

Entrer dans la lecture autrement : soutien par le mouvement et développement des compétences phonologiques

Master en pédagogie spécialisée – Volée 23-26

Mémoire de Master de Sylvène Winkler-Clerc

Sous la direction de Emile Jenny

Bienne, avril 2026

Table des matières

Remerciements	i
Résumé et mots clés.....	ii
Liste des figures et tableaux	iii
Introduction	1
Chapitre 1 – Problématique	2
1.1 Contexte de l’auteure et lien avec la lecture	3
1.2 Exigences et attentes fondamentales du PER	4
1.3 Pertinence sociale (justification).....	5
1.4 Supports proposés par les MER	6
1.5 Les principes du développement psychomoteur : le concept de psychomotricité	7
1.6 Les sciences du langage/orthophonie	8
1.6.1 La dyslexie.....	8
1.6.2 Dyslexie et dysorthographe	9
1.6.3 La dysphasie.....	10
1.6.4 Les neurosciences.....	10
1.6.5 La dyslexie au niveau neurologique	10
1.6.6 Le geste au niveau neurologique	11
1.6.7 Lien entre la dyslexie et le geste.....	11
1.7 Langage et communication : la lecture	12
1.7.1 Le stade logographique	12
1.7.2 Le stade alphabétique	12
1.7.3 Le stade orthographique	13
1.7.4 La conscience phonologique.....	13
1.8 Sciences de l’éducation : la motivation	14
1.9 Question de recherche et justification théorique	16
1.9.1 Justification de la question de recherche : cadre pédagogique et enjeux de l’apprentissage de la lecture	16
1.9.2 Apports théoriques sur le mouvement et l’apprentissage	17
1.9.3 Le soutien par le mouvement dans le canton de Neuchâtel	17
1.9.4 Troubles du langage et difficultés associées	18
1.10 Ancrage théorique et méthodologique	18
1.10.1 Mon double rôle : enseignante spécialisée et enseignante de soutien par le ...	18
1.11 Objectif général	19
1.11.1 Objectifs particuliers	19
Chapitre 2 – Méthodologie	20
2.1 Introduction : caractère exploratoire et contexte de la recherche	20
2.2 Choix méthodologiques : entretiens semi-directifs et analyses a priori et a <i>posteriori</i>	21

2.2.1	Entretiens semi-directifs.....	21
2.2.2	Analyses a priori et a posteriori	21
2.3	Structure du guide d'entretiens	22
2.3.1	Introduction	22
2.3.2	Données formelles.....	22
2.3.3	Compétences phonologiques.....	22
2.4	Analyse des données : enjeux et triangulation	23
2.4.1	Limites liées à l'échantillon restreint	23
2.4.2	Confrontation des données	23
2.5	Échantillon et déroulement de la recherche	24
2.5.1	Sélection des participants	24
2.5.2	Calendrier de l'intervention	24
2.6	Ancrage théorique : zone proximale de développement (ZPD).....	25
2.7	Ajustements méthodologiques en cours de recherche	25
2.7.1	Ajustement de l'échantillon	25
2.7.2	Adaptations méthodologiques liées à l'évaluation de la motivation	25
2.8	Outils méthodologiques et structure des entretiens	26
2.8.1	Guide d'entretien	26
2.8.2	Analyse a priori	26
2.8.3	Déroulement des entretiens	27
2.9	Déroulement des leçons.....	28
2.9.1	Enseignement explicite et motivation.....	28
2.9.2	Zone proximale de développement (ZPD).....	28
2.10	Conclusion	29
Chapitre 3 – Analyse et résultats		29
3.1	Description et analyse des résultats : similitudes et divergences selon les thèmes clés : phonologie, motivation et confiance en soi.	29
3.2	Analyse comparative des progrès individuels.....	30
3.2.1	Présentation et analyse des résultats : élève de 3e année.....	31
3.2.2	Présentation et analyse des résultats : élève de 4e année.....	34
3.3	Analyse comparative a priori.....	37
3.3.1	La phonologie chez l'élève de 3e année	37
3.3.2	La phonologie chez l'élève de 4e année	38
3.3.3	La motivation chez l'élève de 3e année.....	39
3.3.4	La motivation chez l'élève de 4e année.....	40
3.3.5	La confiance en soi chez l'élève de 3e année	42
3.3.6	La confiance en soi chez l'élève de 4e année	43
3.4	Analyse comparative des profils phonologiques, motivationnels et de confiance en soi	44
3.4.1	Similitudes entre les deux élèves.....	44

3.4.2	Divergences entre les deux élèves	46
3.5	Analyse comparative a posteriori	46
3.5.1	La phonologie chez l'élève de 3e année	47
3.5.2	La phonologie chez l'élève de 4e année	48
3.5.3	La motivation chez l'élève de 3e année	49
3.5.4	La motivation chez l'élève de 4e année	50
3.5.5	La confiance en soi chez l'élève de 3e année	52
3.5.6	La confiance en soi chez l'élève de 4e année	53
3.6	Synthèse transversale : analyse comparative des deux élèves en fin de recherche.....	55
3.6.1	Similitudes : phonologie, motivation et confiance en soi	55
3.6.2	Divergences : phonologie, motivation et confiance en soi	56
3.7	Interprétation de la synthèse	57
Conclusion		59
Références bibliographiques		61

Remerciements

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à Monsieur Emile Jenny, directeur de mon mémoire, pour son suivi rigoureux et bienveillant, la pertinence de ses conseils, sa disponibilité et sa gentillesse. Votre accompagnement a été un pilier essentiel à la réalisation de ce travail et je vous en suis sincèrement reconnaissante.

Un merci tout particulier à Isabelle Clerc, ma tante, pour ses précieux conseils, sa patience infinie et ses encouragements sans faille. Merci d'avoir cru en moi dans les moments de doutes, et d'avoir été une source inépuisable de motivation.

À toute ma famille, pour leur soutien, leurs encouragements et leur amour qui m'ont portée tout au long de ce parcours. Un clin d'œil particulier à mes enfants, Joachim et Noélie, ainsi qu'à mon mari, Laurent, pour leur appui, pour leur patience, leur joie de vivre. Votre présence à mes côtés a été une force inestimable ! Merci.

Je souhaite également remercier mes précieuses collègues et mes incroyables élèves qui ont participé activement à l'élaboration de ce travail. Votre participation, votre soutien, vos rires et votre enthousiasme ont été une source d'inspiration et de motivation.

Enfin, merci à ma joyeuse volée du MAES 23-26, et plus particulièrement à ma précieuse amie Magali, pour nos fous rires, nos doutes partagés et notre amitié complice qui a ensoleillé cette aventure.

Merci à toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont contribué à l'enrichissement de mon mémoire en partageant leur temps, leurs connaissances et leur bienveillance.

Résumé et mots clés

La maîtrise des compétences phonologiques constitue une étape clé dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. En tant qu'enseignante spécialisée, mon travail s'inscrit dans une démarche d'accompagnement visant à faciliter l'entrée dans la lecture pour les élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage. Le développement des compétences en phonologie est une étape essentielle pour y parvenir.

L'approche pédagogique de ce travail repose sur une combinaison innovante qui convoque le travail en phonologie à travers le soutien par le mouvement. L'utilisation de supports visuels, un enseignement explicite conjugué à un apport kinesthésique, ainsi qu'une prise en compte de la zone proximale de développement des élèves rendent l'apprentissage accessible et motivant pour chacun.

Ce mémoire explore les apports de cette méthode hybride. Il s'agira d'en identifier les bénéfices, les facilitateurs et les obstacles. À travers une analyse critique, ce travail vise à tester concrètement la combinaison « phonologie et mouvement », afin d'observer si cette approche favorise la progression des élèves et renforce leur motivation ainsi que leur confiance en soi, contribuant ainsi à un ancrage durable des apprentissages. Cette recherche vise à offrir des pistes pour optimiser l'enseignement de la phonologie dans un contexte spécialisé. Elle souligne l'importance d'adopter une approche flexible, inclusive et centrée sur les forces, les interactions avec chaque élève, en travaillant dans leur zone proximale de développement.

Phonologie / lecture – Soutien par le mouvement / kinesthésique – Motivation – Confiance en soi

Liste des figures et tableaux

Figure 1 : Niveaux du langage affectés par les troubles du langage	p. 20
Figure 2 : Sons perçus et non-perçus chez l'élève de 3 ^e <i>a priori</i>	p. 31
Figure 3 : Sons perçus et non-perçus chez l'élève de 3 ^e <i>a posteriori</i>	p. 32
Figure 4 : Pourcentage identification des sons chez l'élève de 3 ^e <i>a priori</i>	p. 33
Figure 5 : Pourcentage identification des sons chez l'élève de 3 ^e <i>a posteriori</i>	p. 33
Figure 6 : Sons perçus et non-perçus chez l'élève de 4 ^e <i>a priori</i>	p. 34
Figure 7 : Sons perçus et non-perçus chez l'élève de 4 ^e <i>a posteriori</i>	p. 35
Figure 8 : Pourcentage identification des sons chez l'élève de 4 ^e <i>a priori</i>	p. 36
Figure 9 : Pourcentage identification des sons chez l'élève de 4 ^e <i>a posteriori</i>	p. 36
Tableau 1 : Analyse phonologique chez l'élève de 3 ^e année <i>a priori</i>	pp. 37-38
Tableau 2 : Analyse phonologique chez l'élève de 4 ^e année <i>a priori</i>	p. 38
Tableau 3 : Analyse de la motivation chez l'élève de 3 ^e année <i>a priori</i>	pp. 39-40
Tableau 4 : Analyse de la motivation chez l'élève de 4 ^e année <i>a priori</i>	pp. 40-41
Tableau 5 : Analyse de la confiance en soi chez l'élève de 3 ^e année <i>a priori</i>	p. 42
Tableau 6 : Analyse de la confiance en soi chez l'élève de 4 ^e année <i>a priori</i>	p. 43
Tableau 7 : Analyse phonologique chez l'élève de 3 ^e année <i>a posteriori</i>	p. 47
Tableau 8 : Analyse phonologique chez l'élève de 4 ^e année <i>a posteriori</i>	p. 48
Tableau 9 : Analyse de la motivation chez l'élève de 3 ^e année <i>a posteriori</i>	pp. 49-50
Tableau 10 : Analyse de la motivation chez l'élève de 4 ^e année <i>a posteriori</i>	pp. 50-51
Tableau 11 : Analyse de la confiance en soi chez l'élève de 3 ^e année <i>a posteriori</i>	p. 52
Tableau 12 : Analyse de la confiance en soi chez l'élève de 4 ^e année <i>a posteriori</i>	pp. 53-54

Introduction

Le langage, pilier fondamental du développement humain, s'acquiert dès les premières années de vie et conditionne les apprentissages futurs.

Dès leur conception, les enfants développent des compétences langagières. Elles viennent de façon naturelle pour la plupart d'entre eux, bien que cet apprentissage soit complexe. Elles leur permettent d'interagir avec leur entourage. L'acquisition de la phonologie coïncide avec le développement du vocabulaire. Ces aspects fortement reliés s'influencent réciproquement. En bas âge, l'enfant développe son lexique ; puis, de 3 à 5 ans environ, l'enfant s'approprie la phonologie de sa langue. Selon Daviault (2011), « de 2,5 ans à 5 ans, l'enfant consacre beaucoup d'efforts au développement de ses connaissances phonologiques, morphologiques et syntaxiques, ce qui lui laisse moins d'espace mental pour acquérir de nouveaux mots » (p. 85). En Suisse romande, à l'école obligatoire, en 1^e et 2^e année, un travail essentiel de phonologie est effectué, notamment sur la syllabe. En 3^e année, l'enfant est amené à perfectionner sa conscientisation de la syllabe, ainsi que celle des rimes, puis des phonèmes, afin d'entrer dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Le programme des NMER (nouveaux moyens d'enseignement romands) permet aux élèves ne présentant pas de difficultés spécifiques d'acquérir les objectifs fixés par le PER (plan d'études romand).

Cependant, pour certains enfants, le programme dépasse leur zone proximale de développement (ZPD), définie comme « la distance repérable entre ce que l'enfant peut traiter seul [...] et ce qu'il peut appréhender avec l'aide des médiateurs (parent ou enseignant par exemple) » (Vygotsky, 1933/1978, cité dans Brossard, 1999, p. 210, lui-même cité dans Curonici et al., 2020, p. 145), ce qui ne leur laisse pas le temps d'intégrer les notions requises pour progresser de manière optimale.

En tant qu'enseignante spécialisée en soutien pédagogique et en soutien par le mouvement, ma pratique s'articule autour de l'accompagnement d'élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage ou dont le rythme d'acquisition exige un étayage adapté. Mon intervention vise à créer un environnement favorisant l'apprentissage et la progression de chacun,

proposant un travail différencié. Dans le cadre de cette recherche, une question principale s'est posée : quelle alternative peut-on proposer aux élèves pour lesquels les méthodes d'enseignement de la lecture (NMER) semblent peu adaptées ? Cette interrogation m'a conduite à envisager une approche hybride, articulant mes deux champs de compétence — le soutien pédagogique et le soutien par le mouvement — afin d'aborder l'apprentissage de la lecture sous un angle complémentaire. Cette approche, combinant kinesthésie et phonologie, pourrait offrir une réponse aux besoins des élèves en difficulté, en s'appuyant sur des leviers sensorimoteurs souvent sous-exploités dans les méthodes traditionnelles.

L'hypothèse repose sur l'idée que l'intégration d'une dimension kinesthésique et sensorimotrice pourrait faciliter l'accès aux compétences phonologiques chez certains élèves. C'est en combinant ces deux leviers qu'une alternative se manifeste, piste de solution susceptible de contourner certaines difficultés. Cette approche s'appuie sur des stratégies pédagogiques ciblées, dans lesquelles le mouvement, la phonologie et l'image servent de levier d'ancrage aux apprentissages. L'objectif visé est de permettre à chaque élève de s'engager dans la tâche et de progresser, tout en offrant une source de motivation différente de celle qui est proposée en classe. La recherche présentée dans les pages qui suivent a pour but d'apporter un éclairage sur les effets de la combinaison de deux soutiens complémentaires comme étayage pour l'acquisition des notions de phonologie. Ce mémoire propose une réflexion théorique et une mise en œuvre pratique auprès d'élèves afin d'évaluer l'efficacité de cette approche alternative au regard de la phonologie, de la motivation et de la confiance en soi.

