont réussi à trouver un nouveau mot. Un seul élève a trouvé un des deux nouveaux mots tout seul. Les charades (item D) pourtant proposées dans une des premières séquences de « Phono » ont été très difficiles pour les élèves. En effet, seuls deux élèves ont réussi l'item tandis que trois en ont réussi une sur les deux proposées avec mon aide, deux élèves ont réussi une des deux charades seuls, suite à la première que nous avons fait ensemble, les autres n'ont pas réussi.

Les trois prochains items ont tous été tirés de « Médial ». L'item E montre que les élèves connaissent entre 3 lettres de l'alphabet pour Esteban à 26 pour Anne. La majorité de la classe, cinq élèves sur neuf, connaissent la moitié ou plus des lettres de l'alphabet en écriture majuscule.

Le fait de compter les syllabes dans l’item F a été totalement acquis par tous les élèves. Par contre, détecter une syllabe-cible a été l’épreuve la moins bien réussie par la moyenne des élèves, surtout lorsqu’il s’agissait de la syllabe « pou ». 7 élèves n’ont pas entendu la syllabe-cible dans le mot « épouvantail ». Bien que l’item se soit un peu mieux passé, isoler la dernière syllabe d’un mot s’est également avéré difficile. Les enfants en difficulté ont soit dit la première syllabe ou ont fait un mélange entre la fin du mot et des sons supplémentaires. L’item G est difficile pour sept élèves sur neuf qui n’ont pas acquis l’item. Celui-ci demandant aux élèves d’entendre un phonème-cible dans un mot a été difficile lorsque celui-ci n’était pas au début.

J’ai conclu l’évaluation avec l’item H sur les consonnes fricatives, tâche qui n’avait pas été très bien réussie par les élèves lors de l’évaluation 1. Etant donné que j’avais séparé les listes de mots, j’ai pris les mots-images qu’ils n’avaient pas encore eu, ni vu. En comparaison avec l’évaluation 1, sept élèves ont fait un meilleur score dont une l’a égalé. Les deux élèves ayant moins bien réussi sont Alex, qui est passé de 16/16 à 14/16, et Evan avec qui j’ai arrêté l’exercice au milieu car ce dernier était en échec avec une seule réponse juste sur les huit premières images. Ce dernier avait pourtant fait un score de 12/16 lors de la première passation, ce qui le plaçait dans la moyenne de sa classe. Sprenger-Charolles et Colé (2006) désavouent quelque peu cet item car « certaines consonnes fricatives peuvent n’être maîtrisées que très tardivement, vers 7 ans (/v/ par exemple) » (p. 54). Dans un des sous-items, il y a justement le son /v/, plutôt difficile à entendre pour les enfants.

Prénoms	Evaluation 1 nombre de points (max. 12 points)	Evaluation 2 nombre de points (max. 26 points)
Anne	11	26
Rachel	11	23
Alex	10	16
Evan	9	8
Colin	9	14
Claire	9	16
Esteban	5	11
Luc	4	10
Nathan	2	10

J'ai conçu cette deuxième évaluation pour me rendre compte des changements entre le début de l'année et le milieu de celle-ci, ainsi que pour observer l'évolution des différents élèves. Cette évaluation m'a permis de mieux cibler chaque enfant et de les classer dans un tableau afin de me rendre compte de leurs compétences réelles. En effet, durant les diverses séquences, mes observations ainsi que la motivation de certains élèves n'ont pas forcément correspondu au classement résultant de cette seconde passation. Je me suis rendue compte par exemple, « *qu'Anne lit déjà bien, elle forme bien les mots et comprends ce qu'elle lit. Elle a plaisir à le faire* ». Ses capacités orales étaient très bonnes, bien qu'elle participait bien aux séquences, au vue de ses résultats, je pense que j'aurais pu aller beaucoup plus loin avec elle, peut-être même s'embêtait-elle durant certaines séquences. En effet, Anne peut déjà être considérée comme « experte en langage oral ». Un autre élève m'a fortement surprise, il s'agit d'Evan. En effet, ce garçon était au milieu de classement lors de l'évaluation 1 et dernier lors de la seconde. Je me suis posée beaucoup de questions par rapport à ces deux évaluations. Était-il fatigué lors de l'évaluation 2 ? En sachant que je l'ai évalué sur plusieurs jours, j'écarterais cette possibilité. Avait-il fait l'évaluation 1 au hasard en tombant sur les bonnes réponses ? Cela me semble aussi peu probable mis à part peut-être pour l'activité sur les consonnes fricatives où j'ai eu l'impression chez plusieurs enfants qu'ils faisaient des croix un peu au hasard. Néanmoins, sur ce qui est plus de la langue, du vocabulaire et de la compréhension, Evan a de la facilité. L'évaluation 1, un peu plus basée sur ces connaissances-là, a été plus facile pour lui, ce qui expliquerait éventuellement ses meilleurs résultats.

Dans l'évaluation 2, j'ai redécouvert plusieurs éléments liés à la théorie. Par exemple, pour les élèves, il est plus facile (item A) de repérer la même unité phonologique si celle-ci est placée au début du mot. Pour Giasson et Vandecasteele (2012), trouver la syllabe à la fin du mot est plus complexe encore mais pouvoir trouver la même unité phonologique au milieu du mot est le plus difficile. Avec cette passation, je constate que les élèves n'ayant pas encore acquis cet item ont tout de même acquis ou sont en voie d'acquisition en ce qui concerne le début du mot, ce qui n'est pas visible sur le tableau. Cela me permet de penser que ces élèves ne sont pas complètement à côté du sujet mais ont déjà acquis une première base. De même, dans l'item F les élèves ont eu plus de peine, voire n'ont pas entendu la syllabe-cible lorsque celle-ci n'était pas au début du mot. Je fais la même constatation avec les phonèmes. En effet, dans l'item G, les élèves entendaient bien les phonèmes lorsque ceux-ci étaient au début des mots et avaient énormément plus de peine à les entendre en position médiane. Il est difficile d'entendre le bon phonème car c'est une unité plus petite qui demande une ouïe plus fine que la syllabe. D'ailleurs, dans cet item, les enfants ne l'ayant pas acquis, ont dit non à toutes les propositions. Comme certains mots n'avaient effectivement pas le phonème-cible, les enfants ont fait des scores entre 2 et 5 sur les 7 mots possibles.

J'ai été surprise que les élèves ne trouvent pas les charades (item D). En effet, j'avais l'impression qu'il s'agissait d'un élément facile mais je me trompais. Les élèves ont trouvé les

deux parties mais n'ont pas pu formuler le nouveau mot en question. Lors d'une de mes observations, j'ai écrit : « *les élèves n'arrivent pas à trouver mes charades. Premièrement, il leur est difficile de retenir la première partie de la consigne et du bon mot. Bien que l'on cherchait le bon terme ensemble (ex : chat), ils ne retiennent pas forcément celui-là. Je ne sais pas si c'est une bonne idée de mettre quelques images dont celle correcte au milieu des enfants car cela engendre des devinettes de leur part sans vraiment écouter la charade. Le fait de ne rien imaginer est également difficile. Peut-être faudrait-il imaginer les deux syllabes pour qu'ils se souviennent mieux des syllabes uniques et puissent trouver le nouveau mot ?* » Ici, je rencontre donc un problème de mémorisation lié à cette compétence. Etant donné que nous trouvions tout de même ensemble le bon mot, j'ai voulu observer leur compétence individuelle à réaliser une charade. Il est intéressant de constater qu'Anne et Rachel, les deux filles les plus avancées dans la lecture, ont été les seules à pouvoir maîtriser ce contenu. D'autres enfants faisaient des relations entre les mots sans que j'aie fini de leur poser la question. Ainsi, lorsque j'ai commencé la première charade avec Evan, celui-ci m'a dit : « *chat, miauler, miaoumiaou, moustache, chien, chatchien, chatmiaou...* » alors que je n'avais pas fini l'énoncé, ensuite il m'a dit encore « *tartare* » et me raconte qu'il aime bien ce plat. Evan a peut-être compris qu'il devait former un mot avec le premier qu'il trouvait mais n'a pas compris en soit le fonctionnement de la charade. Dans la partie théorique, j'ai constaté que Van Reybroeck (2004) a proposé une tâche similaire. Elle dit que cette dernière s'est avérée trop difficile car certains enfants ne pouvaient se détacher du sens des mots. C'est peut-être ce qui est également arrivé à Evan.

J'ai trouvé intéressant de leur montrer une planche avec les différentes lettres de l'alphabet mélangées et de leur demander de me donner le nom des lettres qu'ils connaissaient (item E). J'ai été surprise d'observer Colin me réciter l'alphabet mais ne pouvoir nommer que cinq lettres. D'une autre manière, j'ai découvert l'importance de l'écriture de l'alphabet. En effet, Alex ne connaissait que trois lettres en minuscules mais 12 lorsque je lui demandais de choisir l'écriture majuscule. C'est le seul à qui j'ai proposé de refaire l'exercice avec un autre style d'alphabet pour observer des différences, qui se sont avérées significatives. Le fait qu'Esteban ne connaisse que 3 lettres de l'alphabet est surprenant puisqu'il y en a quatre dans son prénom¹².

Cette évaluation m'a démontré que les élèves ont de bonnes capacités orales pour la conscience syllabique mais n'ont pas encore acquis, pour la majorité, les mêmes capacités en conscience phonologique. De plus, à mon avis, le fait de ne pas connaître une partie voire la majorité des noms des lettres de l'alphabet, six mois avant l'entrée en première année primaire, est un peu faible. Il s'agira dès lors de mettre l'accent sur ces particularités pour les prochaines séquences.

Grâce à ces nouvelles données récoltées, j'ai choisi quatre élèves pour continuer les activités. J'ai favorisé les trois élèves en difficulté déjà lors de l'évaluation 1, qui se sont avérés également

¹² Pour rappel, il s'agit d'un prénom d'emprunt mais son vrai prénom ne compte que 4 lettres.

en bas du classement de la seconde évaluation, et j'ai retenu également Evan, qui m'a surpris dans cette évaluation 2 et qui est également en bas de classement. J'ai choisi donc ces quatre élèves et n'ai pas pris Colin car ce dernier ne m'a pas semblé déstabilisé et en manque de connaissances de base. Un groupe de quatre élèves est à mon avis un bon nombre puisque nous pouvons ainsi faire des activités ensemble ou en duo. De plus, si deux d'entre eux sont malades lors d'une matinée, un élève ne reste pas seul avec moi. Pour ce faire, j'ai téléphoné à chaque parent pour expliquer la suite du projet avec leur enfant, ayant leur accord, j'ai ainsi poursuivi avec ces quatre élèves.

6.2. Synthèse : prévention et enseignement spécialisé

En conclusion de cette première partie, j'ai pu observer que la plupart des élèves en difficulté lors de l'évaluation 1 le sont restés lors de la deuxième, ceci bien qu'ils aient suivi des séquences relatives à la conscience phonologique.

Bien que ma recherche jusqu'ici se base plutôt sur la didactique du français et qu'elle pourrait tout à fait être inscrite dans l'enseignement régulier, j'ai trouvé intéressant de poursuivre cette première partie de recherche sur le terrain pour découvrir plusieurs aspects liés à l'âge des enfants ainsi qu'à leurs compétences. En effet, mon travail jusqu'ici a fortement ressemblé à ce que pourraient faire les enseignantes d'école enfantine, c'est-à-dire partir des savoirs des élèves et les amener à d'autres compétences à l'aide de séquences régulières sur ce thème précis. Ainsi, j'ai trouvé intéressant de passer moi-même les premières évaluations pour me rendre compte des compétences des différents élèves. Ils n'étaient que neuf, mais je pouvais les classer dans deux voire trois groupes différents. En effet, si je n'avais pas fait moi-même cette première prise de contact, je pense que j'aurais moins cerné les élèves et je serais peut-être partie sur des exigences trop élevées. Travaillant tous les jours avec des élèves beaucoup plus âgés, j'ai dû, d'une part, réadapter mon enseignement tant sur mes exigences que quant aux objectifs à atteindre ou au niveau de la mise en place pour y parvenir. D'autre part, en tant qu'enseignante spécialisée, j'ai parfois suivi des élèves de première année ayant des difficultés de lecture. Me rendre compte moi-même de leur niveau une année avant l'entrée à l'école primaire a été vraiment intéressant. De plus, savoir que les compétences en langage oral ne viennent pas de soi, mais doivent être axées sur un travail en conscience phonologique répétitif me permettra peut-être de combler plus facilement les lacunes.

Au niveau de ce premier temps de prévention, j'ai donc évalué chaque enfant selon ses propres compétences individuelles, avant et après des séquences répétitives sur la conscience phonologique primaire. En effet, il aurait été tout à fait possible d'aller plus loin dans la conscience phonologique mais je n'ai voulu utiliser dans cette démarche que la conscience phonologique primaire. Le temps de prévention m'a permis de distinguer deux groupes d'élèves dans la classe : le premier dans lequel les élèves ont déjà beaucoup de connaissances sur ce sujet

et ont compris comment utiliser le langage oral (les élèves qui savent déjà lire ou presque) et le second groupe qui est encore moins sûr dans ce domaine et qui n'est, selon mes critères, pas encore prêt pour affronter l'entrée dans la lecture dans les six mois suivants. En effet, mon objectif principal de réussir à les amener à être « experts en langage oral » n'est pas acquis pour tous à ce moment-là. Cependant, durant ces derniers mois d'école enfantine, les enseignantes travaillent encore sur ces domaines ; ils peuvent donc poursuivre « seuls » leur chemin. Par contre, les quatre élèves du deuxième groupe ont besoin d'un coup de pouce pour combler certaines lacunes et profiter du temps pour s'exercer encore sur le nom des lettres de l'alphabet, sur les syllabes, les rimes et surtout comprendre ce que sont les phonèmes et comment les découvrir dans différents mots.

Dans le modèle de lecture élaboré par Vaughn et Chard (2006, cité par Giasson & Vandecasteele, 2012, p. 33), ceux-ci disent que le premier niveau préventif suffit à 80% des enfants, pour un 20% des enfants celui-ci n'est pas suffisant. Pour ma part, je sélectionne quatre enfants sur neuf pour l'atelier de remédiation. Ceci est sans doute dû au fait que mes séquences de prévention n'ont pas ressemblé à celles préconisées par les auteurs (suivi des jours, durée, etc.). Il est possible que pour l'un ou l'autre élève, les séquences de remédiation ne soient toujours pas suffisantes.

Pour conclure, il était important pour moi de ne pas complètement clore le chapitre de conscience phonologique avec les élèves. Après discussion avec l'enseignante titulaire, je lui ai proposé différents documents dont un chapitre synthétique de certaines activités de « Phono » pour qu'elle puisse reprendre des activités que les enfants avaient déjà faites ainsi que pour poursuivre dans cette direction. Ainsi, en démontrant d'abord moi-même les bienfaits de cette méthode, j'ai pu jouer mon rôle de "passeuse de théorie". L'enseignante titulaire de la classe m'a souvent dit que les élèves semblaient de plus en plus intéressés par les lettres, que certains essayaient de lire des mots ou repéraient des lettres dans les titres de livre par exemple. De plus, elle a créé des affiches sur chacune des lettres de l'alphabet. A mon avis, les intéresser à ce monde de l'écrit est très important et les motiver à chercher et à mettre en pratique leurs compétences relevaient de ma principale finalité.

6.3. Temps 2 : remédiation, atelier de conscience phonologique pour un petit groupe

J'ai donc choisi quatre élèves qui présentaient des difficultés à la fois lors des évaluations 1 et 2 mais également lors des séquences de travail avec moi. Je leur ai proposé un atelier de conscience phonologique portant sur la remédiation.

6.3.1. Présentation aux élèves

Pour ce temps 2, j'ai convoqué tous les élèves une dernière fois, à la suite de l'évaluation 2. Je leur ai raconté que j'avais regardé ce que j'avais fait avec chacun d'entre eux et que j'avais remarqué que certains avaient encore besoin d'un peu d'aide pour bien comprendre les lettres et les sons. J'ai également dit les quatre noms des enfants en insistant bien sur le fait que ça n'était pas une punition mais plutôt une chance. Trois d'entre eux ont compris et se sont plutôt réjouis tandis que le quatrième a pensé qu'il était puni. Un autre m'a dit : « *pourquoi tu nous prends plus ? On pourra encore venir dans la classe et jouer avec les lettres.* Les quatre ont renchéri et demandé pourquoi ils ne pouvaient pas continuer nos jeux. J'ai pris le temps de discuter avec Luc qui pensait toujours qu'il était puni pour comprendre son point de vue. Au final, je crois avoir compris qu'il était difficile pour lui de quitter sa classe et de ne pas savoir ce que les autres faisaient pendant ce temps. Etant donné que ce n'était pas la première fois qu'il disait cela (et il allait encore le dire au cours des séquences suivantes), j'ai remarqué qu'il lui était difficilement supportable de laisser son jeu de construction et de ne pas avoir l'assurance que les autres élèves ne le lui détruisent pas. L'enseignante s'en est alors portée garante et Luc venait plus volontiers avec moi.