Chapitre 1 – Problématique

Ma recherche s'inscrit dans le champ de l'enseignement spécialisé et vise à documenter les modalités d'un soutien différencié à l'apprentissage de la lecture auprès d'élèves présentant des difficultés d'ordre phonologique. L'objectif est d'analyser les dispositifs à l'intersection entre la didactique et la pédagogie, permettant ainsi de répondre aux besoins spécifiques de ces élèves, en mettant l'accent sur les stratégies d'intervention adaptées à leurs profils

cognitifs et linguistiques. Cette étude s'appuie sur une revue de la littérature scientifique ainsi que sur des données empiriques et vise à identifier les approches favorisant le développement des compétences phonologiques, essentielles à la maîtrise du décodage et de la compréhension en lecture.

1.1 Contexte de l'auteure et lien avec la lecture

Pendant vingt ans, j'ai exercé ma profession principalement auprès d'élèves de 1^e et 2^e années, en tant qu'enseignante titulaire, ainsi qu'en soutien par le mouvement et en soutien langagier. Mon expérience professionnelle s'est également élargie à l'enseignement spécialisé, où j'ai accompagné des élèves présentant des troubles du langage (TDL), des troubles du spectre de l'autisme (TSA) et diverses psychopathologies. Ultérieurement, j'ai assuré le suivi d'élèves du cycle 2 en formation spécialisée, en leur proposant un soutien individualisé en mathématiques et en français.

Mon parcours professionnel m'a permis de constater l'évolution des programmes scolaires, notamment au cycle 1, où les objectifs et les activités proposées se sont progressivement précisés et ciblés. En tant qu'enseignante spécialisée, mon travail en soutien pédagogique m'a conduit à observer les difficultés persistantes rencontrées par les élèves non-lecteurs ou en grande difficulté de lecture. Au fil de la scolarité, les exigences cognitives et les consignes se complexifient, et la lecture, omniprésente dans tous les domaines d'apprentissage, devient un facteur de désavantage croissant pour ces élèves.

Dans ce cadre, j'ai conçu et mis en œuvre des activités de lecture adaptées pour des élèves de 8^e année, qui se sont avérées bénéfiques pour leur progression. Cependant, cette expérience m'a convaincue que l'intervention précoce, dès la 3^e année, à travers des moyens différenciés et individualisés, pourrait faciliter l'entrée dans la lecture et limiter les répercussions négatives sur la suite de leur scolarité.

Cette réflexion m'a amenée à approfondir la recherche sur l'apprentissage de la lecture chez les élèves en difficulté, en explorant des supports alternatifs à ceux traditionnellement proposés (fiches de travail ou cahiers). L'objectif était d'identifier des modalités d'accompagnement innovantes, mieux adaptées aux besoins spécifiques de ces élèves, afin

de favoriser une acquisition plus efficace et durable des compétences en lecture.

En guise de prémices, il me semble indispensable de s'arrêter sur le PER, pour connaître les attentes fondamentales de l'État, puis sur les MER (moyens d'enseignement romands), pour comprendre quels sens sont priorisés.

1.2 Exigences et attentes fondamentales du PER

Pour devenir lecteur, il est indispensable de passer par plusieurs étapes, qui seront abordées plus tard. Il s'agit de construire les bases et d'avancer par étape. À la fin du cycle 1, les élèves sont amenés à être lecteurs. Voici ce qui est attendu d'eux, d'après le PER :

l'exigence fondamentale finale est d'être capable de comprendre et de respecter les consignes.

L1 11-12 — Lire et écrire des textes d'usage familial et scolaire et s'approprier le système de la langue écrite...

- 1) ... en comprenant les liens entre l'oral et l'écrit (segmentation d'une phrase en mots, correspondance phonème-graphème, code alphabétique, ...) ;
- 2) ... en développant la conscience phonologique (rime, syllabe, phonème, ...) ;
- 3) ... en utilisant des outils de référence ;
- 4) ... en mobilisant et en développant ses connaissances langagières (lexicales, grammaticales, phonologiques, prosodiques, ...) et extra langagières (connaissance du monde, références culturelles, ...) ;
- 5) ... en prenant en compte le contexte d'énonciation ;
- 6) ... en identifiant les fonctions de la lecture-écriture ;
- 7) ... en dégageant et en utilisant des éléments du contenu (le sens global, les reprises, ...) et de l'organisation du texte ;
- 8) ... en identifiant des mots par hypothèses et vérifications en s'appuyant sur le code et le sens.

(Conférence intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), 2010, pp. 22-23)

Au cours du cycle mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève [...] choisit le support écrit adapté à son projet.

- (...);
- identifie une syllabe, un phonème dans un mot ;
- repère dans un texte une phrase, un mot, une lettre ;
- lit et identifie des mots en prenant en compte ses connaissances du contexte, du code et de la correspondance phonème-graphème ;
- comprend le sens global de textes, courants ou littéraires, pourvus d'un contenu, d'une structure, d'une syntaxe et d'un vocabulaire d'usage familial ;
- trouve un mot dans un outil de référence créé dans le cadre de la classe (*lexique, affiche, liste de mots, texte, ...*) ;
- comprend le sens global (thème et idée principale) d'un texte narratif et nomme les personnages principaux ;
- écrit, à l'aide d'outils de référence, une ou plusieurs parties d'un texte qui raconte sur des thèmes abordés en classe, en produisant des phrases syntaxiquement correctes et en respectant la segmentation lexicale ;
- comprend le sens global d'un texte narratif et situe les événements ;
- comprend un texte documentaire et repère la/les information(s) ;
- (...);
- comprend et respecte des consignes.

(Conférence intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), 2010, pp. 23-29)

1.3 Pertinence sociale (justification)

Pour un élève non porteur de troubles langagiers, ces attentes fondamentales sont tout à fait réalistes et réalisables. Les étapes peuvent s'acquérir les unes après les autres, avec plus ou moins de facilité. Or, pour d'autres élèves, notamment les élèves avec troubles du langage, l'entrée dans la lecture peut s'avérer véritablement complexe. « Même si des signes avant-

coureurs en maternelle peuvent donner l'alerte, il est difficile de diagnostiquer une dyslexie avant 7-8 ans, CE1, année où la lecture / écriture devient totalement fonctionnelle » (Poulet, 2013, p. 40). Généralement non diagnostiqués en raison de leur jeune âge, ces élèves se trouvent confrontés à des apprentissages qu'ils ne sont pas en mesure d'atteindre, pour le moment. Ils ont besoin de plus de temps et d'autres approches. Comme ils sont en début de scolarité, cela prend parfois du temps pour identifier la ou les difficultés et mettre en place le soutien nécessaire. Cela induit souvent une baisse de l'estime de soi ainsi qu'une perte de motivation. J'y reviendrai ultérieurement.

Un élève, qui, en fin de cycle, n'a pas atteint ou qui a atteint partiellement les objectifs demandés dans le domaine L1 du PER, sera mis à mal pour toutes les autres branches. En effet, un élève peut être performant en mathématique, en science, etc., mais, plus les années passent, plus les consignes et les textes à lire deviennent nombreux et complexes. L'élève qui est peu lecteur sera mis face à ses difficultés dans toutes les branches, ce qui engendrera un désavantage dans une majorité de branches. D'après Poulet (2013), « le désavantage est un préjudice qui résulte de la déficience ou de l'incapacité et qui limite ou interdit l'accomplissement d'un rôle considéré comme normal compte tenu de l'âge, du sexe et des facteurs socioculturels » (p. 51). Ces désavantages portent préjudice sur le long terme. Il est nécessaire que chacun parte au cycle 2 avec les meilleures compétences possibles, en lecture.

1.4 Supports proposés par les MER

Si l'on s'intéresse aux MER, on constate que les supports proposés pour l'apprentissage de la lecture sont majoritairement visuels et auditifs (CIIP, n.d.-a). À partir de la 3^e année, le sens kinesthésique, le corps, est peu proposé comme support d'apprentissage, hormis pour la motricité fine, en lien avec l'écriture. C'est comme si cette part avait été oubliée. Or, dans le développement de l'enfant, et ce depuis sa vie *in-utéro*, le fœtus est soumis à des stimulations relatifs à l'ouïe, à la vue, ainsi qu'au toucher et à la perception tactile. Selon Lacombe (2006), sa sensibilité aux stimulations les plus diverses, à la voix, aux gestes, aux caresses, est grande et se traduit par toute une gamme de comportements et d'émotions qui, à leur tour, vont

provoquer des réactions chez la mère, les parents, l'entourage familial. On remarque donc que divers sens sont impliqués dans le développement de l'enfant, et ce, dès son plus jeune âge. En 1^e et 2^e, les sens multiples sont encore sollicités dans les apprentissages, ce qui est clairement moins le cas à partir de la 3^e année.

Pour appréhender la relation qui fera l'objet d'une analyse approfondie dans ce travail — à savoir celle entre les apprentissages scolaires, et plus spécifiquement l'entrée dans la lecture, et la dimension corporelle — il est essentiel de s'attacher aux concepts de psychomotricité et de troubles du langage.

Les références théoriques mobilisées dans ce cadre s'appuient principalement sur des travaux issus de disciplines croisées, notamment les sciences de l'éducation, la linguistique — en particulier dans le champ du langage et de la communication — ainsi que les sciences du développement, incluant la psychologie, la neurologie et la psychomotricité.

1.5 Les principes du développement psychomoteur : le concept de psychomotricité

D'après Lacombe (2006),

la psychomotricité ou le développement psychomoteur est le développement de l'activité motrice traversé par celui du psychisme qui permet à l'être humain :

- *d'acquérir des gestes* :
 - adaptés à un but ;
 - organisés dans l'espace ;
 - organisés dans le temps ;
 - latéralisés ;
- *de se représenter son corps statique et en mouvement, d'en avoir une image.* (pp. 22-23)

Lacombe (2006), précise le syntagme « activité motrice ».

Nous appelons l'activité motrice, l'ensemble des fonctions motrices de l'organisme ; le *développement psychomoteur*, le processus de développement de l'activité motrice

relié au développement du psychisme (c'est-à-dire affectivité, intelligence et langage).

Sans relation avec le psychisme, la motricité est celle d'un robot. (p. 23)

La notion de psychomotricité souligne donc la relation entre les acquisitions motrices et le développement du psychisme.

D'après Lacombe (2006), le concept de psychomotricité est très complexe et recouvre un domaine vaste, car « tout mouvement est psychomoteur à partir du moment où il dépasse l'acte réflexe, parce que tout mouvement est sous-tendu par un désir, un sentiment, une émotion, une volonté » (p.21).

Pour le développement psychomoteur, l'auteur distingue plusieurs techniques. Celle d'« éducation psychomotrice » m'intéresse particulièrement. Lacombe (2006) explique qu'

elle a pour objectif de développer l'activité motrice de l'être humain, en tenant compte du lien étroit qui existe avec tous les facteurs psychiques. Elle a une visée éducative et est tournée vers l'épanouissement, vers l'autonomie, notamment à travers les jeux.
(p. 21)

L'autre technique est la rééducation et la thérapie psychomotrice (utilisée lors de dysfonctionnements moteurs du corps et relationnels).

Les stimulations psychomotrices sont omniprésentes lors des jeux, mais aussi lors de toutes les interactions entre enfants ou entre l'adulte, le parent, l'enseignant et l'enfant, au cours de la journée. Celles-ci ont lieu aussi bien dans le cadre familial que dans le cadre scolaire.

1.6 Les sciences du langage/orthophonie

Les auteurs étant nombreux, je vais identifier ceux qui m'intéressent le plus pour ma recherche, tant au travers de leurs définitions que d'un point de vue neurologique.

1.6.1 La dyslexie

D'après le Larousse médical (1995), la dyslexie est une « difficulté d'apprentissage de la lecture et de l'orthographe, en dehors de toute déficience intellectuelle et sensorielle, et de tout trouble psychiatrique » (p 321).

Les symptômes de la dyslexie apparaissent après une période allant de plusieurs mois à un an d'apprentissage de la lecture. L'enfant dyslexique a alors encore une lecture trop lente, difficile, laborieuse, non automatisée : fautes phonétiques, lettres ou syllabes inversées, omises, remplacées, confondues, mots changés, etc. Les mêmes difficultés existent dans l'orthographe. Le texte lu est souvent mal compris.

Selon Poulet (2013), « [...] ce n'est pas un trouble concernant l'investissement à la communication ou une déficience intellectuelle » (p.40). On retrouve le trouble de la conscience phonologique : « un défaut de la conscience phonologique est le facteur le plus prédictif d'une dyslexie. La conscience phonologique est l'interface du langage oral et du langage écrit : il s'agit d'entendre les sons et faire le lien avec la trace écrite » (p.41).

1.6.2 Dyslexie et dysorthographe

La dyslexie-dysorthographe (D-D) est un trouble caractérisé par une difficulté durable d'apprentissage de la lecture et de l'orthographe chez des enfants intelligents, indemnes de troubles sensoriels (surdité, vue, ...) et de troubles majeurs de la personnalité. [...].

L'enfant D-D peut présenter différentes difficultés :

- > d'ordre phonologique (incapacité à isoler à l'oral des syllabes ou des sons) ;
- > de perception auditive (confusion de sons tels que [t]/[d], [s]/[z]...) et/ou visuelle (confusion de lettres telles que u/n, b/d...) ;
- > d'élaboration ou de compréhension du langage oral ;
- > d'orientation temporelle et/ou spatiale ;
- > de mémoire auditive et/ou visuelle ;
- > de mémoire de travail, qui intervient dans le processus de compréhension et d'apprentissage, permettant notamment de se rappeler des sons et syllabes lors du décodage, et des mots pour accéder au sens.

De manière générale, l'enfant D-D n'automatise qu'avec peine ses apprentissages. Ceci l'handicape non seulement en français, mais également dans toutes les disciplines faisant appel à l'écrit (mathématiques, autres langues, ...).

N'ayant pas automatisé les connaissances, l'enfant D-D est obligé de réfléchir à tout ce qu'il écrit, parfois à chaque mot, passant ainsi plus de temps à travailler et apprendre, ce qui engendre un surcroît de fatigue. (Dyslexie dysorthographe, Service de l'enseignement obligatoire du canton de Neuchâtel, 2008, p. 2)

1.6.3 La dysphasie

La dysphasie est un trouble spécifique, primaire, structurel et persistant du développement du langage oral. Elle peut être plus ou moins sévère et se présenter sous différentes formes.

Le trouble est « spécifique » car il touche précisément le langage oral ; « primaire » car il n'est pas attribuable à une anomalie de l'appareil phonatoire, ni à une déficience intellectuelle ou des facteurs de l'environnement ; « structurel » car il touche les structures mises en jeu lors du traitement de l'information langagière ; et « persistant » car la personne garde à des degrés variables la marque du trouble initial. La personne dysphasique se trouve en permanence dans la situation d'un étranger apprenant une nouvelle langue et le langage oral n'est jamais vraiment automatisé. (Dysphasie à l'école régulière, Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée, 2018, p. 1)

Poulet (2013) met donc en évidence le lien entre les troubles phonologiques et l'entrée dans les apprentissages tels que la lecture et l'écrit. Un élève atteint d'un TDL diagnostiqué ou non, rencontrera des difficultés plus ou moins grandes, dans les divers apprentissages qui sont liés à l'entrée puis à la compréhension de la lecture. « Le graphisme et l'écriture peuvent aussi être touchés puisque l'organisation des gestes fait appel à la séquentialité » (p. 41).