Je pense que la grande majorité des élèves ont bien compris le sens de la discussion. J'ai trouvé qu'ils n'ont pas posé beaucoup de questions, je m'étais préparée à d'autres questionnements encore. Cela m'a évidemment fait plaisir qu'ils insistent pour revenir suivre mes cours et m'a montré que j'avais réussi à créer des activités ludiques sur les sons auxquelles ils avaient eu plaisir. Je voulais d'autant plus tendre vers cela, à l'instar de Giasson et Vandecasteele (2012) qui rappellent qu'il est important de créer un climat de travail stimulant, amusant et ludique.

Avant cela, j'avais appelé les parents des quatre élèves que je continuais à suivre pour leur expliquer la suite de ma démarche et pour qu'ils ne soient pas surpris. Tous les parents ont accepté. D'ailleurs en appelant les parents de Luc, j'ai parlé à sa maman. Elle m'a dit qu'il ne s'était jamais plaint à la maison d'être puni, nous avons alors estimé que la situation pour lui n'était pas insupportable et avons continué en lui donnant la garantie que personne ne toucherait à sa construction. Les téléphones avec les autres parents ont également été intéressants. J'avais l'appréhension d'inquiéter les parents mais ces derniers m'ont plutôt fait de bonnes critiques. Par exemple, la maman d'Evan m'a dit que son fils lui demandait de plus en plus souvent les lettres et comment il fallait faire pour lire. D'ailleurs elle ne savait pas comment se positionner, lui apprendre à lire ou ne rien lui dire pour qu'il apprenne cela à l'école primaire. Sachant qu'Evan est intéressé à plein d'éléments et à une bonne culture générale, j'ai proposé à la maman de répondre à son fils sans pour autant le pousser dans ses apprentissages. Les parents d'Esteban et de Nathan ont moins posé de questions et ont été d'accord que je poursuive avec leur enfant. Pour moi, la collaboration avec les parents a été très simple et a favorisé la suite des séquences.

6.3.2. Atelier de remédiation : activités proposées

Lors de ces séquences plus spécialisées avec le petit groupe de quatre élèves, il était important pour moi de reprendre certains critères plus lentement en leur donnant du temps de parole. Je souhaitais leur proposer des activités différentes au sujet des phonèmes puisqu'il s'agissait du thème sur lequel ils avaient eu de la peine lors de l'évaluation 2. Lors de ces séquences, j'ai eu à cœur de jouer mon rôle d'enseignante spécialisée et donc de trouver des moyens de remédiation différents de ceux que nous avons déjà faits. Je me suis basée sur d'autres documents de références, comme par exemple les livres « Jeux de lettres » (Navarro, 2012) (annexe 9.4.1) ou « Ça commence comme » (Brissiaud, 2006) (annexe 9.4.2) et en ai gardé d'autres comme le « Syllabozoo » (9.2.2). Ces séquences duraient environ 30 minutes et je travaillais d'abord une grande partie en oral avec des jeux, des cartes-images, etc. Nous avons travaillé les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes sur les lettres et sons o – i – a – e/é – s. A la fin des séquences, je leur préparais un mélange de petites images, des feutres et de la colle. Ils pouvaient alors coller la lettre et chercher des images comprenant le son. Ils pouvaient également écrire la lettre eux-mêmes.

Au cours des diverses séquences, nous avons surtout traité les lettres de l'alphabet grâce à un alphabet en bois, régissant comme un puzzle (annexe 9.4.4): je donnais une lettre aux enfants et ces derniers devaient me dire le nom de la lettre. S'ils n'en avaient aucune idée, ils pouvaient regarder dans le trou que formait la lettre car un dessin était réalisé, celui-ci commençait par le son de la lettre, par exemple, pour le a une abeille était dessinée. Ainsi, bien que nous ayons surtout travaillé cinq lettres, nous avons rappelé souvent la plupart des lettres de l'alphabet. Etant donné qu'il fallait trouver un moyen pour comprendre ce qu'était un phonème, j'ai réalisé un alphabet en pâte « Fimo » bleue, en trois exemplaires, et j'ai acheté ou confectionné diverses boîtes de différentes grandeurs (annexe 9.4.3). Grâce à ce matériel, je mettais un mot dans la grande boîte, par exemple le mot « moto ». Dans « moto », il y a deux syllabes, à l'intérieur de la grande boîte se trouvaient donc deux boîtes moyennes. Dans la première de ces deux boîtes, il s'en trouvait encore deux plus petites comprenant chacune un phonème, c'est-à-dire le « m » dans la première et le « o » dans la seconde pour former la syllabe « mo ». Les élèves devaient prédire si nous allions trouver la lettre « o » dans le mot « moto » ou non. Ils pouvaient ensuite ouvrir les différentes boîtes en annonçant à chaque fois ce qu'ils devaient trouver.

a) Une leçon typique : exemple avec la lettre a

La première leçon comportait la découverte de la lettre. Je leur montrais le livre sur les « Jeux de lettres » (annexe 9.4.1) et ceux-ci devaient faire l'exercice proposé ainsi que trouver la lettre du jour. Avec le « a », les enfants ont dû trouver des mots commençant par cette lettre, mots représentés sur le livre. Ensuite, nous faisons une ou deux devinettes du livre « Ça commence comme » (annexe 9.4.2) par rapport toujours à notre lettre. Les enfants devaient par exemple

trouver un animal commençant comme « anorak ». Il s'agissait alors du mot « âne ». Ensuite, je leur donnais des miroirs pour qu'ils regardent comment étaient leur bouche lorsqu'ils disaient /a/. Nous faisons des sons forts, tout doux, exagérés, etc. Nous pouvions aussi essayer de dire le son sans décoller les lèvres ou en gardant la langue au palais (pour le /s/), etc. Ensuite, nous faisons encore un jeu, par exemple, celui de « pigeon vole ». Ils devaient alors lever les doigts lorsqu'ils entendaient le son-cible dans les mots que je leur disais. Parfois je leur lisais une histoire en accentuant le son ou nous faisons le jeu des boîtes et des phonèmes (annexe 9.4.3). Suite à cela, ils allaient s'asseoir à la table et choisissaient des images, les coloriaient et les collaient. Lors de la deuxième séquence sur la même lettre, nous reprenions souvent les mêmes activités, mis à part celle du miroir pour aller plus loin dans les apprentissages. En effet, comme le préconisait « Phono », certaines activités sont celles de base, il faut ensuite mettre ces mêmes compétences dans d'autres exercices pour approfondir le thème, solliciter les enfants dans des « registres différents » (p. 15) pour ainsi permettre à une majorité des élèves de comprendre et d'acquérir la compétence.

Par rapport à ces activités, je trouve qu'il a été intéressant de penser autrement et de chercher d'autres ressources pour approfondir ce thème. Le fait d'inventer ou de créer également du matériel amène à réfléchir différemment et à prendre en compte plusieurs composantes. J'ai essayé de mettre en place des éléments visuels et kinesthésiques en plus de ceux déjà auditifs. En effet, comme déjà évoqué dans la partie théorique, les enfants préfèrent découvrir les éléments qui les entourent grâce aux modes visuel et kinesthésique. C'est pour cela qu'il était important et primordial de donner aux élèves la possibilité de manipuler du matériel. Concernant ce matériel, j'avais d'abord inscrit sur la boîte le mot et y avais également collé une image représentative ainsi qu'écrit les syllabes sur les boîtes moyennes. Cela biaisait l'exercice puisque les élèves voyaient par exemple les deux « o » du mot moto et pouvaient donc dire sans écouter mais en regardant le mot écrit que ce dernier contenait les lettres « o ». Ainsi, ils mettaient en place une compétence intéressante mais qui ne permettaient pas de répondre à l'un de mes critères : « entend un son spécifique dans un mot ». De ce fait, j'ai enlevé ensuite toutes les inscriptions liées à l'écriture du mot et n'ai laissé que l'image. Je crois que ce système a particulièrement aidé Nathan qui pouvait me dire plus clairement s'il entendait ou non un son à l'intérieur des syllabes. Pour ce faire, il séparait les mots en syllabes en exagérant chacune d'elles. Ainsi, il entendait mieux les différents sons. Pour les autres, l'attrait d'ouvrir les boîtes était à mon avis plus grand que celui d'écouter vraiment s'ils entendaient le son ou non. Je devais alors les cadrer clairement et moi-même dire lentement les syllabes. Lorsque nous agissions ainsi, les enfants entendaient majoritairement les sons.

L'activité de coller des images dans leur cahier a été très appréciée des élèves. En effet, plusieurs fois lorsque nous finissions une activité du domaine oral, ils se levaient et couraient vers la table où tout était installé, je devais alors les rappeler à l'ordre et leur dire que nous irions plus tard. Au fil du temps, en arrivant dans la classe, les élèves allaient voir ce qui était préparé sur la table

et découvraient ainsi la nouvelle lettre. J'ai observé que « *les élèves trouvent facilement les mots commençant par la lettre mais ont de la peine lorsque celle-ci est dans le mot. Evan par exemple ne trouve plus de cartes car il n'y en a plus qui commencent par le son en question. Il me demande de l'aider et nous écoutons ensemble mais c'est difficile pour lui d'entendre le son « o » dans soleil. Je dois syllaber lentement et accentuer le son, alors il l'entend. De lui-même, il n'y parvient pas* ». Néanmoins, le son « o » a généré quelque difficulté car le nom de la lettre est différent du son entendu dans soleil justement. J'ai enlevé petit à petit les mots commençant par la lettre en question pour qu'ils les trouvent dans les mots, ceci étant le plus difficile car les élèves repèrent d'abord le même son au début puis à la fin puis au milieu du mot. De ce fait, l'activité a été de plus en plus difficile mais également intéressante. En effet, j'avais alors l'impression qu'ils entendaient tous le son-cible lorsque celui-ci était en position initiale. Par contre, en demandant, par exemple à Esteban, à la fin des séquences pourquoi il avait collé cette image sur la page du son en question, il m'a dit que c'est parce qu'il aimait cette image et pas parce que le son y était inclus.

Ceci m'amène à la dernière partie qui est la troisième et dernière évaluation que j'ai faite à la fin de ces séquences afin d'évaluer la progression de ces quatre élèves.

6.3.3. Evaluation 3

J'ai procédé pour cette ultime passation comme pour les deux précédentes, mis à part que j'ai donc évalué uniquement les quatre enfants avec lesquels j'ai mis en place l'atelier de remédiation. Pour cette évaluation, j'ai créé plusieurs items, à l'image de la passation 2, pour ainsi pouvoir comparer les résultats. La description des différents items se trouve dans le tableau ci-dessous. Pour l'évaluation 3¹³, j'ai disséqué l'item F de l'évaluation 2 en quatre items, c'est-à-dire les items IV, V, VI et VII. L'item VIII correspond à l'item G de l'évaluation 2 (plus deux phonèmes pour arriver à un total de quatre phonèmes i, s, a et o).

Je n'ai pas repris les charades, le « Syllabozoo », ni l'exercice sur les consonnes fricatives fait lors des évaluations 1 et 2. J'ai changé les questions pour tous les items en me basant sur les exemples tirés des documents de références, sauf pour celui sur les mêmes unités phonologiques pour lequel j'ai repris l'exercice tel quel. J'ai ajouté un point à mon évaluation en leur demandant qu'ils m'expliquent leur cahier de sons (annexe 9.4.5) et qu'ils me disent en quoi celui-ci consistait et ce qu'ils en retenaient.

Pour ce faire, j'ai procédé de la même manière que pour les évaluations 1 et 2. Individuellement, je les ai pris sur plusieurs temps en deux semaines pour compléter la palette des items. Selon leur

¹³ Pour cette évaluation, j'ai numéroté mes huit items en chiffres romains (I à VIII).

motivation et leur fatigue, nous faisons deux ou trois items lors des différents moments. Voici un tableau comparatif des évaluations 2 et 3. Celles-ci portant sur les mêmes items, il a été possible de comparer les élèves. La version avec commentaires se trouvent dans les annexes (9.5.4).

Grâce à ce tableau, il est possible d'observer les caractéristiques de chaque enfant, leurs progrès ou leurs régressions.

évaluation 3	Item I retrouver la même unité phonologique dans trois mots proposés même item que dans évaluation 2, aucun changement		Item II la structure syllabique des mots.		Item III Nommer les lettres de l'alphabet		Item IV scander les syllabes		Item V isoler la première syllabe d'un mot		Item VI isoler la dernière syllabe d'un mot		Item VII entendre une syllabe cible dans des mots		Item VIII entendre un phonème dans des mots i / s / a / o											
	correspondance avec évaluation 2		item B		item E		item F		item F		item F		item F		item G											
	bilan 2	bilan 3	bilan 2	bilan 3	bilan 2	bilan 3	bilan 2	bilan 3	bilan 2	bilan 3	bilan 2	bilan 3	bilan 2	bilan 3	bilan 2	bilan 3										
Esteban, 14	4/8	5/8	↑	2- 3/4	3/4	=	3/26	15/26	↑	4/4	4/4	=	-> 2- 3/3	3/3	↑	=	1/3	2/3	↑	4/4 3/4	12/16 3/4, 3/4, 3/4, 3/4	↓, =	5/7, 3/7	5/7, 6/7, 6/7, 4/7	↑	21/28
Evan, 13	7/8	5/8	↓	0- 1/4	4/4	↑	13/26	18/26	↑	4/4	4/4	=	1/3	0- 1/3	=	2/3	1/3	↓	3/4, 3/4	13/16 3/4, 3/4, 4/4, 3/4	↑, =	4/7, 4/7	6/7, 6/7, 5/7, 5/7	↑	22/28	
Luc, 14	4/8	6/8	↑	3/4	2/4	↓	15/26	25/26	↑	4/4	4/4	=	1/3	2/3	↑	0/3	1/3	(↑)	4/4, 3/4	15/16 4/4, 3/4, 4/4, 4/4	↑, =	4/7, 2/7	4/7, 6/7, 5/7, 5/7	↑	20/28	
Nathan, 19	5/8	8/8	↑	4/4	4/4	=	7- 8/26	16/26	↑	4/4	4/4	=	3/3	3/3	=	2/3	2/3	=	2/4, 3/4	14/16 4/4, 4/4, 3/4, 3/4	↑	4/7, 4/7	5/7, 7/7, 5/7, 6/7	↑	23/28	
<p>Légendes : les couleurs démontrent si l'item est acquis en vert, en voie d'acquisition en jaune et pas encore acquis en Rose / violet.</p> <p>Les signes démontrent que les élèves sont en progrès avec une flèche qui monte (↑), qu'ils ont régressé avec une flèche qui descend (↓) ou obtiennent un score équivalent avec le signe égal (=).</p>																										

Pour Esteban, dans les huit items que l'on peut comparer entre les évaluations 2 et 3, il s'améliore à quatre d'entre eux (items I, III, VI et VIII). L'item V est meilleur voire identique. Aux items II et IV, il obtient des résultats équivalents et Esteban fait un score un peu moins bon pour la tâche "entendre une syllabe cible dans un mot" (item VII). Son bilan est alors très positif à l'instar de la dénomination du nom des lettres de l'alphabet où, en quelque mois, Esteban passe de 3 lettres à 15/26. Esteban n'a, par contre, pas encore acquis l'item où il s'agit de retrouver parmi trois mots celui qui partage la même unité phonémique qu'un mot cible (item I). Pour lui, entendre un phonème dans un mot est également encore difficile. On peut observer chez Esteban qu'il est en difficulté partout où la théorie dit que c'est plus difficile. En effet, le phonème est l'unité la plus petite et donc la plus difficile à entendre. Dans les syllabes, il a plus de peine à isoler la dernière syllabe d'un mot plutôt que la première.

Evan obtient des résultats également en progrès, puisqu'il améliore son score dans trois items (II, III, VIII), un est équivalent voire mieux (VII), deux s'équivalent (items IV et V) et deux sont en régression (items I et VI). Evan avait fait 7/8 justes à item I lors de l'évaluation 2, il n'obtient un score que faiblement plus haut que la moyenne avec 5/8 mots corrects à l'évaluation 3. Pour Evan, mis à part l'item II où son résultat a complètement changé, il obtient de manière générale les mêmes résultats. En effet, même dans les items où il s'est amélioré, ce n'est pas un changement singulier, il fait néanmoins un peu mieux que lors de l'évaluation 2.

Luc est en progrès puisqu'il s'améliore dans cinq items (I, III, V, VI et VIII), bien qu'il s'agisse de petits progrès qui ne changent parfois pas son niveau. Il reste par exemple dans le totalement acquis pour les lettres de l'alphabet en passant d'un score de 15 à 25 lettres sur les 26 possibles. Dans le négatif, Luc a toujours de la peine à isoler la première syllabe (item V) même si dans l'évaluation 3, il réussit un mot sur les trois proposés. L'item VII est équivalent voire en progrès, l'item IV est égal et à l'item II, Luc est en régression. Il avait, en effet, trouvé trois syllabes lors de l'évaluation 2, il n'en trouve que deux à l'évaluation 3.