1.6.4 Les neurosciences

La neuropsychologie s'intéresse aux troubles des apprentissages. Diverses régions du cerveau sont activées, en fonction de la tâche attendue.

1.6.5 La dyslexie au niveau neurologique

La dyslexie développementale est définie comme « un trouble spécifique du langage écrit, d'origine génétique, qui a une base neurobiologique, et est sous-tendue par des déficits

cognitifs de nature phonologique auxquels sont fréquemment associés une variété d'autres troubles sensoriels (visuels, auditifs, moteurs) ou cognitifs (mnésiques, attentionnels) » (Poncelet, 2020, cité dans Willemin, 2023–2024, p. 66).

Une étude a permis, selon Habib (2014),

de mettre en évidence deux circuits dans l'hémisphère gauche qui sont incorrectement câblés sur le cerveau de dyslexiques : un circuit supérieur, empruntant le faisceau arqué et dont l'intégrité garantit l'efficacité de la voie phonologique de lecture et l'autre inférieur, empruntant le faisceau occipito-frontal et dont l'intégrité prédirait l'efficacité en orthographe. (p.150)

1.6.6 Le geste au niveau neurologique

Mazeau, Pouhet et Ploix Maes (2021) expliquent que, pour effectuer un geste, les réseaux prémoteurs et pariétaux s'animent, stimulant également les réseaux frontaux, les ganglions de la base et le cervelet. La réalisation du geste induit des feedbacks variés, dont des effets kinesthésiques (pp. 162–163).

1.6.7 Lien entre la dyslexie et le geste

Les neurosciences mettent en avant les zones activées ou désactivées selon les circonstances. Cependant, elles précisent aussi la capacité du cerveau à créer d'autres connexions, d'autres liens, afin de parvenir à réaliser la tâche demandée.

Toujours selon Habib (2014), de nombreux travaux ont utilisé l'imagerie cérébrale et ont constaté des modifications induites par l'apprentissage musical. L'aire de Broca est particulièrement impliquée, aussi bien chez les adultes que chez les enfants. Il a été observé une modification du cortex auditif chez les sujets réalisant des séries de notes sur le clavier, tandis que ces modifications n'ont pas été observées chez les sujets n'ayant pas eu de stimulation sensori-motrice, par le biais du clavier. Par analogie, un entraînement musical chez le dyslexique entraîne un recâblage des circuits déficitaires (pp. 150–152).

Les travaux de Chaix, Valdois, Habib et Brun (2017) corroborent cette hypothèse.

Les similitudes apparentes entre la musique et le langage ont été soulignées de longue

date par les observateurs et font l'objet de protocoles de recherches largement orientés par l'idée que les deux langages, le langage musical et le langage verbal, partagent des processus sous-jacents communs. [...] S'il est vrai qu'il existe des processus communs sous-jacents à la musique et au langage, en particulier entre perception musicale et perception de la parole, on peut présumer qu'en améliorant certains processus impliqués dans la perception de la musique, on peut aussi améliorer la perception de la parole et les capacités de lecture. (p. 107)

Selon Biotteau, Albaret et Chaix (2017), « largement impliqué dans la motricité, le cervelet supporte de nombreuses fonctions cognitives : le langage, l'attention, la mémoire de travail, et la lecture » (p. 49).

Ainsi, on constate que des zones identiques du cerveau peuvent être touchées, pour des domaines différents, c'est ce que l'on nomme la comorbidité.

1.7 Langage et communication : la lecture

Selon Camus-Charron et Habib (2023), l'apprentissage de la lecture passe par trois stades principaux : le stade logographique, le stade alphabétique et le stade orthographique (p.72).

1.7.1 Le stade logographique

« Pour l'enfant, le mot est reconnu comme une forme globale » (Camus-Charron&Habib, 2023, p.72). Il s'agit d'un stade précoce où l'enfant reconnaît des mots entiers comme des images, sans en analyser les lettres ou les sons. L'enfant reconnaît visuellement certains mots familiers (logos, prénoms, etc...). Il se base sur des indices visuels comme la forme du mot, une lettre distinctive ou même un contexte (magasin). Il ne décode pas encore le mot lettre par lettre ni ne fait de lien entre graphèmes (lettres) et phonèmes (sons).

1.7.2 Le stade alphabétique

« L'enfant comprend que les mots sont composés de sons. Il associe petit à petit les sons à des représentations symboliques (le son /a/ s'écrit A, a). L'enfant établit des correspondances phono-graphiques » (Camus-Charron&Habib, 2023, p.72), soit la correspondance entre l'oral et l'écrit ainsi que l'écrit et l'oral. L'enfant mobilise la voie d'assemblage ou voie phonologique,

ce qui est identique. Il s'agit d'un processus de lecture qui assemble les sons (phonèmes) à partir des lettres (graphèmes).

1.7.3 Le stade orthographique

Pour traiter avec rapidité les mots déjà connus, Camus-Charron et Habib (2023) définissent la procédure d'adressage de la manière suivante. « Des morceaux de mots sont désormais dans la mémoire de l'enfant. On parle « d'engrammations ». Il n'a plus besoin de décoder. Il peut repérer « ou », « an », « ont » par seules fixations visuelles » (p.72).

Dans une situation « normale », on apprend à lire par :

- la voie d'assemblage, en premier lieu : découpage du mot en graphies et conversions en sons C'est le B-A- BA , que l'on nomme lecture par voie phonologique ;
- puis la voie d'adressage : reconnaissance du mot par une voie globale la lecture se fait par voie lexicale ou orthographique. (Camus-Charron&Habib, 2023, p.72)

1.7.4 La conscience phonologique

La conscience phonologique est « l'aptitude à se représenter la langue orale comme une séquence d'unités ou de segments tels que la syllabe, la rime et le phonème » (Giasson & Vandecasteele, 2012, p. 83). Elle est souvent considérée comme un apprentissage homogène, ce qui n'est pas le cas.

Il existe deux niveaux de conscience phonologique. Le niveau primaire s'acquiert en 1^e et 2^e année (maternelle) et englobe les syllabes, tandis que le niveau secondaire ou conscience phonémique s'acquiert plus tardivement. Comme l'indique son nom, elle s'intéresse aux phonèmes. Le passage entre les deux niveaux ne se fait pas de manière spontanée.

La conscience phonologique est utile pour le lien avec la lecture, mais n'a pas d'influence sur la compréhension de l'oral.

Comme le stipulent Giasson et Vandecasteele (2012),

de nombreuses études ont démontré que la conscience phonologique est l'un des facteurs prédisant le mieux la réussite en lecture. En d'autres termes, les enfants qui

possèdent une bonne conscience phonologique à la fin de la maternelle sont plus à même de bien réussir leur apprentissage de la lecture en 1^e année¹. (pp. 83–84)

Giasson et Vandecasteele (2012) expliquent également que

la conscience phonologique facilite la découverte du principe alphabétique, lequel permet à son tour l'identification de mots nouveaux. Quand 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. C'est donc ce lien avec le principe alphabétique qui explique la corrélation entre la conscience phonologique et la réussite en lecture. (p. 84)

Un élève qui rencontre des difficultés en phonologie risque de perdre confiance en lui et de se démotiver, lorsqu'il sera face à l'apprentissage de la lecture. Son estime de soi risque d'être impactée.

1.8 Sciences de l'éducation : la motivation

Viau (1994, 1999) définit la dynamique motivationnelle comme

un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre. (p. 12)

Il relève trois sources principales dans la dynamique motivationnelle. Il s'agit de la valeur que l'élève perçoit de l'activité, de la perception de sa compétence à la réaliser, notion qui touche à l'estime de soi, ainsi que du contrôle qu'il a pour la réaliser. Ces trois perceptions (jugements subjectifs que l'on porte sur nous, sur les personnes extérieures ou sur des événements) interagissent, s'influencent entre elles. Un élève qui a confiance en lui, en ses compétences sera persévérant et sentira un certain contrôle sur le déroulement de l'activité. Un enfant qui apprend augmentera ses perceptions positives. À contrario, s'il rencontre des difficultés, ses perceptions seront mises à mal. Il est important que l'élève puisse trouver un intérêt à

¹ Ici la 1^e année correspond à la 3^e année en Suisse

l'apprentissage. De l'intérêt découle du plaisir. Celui-ci va augmenter la motivation de l'élève. Il s'agit d'un cercle vertueux (Viau, 2009, pp. 13–15).

D'ailleurs, Camus-Charron et Habib (2023) corroborent ces propos en précisant que l'élève « dys » est confronté à l'effort de manière régulière. Ils soulignent que « valoriser l'élève, même sur de petits progrès, conforte l'enfant dans l'idée qu'il vaut quelque chose, qu'il est en mesure de faire des choses. La valorisation scolaire soutient l'estime personnelle et, ainsi, la motivation » (p. 37).

Valorisé, l'élève, poursuivra des buts d'apprentissage, qui lui permettront de progresser.

Comme le souligne Viau (2009),

les buts scolaires ont trait à l'apprentissage et à ses conséquences. Les recherches américaines ont surtout porté sur l'orientation que peuvent prendre les buts scolaires. Dans les années 1980, les chercheurs ont ainsi distingué les buts d'apprentissage (ou de maîtrise) et les buts de performance.

Un élève poursuit des buts d'apprentissage lorsqu'il cherche à développer ses connaissances et valorise une activité pédagogique pour les connaissances et les habiletés qu'elle lui permet d'acquérir. Par contre, un élève a des buts de performance s'il vise à obtenir une bonne note [...]. (pp. 28–29)

Afin que toutes les conditions à la motivation soient présentes, cela suppose que l'

activité d'apprentissage soit complète, c'est-à-dire qu'elle comporte les quatre étapes suivantes :

- introduction (buts, consignes, sensibilisation à l'importance de l'activité, etc) ;
- explication de ce que l'on attend des élèves sur le plan de l'apprentissage ;
- support et encadrement lors de l'accomplissement des différentes tâches par les élèves ;
- retour sur l'activité, évaluation, réflexion sur ce qui a été fait. (*Brophy, 2004*, cité dans Viau, 2009, p. 136)

Ces quatre phases permettent d'utiliser diverses postures d'enseignants, qui elles-mêmes, influenceront la posture de l'élève.

Ainsi, lors de l'introduction de ce travail, il s'agira d'apporter des leçons structurées portant sur la phonologie, qui permettent aux élèves d'explorer par eux même, tout en étant guidés par un étayage, si nécessaire. L'explicitation des objectifs d'apprentissage et des attentes spécifiques de la leçon permet à l'élève de progresser dans un cadre sécurisant. En visualisant clairement ce qui est attendu de lui, il peut mesurer ses progrès de fois en fois. Cette approche favorise une expérience de réussite, qui, à son tour, renforce sa confiance en soi et stimule sa motivation.

Le support et l'encadrement sont des points essentiels pour permettre à l'élève de progresser. Ainsi, pour les élèves en difficultés qui entrent dans la lecture, le support du cahier ou de la fiche de travail, est-il adéquat ? Pour entrer dans l'apprentissage de la lecture, un accompagnement moteur pourrait-il être bénéfique ?

1.9 Question de recherche et justification théorique

L'approche kinesthésique et ludique peut-elle favoriser le développement de la conscience phonologique et, par conséquent, améliorer les compétences en lecture chez les élèves de 3^e et 4^e année présentant des difficultés dans ce domaine ?

1.9.1 Justification de la question de recherche : cadre pédagogique et enjeux de l'apprentissage de la lecture

L'explicitation des objectifs d'apprentissage et des attentes spécifiques d'une leçon permet à l'élève de progresser dans un cadre sécurisant. En visualisant clairement ce qui est attendu de lui, il peut mesurer ses progrès. Cette approche favorise une expérience de réussite, renforçant ainsi sa confiance en soi et sa motivation.

Cependant, pour les élèves en difficulté, notamment ceux qui entrent dans la lecture, les supports traditionnels, tels que les fiches de travail ou les cahiers, ne sont pas toujours adaptés. Dès la 3^e année, l'absence de repères concrets, comme le geste ou l'image, peut générer des obstacles supplémentaires, entraînant des réactions variées : évitement, perte de confiance, ou agitation. Ces constats soulignent la nécessité d'explorer des modalités d'encadrement alternatives.

Mon hypothèse est que les apprentissages passent aussi par le corps et le mouvement. Cette piste s'appuie sur des observations empiriques et des recherches récentes en neurosciences qui reconnaissent l'efficacité de l'apprentissage par le geste et la musique, ainsi que des zones cérébrales communes.

1.9.2 Apports théoriques sur le mouvement et l'apprentissage

Selon le site de l'Atelier des Apprentissages (2022), une étude néo-zélandaise a analysé les effets d'un programme de mouvements rythmiques sur les scores de lecture d'élèves de primaire. Pendant une année scolaire, une équipe de recherche a observé les effets de ces mouvements sur une centaine d'élèves âgés de 6 à 8 ans. Les résultats montrent une amélioration notable tant au niveau de l'intégration des réflexes que des compétences en lecture. Il est intéressant de noter que ce sont les enfants ayant pratiqué les mouvements au moins quatre fois par semaine qui ont progressé le plus significativement. L'étude révèle donc une action positive en associant le mouvement dans l'apprentissage de la lecture.

1.9.3 Le soutien par le mouvement dans le canton de Neuchâtel

Ce type de travail en rythme et en mouvement s'apparente au soutien par le mouvement, proposé dans le cadre scolaire du canton de Neuchâtel pour les élèves des cycles 1 et 2. Cette approche qui associe mouvements, musiques, sons, histoires, rythmes, espaces et jeux, est dispensée en petits effectifs. Malgré son potentiel, cette discipline reste peu exploitée, en raison des périodes restreintes prévues par le département et du faible nombre de personnes formées dans ce domaine.

Le Réseau pédagogique neuchâtelois (RPN, 2022) définit le soutien par le mouvement comme « une mesure d'aide destinée aux enfants scolarisés, visant à leur permettre de créer des liens positifs avec leur environnement scolaire » (p. 1).

Ce soutien s'adresse aux enfants présentant les particularités suivantes :

- maladresse corporelle et manque d'équilibre ;
- difficulté en motricité fine ;
- timidité ;

- agitation ;
- manque de confiance en soi ;
- difficulté à s'intégrer dans un groupe ;
- difficulté de concentration ;
- mauvaise compréhension des consignes. (RPN, 2022, p. 2)

On constate que ces élèves peuvent notamment manquer de confiance en eux et/ou rencontrer des difficultés attentionnelles, éléments qui peuvent se retrouver chez les élèves ayant un TDL.