Finalement, Nathan fait des belles performances puisqu'il acquiert ou est en voie d'acquisition dans tous les items. Il s'améliore dans quatre items (I, III, VII et VIII) tandis qu'il reste au même niveau dans les quatre autres items (II, IV, V et VI). Son score est de 14/ 16 à l'évaluation 3, ce qui démontre que seulement deux items sont encore en voie d'acquisition (VI et VIII).

D'une manière générale, tous les élèves démontrent que leur compétence à scander les syllabes (ici item IV) est acquise depuis l'évaluation 2. Par contre, il leur est encore difficile d'isoler la dernière syllabe d'un mot (item VI) et d'entendre les phonèmes dans des mots proposés (item VIII). Ils démontrent que le phonème est plus difficile que la syllabe. De même pour la dernière syllabe (item VI) où ils obtiennent un résultat équivalent ou en faible progression. D'ailleurs, le fait de pouvoir manipuler consciemment des phonèmes n'arrive qu'en lien avec la conscience phonologique secondaire. Néanmoins, ils ont tous progressé dans l'écoute des phonèmes et réalisent de meilleurs résultats, bien qu'ils soient faibles. Selon les propositions de la nouvelle

méthode « Dire, Lire, Ecrire » (Auvergne, 2011), les enfants devraient être capables de « décomposer des mots en syllabes et phonèmes et reconnaître les lettres par leurs noms » (p. 39) en fin d'école enfantine ce qui me paraît difficile à atteindre, suite à mes constatations, pour la totalité des enfants en fin d'école enfantine, car ils ne sont pas tous encore capables de décomposer les mots en phonèmes. L'item concernant la dénomination des lettres de l'alphabet (III) est également en progression chez tous les élèves bien qu'ils ne connaissent pas encore le nom de toutes les lettres, ce qui n'est au final pas demandé. Cela est positif car ils acquièrent tous l'item à la fin du premier semestre d'école enfantine, ce qui n'était le cas que pour deux d'entre eux, deux mois auparavant. Ils connaissent tous entre 5 et 12 noms de lettres supplémentaires.

Pour ma part, j'ai beaucoup aimé faire cette troisième évaluation avec eux car j'ai ainsi pu me rendre compte de leurs performances actuelles sur ces différents items. Cela a concrétisé le processus et m'a démontré ce qui avait fonctionné et ce qui restait à travailler. Evidemment, tout ceci est uniquement au niveau de la conscience phonologique primaire, mais je peux observer que les phonèmes sont plus complexes pour les enfants que les syllabes. A mon avis, ceci peut démontrer que ces élèves poursuivent leur chemin en conscience phonologique sur une bonne voie. Ils font des progrès non négligeables en deux mois, cependant ils doivent tout de même encore faire des acquisitions pour être à l'aise lors de leur entrée en lecture en première année primaire. C'est pourquoi, j'ai simplement arrêté les séquences avec eux en laissant l'enseignante titulaire poursuivre le chemin jusqu'à la fin de l'année et n'ai pas orienté l'un de ces enfants vers une orthophoniste.

Les scores obtenus par les enfants, avant et après l'atelier de remédiation sont intéressants à analyser. Les élèves sont effectivement plutôt en progrès : est-ce dû aux séquences ou à leur développement cognitif « naturel » ? J'ai l'impression que les séquences leur ont appris certains éléments comme le nom de certaines lettres de l'alphabet par exemple (également travaillé par l'enseignante de classe). En effet, les enfants voulaient souvent connaître les lettres comme le rappelle mon journal de bord : *« Les élèves entament souvent le petit chant de l'alphabet. Je me rends compte que le début est presque su pour les quatre par contre la séquences L-M-N-O pose problème de même que la fin de l'alphabet. Je chante avec eux pour qu'ils entendent la bonne manière de prononcer les lettres [...] Souvent ils demandent ce que sont les lettres et aiment beaucoup le jeu de deviner (en fermant les yeux) quelle lettre je leur donne. Ils confondent le M et le W. »* En effet, j'ai trouvé les enfants très intéressés aux lettres. Ils jouaient volontiers avec le matériel proposé. Le fait que les quatre soient capables de me citer les lettres W et Z m'a étonnée. En effet, je pensais qu'il s'agissait de deux lettres difficiles à apprendre. Pour Luc, la seule lettre oubliée a été le H. Les élèves ont pu dire le nom des lettres que nous avons travaillé ensemble, c'est-à-dire les lettres A – O – E – S – I alors qu'uniquement la lettre A était sue par tous les élèves lors du bilan 2 même si Luc et Nathan connaissaient déjà les lettres O et S en plus.

Pour connaître les progrès des élèves durant ces séquences spécialisées, j'ai fabriqué un tableau de comparaison afin de pouvoir un peu mieux quantifier leurs résultats. Pour ce faire, j'ai admis qu'un item totalement acquis valait deux points, en voie d'acquisition un point et zéro pour un item non-acquis.

Sur cette page ainsi que sur la suivante, voici deux tableaux que je trouve intéressant à confronter. Ils portent tous les deux sur une comparaison entre les évaluations 2 et 3. En observant les résultats des élèves dans les deux tableaux, on s'aperçoit qu'ils se sont améliorés.

Le tableau en figure 1 prend en compte tous les items de l'évaluation 2, tandis que le tableau en figure 2 est basé sur les mêmes items et donc est comparable en tout point. Il est intéressant de constater que les élèves ont une plus faible marge de progression dans la figure 1.

Figure 1	tableau comparatif des scores obtenus entre les évaluations 2 et 3.		
évaluation 2 : novembre maximum 26 points 2 pts maximum par item		évaluation 3 : février maximum 28 points 2 pts maximum par item	
Esteban	11	14	↑
Evan	8	13	↑
Luc	10	14	↑
Nathan	10	19	↑
<p>Voici une manière de confronter les élèves. Les deux évaluations ne sont pas comparables, ni sur le nombre de points qui varient entre 26 et 28 selon l'évaluation ni sur les items effectués.</p> <p>On peut néanmoins observer que les élèves se sont améliorés puisqu'ils ont élevé leur score personnel, sachant que tous les items de l'évaluation 3 étaient déjà dans l'évaluation 2.</p>			

Figure 2 tableau comparatif à tout point de vue entre les évaluations 2 et 3.			
évaluation 2 : novembre maximum 16 points 2 pts maximum par item		évaluation 3 : février maximum 16 points 2 pts maximum par item	
Esteban	5 $\frac{3}{4}$	9 $\frac{1}{2}$	↑
Evan	7	7 $\frac{3}{4}$	↑
Luc	5 $\frac{3}{4}$	8	↑
Nathan	8 $\frac{1}{2}$	13 $\frac{1}{4}$	↑
Voici une autre manière de comptabiliser les points en prenant uniquement en compte les items correspondants aux évaluations 2 et 3. Il est alors possible de se rendre compte que Luc et Esteban ont une plus grande marge de progrès dans ce tableau, ce qui veut dire qu'ils avaient mieux réussi les items de l'évaluation 2 que je n'ai pas repris dans l'évaluation 3.			

Je peux alors interpréter que certains élèves, dont Luc et Esteban, ont mieux réussi les items de l'évaluation 2 que je n'ai pas repris. On peut ainsi observer que dans la figure 2, en moyenne, les élèves ont progressé d'environ 3 points entre les deux évaluations. Evan à la plus faible progression avec $\frac{3}{4}$ de points en plus, ensuite Luc avec $2 \frac{1}{4}$, puis Esteban avec $3 \frac{3}{4}$. Enfin Nathan fait $4 \frac{3}{4}$ points de plus ce qui l'amène à un très bon niveau.

Les choix d'évaluation m'appartiennent car j'avais besoin de tester des items variés et précis. Pour ce faire, j'ai dû utiliser différents outils et non une seule méthode d'évaluation. Ceci amène une limite à ma recherche puisque les items comme je les ai présentés aux élèves pour l'évaluation 3 n'ont jamais été testés sur d'autres enfants. J'ai tout à fait conscience d'avoir construit trois temps et modalités d'évaluation qui ne sont pas en tous points comparables. Certaines données d'évaluation ne sont donc pas comparables, mais j'ai pris soin d'identifier les éléments permettant de montrer les zones de fragilité et/ou de progrès chez les différents élèves, d'abord chez tous les élèves de la classe, puis en particulier chez les quatre élèves à qui j'ai proposé des ateliers de conscience phonologique plus ciblés. Deuxième biais possible, Ai-je conçu des items trop faciles ou au contraire trop complexes par rapport à ceux de base de l'évaluation 2 ? J'ai remarqué par exemple, durant l'atelier, que la séquence sur l'écoute des mots contenant le O a été très difficile car il est prononçable de deux manières ce qui peut mettre les enfants en difficulté. De plus, prendre l'exercice sur le partage de la même unité phonémique

tel quel amène éventuellement un autre biais, que les élèves se souviennent de la feuille et retracent les mêmes images que la dernière fois, or ceci n'a pas eu lieu. Dans le sens où nous n'avions pas corrigé ensemble les erreurs de la dernière évaluation, j'ai pensé que la comparaison restait fiable.

Un dernier point intéressant dans cette évaluation est l'avis des élèves concernant le cahier des sons qui nous a accompagnés durant ces séquences spécialisées. Trois d'entre eux m'ont alors expliqué qu'il s'agissait d'un cahier où l'on avait écrit les sons, les lettres, etc., le 4^{ème} m'a dit qu'il avait collé des images qu'il aimait bien. J'ai demandé aux enfants qu'est-ce que l'on avait fait dans leur cahier de sons et les relançais en leur demandant de m'expliquer pourquoi ils avaient pu coller une image sur une page précise. Pour Evan c'est « *pour faire les lettres. J'ai dû faire la lettre A, la lettre O, la lettre I, la lettre S et la lettre E et là il n'y a plus de lettres [...] il y a éléphant car ça commence par E* ». Pour Nathan c'est « *le A, le I, le O, le S, le E. On colle des mots, non des dessins [...] ça commence par E* ». Luc, à ma question quel est ce cahier puis à quoi sert-il ?, répond : « *quel cahier ? Rien fait, je n'ai rien ajouté.* » En effet, je leur avais dit qu'ils pouvaient éventuellement compléter leur cahier à l'école avec des dessins sur les sons en questions, ce qu'ils n'ont pas fait. A ma seconde question : « *qu'y a-t-il sur cette page et pourquoi as-tu pu coller un serpent ?* » : « *C'est le S. Je l'ai collé quand j'étais avec vous. S on entend. [...] I, A, et ça, ça ne va pas ensemble* ». Ici Luc découvre qu'il a collé l'image d'un tigre sur la page des I. Je lui demande s'il entend quand même /i/ dans le mot en l'accentuant. Il me répond positivement. Finalement, Esteban m'explique « *que l'on a mis les lettres de l'alphabet. A, B, C, D.* ». Je lui dis ensuite que ce n'est pas tellement ces lettres car nous ne les avons pas fait dans l'ordre et lui demande qu'elle est celle que je lui montre. « *Le I, le S, le O, le A [...] astronaute* ». Je lui demande alors pourquoi il a pu coller cette image sur son cahier, il me répond « *car j'aime bien les astronautes* ». Et à ma seconde question de pourquoi il a pu coller un os sur la page des O, il dit qu'il aime bien la forme.

Je peux me rendre compte avec leurs réponses que trois d'entre eux se sont souvenu du lien entre les images et les sons. Pour Esteban, cela n'est pas encore clair puisqu'il reste dans l'affectif ; il a collé des images car il les aimait bien. Il veut sans doute bien faire en me citant le début des lettres de l'alphabet mais cela n'a pas de sens puisqu'il connaît les lettres si je lui les montre. Ma question n'était peut-être pas évidente pour lui. En effet, je doute avoir expliqué assez explicitement le lien entre ce cahier et nos activités de conscience phonologique. Esteban n'a peut-être simplement pas fait le lien entre les deux. Etant donné qu'il s'agissait de notre activité finale, l'élève a peut-être pensé qu'il pouvait coller des images qui lui plaisaient. Néanmoins, celui-ci semblait avoir compris le transfert puisqu'il me demandait s'il pouvait ou non coller l'une ou l'autre image.

6.4. Synthèse et discussion

6.4.1. Synthèse : rôle de l'enseignant spécialisé dans les difficultés en conscience phonologique

En conclusion de cette dernière partie, j'ai personnellement apprécié de proposer un atelier de conscience phonologique à ces quatre élèves. Premièrement, il est plus facile de travailler avec peu d'élèves pour leur donner un maximum de temps de parole ainsi que de percevoir quels sont les exercices plus difficiles pour eux. D'autre part, j'ai apprécié confectionner du matériel relatif à ce sujet et également rechercher des activités entrant dans ce domaine sans continuer avec le matériel « Phono » puisque les enfants le poursuivaient de toute manière en classe. Le fait d'amener du matériel multisensoriel comme toucher les lettres était encore une difficulté supplémentaire puisque les ouvrages proposent des fiches d'activité qui ne sont pas multisensorielles. J'ai cependant réellement l'impression que les enfants ont aimé mener des activités autant visuelles qu'haptiques car ils ont volontiers touché les lettres, écrit, se sont regardé dans un miroir, ont deviné en fermant les yeux et en suivant le tracé de la lettre du doigt, etc. Deuxièmement, j'ai pu me rendre compte par moi-même des plus grandes difficultés que peuvent rencontrer les élèves à cet âge. Le fait que le travail sur le phonème devrait mériter du temps en classe car il n'est pas évident pour les élèves. Ceci car il est le seul bon prédicteur pour la réussite en lecture selon Bara (2004) à condition que la conscience phonémique soit associée à un apprentissage du lien entre les sons et les lettres et sur l'identité de ces dernières. C'est en effet lorsque ces deux composantes sont réunies dans un entraînement (conscience phonémique et connaissance des lettres et des associations lettres-sons) que celui-ci est le plus efficace. Les élèves ayant également bien réussi l'item sur les noms des lettres de l'alphabet me réjouit car Sprenger-Charolles et Colé (2006), en évoquant les prérequis à l'entrée dans l'écrit, constatent que « les résultats ont montré que la conscience phonémique était le meilleur prédicteur avec la connaissance des lettres » (p. 51).

Effectivement, les élèves ont des compétences en syllabation. Je peux constater dans ma dernière évaluation que ce qui touche aux phonèmes n'est pas encore réellement en voie d'acquisition bien que les élèves se soient améliorés. Si je compare la même activité avec les syllabes ou les phonèmes (items VII et VIII), je constate que les élèves sont en voie d'acquisition, voir ont acquis ce qui touche aux syllabes mais sont seulement en voie d'acquisition pour ce qui est de la conscience phonémique. Cela démontre que le travail pour arriver à une bonne conscience phonémique n'est pas abouti. Toutefois, l'identification consciente des phonèmes est complexe et diverses recherches citées dans Sprenger-Charolles et Colé (2006) démontrent que les enfants ne parviennent à cela qu'aux environs de 6 ans, lorsqu'ils apprennent à lire. Etant donné que les quatre élèves n'en sont pas encore là, il y a des chances qu'ils développent encore leur conscience phonémique dès leur entrée en première année primaire. Cependant, il vaut la peine que celle-ci soit tout de même travaillée avant l'entrée en lecture comme moyen de prévention, car c'est également « un des meilleurs prédicteurs de son niveau de lecture ultérieur » (p.51). Je

comprends alors qu'il est important de travailler cet aspect avant l'entrée dans la lecture et de veiller à poursuivre ce travail de conscience phonémique chez les élèves de première année primaire qui n'ont pas encore atteint un niveau suffisant. On peut ainsi dire que la conscience syllabique est un préalable indispensable à l'entrée en primaire et la conscience phonémique un élément utile mais qui peut encore se travailler avec l'apprentissage formel de la lecture. En effet, l'entrée dans l'écrit au primaire viendra consolider les capacités de conscience phonologique, en particulier si les enseignants poursuivent le travail commencé en enfantine.

Leur cahier de sons a été, selon moi, une activité stimulante qui clôturait bien nos séquences en petit groupe. Elle a été appréciée des enfants. Ces derniers ont tous retenu chacune des lettres que nous avons travaillées. Néanmoins, ils ne se souvenaient pas tous pourquoi ils avaient collé telles ou telles images surtout lorsque le son-cible n'est pas en position initiale.

Grâce à ces activités, j'ai également pu me rendre compte des difficultés spécifiques liées à la conscience phonologique primaire. En effet, le placement des phonèmes ou des syllabes dans un mot à son importance, de même que les consonnes fricatives (/v/, /r/, /z/, etc.) à utiliser après les voyelles avec les enfants. J'ai également découvert qu'assembler deux syllabes pour former un nouveau mot est complexe et doit être travaillé.

Je pense finalement qu'un entraînement en conscience phonologique tel que je l'ai pratiqué a été bénéfique pour la mémorisation des noms des lettres, un des facteurs qui, associé à la conscience phonémique, donne de meilleures chances de réussir dans l'apprentissage de la lecture. Cependant, pour amener les élèves à devenir « expert en langage oral », mis à part Nathan peut-être, les trois autres élèves devraient continuer à développer leur conscience phonologique pour être capables de réfléchir sur le langage oral avant d'être confrontés à la lecture en soit. Néanmoins, comme le dit Bara (2004), ces derniers comprendront certainement d'autres éléments lorsqu'ils pourront faire des liens graphophonétiques, c'est-à-dire en apprenant également l'écriture.

Je pense que mon rôle a changé et est passé d'enseignante à enseignante spécialisée lorsque j'ai terminé la prévention avec tous les élèves et ai décidé des quatre élèves avec qui je voulais continuer les séquences. Mon regard sur ces différents élèves s'est affiné, j'ai ainsi pu reprendre ou construire des séquences pour eux et les guider plus tranquillement vers l'apprentissage des phonèmes. A mon avis, il était important qu'ils puissent suivre des séquences pour eux car dans le grand groupe, ces derniers étaient plutôt suiveurs ce qu'ils n'ont plus pu être à quatre. Le temps consacré à la réflexion était donc plus adapté puisque dans le grand groupe, un autre enfant avait souvent la réponse avant eux et la disait.

De manière générale, les séquences auraient pu être encore plus axées sur le phonème et pourraient se poursuivre mais elles ont déjà été bénéfiques pour ces quatre enfants.

6.4.2. Tentative de réponse aux questions de recherche

Mes questions de recherche soulevaient trois points essentiels. Premièrement quelles sont les compétences requises en conscience phonologique pour l'entrée dans la lecture? Deuxièmement, qu'amène un atelier de prévention en conscience phonologique? Et finalement, comment identifier les élèves en difficulté et quels sont les aménagements possibles pour ces derniers?

Mon premier point est essentiellement théorique et j'ai trouvé des réponses à mon questionnement grâce à Giasson et Vandecasteele (2012) principalement, mais également grâce aux recherches déjà effectuées sur le sujet qui démontrent la particularité de la conscience phonologique qui serait à elle seule un bon prédicteur de la réussite future en lecture. Parallèlement, plusieurs auteurs démontrent l'utilité de traiter également le nom des lettres qui est corrélé à la conscience phonologique. Je rejoins ces auteurs en m'appuyant sur ma recherche car bien qu'il soit utile pour les élèves d'avoir une conscience syllabique, cette dernière ne leur permet pas de comprendre le processus de la conscience phonémique et celle-ci a besoin d'être travaillée pour elle-même. Si la conscience phonémique est un bon prédicteur pour l'entrée en lecture, il est important qu'un temps non négligeable y soit consacré, car le travail initial sur les syllabes et les rimes n'est pas complémentaire aux phonèmes, qui sont des unités plus petites encore et doivent donc être plus détaillées. En effet, mes élèves sachant tous parfaitement scander les syllabes, ne savent pas pour autant scander les phonèmes d'un mot.

L'atelier de prévention en conscience phonologique est intéressant car il permet effectivement de découvrir des élèves en difficulté. Bien que la majorité des élèves était déjà en difficulté lors de mon premier bilan, la situation s'est modifiée suite aux séquences en groupe pour un élève qui s'est avéré également en difficulté. La prévention prend alors son rôle pour ce dernier car étant placé à la quatrième position sur neuf enfants lors de l'évaluation 1, je ne l'aurais pas inclus dans mes ateliers spécialisés si j'avais dû faire mon choix en septembre. De plus, grâce simplement à un entraînement bihebdomadaire, Claire, et avec de moindres résultats Colin, se sont placés tout différemment dans le classement de la classe (Claire est passé de la sixième place à la troisième, Colin restant à sa cinquième place). Ces deux élèves n'avaient pas besoin des ateliers spécifiques, néanmoins, sans les moments de prévention, peut-être en auraient-ils fait partie. Ceci aurait de plus biaisé quelque peu les résultats car Claire n'était pas en difficulté par rapport à ces items car elle a rapidement poursuivi son chemin. Quant à Colin, j'ai longuement hésité à l'inclure dans les ateliers, néanmoins ce dernier obtenait plus de la moitié des points au deuxième bilan ce qui le plaçait plutôt dans le groupe ne nécessitant pas des ateliers spécifiques.

Le fait de percevoir ainsi des élèves ayant plus besoin des ateliers spécifiques amène à mon troisième point. En effet, il a dès lors fallu faire des aménagements pour ces quatre enfants qui présentaient des difficultés. Mon but étant de les amener à entendre les unités phonémiques dans les mots n'a pas réellement abouti puisqu'ils n'en sont pas encore experts mais sont tout de même en cours d'acquisition. Mes activités sur ces dizaines de leçons n'ont peut-être pas été

assez spécifiques, j'aurais sans doute pu axer davantage sur les phonèmes en soit, ceci afin de les amener plus loin dans leurs compétences. Je pense néanmoins que les enfants ont besoin de temps pour prendre conscience de tous les sons différents que compose un mot. Ces séquences leur ont fait comprendre différents éléments. Mon travail se finissant ici, je ne suis pas convaincue que s'ils n'entraînent plus leur compétence phonémique, celle-ci reste « acquise ». Pour conclure, des aménagements ont été mis en place, était-ce ceux qu'il fallait et avons-nous assez répété les phonèmes pour qu'ils soient prêts à entrer dans la lecture ?

Concernant mes objectifs et hypothèses, je pense que les premiers ont été atteints. En effet, j'ai appris plusieurs éléments sur ce thème et j'ai pu m'y intéresser de plus près encore grâce aux enfants qui ont été d'accord de partager ces moments avec moi.

Ma première hypothèse s'est vérifiée, en effet, plusieurs enfants ont acquis les capacités requises à la suite des séquences préventives. Le fait qu'Anne sache déjà lire en milieu de deuxième enfantine démontre que les compétences des élèves sont de niveau complètement différents. Ma deuxième hypothèse reposait sur le fait qu'à la suite d'un atelier plus spécifique, les élèves rattraperaient leur retard pour avoir les mêmes compétences que leurs camarades. Cette dernière ne s'est pas complètement vérifiée. En effet, comme dit ci-dessus, les enfants n'ont pas tous acquis la conscience phonémique comme je l'avais souhaité. Malgré un atelier axé là-dessus, les élèves n'ont pas eu assez de temps pour maîtriser cet aspect. Ceci est sans doute dû à des activités peut-être trop évasives, par un manque de temps ou des séquences trop peu nombreuses. L'atelier idéal à proposer aux élèves prendrait alors en compte l'aspect multisensoriel et devrait à mon avis porter spécifiquement sur le phonème si les élèves ont déjà acquis la conscience syllabique préalablement.

Toutefois, il ne faut pas oublier que la conscience phonologique est une partie des thèmes à traiter avant l'entrée dans l'écrit. Le projet de lecteur, la connaissance de la variété des écrits, l'écriture émergente et la compréhension sont également des éléments qui peuvent être travaillés à l'école enfantine. Des séquences sur ces différents thèmes seraient également bénéfiques et un travail similaire à cette étude pourrait être proposé aux enseignantes ordinaires pour ainsi garder ce rôle de « passeuse de théorie ». Devenir « expert en langage oral », c'est savoir comment fonctionne le langage oral et pouvoir réfléchir sur celui-ci.

7. Prolongement et conclusion

Pour conclure ce travail, je pense que mon bilan personnel est positif. En effet, j'avais envie de découvrir la conscience phonologique que je ne connaissais que très peu. Avec un travail comme celui-là, je ne l'ai pas seulement théorisée mais j'ai également pu la tester dans ma pratique professionnelle quotidienne. En effet, le choix de travailler avec des enfants a été fortement enrichissant au niveau de mes compétences personnelles et également professionnelles. Je ne

crois pas que j'aurais si bien compris la particularité de la conscience phonémique sans la mettre en pratique. En effet, je garderai en mémoire l'apprentissage du nom des lettres et surtout des aspects multisensoriels qui ont été, à mon sens, bénéfiques pour les enfants. Ces derniers s'étant améliorés au cours du travail entrepris, je pense finalement que leur développement cognitif naturel, mais également les ateliers, les ont fait progresser.

Néanmoins, leur compétence phonémique n'étant pas encore bien ancrée, leur travail en langage oral n'est pas terminé. Pour cela, j'envisagerai plusieurs prolongements possibles. Premièrement, il serait possible de continuer un travail comme celui-ci en première année primaire avec les mêmes élèves ou avec d'autres élèves « à risque ». En effet « un entraînement à la conscience phonémique en première année du primaire produit plus d'effets positifs sur la lecture (lecture de mots et compréhension) que celui qui se déroule en grande section de maternelle » (Sprenger-Charolles et Colé, 2006, p. 52). Ceci car les liens entre graphèmes et phonèmes se font plus spontanément lorsqu'ils sont en lien avec le processus de lecture. De ce point de vue découle un autre élément. En effet, il pourrait être intéressant de commencer ce projet à l'école infantile et de le poursuivre en étant un lien entre ces deux manières de fonctionner, l'enseignante spécialisée pourrait alors poursuivre la démarche en première année primaire en s'appuyant sur les découvertes faites à l'école infantile. Cela démontre également le procédé d'être « passeuse de théorie » soit pour que les enseignantes entreprennent elles-mêmes la partie prévention en conscience phonologique et que j'intervienne sur la partie remédiation en leur fournissant des activités ou des ouvrages tel que « Phono », soit de suivre les élèves entre l'école infantile et leur entrée à l'école primaire pour faire le lien entre les deux enseignantes.

Ayant eu des échos positifs de la part des parents, des enfants et des enseignantes titulaires, il pourrait être intéressant de continuer cet atelier de prévention lors des années suivantes. Ceci pourrait être fait d'une autre manière mais il pourrait être intéressant de donner du temps aux élèves présentant des fragilités pour acquérir les compétences requises. Leur donner du temps pour s'exercer au niveau de la conscience phonologique mais également pour leur donner le temps de réfléchir sans qu'un autre élève plus avancé ne leur souffle la réponse. Ainsi les élèves ont la possibilité de mettre en place leur métacognition et de parvenir à la finalité de la conscience phonologique.

Finalement, un prolongement possible également serait d'observer le cursus scolaire de ces neuf élèves et plus spécifiquement des quatre qui ont participé à l'atelier de remédiation. Il serait intéressant d'observer s'ils auront au cours de leur scolarité des difficultés en lecture, comparé aux autres élèves du même âge. Il pourrait aussi être intéressant d'observer leur niveau de conscience phonologique et celui des autres élèves en début de première année primaire pour identifier les besoins et observer si les fragilités se situent toujours aux mêmes endroits.

Pour ma curiosité personnelle, je prendrai contact avec l'enseignante des élèves à différents moments de l'année pour savoir où les quatre élèves se situent dans leur classe.

Pour terminer, l'idée de prévention m'a beaucoup plu car je trouve qu'il est vraiment intéressant de travailler la prévention plutôt que la remédiation lorsque l'élève est déjà en échec, puisque cela met en perspective d'autres éléments liés à la motivation, à la confiance en soi, etc. Il est évident que j'ai ciblé mon intervention pour une seule caractéristique qui n'est pas du tout dans l'idée de « voler » le travail aux enseignantes de première année primaire. Je pense, en effet, qu'il y a beaucoup d'activités à exécuter autour de la conscience phonologique. Il est important aussi de lire des histoires aux enfants et d'en parler car cela « influence la compréhension du récit, l'acquisition du vocabulaire et celle des connaissances » (Giasson & Vandecasteele, 2012, p. 53). Il y a donc également beaucoup d'activités à réaliser autour du projet de lecteur, de la compréhension, du vocabulaire, de l'écriture émergente, etc. Il est possible de faire une grande quantité d'activités de prévention pour consolider le langage oral chez l'enfant et pour lui donner envie de découvrir la lecture, ainsi que pour qu'il soit prêt à entrer dans la découverte de cet apprentissage à l'école primaire, sans pour autant faire déjà les activités de l'école primaire à l'école enfantine.

8. Bibliographie

- Alegria J. et Mousty P. (2004). « Les troubles phonologiques et métaphonologiques chez l'enfant dyslexique ». *Enfance*, 2004/3 Vol. 56, p. 259-271. DOI : 10.3917/enf.563.0259
- Anderson, S. (2011). La lecture et l'écriture au primaire, des idées, des astuces et des aide-mémoire pour les enseignants, les directeurs et les parents. Canada : Chenelière/Education.
- Astolfi, J.-P. (2006). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Auvergne, M. et al. (2011). *Dire Ecrire Lire, au cycle I de l'école romande*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse Romande et du Tessin.
- Bara F. et al. (2004). « Les effets des entraînements phonologiques et multisensoriels destinés à favoriser l'apprentissage de la lecture chez les jeunes enfants ». *Enfance*, 2004/4 Vol. 56, p. 387-403. DOI : 10.3917/enf.564.0387
- Besson, C. (coo.) (2008). *Estime de soi et réussite pour tous, actes du séminaire académique*. Grenoble : CRDP de l'académie de Grenoble.
- Bowen, C. (2007). *Les difficultés phonologiques chez l'enfant*. Montréal : Chenelière Education.
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2009). *Lector et Lectrix, apprendre à comprendre les textes narratifs*. Paris : Retz.
- Demont, E. et Gombert, J.-E. (2004). L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite. *Enfance*, 2004/3 Vol. 56, p. 245-257. DOI : 10.3917/enf.563.0245
- George, G. (2007). *La confiance en soi de votre enfant*. Paris : Odile Jacob.
- Giasson, J. (2005). *Outils pour enseigner : la lecture, de la théorie à la pratique*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Giasson, J. (2007). *Pratiques pédagogiques : la compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.
- Giasson, J. et Vandecasteele, G. (2012). *La lecture, apprentissage et difficultés*. Bruxelles : De Boeck.
- Goigoux, R., Cèbe, S. et Paour, J.-L. (2004). *Phono, développer les compétences phonologiques*. Paris : Hatier.
- Guilloux, R. (2009). *L'effet domino « dys »*. Montréal : Chenelière/didactique.
- Guyot-Séchet, Y., Bohuon J.-F., Coupel, J.-L. (2008). *Construire la conscience phonologique*. Paris : Retz.
- Joly-Pottuz, B. et Habib M. (2008). « Au-delà des entraînements phonologiques de la dyslexie : traitement visuo-attentionnel versus stimulation intermodalitaire ». *Revue de Neuropsychologie*, 2008/Vol. 18, no. 4, pp. 327-365. Marseille : CNRS
- Karmiloff, K., Karmiloff-Smith, A. (2003). *Comment les enfants entrent dans le langage*. Paris : Retz.

- Kartchner Clark, S. et collaborateurs (2008). *Stratégies gagnantes en lecture, 6 à 8 ans*. Montréal, Québec, Canada : Chenelière Education.
- Ouzoulias, A. (2004). M.E.D.I.A.L., Moniteur pour l'évaluation des difficultés de l'apprenti-lecteur. France : RETZ pédagogie pratique
- Ouzoulias, A. (2004). *L'apprenti lecteur en difficulté, évaluer, comprendre, aider*. France : RETZ pédagogie pratique.
- Ouzoulias, A. (2004). *Favoriser la réussite en lecture : les maclés*. Paris, France : RETZ pédagogie pratique.
- Ouzoulias, A. (sous la direction d') (2008). *Prévelire. Prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture : Guide de passation des évaluations différenciées*. Paris : Retz.
- Ouzoulias, A. (2009). *Peut-on prévenir les difficultés en lecture ? Entretien avec André Ouzoulias à propos de la mallette Prévelire*. PDF. Décembre 2009.
- Routman R. (2007). *Enseigner la lecture : revenir à l'essentiel*. Québec, Canada : Chenelière Education.
- Sprenger-Charolles, L. et Colé P. (2006). *Lecture et dyslexie*. Paris : Dunod. Pp. 49-54.
- Venot, T. (2007). *De l'écoute des sons à la lecture*. France: GRIP Editions.