1.9.4 Troubles du langage et difficultés associées

Les spécialistes s'accordent à dire qu'un élève en difficulté est plus fatigable qu'un autre élève. Tant que la lecture n'est pas automatisée, il se trouve en double tâche, contrairement à un élève sans TDL. Ainsi, l'élève « dys » doit mobiliser d'autres stratégies pour répondre aux attentes scolaires.

Comme le soulignent Camus-Charron et Habib (2023),

des troubles associés peuvent être présents lors d'une dyslexie. Il peut s'agir du langage oral, de la coordination motrice, de l'attention ou du calcul. À cela s'ajoute une mémoire de travail généralement défaillante. Sans que cela soit nécessairement pathologique, on note aussi des problèmes d'orientation dans l'espace et de repérage dans le temps (p. 74).

Ces constats renforcent l'importance de **diversifier les canaux d'apprentissage**, notamment en intégrant le **canal kinesthésique**, encore peu exploité dans les recherches actuelles.

1.10 Ancrage théorique et méthodologique

1.10.1 Mon double rôle : enseignante spécialisée et enseignante de soutien par le mouvement

Ma double casquette d'enseignante spécialisée et d'enseignante par le mouvement me permet de travailler dans deux registres de soutien : le soutien pédagogique en classe et le soutien par le mouvement.

Alors que la majorité des recherches se focalisent sur des supports visuels ou auditifs, cette étude propose d'ajouter l'apport du canal kinesthésique comme complément pédagogique.

Mon objectif consiste à explorer différentes stratégies d'apprentissage, en intégrant spécifiquement la lecture dans le cadre du soutien par le mouvement. En 1^e et 2^e année, le geste et l'image sont généralement associés au son. Cependant, en 3^e année, le geste est peu utilisé, en dehors de la graphomotricité. J'ai constaté que cette absence de repères ajoute une difficulté supplémentaire à certains élèves. Cette difficulté semble suffisante pour les déstabiliser, les amenant à une perte de motivation, souvent liée à une perte de confiance en soi.

Bien que peu d'écrits existent actuellement, les neurosciences reconnaissent l'apprentissage par le geste et la musique. Il est donc pertinent de partir de la base de la lecture, en travaillant notamment la phonologie, pour explorer comment le jeu et le mouvement peuvent favoriser les apprentissages.

1.11 Objectif général

Cette étude vise à explorer l'association entre le soutien par le mouvement et l'apprentissage de la phonologie chez les élèves.

1.11.1 Objectifs particuliers

1. Observer si la ZPD va permettre aux élèves de progresser en phonologie et leur permettre de se mobiliser dans l'apprentissage de la lecture.
2. Observer si l'apport du mouvement dans l'apprentissage de la lecture est un levier motivationnel.
3. Observer si l'approche mouvement-phonologie permet aux élèves de renforcer leur confiance en soi.

Cette recherche s'inscrit dans une démarche innovante, en lien avec les objectifs du PER tout en proposant une alternative concrète aux approches traditionnelles, en se fondant sur une des bases de l'apprentissage de la lecture, la phonologie, comme le précise Sophie Willemain dans son cours de langage et communication.

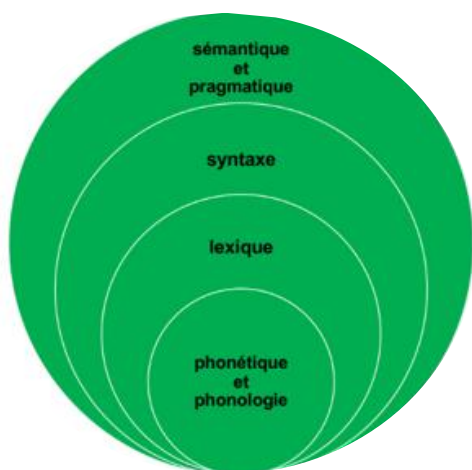


Figure 1. Niveaux du langage affectés par les troubles du langage. *Adapté du cours "Langage et communication", 2^e année, par Sophie Willemin, 2023–2026, HEP-BEJUNE. Support de cours non publié*

Chapitre 2 – Méthodologie

Exploration du lien entre l'activité motrice et l'entrée dans la lecture chez des élèves de 3^e et 4^e année.

2.1 Introduction : caractère exploratoire et contexte de la recherche

Cette recherche, de nature exploratoire, s'inscrit dans un champ encore peu étudié : l'association entre l'activité motrice et l'entrée dans la lecture. Les études existantes se concentrent principalement sur le lien entre le mouvement et l'écrit, mais peu sur son association avec l'entrée dans la lecture. Dans ce cadre, cette étude vise à explorer comment une intervention combinant soutien pédagogique (SOP) et soutien par le mouvement (SOM) influence les compétences phonologiques d'élèves de 3^e et 4^e année présentant des difficultés d'apprentissage.

Les séances, organisées en petits groupes hétérogènes, mobilisent une méthode qualitative pour recueillir des données auprès d'un échantillon restreint d'élèves ciblés pour leurs difficultés phonologiques. Cette approche permet de mettre en lumière la diversité des parcours et les adaptations spécifiques nécessaires, tout en restant ancrée dans la réalité des pratiques de classe. Elle favorise ainsi une compréhension des processus d'apprentissage, sans ignorer les caractéristiques individuelles de chaque élève et de chaque situation.

2.2 Choix méthodologiques : entretiens semi-directifs et analyses *a priori* et *a posteriori*

Les choix méthodologiques se sont imposés naturellement, en raison du contexte dans lequel se déroule la recherche.

2.2.1 Entretiens semi-directifs

Des entretiens semi-directifs ont été menés avec les enseignantes titulaires avant et après l'intervention (SOP et SOM), à la suite d'un signalement émis par les enseignantes de formation régulière. Cette méthode a permis de concilier liberté d'expression et structure, assurant ainsi la comparabilité des données recueillies.

Selon Sauvayre (2021, p.17),

l'entretien est la méthode la plus adaptée pour recueillir le "sens subjectivement visé" » (Weber, 1998) (...). Comme le souligne Alain Blanchet et Anne Gotman (2007, p.24) : « l'enquête par entretien est particulièrement pertinente lorsque l'on cherche à analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques ». (p. 17)

Pour garantir la fiabilité des données, les entretiens ont été enregistrés sur trois supports distincts (tablette, ordinateur, téléphone), après obtention d'un consentement éclairé. Cette précaution a permis d'éviter toute perte d'information et d'assurer un traitement équivalent pour chaque entretien.

2.2.2 Analyses *a priori* et *a posteriori*

Chaque élève a fait l'objet d'une analyse *a priori* et d'une analyse *a posteriori* (De Biasi, 2022), afin d'établir un pointage comparatif des compétences en deux temps distincts (avant et après l'intervention). Ces analyses se sont inscrites dans une démarche d'ajustement pédagogique, comme le décrivent Bucheton et Soulé (2009), « l'enseignant se règle sur la situation spécifique de la classe et sur l'évolution de cette situation pendant la leçon, répondant ainsi à l'imprévisibilité et aux besoins d'apprentissage des élèves, dans une combinaison de flexibilité et de vigilance » (p. 64).

Saillot (2023) souligne que « la notion d'ajustement interroge le prévisible et l'imprévisible, la régulation de l'action enseignante en situation, ainsi que l'adaptation et la flexibilité » (p. 69). L'analyse *a priori* permet d'anticiper les difficultés potentielles et d'adapter les contenus aux besoins des élèves (Comiti et al., 1995 ; Thomas, 2007), tandis que l'analyse *a posteriori* évalue les progrès réalisés après l'intervention.

2.3 Structure du guide d'entretiens

Le guide d'entretiens est organisé en trois parties, chacune répondant à des objectifs spécifiques.

2.3.1 Introduction

Cette partie informe les participantes sur :

- l'anonymat : garantie du traitement confidentiel des données ;
- la suppression des données : modalités de conservation et de destruction des données recueillies, conformément aux exigences éthiques ;
- la durée de l'entretien : estimation du temps pour permettre aux participantes de s'organiser.

2.3.2 Données formelles

Cette partie recueille des informations structurées.

- Les initiales du prénom de l'enseignante et de l'élève (anonymat préservé).
- Le degré scolaire et l'âge de l'élève (pour contextualiser les réponses).

2.3.3 Compétences phonologiques

Cette partie évalue les compétences et difficultés des élèves en classe, en se basant sur :

- les observations des enseignantes (entretiens) ;
- les grilles d'observation des élèves (analyses *a priori* et *a posteriori*) qui relèvent les habiletés phonologiques (syllabation, repérage de phonèmes) à l'aide d'images sélectionnées.

2.4 Analyse des données : enjeux et triangulation

2.4.1 Limites liées à l'échantillon restreint

L'analyse des données qualitatives résultant d'un petit échantillon présente un défi majeur : la subjectivité et la variabilité des profils, ce qui ne saurait permettre de généralisation. Comme le relève Negura (2006), « une part de subjectivité et d'objectivité ne peut être exclue dans ce type de démarche » (p. 993). Les résultats reflètent des situations individuelles, influencées par :

- les interventions parallèles des enseignantes régulières ;
- les facteurs émotionnels (fatigue, motivation, confiance en soi).

2.4.2 Confrontation des données

Pour renforcer les résultats obtenus, une approche de confrontation méthodologique a été adoptée. Celle-ci consiste à croiser les sources de données afin de confronter les interprétations et de les valider, tout en réduisant les biais potentiels.

Les sources de données sont :

- les entretiens semi-directifs (perspective subjective des enseignantes) ;
- les grilles d'observation (données objectives sur les compétences phonologiques).

Cette approche permet :

- de valider les progrès rapportés par les enseignantes ;
- d'observer les différences entre les perceptions des enseignantes et les retours des élèves ;
- d'enrichir l'analyse en y intégrant des éléments contextuels.

Limite : La confrontation permet de renforcer les résultats en recherche qualitative. En croisant différentes sources de données, elle permet d'enrichir la compréhension d'un phénomène et d'accroître la crédibilité des conclusions. Cependant, cette approche ne permet pas d'extrapoler les résultats au-delà du cadre spécifique de l'étude.

2.5 Échantillon et déroulement de la recherche

2.5.1 Sélection des participants

L'échantillon est composé de :

- trois enseignantes de 3^e ou 4^e année de formation régulière ;
- trois élèves de 3^e ou 4^e année, sélectionnés sur la base d'observations en classe ciblant des difficultés phonologiques. Tous les élèves ont suivi un cursus scolaire similaire, incluant les objectifs pédagogiques des 1^e et 2^e années.

La recherche s'étend sur la période automnale. Les trois premières semaines après la rentrée d'août ont été consacrées à l'observation des élèves et à la mise en place du soutien pédagogique et du soutien par le mouvement. Le premier entretien semi-directif a été mené à l'issue de cette phase, tout comme le remplissage des grilles d'observation *a priori*, servant de référence avant l'intervention, à l'aide d'un calendrier prévu à cet effet.

2.5.2 Calendrier de l'intervention

Le calendrier a été préparé de la manière suivante :

- Phase préparatoire (3 premières semaines post-rentrée) : observation et mise en place du SOP/SOM.
- Premiers entretiens et analyses *a priori* : réalisés après cette phase, servant de référence avant l'intervention.
- Interventions (septembre à novembre) : les séances proposées ont intégré une approche combinant plusieurs modes d'apprentissage, associant des activités phonologiques, des supports visuels et des activités kinesthésiques. Cette combinaison visait à solliciter simultanément plusieurs canaux sensoriels, favorisant ainsi une acquisition plus ancrée des apprentissages, notamment dans le cadre de l'acquisition de la lecture.
- Seconds entretiens et analyses *a posteriori* (décembre) : évaluation des progrès.

2.6 Ancrage théorique : zone proximale de développement (ZPD)

La recherche s'ancre dans le domaine des recherches en lien avec la ZPD. Comme le décrit Bruner (cité dans Curonici et al., 2020), « l'adulte restreint la complexité de la tâche pour permettre à l'enfant de construire des résolutions de problèmes inaccessibles seul. Il crée ainsi un "microcosme maîtrisable", reliant les nouveaux concepts à ceux déjà acquis, et favorisant la révision des théories élaborées » (p. 146).

Cette structuration en étapes intermédiaires réduit la charge cognitive et facilite l'étayage.

2.7 Ajustements méthodologiques en cours de recherche

Certains ajustements méthodologiques ont été nécessaires pendant le déroulement de l'expérimentation.

2.7.1 Ajustement de l'échantillon

Lors de l'entretien mené avec une enseignante de 4^e année, il est apparu que l'élève concernée avait réalisé des progrès significatifs durant la période estivale, marqués notamment par une entrée effective dans l'apprentissage de la lecture. Les compétences acquises incluent la maîtrise de la fusion syllabique ainsi que la capacité à identifier et à localiser les phonèmes au sein de mots composés d'une à trois syllabes. Compte tenu de cette évolution, la pertinence de son inclusion dans le cadre de cette recherche s'est trouvée remise en cause. Par conséquent, les données recueillies lors de l'entretien avec l'enseignante, de même que les éléments relatifs à cette élève, ont été écartés et ne figurent pas dans ce travail.

2.7.2 Adaptations méthodologiques liées à l'évaluation de la motivation

Initialement, la question ouverte relative à la motivation des élèves était formulée comme suit : « Que pouvez-vous dire de la motivation de l'élève ? ». À l'issue du premier entretien, la question a été retravaillée pour gagner en précision et en pertinence. La nouvelle version, plus orientée, se présentait comme suit : « Quelles sont les sources ou les supports motivationnels mobilisés par l'élève pour s'engager dans les apprentissages proposés ? ».

Justification méthodologique. Cette reformulation visait à réduire l'ambiguïté de la question initiale et à orienter les réponses vers une analyse plus fine des mécanismes motivationnels sous-jacents à l'engagement de l'élève.

2.8 Outils méthodologiques et structure des entretiens

2.8.1 Guide d'entretien

Le guide s'articule autour de quatre axes :

1. phase introductive : établissement du contact et présentation des modalités de déroulement de l'entretien ;
2. données formelles : contexte de l'élève et de l'enseignante ;
3. compétences phonologiques et leviers motivationnels : observations factuelles des enseignantes quant aux capacités de l'élève à syllaber, à repérer et utiliser les phonèmes et observation des leviers motivationnels en classe ;
4. remarques libres : exploration de thématiques émergentes ou approfondissement d'aspects particuliers.

2.8.2 Analyse a priori

L'analyse *a priori* a servi de guide d'entretien pour les élèves.