Cours MAES

- Cours de psychopathologie, MAES, HEP BEJUNE J.-L. Barnabé, 2010-2011
Dont le texte de :
- Mazeau, M. (2006). *Neuropsychologie et troubles des apprentissages*. Chapitre 6 : troubles spécifiques des apprentissages : dyslexies, dysorthographies, dyscalculies. (p. 230-255)
- Cours langage et communication, MAES, HEP-BEJUNE S. Willemin, 2010-2011 et 2011-2012

Sites Internet

- http://fr.wikipedia.org/wiki/Trouble_d%27apprentissage_scolaire, consulté le 7 mai 2011.
- <http://aqps.qc.ca/uploads/documents/bulletins/08/08-03-01.htm>, consulté le 10 janvier 2013.
- <http://www.code.ucl.ac.be/users/schelstraete/documents%20pdf/pdf/metaphono.pdf>, consulté le 6 mars 2013.
- <http://www.inserm.fr/thematiques/neurosciences-sciences-cognitives-neurologie-psychiatrie/dossiers-d-information/troubles-des-apprentissages-dyslexie-dysorthographie-dyscalculie>, consulté le 6 mars 2013.
- <http://www.inserm.fr/thematiques/neurosciences-sciences-cognitives-neurologie-psychiatrie/dossiers-d-information/troubles-des-apprentissages-dyslexie-dysorthographie-dyscalculie>, consulté le 13 mars 2013

Matériel didactique utilisé

- Brissiaud, R. (2006). *Ca commence comme....* . Paris : Retz.
- Brissiaud, R. et Ouzoulias, A. (2002). *C'est pas possible...* . Paris : Retz.
- Navarro, A. (2012). *Jeux de lettres*. Montrouge : Bayard Editions
- Ouzoulias, A. *Syllabozoo, Apprendre à parler...parler pour apprendre*. Retz
- Ouzoulias, A. (2008). *Les jeux du Syllabozoo*. Retz

9. Annexes

Voici les différentes évaluations et divers matériaux utilisés dans cette recherche. Toutes les évaluations sont celles de Nathan. J'ai choisi de ne pas insérer les évaluations de tous les enfants car ceci me paraît inutile et chargerait excessivement les annexes.

9.1 Evaluation 1

Ci-après, un tableau récapitulatif des résultats des élèves pour l'évaluation 1 ainsi qu'un exemple de chaque item.

9.1.1 Tableau récapitulatif des résultats de l'évaluation

Prénom	Item R2	Item R3	Item R3 (suite)	Item R4	Item R7	Item R8	Remarques
Anne : 11	9/9	8/8	8/8	4/4	16/16	3/4	
Alex : 10	8/9	8/8	8/8	4/4	16/16	3/4	R8 : Avec une hésitation (qui était d'abord la bonne solution)
Claire : 9	9/9	8/8	8/8	1/4	14/16	3/4	
Colin : 9	9/9	8/8	8/8	4/4	6/16	3/4	R7 : Impression qu'il fait des croix au hasard
Esteban : 5	9/9	7/8	6/8	2/4	11/16	1/4	
Evan : 9	9/9	8/8	8/8	3/4	12/16	3/4	
Luc : 4	8/9	8/8	7/8	2/4	9/16	1/4	R3 : Avec une hésitation R7 : Impression qu'il fait des croix au hasard
Nathan : 2	8/9	7/8	5/8	2/4	8/16	0/4	Elève allophone !! R7 : Impression qu'il fait des croix au hasard
Rachel : 11	9/9	8/8	8/8	3/4	15/16	4/4	
Acquis		En voie d'acquisition			Non acquis		

9.1.2 Item R2

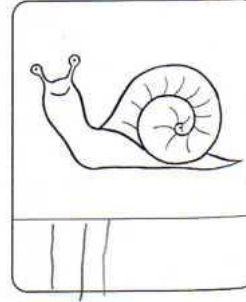
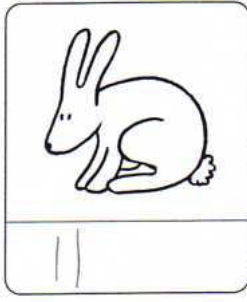
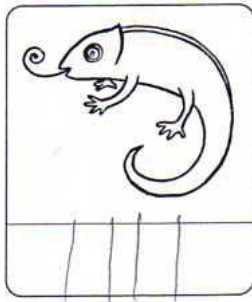
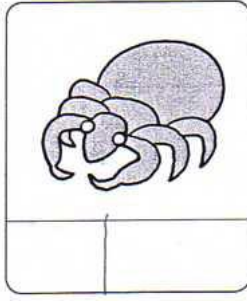
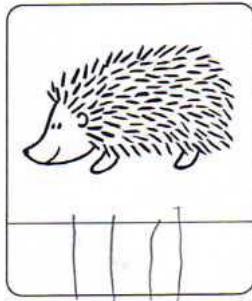
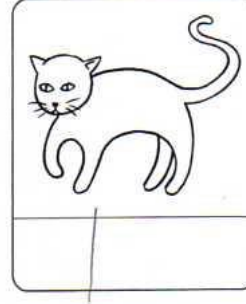
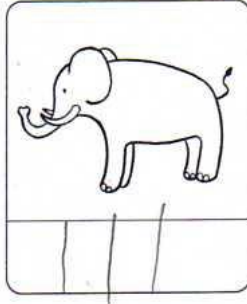
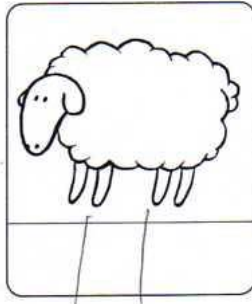
R2

Prérelire

GS CP CE1 Maîtrise X X X X 

Prénom Nathan Date septembre 2012

A Pour chaque animal, dis son nom à voix basse et indique son nombre de syllabes (par des points, par des traits ou par un chiffre).



9.1.3 Item R3

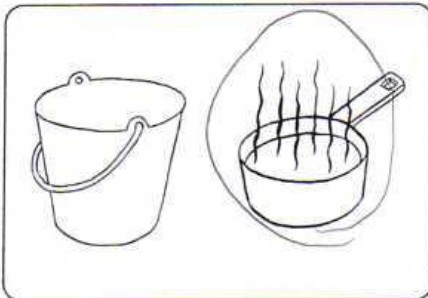
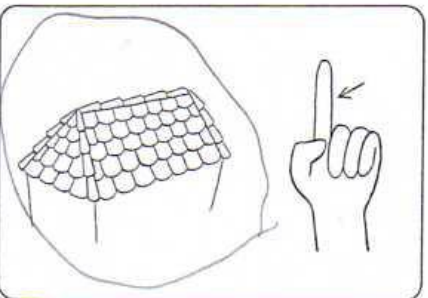
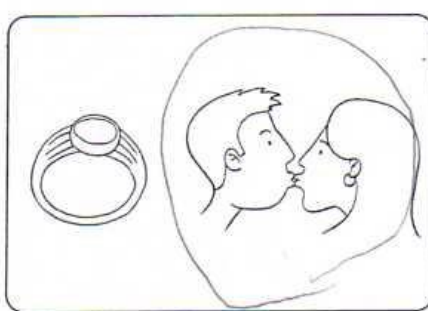
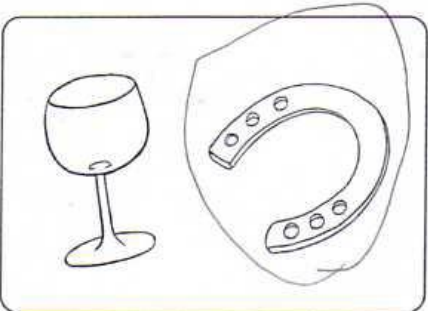
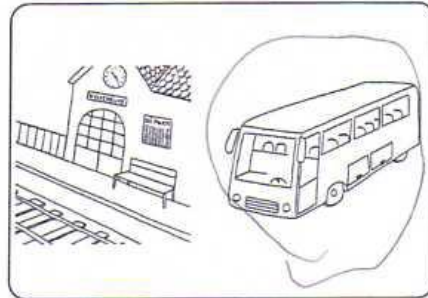
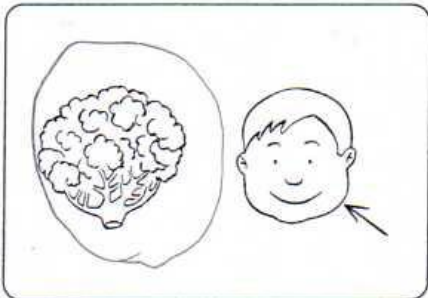
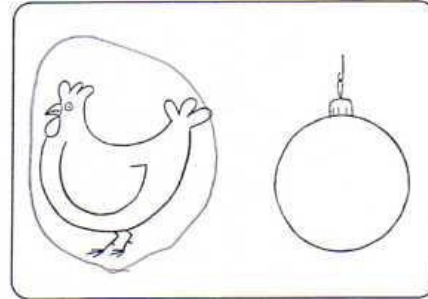
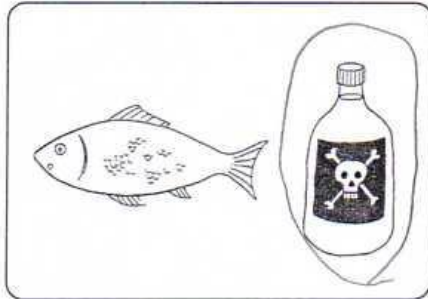
Prérelire

GS CP CE1 Maitrise X X X X

R3

Prénom Nathan Date sept. 2012

A Dans chaque paire d'images, entoure celle que l'enseignant te demande.



Prénom Nathan Date sept. 2012

Dans chaque paire d'images, entoure celle que l'enseignant te demande.

9.1.4 Item R4

R4 **Prévelire**

GS CP CE1 Maîtrise X X X X

Prénom Nathan Date sept. 2012

A On te dit ce qui est écrit sur une seule de ces trois étiquettes. Montre-la avec une flèche.

Rose

Le jardinier a planté trois rosiers.

Vincent, le berger de notre village, vient de partir avec trois cents brebis pour les alpages. L'herbe y est verte tout l'été.

B Même tâche avec ces trois autres étiquettes :

Au revoir !

Bon anniversaire, Mamie chérie !

Quand vous voulez traverser une rue, assurez-vous qu'il n'y a aucune voiture. Regardez d'abord à gauche puis à droite !

C ... avec celles-ci :

Docteur Fad

Une cuillère de sirop matin et soir.

Le pharmacien a préparé un médicament pour la grand-mère de Maxime qui toussait beaucoup depuis trois jours.

D ... et avec celles-là :

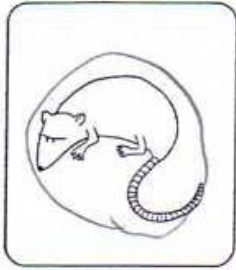
Cirque Zinouar

Le lapin blanc a disparu du chapeau.

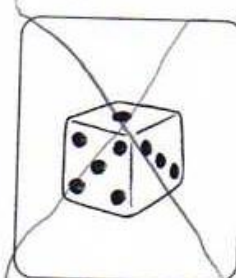
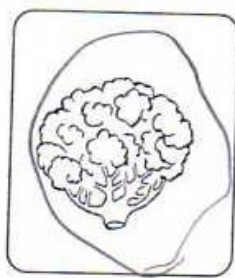
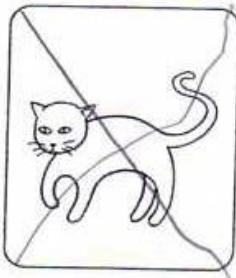
Le petit des éléphants s'appelle l'éléphanteau. Sa mère le nourrit avec le lait de ses mamelles pendant six mois.

9.1.5 Item R7

[R]



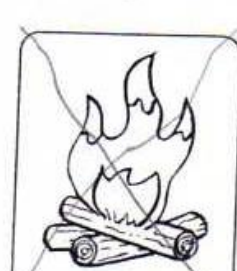
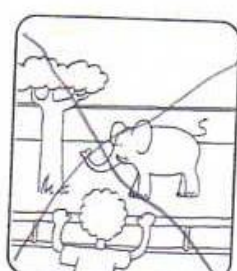
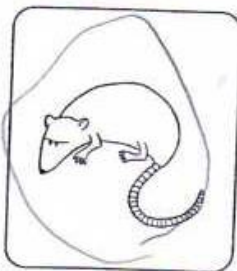
[S]



[v]



[z]



9.1.6 Item R8

R8

Prérelire

GS CP CE1 Maîtrise X X X X

Prénom Nathan Date sept. 2012



Dans chaque bande, tous les mots représentés sur les images riment sauf un. Retrouve-le et barre-le.

9.2 Atelier de prévention

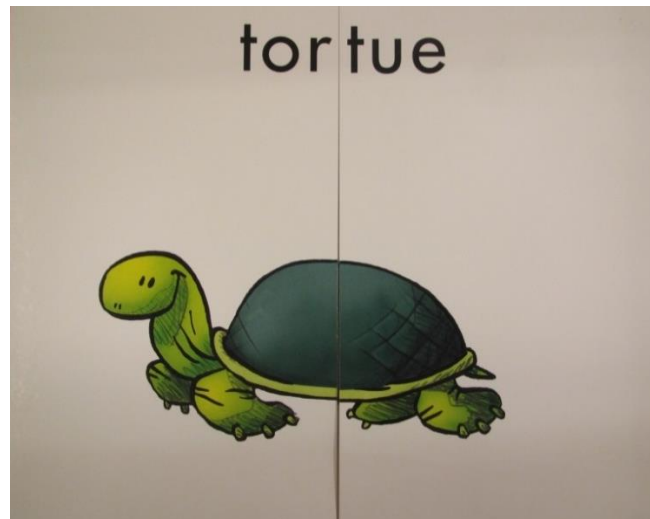
Voici quelques images du matériel utilisé dans l'atelier de prévention (et dans l'atelier de remédiation)

9.2.1 « Phono » et cartes-images



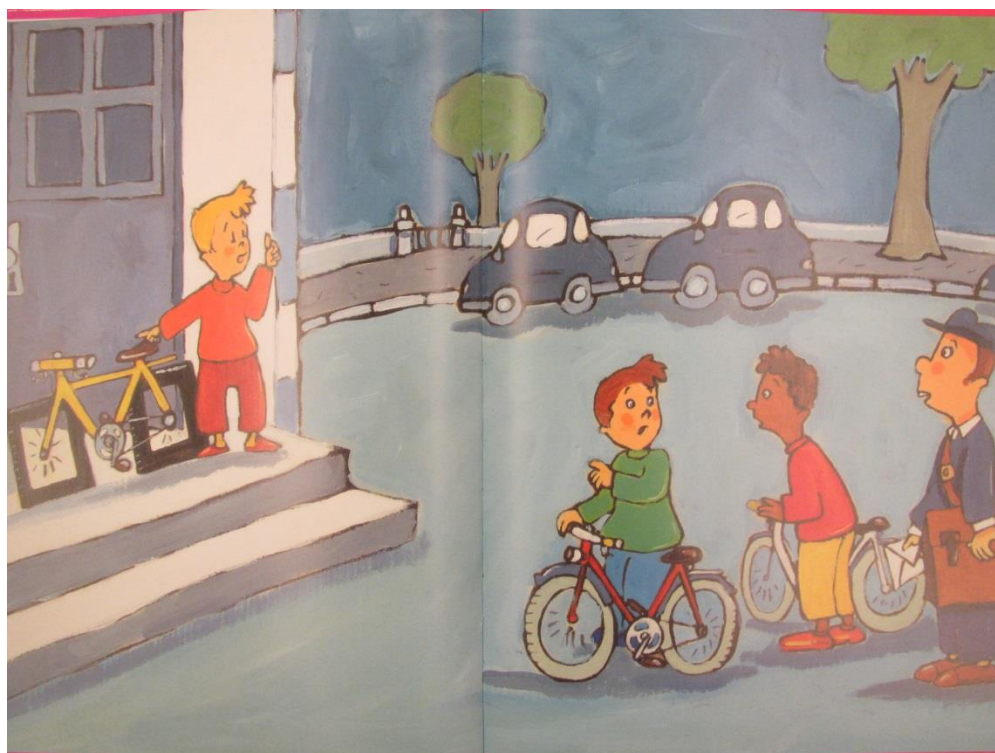
Voici la couverture du livre « Phono » ainsi que deux exemplaires des cartes-images.

9.2.2 « Syllabozoo »



Chaque animal est en deux parties. Il est ainsi possible de former un nouvel animal à partir de deux existants.

9.2.3 « C'est pas possible »



Les élèves émettent des hypothèses sur les solutions que pourrait trouver l'enfant.

9.3 Evaluation 2

9.3.1 Tableau récapitulatif des résultats des élèves de l'évaluation 2

Prénom	Item A retrouver la même unité phonolog ique dans trois mots proposés	Item B la structure syllabiqu e des mots.	Item C Syllabo zoo *	Item D Charades **	Item E nommer les lettres de l'alphabet	Item F Conscience phonique de la syllabe	Item F Conscience phonique de la syllabe : items par items				Item G Conscience phonique du phonème	Item H Prévelire, suite R7++, consonnes fricatives	Remarques
							consigne 1 : compter les syllabes	consigne 2 : isoler la 1 ^{er} e syllabe d'un mot	consigne 3 : isoler la dernière syllabe d'un mot	consigne 4 : entendre une syllabe dans un mot			
Anne 26	8/8	4/4	2/2	2/2, tobogga n avec aide	26/26	4/4, 3/3, 3/3, 4/4, 4/4	4/4	3/3	3/3	4/4, 4/4	7/7, 7/7	16/16	Anne sait lire. Elle a pu me lire « dans le jardin de grand-mère, il y a des carottes. » et m'a expliqué ce que cela voulait dire. Elle s'amuse toujours à lire des mots, les titres des livres, etc. A la question « qui t'a appris à lire ? » elle m'a répondu qu'elle avait appris toute seule. Anne est impressionnante. Elle fait tout juste sur la deuxième passation. Elle s'est améliorée. Reconnaît également des consonnes occlusives. (elle reconnaît par exemple p dans salopette)
Alex 16	8/8	4/4	0-1/2 panto r et torpa n	0/2 difficile !	3/26 mais prend en lié, 12/26 avec les majuscule s	4/4, dit marg au lieu de mar -> 2-3/3, 3/3, 2/4, 3/4	4/4	dit marg au lieu de mar -> 2- 3/3	3/3	2/4, 3/4	4/7, 5/7	14/16	Alex rencontre les mêmes difficultés que les autres, il ne parvient pas encore à coller deux syllabes ensemble (en devant les retenir), il ne reconnaît pas non plus toujours les phonèmes au milieu des mots.

Prénom	Item A retrouver la même unité phonolog ique dans trois mots proposés	Item B la structure syllabiqu e des mots.	Item C Syllabo zoo *	Item D Charades **	Item E nommer les lettres de l'alphabet	Item F Conscience phonique de la syllabe	Item F Conscience phonique de la syllabe : items par items				Item G Conscience phonique du phonème	Item H Prévelire, suite R7++, consonnes fricatives	Remarques
Claire 16	7/8	4/4	0/2 puis 1/2 panto r puis pantu e torpa	1/2, château avec aide puis chapeau toute seule	10/26	dit spontanéme nt le nombre de syllabe : 4/4, 3/3 (ma au lieu de mar), 1/3, 4/4, 4/4	dit spontan ément le nombre de syllabe : 4/4	3/3	(ma au lieu de mar), 1/3	4/4, 4/4	2/7, 4/7	15/16	Claire est déjà bien au clair avec ses capacités orales. Elle n'est pas encore prête pour apprendre à lire mais avance à son rythme et apprend beaucoup des réalisations faites en classe. Claire a une bonne logique. Elle ne repère pas encore les phonèmes dans un mot.
Colin 14	6/8	3/4	2/2. Se conc entre beau coup	0/2. Me dit chapitea u au lieu de chapeau	5/26	4/4, 3/3, 3/3, 4/4, 2/4	4/4	3/3	3/3	4/4, 2/4	4/7, 5/7	13/16	Colin se concentre beaucoup lorsqu'il est seul avec moi. J'ai l'impression qu'il est stressé et veut montrer le meilleur de lui-même. S'il n'est pas sûr, Colin ne va pas répondre. J'ai été étonné qu'il ne connaisse pas plus les lettres de l'alphabet en sachant pourtant ce qu'est l'alphabet.
Esteban 11	4/8. A de la peine à m'expl iquer	2-3/4	0/2 torpa , panrt oue	1/2 miaulep eau puis chapeau avec mon aide. Trouve seul château	3/26	4/4, dit mar au lieu de ma -> 2- 3/3, dit minée au lieu de née et léphant au lieu de phant -> 1/3, 4/4, 3/4	4/4	dit mar au lieu de ma -> 2- 3/3	dit minée au lieu de née et lépha nt au lieu de phant -> 1/3	4/4, 3/4	5/7, 3/7	14/16	Je trouve qu'Esteban a toujours de la peine pour certains items mais il essaie de plus en plus, démontre de la motivation. Il n'a néanmoins pas suivi toutes mes séquences en groupe puisque ces parents ont, dans un premier temps, pas été d'accord qu'il participe.

Prénom	Item A retrouver la même unité phonolog ique dans trois mots proposés	Item B la structure syllabiqu e des mots.	Item C Syllabo zoo *	Item D Charades **	Item E nommer les lettres de l'alphabet	Item F Conscience phonique de la syllabe	Item F Conscience phonique de la syllabe : items par items	Item G Conscien ce phonique du phonème	Item H Préveli re, suite R7++, conson nes fricativ es	Remarqu es	Prénom	Item A retrouver la même unité phonologique dans trois mots proposés	Item B la structure syllabique des mots.
Evan 9	7/8	0-1/4. Met le phonè me du début avec le son de la fin : cho au lieu de cha, can au lieu de ca, beau au lieu de ba et sin au lieu de sa	0-1/2 panto u, torpa n puis torda	0/2 château dit tartare : échec	13/26	4/4, dit choc au lieu de cho et marg au lieu de mar -> 1/3, dit él au lieu de é et mine au lieu de tine -> 1/3, 3/4, 3/4	4/4	dit choc au lieu de cho et marg au lieu de mar -> 1/3	dit él au lieu de é et mine au lieu de tine - > 2/3,	3/4, 3/4	4/7, 4/7	après 2 exercice sur 4, 1/8 Arrêt de l'exercice	Evan m'a beaucoup surpris. Il demande à venir vers moi pour faire ces activités mais ne les a pas du tout bien réussies. A mon avis, il est meilleur que ce que les résultats démontrent...
Luc 10	4/8	3/4	1/2 pantu e topan	0/2 château : dit miaou échec	15/26	4/4, 1/3, 0/3, 4/4, 3/4	4/4	1/3	0/3	4/4, 3/4	4/7, 2/7	12/16	Luc est surprenant. Parfois, il réussit très bien des items auxquels je ne m'attends pas et rate complètement ceux qui, à mon sens, sont plus faciles. Parfois, il ne comprend pas bien mes consignes et répond à côté.

Prénom	Item A retrouver la même unité phonolog ique dans trois mots proposés	Item B la structure syllabiqu e des mots.	Item C Syllabo zoo *	Item D Charades **	Item E nommer les lettres de l'alphabet	Item F Conscience phonique de la syllabe	Item F Conscience phonique de la syllabe : items par items				Item G Conscience phonique du phonème	Item H Prévelire, suite R7++, consonnes fricatives	Remarques
Nathan 10	5/8 plus facile quand le phonè me cible est au début des mots qu'à la fin	4/4	0/2 Pant or et torpa n	0/2 dit chapitea u au lieu de chapeau	7-8/26	dit spontanéme nt le nombre de syllabes 4/4, 3/3, 2/3, 2/4, 3/4	dit spontan ément le nombre de syllabes 4/4	3/3	2/3	2/4, 3/4	4/7, 4/7	10/16	A mon avis, Nathan fait des progrès considérables dans la langue. Il est également suivi en FLS (français langue seconde) ce qui lui permet également de travailler sur les sons. Il est bon en logique !
Rachel 23	8/8	4/4	2/2	2/2 châtard puis château, chapeau Tobogg an avec mon aide	21/26	4/4, 3/3 (ma pour mar), cheminée dit ée au lieu de née -> 2/3, 4/4, 3/4	4/4	3/3	(ma pour mar), chem inée dit ée au lieu de née - > 2/3	4/4, 3/4	6/7, 7/7	16/16	Rachel ne sait pas encore lire, mais cela ne saurait tarder à mon avis. Elle a les lettres et les sons mais n'a pas encore compris la fusion. Rachel à également déjà presque tout compris. Je ne m'inquiète pas pour elle. Elle s'améliore et veut apprendre à lire. Cela ne m'étonnerait pas qu'elle sache déjà presque lire en fin d'école enfantine.

Prénom	Item A retrouver la même unité phonolog ique dans trois mots proposés	Item B la structur e syllabi que des mots.	Item C Syllaboz oo *	Item D Charades **	Item E nommer les lettres de l'alphabet	Item F Conscience phonique de la syllabe	Item F Conscience phonique de la syllabe : items par items	Item G Conscience phonique du phonème	Item H Prévelire, suite R7++, consonnes fricatives	Remarques
Cotation S	la validation n'étant pas expliquée dans l'activité proposée. Je considère qu'un élève ayant fait le total juste, soit 8/8, à acquis la compétence. 6-7/8 est en voie d'acquisition et moins, dès 5/8 n'est pas acquis.	Ici, la validation expliquée dans l'activité démontre qu'il s'agit d'une activité facile pour la plupart des enfants. J'interpète donc qu'un score de 4/4 démontre l'item acquis, 3/4 en cours de validation et moins, dès 2/4 pas encore acquis.	Cet item, passé sous cette forme, n'est proposé nulle part. Je l'ai fait proposer car c'est une activité que l'on a faite plusieurs fois en groupe et à laquelle ils parvenaient à me répondre. J'ai voulu savoir quelles étaient leurs compétences. 0/2 pas encore acquis, 1/2 en voie d'acquisition et 2/2 acquis.	J'ai également choisi de faire deux charades à chaque élève. Ceci était une des activités de PHONO, pas du tout acquise au moment de la troisième semaine. Cet item est vraiment difficile. J'ai choisi de prendre deux fois le même mot comme première syllabe, je ne sais pas si cela était une bonne idée.. 0/2 pas encore acquis, 1/2 en voie d'acquisition et 2/2 acquis.	Dans Médial, la cotation propose des points à additionner finalement pour donner une vue générale de l'élève. L'élève pouvant faire au maximum 2 points, je considère que celui-ci équivaut à l'acquisition de l'item, avec 11 (dès 11/26) lettres et plus reconnues. Avec 5 à 10 lettres, (de 5/26 à 10/26) l'enfant obtient un point, ce qui signifie qu'il est en voie d'acquisition. De 0 à 4 (moins de 4/26) lettres, l'enfant n'a pas encore acquis l'item.	Pour l'item 19 divisé en plein de petits items, MEDIAL donne 1 point par mot correct, syllabe isolée correctement ou son entendu. Je considère que l'activité est acquise si l'enfant réussit complètement chaque petite activité de cet item 19. Un point en moins est en voie d'acquisition. Plus d'un point en moins n'est pas encore acquis.	les sous-items de l'item 19 sont séparés pour une lisibilité plus aisée.	Pour cette activité, MEDIAL propose de mettre 4 points pour les élèves ayant réussi complètement l'épreuve et 0 point aux autres. Ceci est donc complètement acquis ou pas du tout. Pour ma part, si un élève a fait une seule faute, je pense qu'il est en cours d'acquisition et accepte donc de mettre également des scores en jaune pour qu'il y ait une meilleure parité avec les autres items de ce 2 ^{ème} bilan.	Comme lors de la première passation, j'ai pris ici la première ligne de chaque phonème pour en faire un exercice un peu moins long. La cotation initiale est sur 32 points, ici elle est sur 16, je divise donc tout par deux. L'item est acquis si l'enfant obtient un score de 3,5 à 4 points par phonème : 14-16/16, en voie d'acquisition entre 2,5 à 3 points par ligne : 10-12/16. A 9/16, l'item n'est pas acquis.	

Légendes du tableau et explications

* : pour le syllabozoo : je leur demande de prendre le panda et la tortue. Ils doivent d'abord me dire quelles sont les deux syllabes de l'animal en question puis nous mélangeons les animaux. Ils doivent alors me dire le nouvel animal : pantue ou torda.

** : pour les charades : dans phono, la séquence 3 propose des charades. Cette activité était difficile pour les élèves, je la reprends donc dans mon évaluation 2. Les enfants doivent remettre deux mots ensemble d'une syllabe pour former un nouveau mot de deux syllabes.

1. Mon premier est un animal qui miaule et qui a des moustaches. Mon deuxième est le contraire de tard. Mon nouveau mot est... -> *château*

2. Mon premier est un animal qui miaule et qui a des moustaches. Mon deuxième est ce que l'on a sur le corps. Mon nouveau mot est... -> *chapeau*

3. Mon premier est le contraire de tard. Mon deuxième : on dit une fille est belle mais pour un garçon, on dit un garçon est *beau*. Mon troisième est ce que l'on met aux mains lorsque l'on a froid, en hiver. Mon nouveau mot est...

-> *toboggan*

Pour les deux items (syllabozoo et charades) que j'ai fait passer sans que je m'inspire du « Médial » ou de « Prévelire », je reprends les mêmes termes et les cote selon une échelle logique. S'ils parviennent à faire la moitié juste, ils sont en voie d'acquisition. Si aucun n'est juste ou si je réexplique comment faire et s'ils n'y parviennent pas, ils n'ont pas encore acquis l'item. Inversement, s'ils parviennent à faire cela, l'item est acquis.

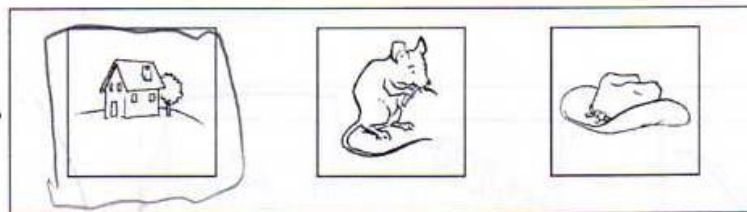
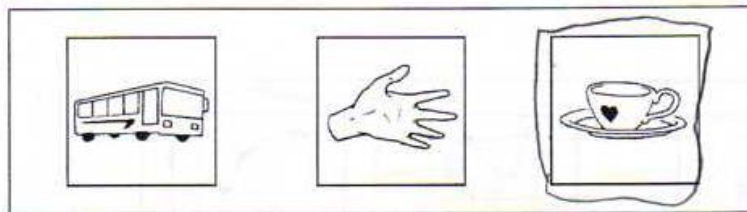
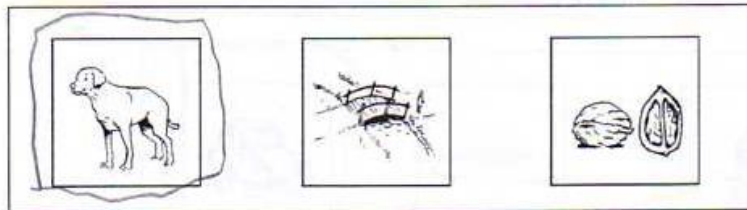
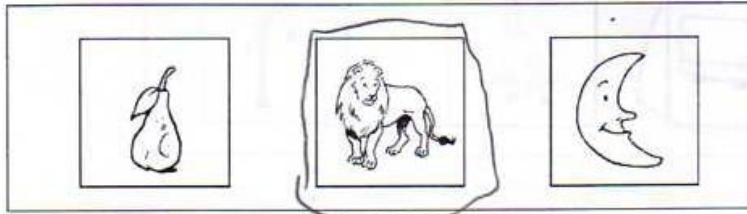
A côté des prénoms il y a un nombre, cela équivaut à 2 points pour les items acquis, 1 point pour ceux en voie d'acquisition et 0 point pour ceux non acquis. Ceci afin d'organiser un schéma dans ma tête et pouvoir ainsi me rendre compte, encore mieux, des différences entre les enfants et d'un classement final après l'évaluation 2.