- I. **Phase introductive** : établissement du contact et présentation de l'activité à l'élève.
- II. **Compétences phonologiques** :
 - L'élève a examiné une feuille contenant un tableau de 16 images, chacune représentant un mot cible.
 - Première tâche : syllaber oralement chaque mot, dans l'ordre de présentation. Les performances sont consignées de manière systématique. Cette première phase a permis d'évaluer la capacité à identifier et à isoler les unités syllabiques au sein de mots familiers ou moins familiers, selon le niveau de complexité des items sélectionnés.
 - Deuxième tâche : isoler un phonème spécifique contenu dans le mot représenté par chaque image. Par exemple, pour l'image du lapin, la consigne

était : « Quel son entends-tu dans le mot lapin ? [a, e, i ou o] ? » (réponse attendue : le son [a]). Cette étape visait à évaluer la conscience phonémique, soit la capacité de l'élève à reconnaître et à manipuler les sons individuels composant un mot.

2.8.3 Déroulement des entretiens

- Climat de confiance : une attention particulière a été accordée à la création d'un cadre propice à l'expression libre et à l'instauration d'un climat de confiance, conditions essentielles à la qualité des échanges. L'accueil des participantes, marqué par une posture bienveillante, visait à favoriser une dynamique d'échange authentique, incitant ainsi à la libre expression des observations, des expériences et des remarques spontanées. Cette posture bienveillante a également favorisé la confiance en soi et la réalisation des analyses *a priori* et *a posteriori* demandée aux élèves.
- Enregistrement : chaque entretien a fait l'objet d'un enregistrement simultané sur trois supports distincts (tablette, ordinateur, téléphone). Les participantes ont préalablement donné leur accord pour l'enregistrement de leur voix dans le cadre de cette étude.
- Retranscription : l'outil Dictée (Microsoft) a été utilisé pour assurer la fiabilité et la préservation intégrale des données recueillies.
- Annotation : les résultats des analyses *a priori* et *a posteriori* ont été notés sur la feuille de manière immédiate.

Pin (2023) souligne que « l'entretien semi-directif doit permettre d'alterner des moments destinés à recueillir des narrations ou récits produits librement par l'enquêté.e et des moments de plus grande directivité visant à recueillir des informations préalablement ciblées par l'enquêteur.trice » (p. 5).

2.9 Déroutement des leçons

2.9.1 Enseignement explicite et motivation

Chaque leçon comporte trois parties.

1. Regroupement : les élèves formaient un demi-cercle, et l'objectif de la leçon a été explicité pour motiver les élèves (Viaux, 2009). Les images occupaient une place centrale dans la structure des leçons, leur diversité étant renouvelée systématiquement afin de stimuler l'engagement des élèves. Certaines d'entre elles ont été réinvesties dans des contextes différents. Elles ont permis d'enrichir les activités et de favoriser des liens dans les apprentissages proposés. Pour renforcer la motivation, une gradation des niveaux de difficulté a été proposée, conformément au principe d'un équilibre pédagogique optimal.
2. Activités d'apprentissage : les activités proposées ont associé mouvements, déplacements et réflexion, permettant aux élèves de travailler de manière individuelle ou collaborative (Vianin, 2020). Chaque élève a eu la possibilité de choisir les images avec lesquelles il désirait réaliser la tâche demandée, en entrant en interaction avec ses camarades.
3. Mise en commun : consolidation des notions et correction collective des éventuelles erreurs.

Viaux (2009) affirme qu'« une activité doit représenter un défi pour l'élève, en évitant une facilité qui la priverait de toute valeur formative ou une difficulté générant un sentiment d'échec » (p. 139).

2.9.2 Zone proximale de développement (ZPD)

Les activités ont permis aux élèves de :

- travailler individuellement (apprentissage par contact direct) ;
- bénéficier de la médiation d'un pair ou d'un adulte.

Vianin (2020) explique que « l'adulte soutient, encourage, stimule l'enfant, qui traite l'information disponible dans son environnement, imite, explore, demande, tandis que le groupe de pairs permet des échanges, source d'avancées cognitives » (p. 146).

2.10 Conclusion

Cette méthodologie, alliant rigueur et flexibilité, a permis d'explorer une approche innovante de soutien à l'entrée dans la lecture. Les résultats, bien que non généralisables, offrent des pistes pour repenser les pratiques pédagogiques, en intégrant le mouvement comme levier d'apprentissage et en adaptant les interventions aux besoins spécifiques des élèves.

Chapitre 3 – Analyse et résultats

3.1 Description et analyse des résultats : similitudes et divergences selon les thèmes clés : phonologie, motivation et confiance en soi.

Ce chapitre propose une analyse des données recueillies auprès de deux élèves. Cette analyse a pour but d'évaluer l'évolution de leurs compétences relatives à la phonologie, à leur motivation et à leur confiance en soi en croisant les perspectives des élèves et celles des enseignantes, tout en observant l'impact des interventions menées dans le cadre du SOM.

La première partie s'appuie sur les figures 2 à 9 qui comparent les performances phonologiques des élèves entre les analyses *a priori* (réalisées avant les interventions) et *a posteriori* (réalisées après les interventions). Les figures 2, 3, 6 et 7 exposent les sons perçus et non perçus ([a], [e], [i], [o]), tandis que les figures 4, 5, 8 et 9 illustrent les pourcentages d'identification de ces sons. L'étude comparée permet de dégager une synthèse de l'évolution pour chaque élève en fonction des sons ciblés.

La deuxième partie met en relation les verbatims des enseignantes, recueillis lors d'entretiens semi-directifs avant les interventions, avec les observations et les notes prises durant les analyses *a priori*. Cette confrontation est enrichie par des apports théoriques. L'objectif est d'identifier les compétences de l'élève dans le domaine étudié, en amont de la mise en œuvre du travail en phonologie, dans le cadre du SOM.

La troisième partie se concentre sur les analyses *a posteriori*, après les interventions en SOM. Elle intègre les observations post-intervention, les verbatims des enseignantes collectés en entretiens semi-directifs (recueillis après les séances) et les apports théoriques pour analyser l'évolution des élèves. Une comparaison systématique entre les phases *a priori* et *a posteriori*

permet de mettre en lumière les progrès, les similitudes et les divergences, tant sur le plan phonologique que sur les dimensions de la motivation et de la confiance en soi.

Enfin, une synthèse transversale conclut ce chapitre en appelant une réflexion sur les éléments facilitateurs et les obstacles expliquant le taux de réussite observé lors de l'apprentissage. Cette réflexion globale vise à offrir une compréhension des facteurs favorisant ou limitant l'acquisition des compétences, tout en ouvrant des perspectives pour les pratiques enseignantes dans le domaine de l'enseignement spécialisé.

3.2 Analyse comparative des progrès individuels

Cette partie présente les progrès individuels des élèves dans le développement de leurs compétences phonologiques, dans un premier temps. L'observation commence avec l'élève de 3^e année, puis avec celui de 4^e année. Pour chaque élève, la procédure suivie était identique. Placé devant une série d'images, l'élève devait d'abord nommer ce que chaque image évoquait pour lui (par exemple, « un chat »). Dans un second temps, il était invité à syllaber le mot en marquant les syllabes par des battements de mains, tout en focalisant son attention sur la voyelle perçue dans le mot. Ainsi, pour « chat », l'élève devait identifier le son [a], puis identifier le son [i] dans l'image présentant « une souris », et ainsi de suite pour 16 images.

Les figures 2, 3, 6 et 7 illustrent les sons perçus par les élèves, à savoir [a], [e], [i] et [o]. Les figures 4, 5, 8 et 9, quant à elles, représentent les pourcentages d'identification de ces sons. Les analyses *a priori* et *a posteriori* sont systématiquement confrontées et sont suivies d'un commentaire synthétique mettant en lumière la progression de chaque élève.

3.2.1 Présentation et analyse des résultats : élève de 3e année

Les figures 2, 3, 4 et 5 ci-dessous présentent les résultats de l'évaluation des compétences phonologiques de l'élève de 3^e année, mettant en évidence les sons [a], [e], [i] et [o] perçus lors de la tâche d'identification à partir d'images. Les figures 1 et 2 illustrent les sons perçus et non perçus par l'élève.

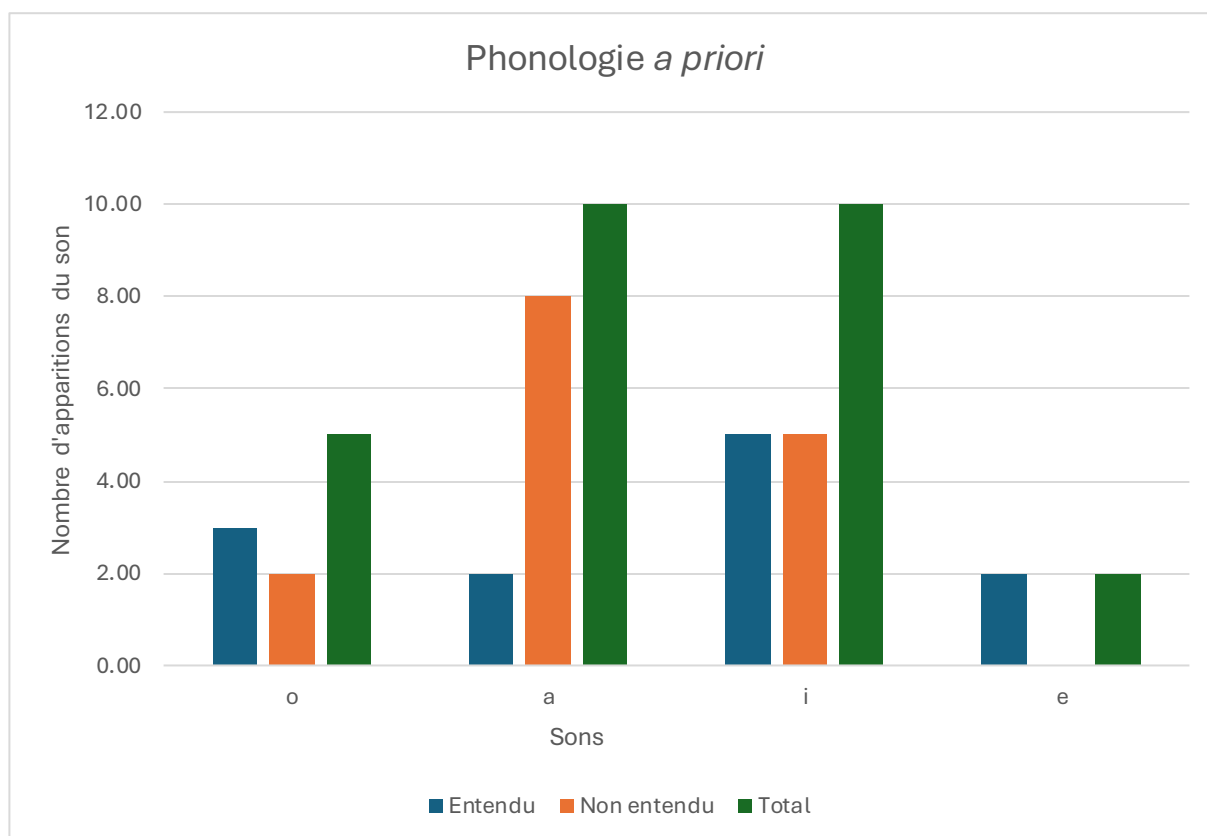


Figure 2. Sons perçus et non-perçus chez l'élève de 3^e *a priori*.

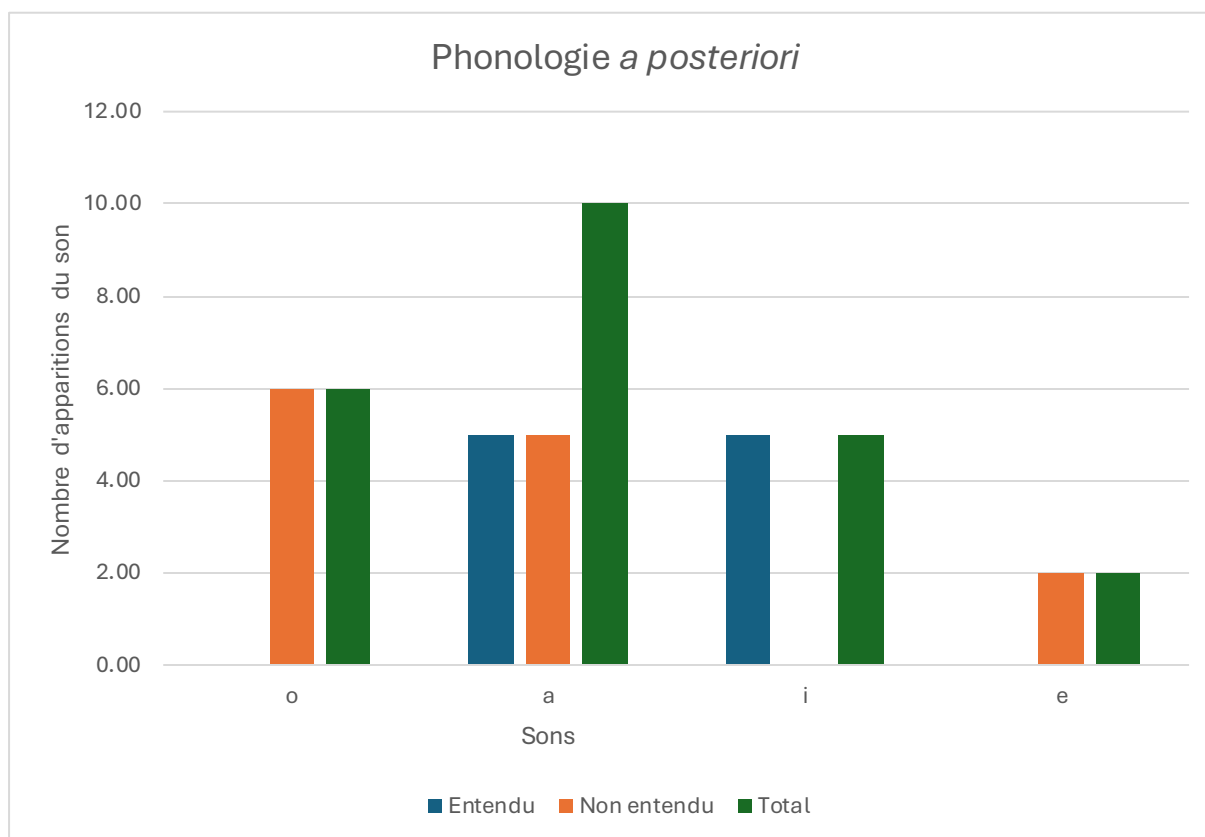


Figure 3. Sons perçus et non-perçus chez l'élève de 3^e *a posteriori*.