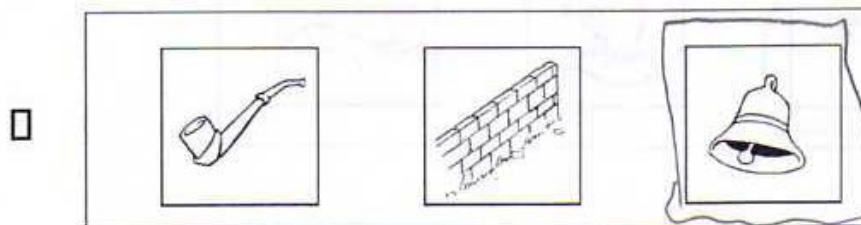
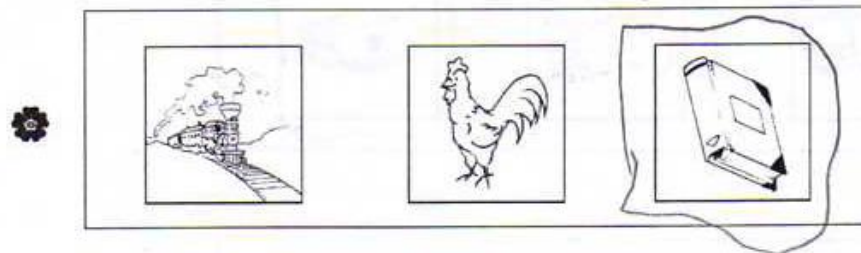
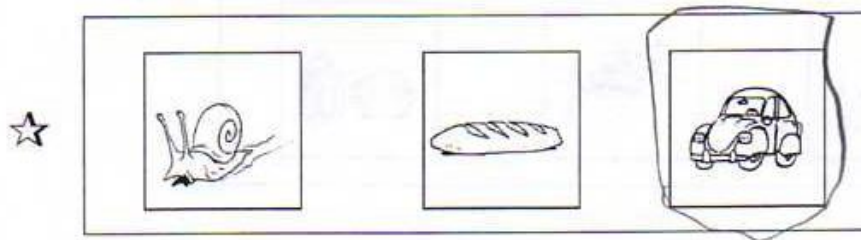
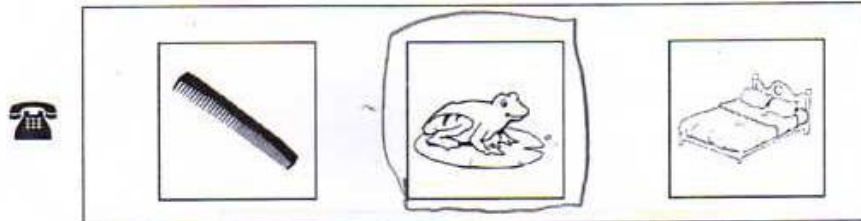
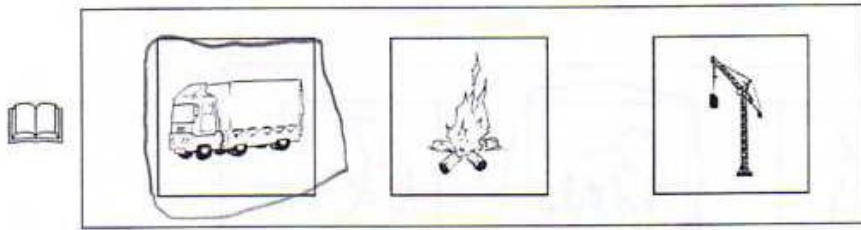
9.3.2 Item A

NOM :

PRENOM : Nathari

DATE : 30, 11, 12





9.3.3 Item E

MÉDIAL CP. Matériel pour l'item n° 18

① a z e r t y u i o p q d s f g h
j k l m w x v c b n

② A Z E R T Y U I O P Q S D
F G H J K L M W X C V B N

③ a z e r t y u i o p q s d f g h j k
l m w x c v b n

"C'est les lettres"

prefeire (2)

9.3.4 Item F

MÉDIAL

ITEM
19

Conscience phonique :
la syllabe

dit le nombre

► **Consigne 1 :**

Compter les syllabes

« Écoute, je vais " taper " les syllabes : [do] - [mi] - [no] - À toi. »

Proposer : - manteau - locomotive - pantalon - automobile

1 1 1 1 0
2 2 1 1
4 4 3

► **Consigne 4 :**

Entendre une syllabe dans un mot

« Est-ce qu'on entend [a] dans : chameau - sapin - chou-fleur - cachalot ? »

... Et est-ce qu'on entend [pu] dans : pou-belle - pompier - épouvantail - mouton ? »

tape dans les mains

► **Cotation :**

1 point par mot, soit 4 points maximum.

Pour « locomotive », si l'enfant découpe ainsi : [lo]-[ko]-[mo]-[ti]-[vœ] /

et non [lo]-[ko]-[mo]-[tiv] on considère que le découpage est correct. Même remarque pour « automobile ».

► **Cotation :**

1 point par syllabe entendue, soit 2 points maximum par série, 2 pour (cha), 2 pour (pou). On donne des points seulement si l'épreuve est entièrement réussie.

Attention : Nous conseillons de faire passer cette épreuve après l'item n° 10 pour éviter une confusion de consigne entre les items 19 et 20.

► **Consigne 2 :**

Isoler la première syllabe d'un mot

« Écoute bien [vendredi] ça commence par [vā] : [vā] [dre] [di] »

Maintenant "chocolat" ça commence par... » cho

Continuer avec : papillon - marguerite

pa ma

► **Cotation :**

1 point par mot, soit 3 points maximum.

► **Consigne 3 :**

Isoler la dernière syllabe d'un mot

« Écoute bien "magasin" ça se termine par [zē] : [ma] [ga] [zē] »

et "cheminée" ça se termine par... ? » che

Continuer avec : éléphant - clémentine

phant hine

tape dans les mains

► **Cotation :**

1 point par mot, soit 3 points maximum.

6
FACTEURS DE
DÉVELOPPEMENT DES
CAPACITÉS
D'IDENTIFICATION

9.3.5 Item G

ITEM 20

MÉDIAL

Conscience phonique : le phonème

Pour le phonème [i] :

► **Consigne :**

Donner des exemples comme :

« Dans radis on entend [i]. Tu l'entends ? Et dans papa, est-ce qu'on entend [i] ?... **non** »

Dis-moi si tu entends [i] dans : - Isabelle - kangourou - fourmi - pirate - moto - champignon - garçon. »

Pour le phonème [s] :

► **Consigne :**

Même démarche que ci-dessus. Exemples possibles : salade et télé... **non**

« Dis-moi si tu entends [s] dans : serpent - table - poisson - assiette - éléphant - pomme - glace. »

► **Cotation :**

Épreuve entièrement réussie

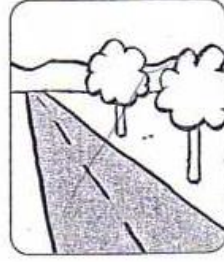
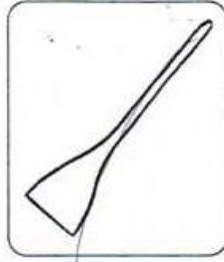
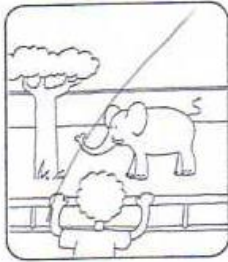
(trouver les 4 bons mots) : 4 points

Toute autre performance : 0 point

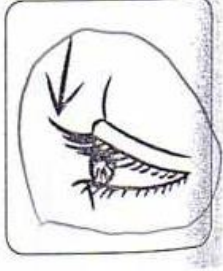
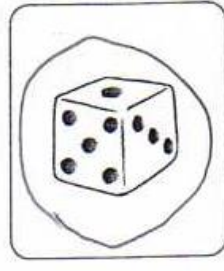
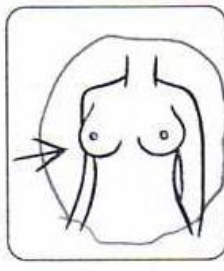
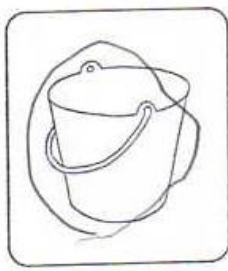
Maximum : 8 points

9.3.6 Item H

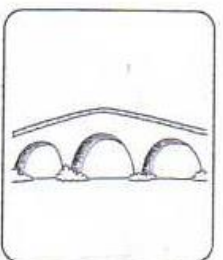
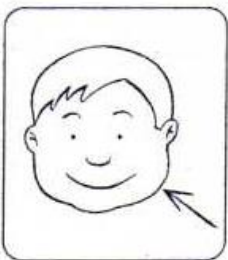
[R]



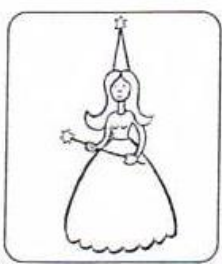
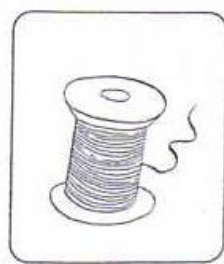
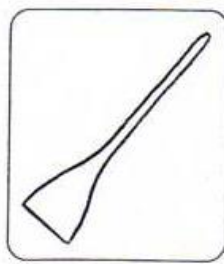
[S]



[3]



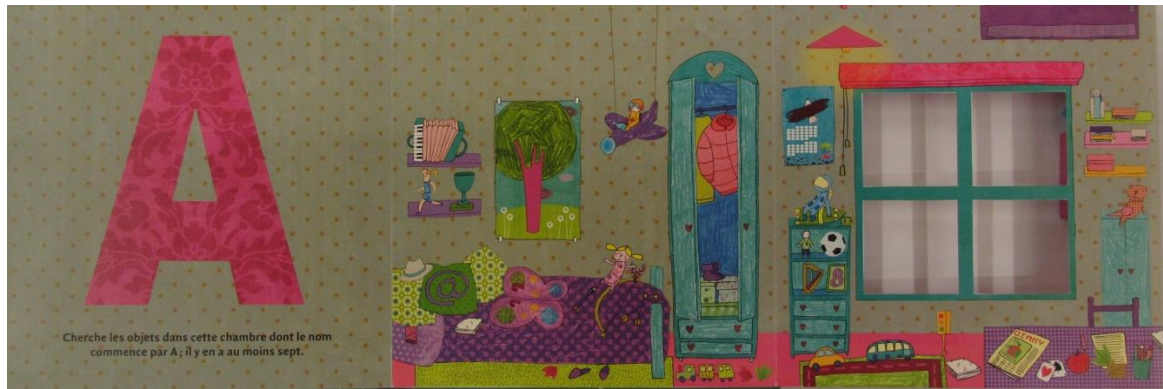
[F]



9.4 Atelier de remédiation

Voici quelques images du matériel utilisé durant l'atelier de remédiation.

9.4.1 « Jeux de lettres »



Sur cette page, les élèves doivent trouver des mots commençant par le son /a/.

9.4.2 « Ca commence comme »



Ici, il faut montrer une seule page aux élèves (la page de l' « anorak ») et leur demander, par exemple, de trouver un animal qui commence comme le mot « anorak ».

9.4.3 Boîtes et alphabet



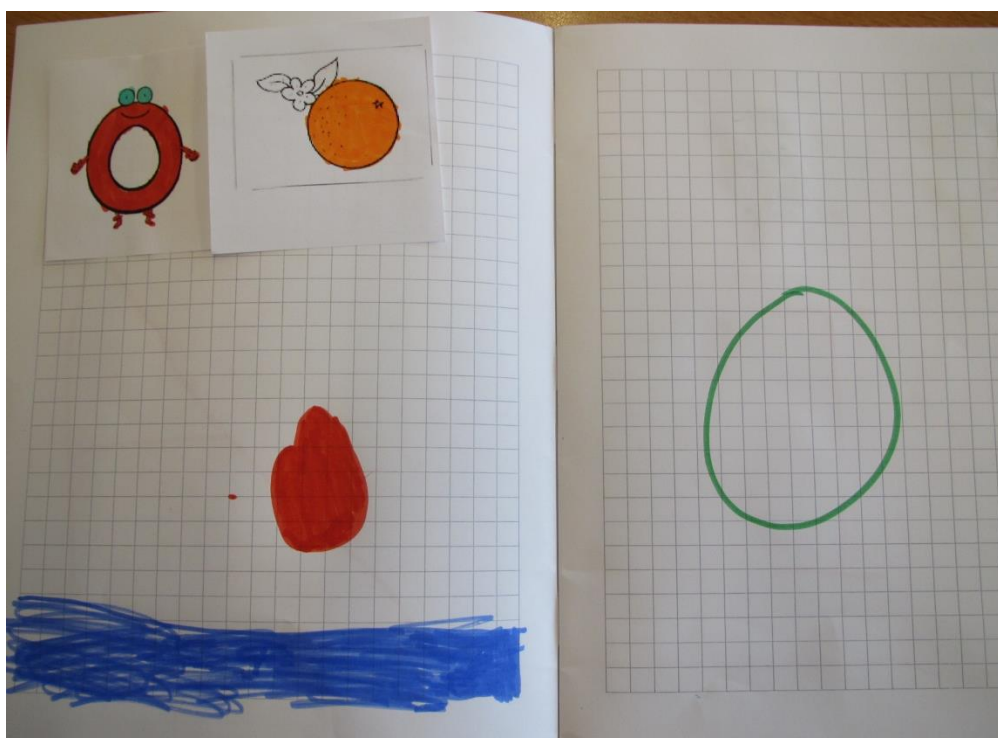
Voici le matériel que j'ai confectionné. Il s'agit de diverses boîtes de différentes grandeurs et de lettres de l'alphabet en pâte « Fimo » bleue.

9.4.4 Lettres de l'alphabet



Voici un alphabet que nous avons beaucoup utilisé pour toucher les lettres (modalité haptique). Sous la lettre A, il y a un dessin d'abeille, mot commençant par la lettre et le son en question.

9.4.5 Cahier de sons



Voici une page de leur cahier de sons. Ici, la page de la lettre O (et du son /o/).

9.5 Evaluation 3

9.5.1 Tableau avec données des quatre élèves

Voici les résultats détaillés des élèves de l'évaluation 3, ainsi que quelques tableaux récapitulatifs.

Pour cette troisième et dernière évaluation, uniquement réalisé avec le petit groupe des quatre élèves, j'ai repris plusieurs items de l'évaluation 2 pour observer une différence ou non dans leurs performances. Voici les résultats.

a) Item II

1. Qu'est-ce qui reste si on enlève « meau » à chameau ? *Il reste « cha »*

De même avec : mouton / serpent / panda / château

Item II	chameau (ensemble)	mouton	serpent	panda	château	Remarques
Esteban	cha	mou	ser	pan	teau	confond parfois le début avec la fin du mot !
Evan	cha	mou	ser	pan	cha	cet exercice paraît simple pour Evan
Luc	cha	non	pent	pan	cha	confond parfois le début avec la fin du mot !
Nathan	cha	mou	ser	pan	cha	cet exercice paraît simple pour Nathan
cet item reprend complètement l'item B de l'évaluation 2. J'ai choisi simplement d'autres mots à deux syllabes. Nous avons beaucoup travaillé avec les animaux. De plus, ce sont des mots qu'ils connaissent tous ; ils en connaissent le sens.						

b) Item IV

2. Frapper les syllabes.

Artichaut / ordinateur / souliers / lavabo

c) Item V

3. Isoler la première syllabe d'un mot : « Ecoute bien vendredi ça commence par ven », coquillage ça commence par... « co »

Items IV et V	syllabes				coquillage	éléphant	cachalot	Remarques
Esteban	+	+	+	+	co	é	ca	Esteban dit le nombre de syllabes. Isoler la première syllabe semble assez facile.
Evan	+	+	+	+	mache (mage ?)	él	cach	Evan n'est pas loin avec ces réponses. Pourtant, il ajoute toujours un élément inutile. Dans coquillage, il essaie plutôt de trouver la fin du mot. Je l'ai donc relancé en lui disant que ça c'était la fin du mot, mais il n'a pas réussi à me dire autre chose.
Luc	+	+	+	+	co	fant	ca	Pour éléphant, j'ai dit à Luc que phant était la fin du mot, il n'a pas réussi à me dire autre chose.
Nathan	+	+	+	+	co	é	ca	ces deux exercices paraissent faciles pour Nathan.
<p>J'ai associé ces deux exercices car je voulais qu'ils utilisent la syllabation des mots pour trouver la première syllabe. Finalement, je ne sais pas s'ils l'ont utilisé.</p> <p>Scander les syllabes est facile et aisé pour tous. Je le savais mais je voulais avoir un exercice de réussite au moins pour tous les enfants. Cela les met dans un processus qu'ils connaissent déjà.</p> <p>Les + veulent dire que les mots des items ont été réussis. Le – annonce le contraire.</p>								

d) Item VI

4. « Ecoute bien magasin, ça se termine par sin », papillon ça se termine par ...

De même avec pantalon et chocolat

Item VI	papillon	pantalon	chocolat	Remarques
Esteban	pillon	lon	lat	A la première réponse, Esteban donne la fin du mot.
Evan	ton	lon	cha	On retrouve la même particularité qu'à l'item V de cette même passation, il mélange les sons pour former un nouveau.
Luc	pi	pon	colat	Luc n'est pas si loin des bonnes réponses mais ajoute un élément inutile ou prend des lettres qu'il met ensemble, ou encore, dans le cas de papillon prend la syllabe du milieu.
Nathan	on	lon	cho	je considère que sa réponse de on pour papillon peut sembler correcte.
mon choix du mot papillon n'était sûrement pas très judicieux puisque le ly est complexe. J'estime que la réponse de « on » peut donc être compté comme correcte.				

e) Item VII

5. Est-ce qu'on entend cha dans : chameau – sapin- chou-fleur – cachalot ?

Est-ce qu'on entend pou dans : poubelle – pompier – épouvantail – mouton ?

Est-ce qu'on entend ta dans : tapis - radis - toupie – Italie ?

Est-ce qu'on entend li dans : lila – éléphant – hélice – louveteau ?