Les résultats présentés dans ces deux graphiques révèlent une perception différentielle des sons par l'élève. Plus précisément, les sons [a] et [i] semblent être les mieux identifiés, puisqu'ils sont perçus dans les deux phases. Cette stabilité suggère une meilleure acquisition de ces phonèmes, confirmée par leur reconnaissance fréquente.

En revanche, les autres sons font état d'une instabilité dans leur acquisition. Leur perception par l'élève varie selon les images, indiquant des difficultés dans leur discrimination auditive.

Ci-dessous, les figures 4 et 5 exposent les pourcentages d'identification de ces mêmes sons ([a], [e], [i] et [o]) chez l'élève de 3^e année.

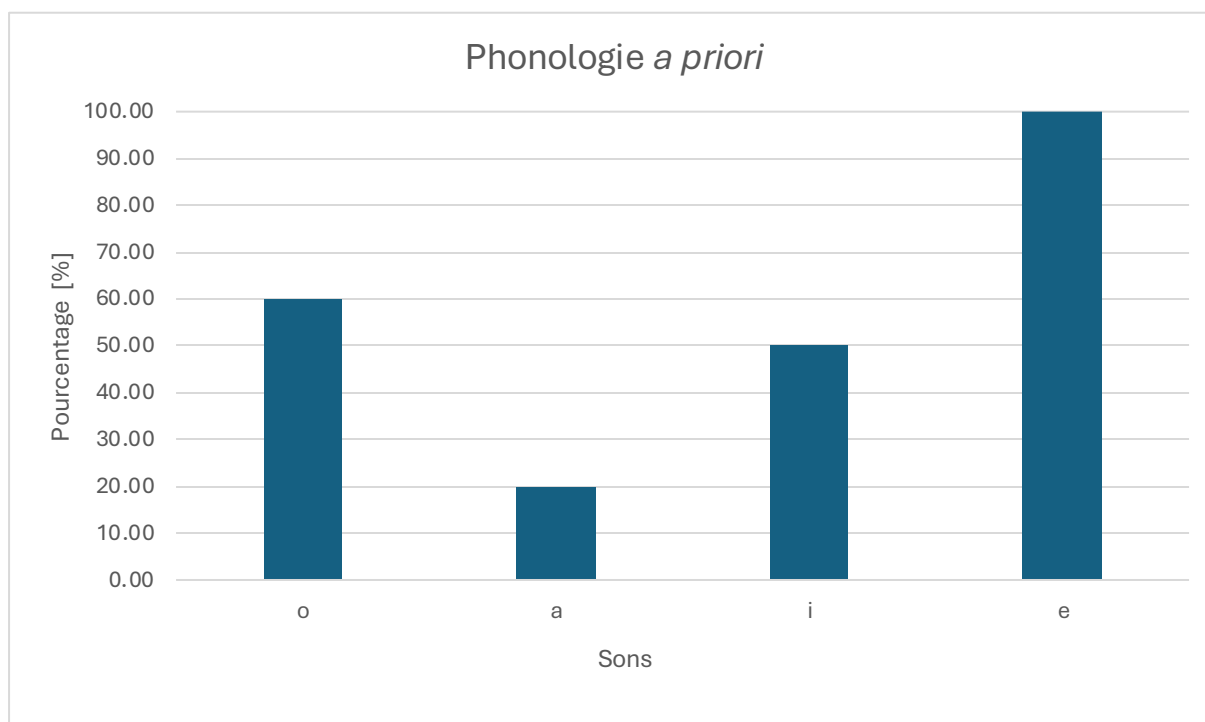


Figure 4. Pourcentage identification des sons chez l'élève de 3^e *a priori*.

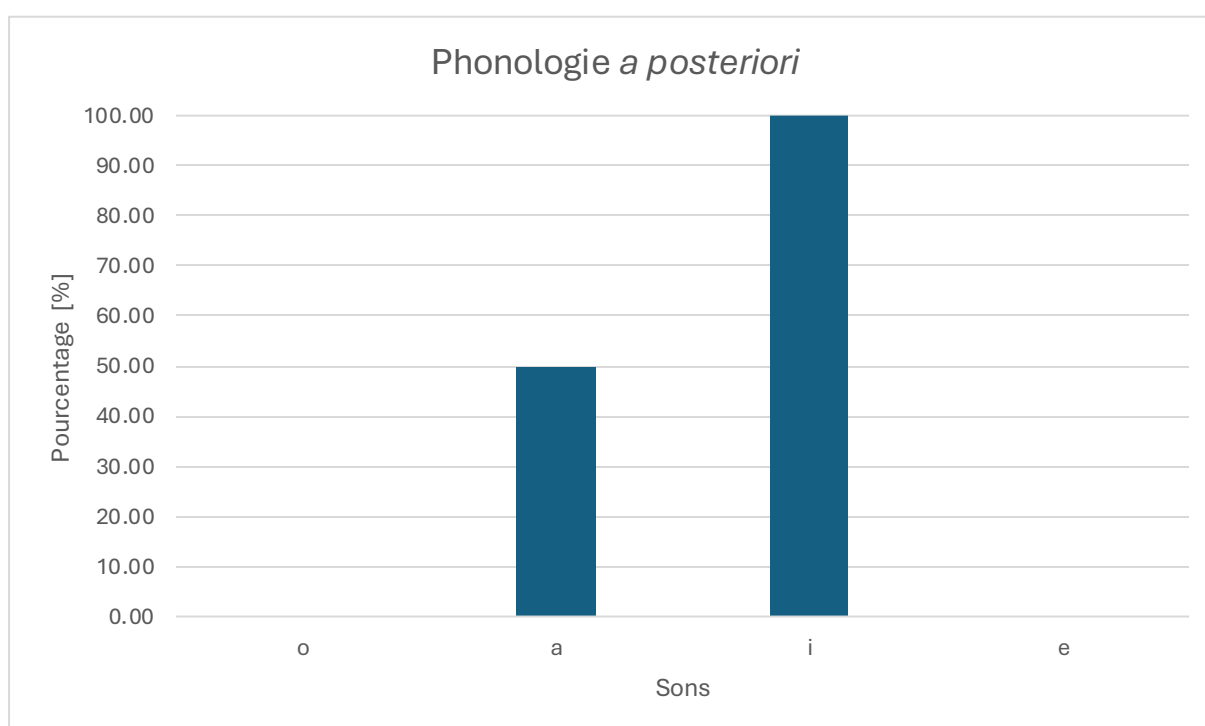


Figure 5. Pourcentage identification des sons chez l'élève de 3^e *a posteriori*

On peut observer une instabilité dans la perception des sons en examinant les figures comparatives de l'élève de 3^e année. Certains phonèmes identifiés lors de l'analyse *a priori*, notamment les sons [o] et [e], ne sont plus perçus lors de l'analyse *a posteriori*, tandis que les autres sons demeurent globalement stables. La fréquence de perception du phonème [a] tend

à diminuer, passant en dessous des 50 % en analyse *a posteriori*, alors que la perception du phonème [i] augmente à 100%. Cette variabilité conduit à plusieurs hypothèses explicatives :

1. un processus d'acquisition en cours : cette compétence phonologique pourrait être en phase de consolidation, entraînant des résultats fluctuants ;
2. un facteur attentionnel : l'élève aurait pu présenter une disponibilité cognitive réduite lors de l'évaluation *a posteriori*, influençant ses performances ;
3. une régression ponctuelle : bien que moins probable, cette hypothèse devrait être vérifiée.

Dans le cadre de cette étude, les hypothèses 1 et 2 apparaissent comme les plus pertinentes, notamment au regard du contexte d'apprentissage dans lequel s'inscrit cette recherche.

3.2.2 Présentation et analyse des résultats : élève de 4^e année

Ci-dessous, les figures 6 et 7 rendent compte des sons [a], [e], [i] et [o] perçus et non perçus par l'élève de 4^e année.

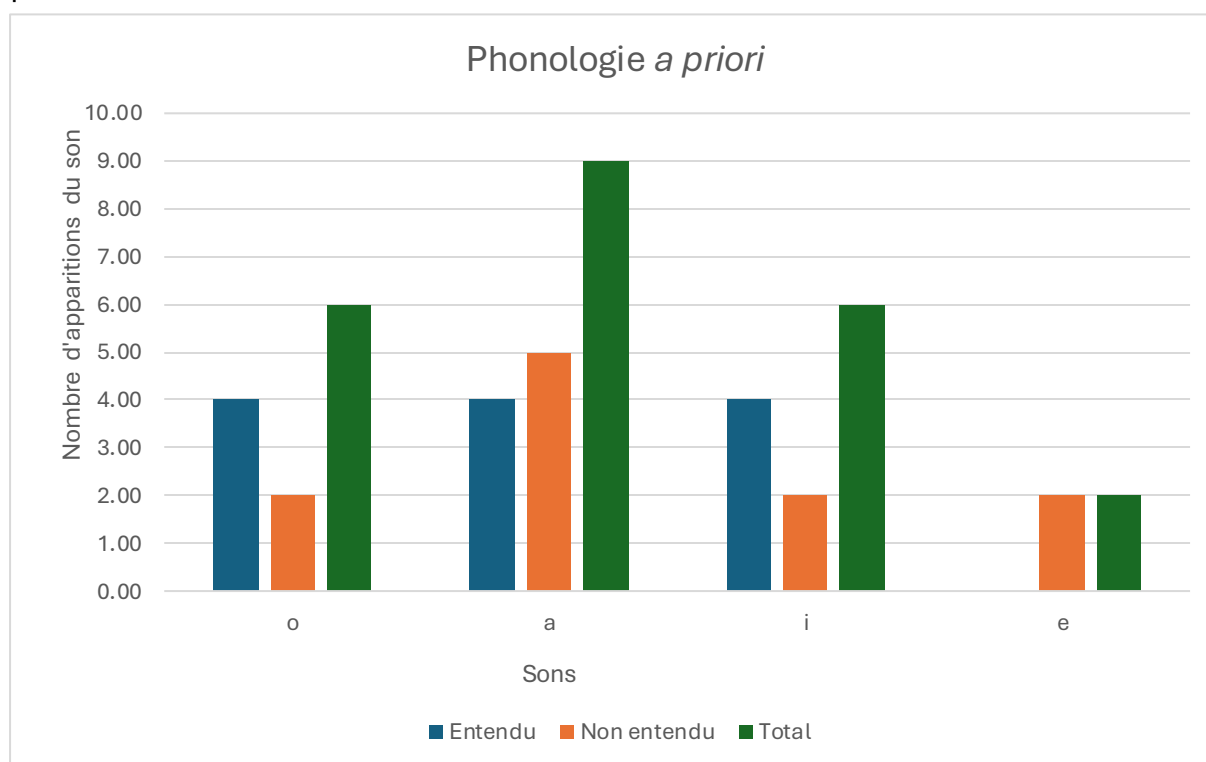


Figure 6. Sons perçus et non-perçus chez l'élève de 4^e *a priori*.

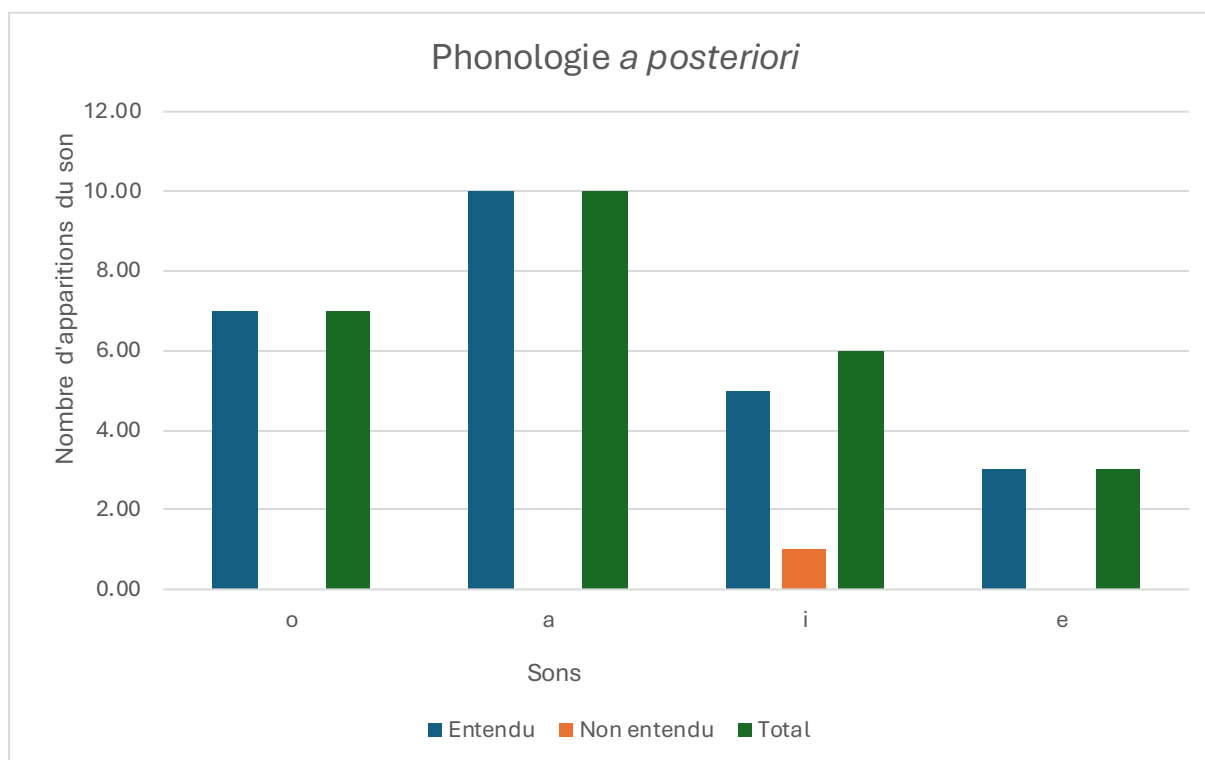


Figure 7. Sons perçus et non-perçus chez l'élève de 4^e *a posteriori*.

Les résultats indiquent que l'élève parvient à identifier l'ensemble des sons ciblés, tant dans l'analyse *a priori* que dans l'analyse *a posteriori*. Cependant, une variabilité significative est observable entre ces deux phases d'évaluation.

- Analyse *a priori* : les sons [a], [e], [i] et [o] ne sont pas systématiquement perçus.
- Analyse *a posteriori* : les sons [o], [a] et [e] sont identifiés de manière constante dans toutes les situations évaluées. Le son [i], quant à lui, est perçu dans 5 cas sur 6, marquant une légère exception.

Ces données suggèrent une amélioration de la perception des sons ainsi qu'un ancrage progressif des apprentissages lors de l'analyse *a posteriori*, reflétant potentiellement l'effet des interventions phonologiques au SOM.

Ci-après, les figures 8 et 9 présentent les pourcentages d'identification de ces sons, selon une analyse comparative *a priori* et *a posteriori*.

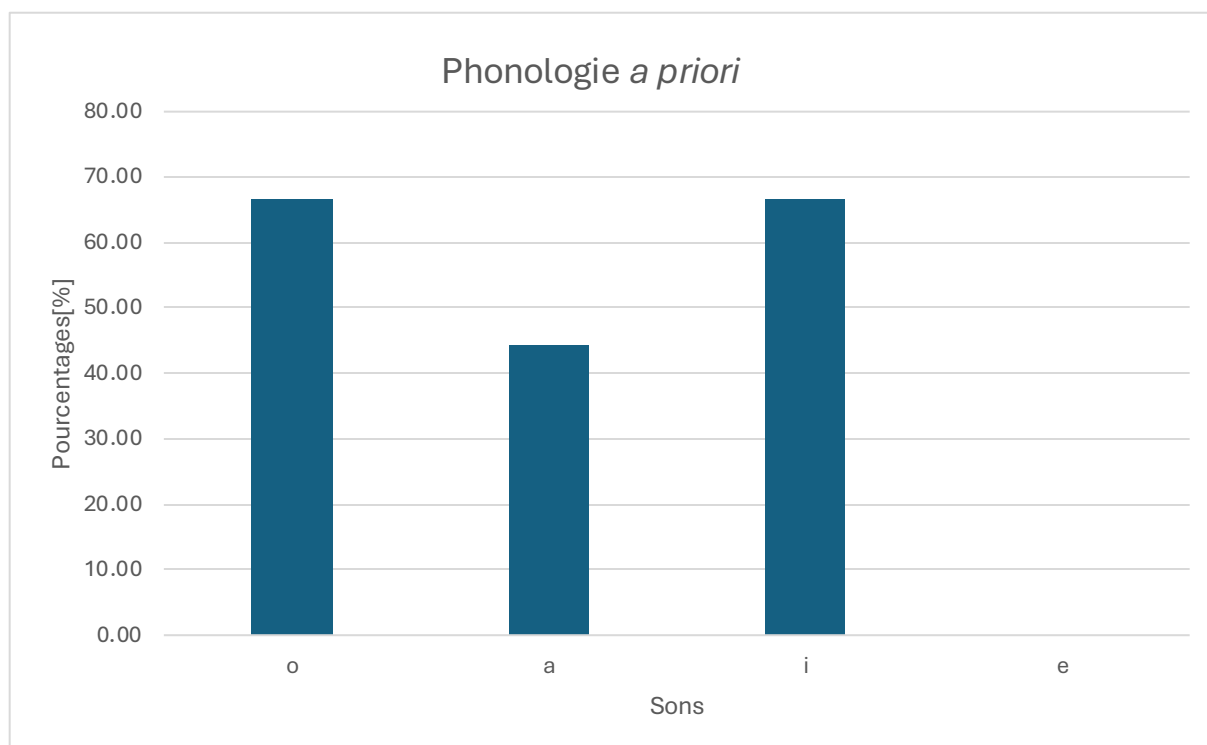


Figure 8. Pourcentage identification des sons chez l'élève de 4^e *a priori*.

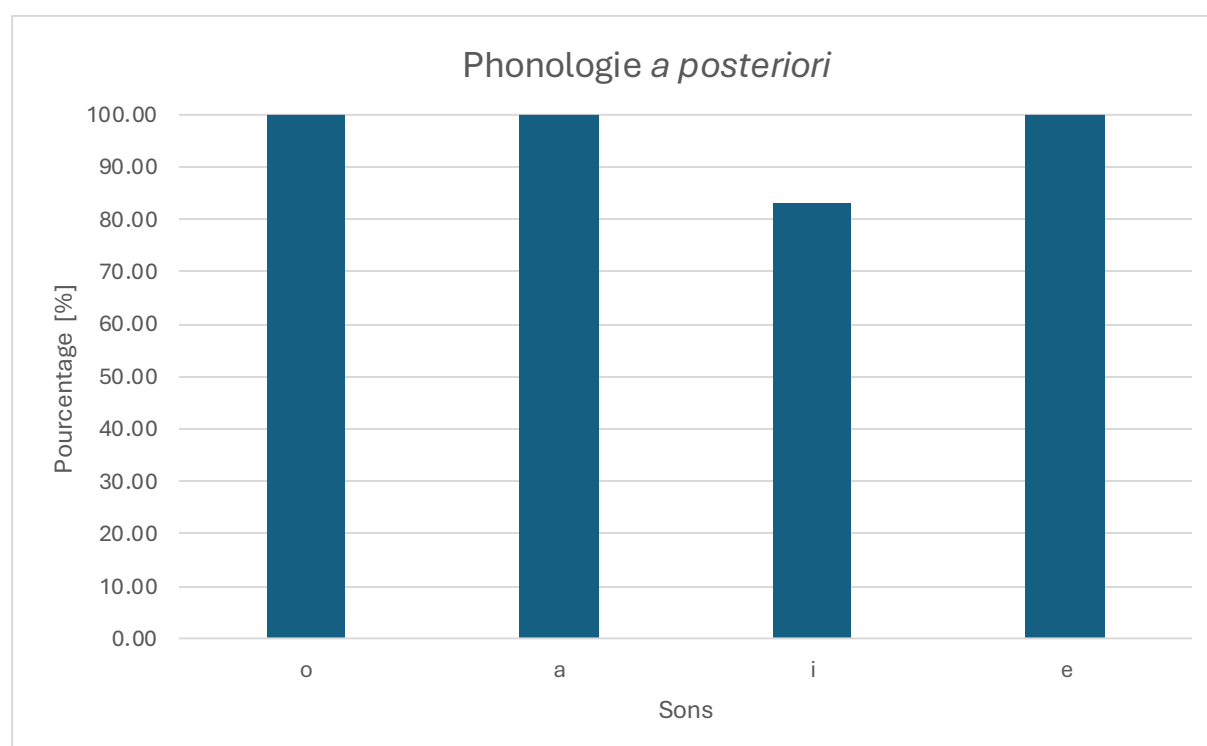


Figure 9. Pourcentage identification des sons chez l'élève de 4^e *a posteriori*.

Les figures comparatives de l'élève de 4^e année révèlent une progression significative entre les analyses *a priori* et *a posteriori*. En effet, la perception des phonèmes atteint un taux de réussite optimal de 100 %, à l'exception du son [i], qui affiche un score légèrement inférieur

mais qui dépasse toutefois 80 %. Ces résultats permettent d'avancer l'hypothèse selon laquelle l'élève a consolidé la reconnaissance des phonèmes simples. Cette maîtrise lui offre une base solide pour aborder l'identification de sons plus complexes, renforçant ainsi sa confiance et son engagement dans les apprentissages phonologiques.

3.3 Analyse comparative a priori

Les tableaux ci-dessous présentent une comparaison systématique entre, d'une part, les données recueillies lors de l'analyse *a priori* et, d'autre part, les observations des enseignantes, recueillies par le biais d'entretiens semi-directifs. Pour identifier les convergences, divergences et compléments entre les deux sources de données (à savoir les observations des élèves lors des données *a priori* et les verbatims des enseignantes), j'ai adopté la démarche suivante. J'ai d'abord relu attentivement les notes issues de l'analyse *a priori*, afin de cerner les éléments clés liés à la phonologie, la motivation et la confiance en soi. Ensuite, j'ai mis en parallèle ces données avec les extraits d'entretiens menés auprès des enseignantes, en sélectionnant spécifiquement les passages de leur discours portant sur les trois thèmes précités, que sont la phonologie, la motivation et la confiance en soi.

Les trois thèmes sont abordés successivement ci-dessous, selon une présentation systématique : pour chacun d'eux, un tableau synthétise les résultats, suivi d'une analyse des données.

3.3.1 La phonologie chez l'élève de 3e année

Tableau 1. Analyse phonologique chez l'élève de 3^e année *a priori*.

Données de l'analyse <i>a priori</i>	Verbatims enseignante
Segmentation syllabique partielle : réussit les mots familiers (« la-pin », « so-leil »), abandonne après échec (sapin, mécanicienne).	« On a déjà pas mal travaillé ça avec ma classe, mais lui, quand on le fait en collectif, il ne participe pas. » (05:58)

Données de l'analyse <i>a priori</i>	Verbatims enseignante
Perception auditive variable des phonèmes : son [e] (100 % de réussite), sons [a] (20 %) et [i] (50 %) mal discriminés.	« Est-ce qu'il parvient à identifier un phonème ? C'est trop précis, je ne peux pas te dire. » (07:05)
Refus de réessayer après échec, se dit « fatigué ».	« Plus on avance dans la journée, plus c'est difficile. » (04:45)

Dans le cadre de l'analyse *a priori*, l'élève adhère à la démarche proposée. Des compétences, sur le plan phonologique, sont relevées. Une notion de fatigabilité semble limiter ce qu'il peut atteindre et réduit sa persévérance.

En contexte de classe, l'élève ne s'engage pas activement dans les activités proposées, ce qui complexifie l'évaluation par l'enseignante. Celle-ci observe surtout des signes de fatigabilité.

3.3.2 La phonologie chez l'élève de 4e année

Tableau 2. Analyse phonologique chez l'élève de 4^e année *a priori*.

Données <i>a priori</i>	Verbatims enseignante
Réussite partielle de la segmentation syllabique. Les mots familiers comme (la-pin, vé-lo) sont acquis.	« La nouvelle méthode, celle du découpage complet (« m-ai-s-on »), il n'en est pas là, pas du tout. » (03:15)
Perception inégale des phonèmes : son [e] jamais perçu, son [a] identifié à 44,4%.	« Souvent, il va voir à notre facial si c'est juste ou pas. C'est difficile pour lui. » (04:55)
Persévère. A besoin de l'exemple pour réussir s'il a été en échec. Il est preneur de l'étayage mis en place.	« Il faut refaire avec lui toujours un exemple, il va réussir. » (03:15)

Dans le cadre de l'analyse *a priori*, l'élève adhère à la tâche proposée, témoignant ainsi d'un engagement dans l'activité. Son apprentissage, en cours d'acquisition sur le plan syllabique, s'accompagne d'une perception partielle des phonèmes.

Toutefois, les exemples fournis lui permettent de s'autocorriger et de persévérer dans la réalisation de l'exercice.

Les activités phonologiques proposées en classe représentent un défi pour l'élève. Pour répondre aux attentes de l'enseignante, il mobilise des stratégies compensatoires, telles que l'observation des expressions faciales et des indices non verbaux. L'étayage par des exemples concrets favorise sa réussite.

Eberlin (2010) souligne que l'ouïe, en tant que sens complexe, « exige plus de proximité avec le stimulus perçu et plus de temps pour le percevoir » (p. 36). Il précise également que certains élèves ont « besoin qu'on leur laisse le temps d'entendre ou de réentendre dans leur tête ce qui vient d'être dit. Les pauses et les silences dans le temps d'enseignement sont nécessaires, indispensables quand la matière est difficile pour eux » (p. 36).

Eberlin (2010) met en évidence le besoin d'entendre plusieurs fois, de faire des pauses pour que l'élève ait le temps d'assimiler ; ici, le phonème. Cela corrobore les observations le concernant. L'élève a besoin d'exemples, qu'on refasse avec lui. Il s'agit de proposer un étayage qui le place en situation de réussite.

3.3.3 La motivation chez l'élève de 3^e année

Tableau 3. Analyse de la motivation chez l'élève de 3^e année *a priori*.

Données <i>a priori</i>	Verbatims enseignante
Refus de réessayer après échec (sapin, skieur).	« Systématiquement, quand on lui propose quelque chose, il commence par dire non. » (03:16)
Engagement dans le ludique – le kinesthésique : mots familiers réussis. Il se montre plus enthousiaste en syllabant et tapant dans les mains qu'en cherchant les phonèmes.	« Il est attiré par les choses qui paraissent plus ludiques. » (07:36)

Données <i>a priori</i>	Verbatims enseignante
Motivation et participation plus grande en début qu'en fin d'exercice. Variabilité selon la fatigue.	« Les deux premières périodes du matin, on peut mettre quelque chose en place. » (04:56)

Les observations des données *a priori* révèlent une motivation présente, mais fluctuante en fonction du contexte pédagogique. L'apprentissage par le biais d'activités ludiques semble se situer dans sa ZPD, favorisant ainsi un engagement plus marqué de sa part. Cependant, cette motivation tend à diminuer avec l'apparition de la fatigue.

En contexte de classe, l'élève manifeste une attitude de refus systématique face aux tâches proposées. Toutefois, les activités ludiques suscitent son intérêt. Cette motivation, bien que peu présente, reste plus optimale en début de matinée, avant que la fatigue ne limite à nouveau ses capacités d'investissement.

3.3.4 La motivation chez l'élève de 4^e année

Tableau 4. Analyse de la motivation chez l'élève de 4^e année *a priori*.

Données <i>a priori</i>	Verbatims enseignante
Réessaye après chaque échec.	« En fin de matinée ou avant la récré, s'il a un exercice à faire seul, là, c'est très compliqué pour lui. » (02:04)
Motivation par le côté ludique, démontre un réel plaisir à syllaber en utilisant le kinesthésique, en tapant dans ses mains.	« Il est très motivé par le jeu. Si on passe par le jeu, il est hyper preneur et hyper motivé. » (06:22)

Données <i>a priori</i>	Verbatims enseignante
Manque de sens perçu pour les apprentissages. Il ne sait pas à quoi servent les exercices de phonologie. Il montre un réel intérêt lors d'un enseignement explicite.	« C'est hyper compliqué avec lui parce que je ne suis pas sûre qu'il sache pourquoi il doit apprendre à lire. » (06:10)

Selon les données *a priori*, l'élève fait preuve d'une motivation marquée et d'une persévérance face aux tâches proposées. Il réitère ses tentatives après chaque échec. Il manifeste un intérêt particulier pour les activités à dimension ludique, comme en témoigne son choix de stratégies kinesthésiques (taper dans les mains) pour la segmentation syllabique. Cependant, lorsqu'il est interrogé sur l'utilité du travail proposé (la syllabation puis la discrimination auditive), il ne parvient pas à formuler une réponse. En revanche, dès que cette utilité lui est explicitée, il manifeste un intérêt accru. Cela suggère qu'un enseignement explicite constitue un levier motivationnel pour lui.

En contexte de classe, l'enseignante constate une motivation accrue chez l'élève lorsque les apprentissages sont intégrés à des activités ludiques. Cependant, cette motivation tend à diminuer en cours de matinée. Par ailleurs, il apparaît que l'élève ne perçoit pas clairement l'utilité de l'entrée dans la lecture, ce qui pourrait réduire son engagement motivationnel dans cette tâche. Viaux (2009) note que « l'utilité n'est pas nécessairement associée à l'intérêt. [...] En contexte scolaire, pour qu'un élève perçoive la valeur d'une activité pédagogique, il est cependant souhaitable qu'il la juge à la fois intéressante et utile » (p. 25). Pour que l'élève en perçoive l'utilité, il est nécessaire de la lui expliquer.