Item VII	cha				pou				ta				li				Remarques
Esteban	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+	-	+	+	-	+	Esteban n'entend pas les syllabes-cibles lorsque celles-ci sont à l'intérieur du mot.
Evan	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	Evan regardait mes croix pour regarder s'il faisait juste ou non, j'ai dû cacher ce que j'écrivais pour qu'il ne soit pas déstabilisé.
Luc	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	Luc est très rapide à ce genre d'exercice.
Nathan	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+	Nathan prend le temps pour répondre et n'hésite pas à redire le mot plusieurs fois pour lui.
<p>Dans l'item 19 du Medial, cette consigne est proposée avec les syllabes-cibles cha et pou, j'ai gardé ces deux syllabes mais ai ajouté ta et li pour différencier et observer la qualité de leurs performances sur plusieurs syllabes dont deux qui n'ont pas encore été testés en individuel.</p> <p>les + sont les bonnes réponses, les – les mauvaises. Les enfants me répondaient par oui ou par non, j'ai transcrit leurs réponses en + et -.</p>																	

f) Item VIII

Dans radis, on entend i, tu l'entends ? Et dans papa, est-ce qu'on entend i ? Dans : igloo - souris - mouton - papillon - vache - éléphant - livre

Avec s : cerise - cochon - chaise - ourson - dessin - domino - sel

Avec a : abeille - livre - cadeau - ananas - enfant - fourmi - panda

Avec o : oreille - gorille - chocolat - fraise - cacao - crayon - fleur

Item VIII	i										s										a										o										Remarques
Esteban	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	-	+	-	+	+	Esteban me dit systématiquement qu'il n'entend pas le phonème lorsque celui-ci est dans le mot													
Evan	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	-	-	+	+	+	+	de même pour Evan												
Luc	+	-	+	-	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	-	+	-	+	+	et Luc également												
Nathan	+	-	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	Nathan est plus partagé.												

les + sont les bonnes réponses, les - les mauvaises. Les enfants me répondaient par oui ou par non, j'ai transcrit leurs réponses en + et -.

9.5.2 Tableau récapitulatif évaluation 3 :

Evaluation 3	Item I retrouver la même unité phonologique dans trois mots proposés même item que dans évaluation 2, aucun changement	Item II la structure syllabique des mots.	Item III nommer les lettres de l'alphabet	Item IV scander les syllabes	Item V isoler la première syllabe d'un mot	Item VI isoler la dernière syllabe d'un mot	Item VII entendre une syllabe cible dans des mots	Item VIII entendre un phonème dans des mots i / s / a / o	Remarques
Esteban, 14	5/8	3/4, re-dit la dernière syllabe	15/26	4/4	3/3	2/3, dit une fois les deux dernières syllabes	12/16 3/4, 3/4, 3/4, 3/4	21/28 5/7, 6/7, 6/7, 4/7	Esteban peine encore à reconnaître des phonèmes dans des mots lorsque ceux-ci ne sont pas placés au début. De plus, il ne sait pas forcément si un mot commence ou finit comme un autre.
Evan, 13	5/8	4/4	18/26	4/4	1/3, dit deux fois première syllabe et le début de la seconde	1/3, ajoute 1x un son et fait 1x un mélange	13/16 3/4, 3/4, 4/4, 3/4	22/28 6/7, 6/7, 5/7, 5/7	Dabs l'alphabet à reconnaître, Evan reconnaît le p et me dit que celui-là est facile car ça commence comme dans papa.
Luc, 14	6/8	2/4, re-dit la dernière syllabe ou non pour mou-ton	25/26	4/4	2/3, dit 1x la syllabe finale	1/3, fait un mélange entre les sons qu'il entend dans le mot	15/16 4/4, 3/4, 4/4, 4/4	20/28 4/7, 6/7, 5/7, 5/7	Dans l'alphabet, Luc croche sur h, il me dit k à la place. Luc recite l'alphabet si on l'aide vers les lettres s-t-u-v-w-
Nathan, 19	8/8	4/4	16/26	4/4	3/3	2/3, dit 1x la première syllabe	14/16 4/4, 4/4, 3/4, 3/4	23/28 5/7, 7/7, 5/7, 6/7	Pour retrouver quel mot va avec quel autre mot, Nathan redis les mots à voix hautes : pipe – classe, mur – classe, cloche – classe et comme ça trouve tous les mots, il prend du temps mais fait juste !

Evaluation 3	Item I retrouver la même unité phonologique dans trois mots proposés même item que dans évaluation 2, aucun changement	Item II la structure syllabique des mots.	Item III nommer les lettres de l'alphabet	Item IV scander les syllabes	Item V isoler la première syllabe d'un mot	Item VI isoler la dernière syllabe d'un mot	Item VII entendre une syllabe cible dans des mots	Item VIII entendre un phonème dans des mots i / s / a / o	Remarques
Cotations	la validation n'étant pas expliquée dans l'activité proposée. Je considère qu'un élève ayant fait le total juste, soit 8/8, à acquis la compétence. 6-7/8 est en voie d'acquisition et moins, dès 5/8 n'est pas acquis	Ici, la validation expliquée dans l'activité démontre qu'il s'agit d'une activité facile pour la plupart des enfants. J'interprète donc qu'un score de 4/4 démontre l'item acquis, 3/4 en cours de validation et moins, dès 2/4 pas encore acquis	Dans le MEDIAL, la cotation propose des points à additionner finalement pour donner une vue générale de l'élève. L'élève pouvant faire au maximum 2 points, je considère que celui-ci équivaut à l'acquisition de l'item, avec 11 (dès 11/26) lettres et plus reconnues. Avec 5 à 10 lettres, (de 5/26 à 10/26) l'enfant obtient un point, ce qui signifie qu'il est en voie d'acquisition. De 0 à 4 (moins de 4/26) lettres, l'enfant n'a pas encore acquis l'item.	Pour l'item 19 divisé en plein de sous-items, MEDIAL donne 1 point par mot correct, syllabe isolée correctement ou son entendu. Je considère que l'activité est acquise si l'enfant réussit complètement chaque petite activité de cet item 19. Un point en moins est en voie d'acquisition. Plus d'un point en moins n'est pas encore acquis. scander les syllabes ne leur pose aucune difficulté.				Pour cette activité, MEDIAL propose de mettre 4 points pour les élèves ayant réussi complètement l'épreuve et 0 point aux autres. Ceci est donc complètement acquis ou pas du tout. Pour ma part, si un élève a fait une seule faute, je pense qu'il est en cours d'acquisition et accepte donc de mettre également des scores en jaune pour qu'il y ait une meilleure parité avec les autres items des évaluations 2 et 3.	Idem que pour item VII
Acquis			En voie d'acquisition			Non acquis			

9.5.3 Classement des élèves sur les évaluations 1, 2 et 3

place	classement évaluation 1 : septembre (points sur 12)	classement évaluation 2 : novembre (points sur 26)		place	classement évaluation 3 : février (points sur 28)			
			=					
1	Anne (11)	Anne (26)	=	1	Nathan	10	19	↑
2	Rachel (11)	Rachel (23)	=	2	Esteban	11	14	↑
3	Alex (10)	Claire (16)	↑	3	Luc	10	14	↑
4	Evan (9)	Alex (16)	↓/ =	4	Evan	9	13	↑
5	Colin (9)	Colin (14)	=					
6	Claire (9)	Esteban (11)	↑					
7	Esteban (5)	Luc (10)	↑					
8	Luc (4)	Nathan (10)	↑					
9	Nathan (2)	Evan (8)	↓					
<p>12 points possibles lors de l'évaluation1, 26 lors de l'évaluation 2 et 28 pour l'évaluation 3. A côté des prénoms, il y a deux scores et des flèches qui démontrent leurs score en décembre et en février et montrent s'ils sont montés ou descendus.</p>								

9.5.4 Tableau comparatif des mêmes items pour les évaluations 2 et 3:

Evaluations 2 et 3	Item I retrouver la même unité phonologique dans trois mots proposés même item que dans évaluation 2, aucun changement			Item II la structure syllabique des mots.			Item III nommer les lettres de l'alphabet			Item IV scander les syllabes			Item V isoler la première syllabe d'un mot			Item VI isoler la dernière syllabe d'un mot			Item VII entendre une syllabe cible dans des mots			Item VIII entendre un phonème dans des mots i/s/a/o			Remarques
	correspondance avec évaluation 2			item B			item E			item F			item F			item F			item G						
	Eva 2	Eva 3		Eva 2	Eva 3		Eva 2	Eva 3		Eva 2	Eva 3		Eva 2	Eva 3		Eva 2	Eva 3		Eva 2	Eva 3					
Esteban, 14	4/8. A de la peine à m'expliquer	5/8	↑	2-3/4	3/4 redit la dernière syllabe	=	3/26	15/26	↑	4/4	4/4	=	dit mar au lieu de ma - > 2-3/3	3/3	↑	dit miné e au lieu de née et l'éphant au lieu de phant -> 1/3	2/3	↑	4/4 3/4	12/16 3/4 , 3/4 , 3/4 , 3/4	↓	5/7 3/7	21/28 5/7 , 6/7 , 6/7 , 4/7	↑	Esteban s'améliore sur 4 items et un qui est plus ou moins égal au mois de décembre. Il reste stable sur deux d'entre eux. Il est quelque peu moins bon pour entendre des syllabes cibles bien que le score soit presque identique.

Evaluations 2 et 3	Item I retrouver la même unité phonologique dans trois mots proposés même item que dans évaluation 2, aucun changement			Item II la structure syllabique des mots.	Item III nommer les lettres de l'alphabet			Item IV scander les syllabes			Item V isoler la première syllabe d'un mot			Item VI isoler la dernière syllabe d'un mot			Item VII entendre une syllabe cible dans des mots			Item VIII entendre un phonème dans des mots i / s / a / o			Remarques		
Evan, 13	7/8	5/8	↓	0-1/4 Met le phonème du début avec le son de la fin : cho au lieu de cha,	4/4	↑	13/26	18/26	↑	4/4	4/4	=	dit choc au lieu de cho et marg au lieu de mar -	0-1/3 dit deux fois la première syllabe et le début de la seconde	=	dit él au lieu de é et mine au lieu de tine -	1/3 , ajoute 1x un son et fait 1x un mélange	=	3/4 , 3/4	13/16 3/4 , 3/4 , 4/4 , 3/4	=	4/7 , 4/7	22/28 6/7 , 6/7 , 5/7 , 5/7	↑	Evan s'améliore sur 4 items, il reste stable sur 2 d'entre eux et a moins bien réussi 2 items également. Il est plutôt en progression.
Luc, 14	4/8	6/8	↑	2/4 , reedit la dernière syllabe ou non pour mou-ton	3/4	↓	15/26	25/26	↑	4/4	4/4	=	1/3 dit 1x la syllabe finale	2/3 dit 1x la syllabe finale	↑	0/3 , fait un mélange entre les sons qu'il entend dans le mot	1/3	↑	4/4 , 3/4	15/16 4/4 , 3/4 , 4/4 , 4/4	=	4/7 , 2/7	20/28 4/7 , 6/7 , 5/7 , 5/7	↑	Luc s'est nettement amélioré puisque 6 items sur 8 sont mieux réussis, un est égal et seulement un d'entre eux est moins bon.

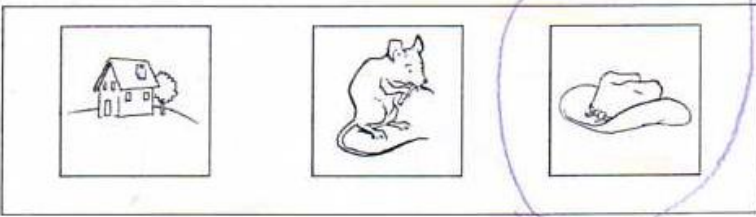
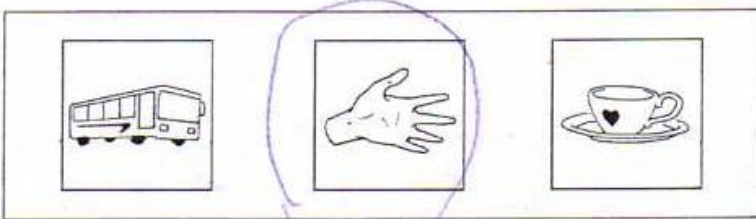
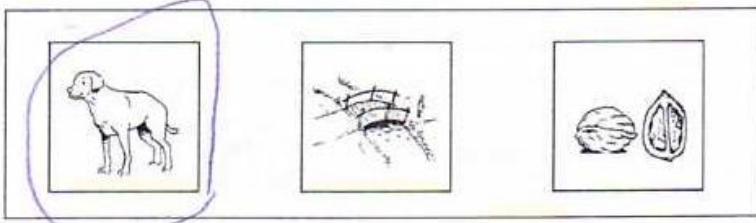
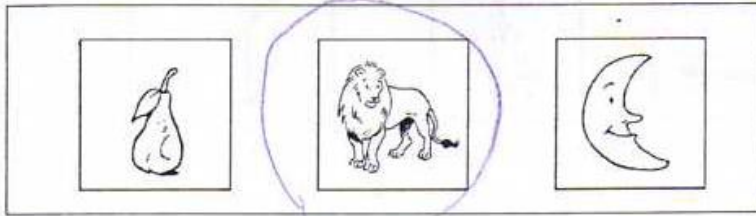
Evaluations 2 et 3	Item I retrouver la même unité phonologique dans trois mots proposés même item que dans évaluation 2, aucun changement	Item II la structure syllabique des mots.	Item III nommer les lettres de l'alphabet	Item IV scander les syllabes	Item V isoler la première syllabe d'un mot	Item VI isoler la dernière syllabe d'un mot	Item VII entendre une syllabe cible dans des mots	Item VIII entendre un phonème dans des mots i / s / a / o	Remarques
Nathan, 19	<p>5/8 plus facile quand le phonème cible est au début des mots qu'à la fin</p> <p>8/8 ↑</p>	<p>4/4 4/4 =</p>	<p>7-8/26 16/26 ↑</p>	<p>dit spontanément le nombre de syllabes 4/4</p> <p>4/4 =</p>	<p>3/3 3/3 =</p>	<p>2/3, dit 1x la première syllabe</p> <p>2/4, 3/4 =</p>	<p>14/16 4/4, 4/4, 3/4, 3/4 ↑</p> <p>2/4, 3/4</p>	<p>23/28 5/7, 7/7, 5/7, 6/7 ↑</p> <p>4/7, 4/7</p>	<p>Noel est également nettement en hausse puisque pour lui 4 items sont meilleurs, 3 équivalent (dont 2 au maximum) et un seul est moins bon.</p>

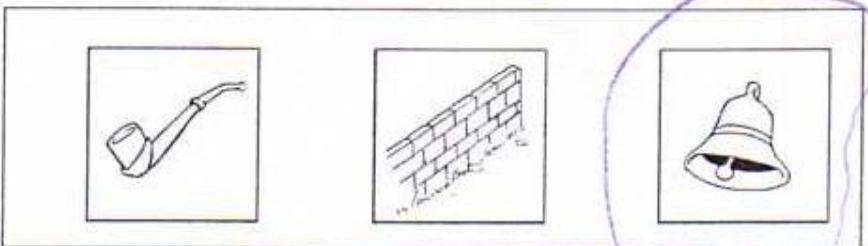
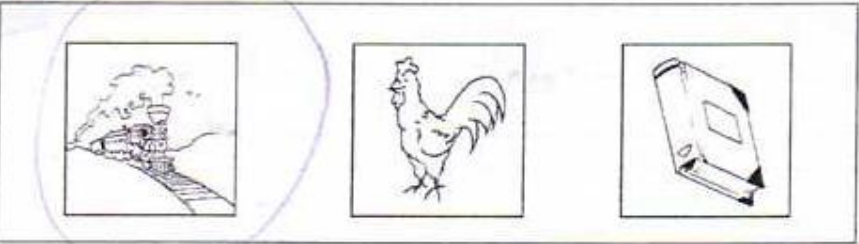
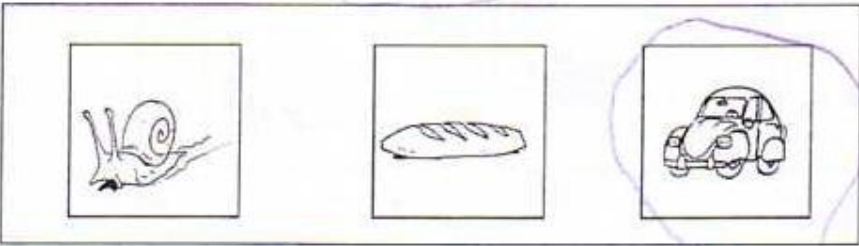
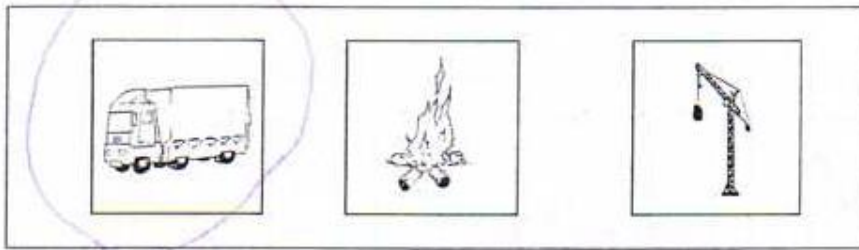
9.5.5 Item I

NOM :

PRENOM : Nathan

DATE : 8 / 2 / 13





9.5.6 Item III

Item III (comme l'item 18 de Médial, item e de l'évaluation 2)

1. Choisir l'alphabet préféré
2. Quelles sont le nom des lettres connues ?

N G J A C H X O K B E D Y
T Z P S U W Q F M R V I L

n g j a c h x o k b e d y
t z p s u w q f m r v i l

n g j a c h x o k b e d y
t z p s u w q f m r v i l