3.3.5 La confiance en soi chez l'élève de 3^e année

Tableau 5. Analyse de la confiance en soi chez l'élève de 3^e année *a priori*.

Données <i>a priori</i>	Verbatims enseignante
Abandon après échec, besoin d'étayage.	« Il faut être à côté de lui pour les activités. » (08:53)
Réactions émotionnelles : se montre enthousiaste lors d'une réussite, refus de se corriger lors d'une erreur, trouve trop difficile.	« Il est en cyclothymie : 'C'est trop difficile, je veux pas travailler'. » (02:34)
Sur le plan kinesthésique, l'élève s'investit activement dans les activités de segmentation syllabique, notamment lorsqu'elles sont associées à des supports concrets (tapements de mains). L'engagement dans la tâche de recherche phonologique nécessite des encouragements ciblés pour susciter sa participation.	« Il aime manipuler, toucher les choses. » (08:53)

Les données *a priori* révèlent une confiance en soi fragile chez cet élève. Sa confiance en ses capacités fluctue et dépend de sa perception de réussite. Les activités kinesthésiques (gestes dans ce contexte) favorisent sa confiance et donc son investissement dans la tâche.

En revanche, dès qu'il perçoit un échec ou anticipe une difficulté, une attitude de refus s'installe : il se décourage rapidement, juge la tâche « trop difficile » et évite de réessayer, même avec un accompagnement. Cela suggère une peur de l'erreur et un besoin de sécurité. En contexte de classe, l'élève nécessite un accompagnement individualisé de la part de l'enseignante pour s'engager dans les activités proposées. Il exprime fréquemment une résistance initiale, souvent liée à une anticipation de la difficulté et / ou à un manque de confiance en soi.

Cependant, son intérêt et sa participation sont perceptibles lorsque l'activité intègre une dimension sensorielle ou kinesthésique (manipulation d'objets, jeux tactiles). Cet apport lui permet de s'investir dans une tâche.

3.3.6 La confiance en soi chez l'élève de 4^e année

Tableau 6. Analyse de la confiance en soi chez l'élève de 4^e année *a priori*.

Données <i>a priori</i>	Verbatims enseignante
L'élève se montre peu confiant face à la tâche demandée. La syllabation est un exercice légèrement plus accessible, notamment grâce au côté kinesthésique, lorsqu'il tape dans ses mains. Il montre une fragilité accrue lors de la recherche de phonèmes.	« Il est très vite déstabilisé. Et très émotif. Donc pour un petit truc, il va très vite pleurer ou se bloquer. Même s'il a dit quelque chose de juste et on lui dit : 'est-ce que tu peux répéter ?' Il va se crisper. Nous regarder avec un petit sourire ou être fuyant et il n'arrivera plus à répéter même si on lui dit : 'mais c'était juste !' Il n'arrivera plus, il bloque. » (7'10)
Se montre preneur de l'étayage proposé par l'adulte.	« On avait mis justement un petit ange qui s'occupe de lui pour un petit peu le coacher, qu'il puisse être un petit peu autonome. Ça, il aime bien mais il aime surtout être avec l'adulte. » (07 :42)
Il cherche l'approbation dans le regard de l'adulte, dans ses réactions.	« Après il faut pas trop le reprendre et puis c'est la manière dont on le reprend aussi. Il faut faire très attention, avec des pincettes. Sinon il se renferme complètement. » (08 :05)

Les données *a priori* recueillies révèlent un élève peu confiant, marqué par des doutes quant à ses compétences. Il cherche systématiquement une validation externe de ses réponses, notamment à travers les réactions de l'adulte. Cependant, il accepte volontiers l'étayage qui lui est proposé. En contexte de classe, sa confiance reste fragile. Il tend à se replier sur lui-même, aussi bien en cas d'erreur que de réussite. Malgré cela, il se montre ouvert à l'étayage, qu'il provienne d'un pair ou d'un adulte.

Ce résultat va dans le même sens que les constats de Béliveau (2002) qui estime que la confiance en soi est un pilier favorisant l'apprentissage. En effet, l'auteur corrobore que « la confiance est à la base des capacités d'apprentissage de l'enfant et sa possibilité de les utiliser à bon escient » (p. 47). Dans le même ordre d'idées, Camus-Charron et Habib (2023) précisent que « valoriser l'élève, même sur de petits progrès, conforte l'enfant dans l'idée qu'il vaut quelque chose, qu'il est en mesure de faire des choses. La valorisation scolaire soutient l'estime personnelle et ainsi, la motivation » (p. 37). On comprend donc l'importance de renforcer la confiance en soi chez l'élève, ce qui favorise une acquisition plus efficace des apprentissages.

3.4 Analyse comparative des profils phonologiques, motivationnels et de confiance en soi

La suite de cette analyse propose une mise en regard des deux élèves, permettant de confronter leurs profils respectifs.

La présente analyse comparative porte sur les profils phonologique, motivationnel et de confiance en soi des deux élèves, de 3^e année et de 4^e année. Elle s'appuie sur les données *a priori* recueillies ainsi que sur les entretiens semi-directifs menés auprès de leurs enseignantes respectives, en amont de la recherche. Cette analyse s'articule en deux temps, soit l'identification des similitudes entre les profils des deux élèves dans un premier temps et celle des divergences observées entre ceux-ci, dans un second temps.

3.4.1 Similitudes entre les deux élèves

Malgré les âges et les profils différents de ces élèves, certaines similitudes sont présentes.

Ces convergences, relevées à travers les trois thèmes clés que sont la phonologie, la motivation et la confiance en soi, suggèrent des mécanismes communs à ces deux élèves en difficulté d'apprentissage, indépendamment de leur diagnostic ou de leur degré de scolarité.

- Sur le plan phonologique, les deux élèves manifestent des facilités comme des difficultés en segmentation syllabique, la réussite étant principalement dans les mots familiers, de préférence bisyllabiques (« la-pin », « vé-lo »), alors qu'ils échouent face à des structures plus complexes comme (« a-vion » ou « mé-ca-ni-cienne »). Cette fragilité s'accompagne d'une **perception aléatoire des sons**, caractérisée par une discrimination phonémique instable, notamment pour les sons [a] et [i], ce qui implique un **étayage externe** (adulte, pairs, supports visuels ou kinesthésiques). Ces observations, corroborées par les verbatims des enseignantes, soulignent une difficulté au niveau de la conscience phonologique, essentielle à l'acquisition de la lecture.
- En ce qui concerne la motivation, selon les verbatims des enseignantes, les deux élèves semblent influencés par les critères ludiques ou kinesthésique des activités proposées. Ainsi, les élèves investissent davantage les apprentissages présentés sous forme de jeux que ceux plus scolaires dont le sens n'est pas toujours accessible ou évident pour eux. Leur motivation fluctue en fonction de la fatigue. Une baisse d'engagement est **marquée en fin de matinée ou l'après-midi**, ce qui suggère une fatigabilité attentionnelle.
- En ce qui concerne la confiance en soi, les deux élèves présentent des réactions face à l'échec ou à l'incertitude. Un étayage les encourage et les soutient dans ces démarches, tout comme l'approche kinesthésique.

En synthèse, ces similitudes, malgré les profils différents, invitent à une pratique pédagogique différenciée qui propose des activités contenant des côtés ludiques et se situant dans la ZPD, permettant ainsi aux élèves de progresser, tout en prenant confiance en eux. Un enseignement explicite favorise une explication claire de l'utilité de l'activité proposée, ce qui permet d'activer le facteur motivationnel en octroyant du sens aux apprentissages.

Dehaene (2011) souligne que « la recherche montre clairement que l'on doit enseigner explicitement, point par point » (p. 69). En effet, l'enseignement explicite permet à l'élève d'aborder la notion de manière progressive, structurant ainsi sa pensée et son apprentissage. Cette approche, en donnant du sens aux contenus, agit également comme un facteur de motivation essentiel pour l'apprentissage.

3.4.2 Divergences entre les deux élèves

Les différences majeures entre les deux élèves se manifestent principalement dans leur rapport à l'erreur et dans leurs stratégies de régulation face à celle-ci.

L'élève de 3^e année adopte une attitude d'opposition frontale. Il refuse de s'engager dans une tentative de correction. Ce comportement peut refléter une fragilité de l'estime de soi ou une peur conséquente de l'échec, l'empêchant de mobiliser ses ressources pour progresser.

À l'inverse, l'élève de 4^e année déploie des stratégies. Il cherche des indices de validation dans les réactions de l'enseignante (regards, expressions faciales, feedbacks non verbaux) et persévère dans la tâche, malgré les difficultés. Cette attitude suggère une meilleure estime de soi ainsi qu'une capacité à utiliser l'étayage de l'adulte comme levier motivationnel pour progresser.

3.5 Analyse comparative a posteriori

La section ci-dessous présente une comparaison systématique entre les données recueillies lors de l'analyse *a posteriori*, d'une part, et les observations empiriques des enseignantes, recueillies par le biais d'entretiens semi-directifs menés en contexte de classe, d'autre part. Cette mise en regard vise à identifier les convergences, les divergences ou compléments entre les deux sources de données, afin d'éclairer les dynamiques pédagogiques observées.

3.5.1 La phonologie chez l'élève de 3e année

Tableau 7. Analyse phonologique chez l'élève de 3^e année *a posteriori*.

Données <i>a posteriori</i>	Verbatims enseignante
Syllabes réussies au 1^{er} essai : La quasi-totalité de la syllabation est réussie dès le 1^{er} essai (ex. : « la-pin », « so-leil », « di-no-saure »). Syllabation réussie au 2^e essai : mot : « joyeux ».	« C'est un exercice que j'ai jamais pu lui faire faire. Pour l'instant, je lui montre un mot, je lui dis un mot, je lui montre une image, et il me dit ce que c'est. Et je suis déjà contente quand il s'est exprimé, et puis qu'il a pu me dire ce qu'est l'image. On n'est pas allé plus loin ». (00'29')
Refus de réessayer après échec, aucun. N'évoque pas la fatigue.	« Je sais pas, j'arrive pas à dire. Tu sais, il est même pas intéressé par regarder les images d'un livre ». (07'00) « Oui, il dit qu'il est fatigué quand il ne veut pas faire, Mais alors il le dit moins souvent puisqu'on arrive quand même maintenant, mais on arrive à le mobiliser quand il est avec un copain. » (03'38)
Perception auditive variable selon les phonèmes : sons [o], [a], [i] sont mal discriminés et non perçus dans plusieurs mots.	« Je suis désolée, je n'ai pas beaucoup d'éléments... ». (00'47)

Selon les données *a posteriori*, l'élève parvient à syllaber la majorité des mots qui lui sont proposés. Il accepte son erreur et parvient à la corriger. Il n'utilise pas la fatigue comme stratégie d'évitement. Sa perception des phonèmes reste irrégulière, avec des performances qui varient selon les images proposées.

En classe, l'enseignante ne dispose pas de points de référence précis concernant ses compétences en syllabation ni en perception des phonèmes. L'élève refuse, pour l'instant, ce genre de tâche. La mise au travail reste un défi, même si l'élève accepte parfois de participer

à des ateliers ludiques avec ses camarades. Par ailleurs, il évoque moins souvent la fatigue comme stratégie d'évitement.

3.5.2 La phonologie chez l'élève de 4^e année

Tableau 8. Analyse phonologique chez l'élève de 4^e année *a posteriori*.

Données <i>a posteriori</i>	Verbatims enseignante
Toutes les syllabes réussies au 1 ^{er} essai (ex.: la-pin, so-leil, di-no-saure). Utilise le frappement des mains pour réaliser la tâche.	« Il est encore très kinesthésique, il doit passer par... Il est beaucoup à travailler ses doigts ». (1'10)
Persévérance et stratégie d'apprentissage : demande les mots non connus en amont : « mécanicienne, violon et fâché ». Il n'a donc pas eu besoin d'étayage pour se corriger.	« Il s'aide quand même des images parce qu'on a souvent la fiche avec les mots et avec les images. Et puis ils doivent retrouver mots-images et puis il lit le mot et puis s'il ne le comprend pas il essaye de s'orienter avec les images. L'image aide, mais pas tout le temps ». (1'46)
Perception des phonèmes : encore quelques fragilités sont présentes : [i] non entendu dans violon (83,33 % de réussite pour [i]). Il remplace « joyeux par content », par conséquent, ne trouve pas le phonème [i].	« C'est pas encore un exercice évident pour lui. Avec des sons, je sais pas, papa, il va faire p- a, p-a, c'est ok, mais si je vais prendre un autre mot, un peu plus long, un peu plus complexe, il va partir un petit peu dans tous les sens. Il faut encore un peu l'aider. Mais c'est un progrès par rapport à la dernière fois ». (3'19)

Les données recueillies dans le cadre de l'analyse *a posteriori* mettent en évidence une capacité marquée à syllaber, soutenue par l'utilisation du frappement des mains, révélant ainsi un ancrage kinesthésique dans l'exécution de cette tâche. Une persévérance notable est observée lors de la réalisation des exercices proposés.

En cas de déficit lexical, l'élève recourt à des stratégies adaptatives, en demandant le terme en amont ou en substituant un mot inconnu par un terme familier (ex. : *joyeux* remplacé par *content*), démontrant une capacité à mobiliser des ressources alternatives pour contourner les obstacles. Cependant, la perception des phonèmes présente encore plusieurs fragilités.

En contexte de classe, l'enseignante relève une dépendance marquée aux supports

kinesthésiques pour accomplir les tâches demandées. Les aides visuelles s'avèrent nécessaires dans la majorité des situations. Si la discrimination auditive des mots courts est accessible, celle des mots plus longs ou complexes nécessite un étayage pour structurer l'analyse phonologique. Sur la base des analyses des prétests et des post-tests, on constate que les élèves ont progressé.

Durant plusieurs semaines, la phonologie a été travaillée en soutien par le mouvement, mobilisant les sens visuels, auditifs et kinesthésiques, le tout dans un cadre ludique, ce que recommandent Camus-Charron et Habib (2023) qui précisent que « les entrées doivent être multiples : jeux de sons mais aussi de rythmes, dans l'espace, par le toucher » (p. 80). Lors des périodes de SOM, les élèves ont été amenés à travailler le rythme des mots par la syllabation. Pour ce faire, ils ont marché en cadence avec chaque syllabe, frappé dans leurs mains, et posé un nombre de Kaplas® correspondant au nombre de syllabes identifiées. L'activité s'est poursuivie par des déplacements dans la salle, au cours desquels les élèves devaient repérer les sons étudiés, y déposer les images associées, puis les mots correspondant au son cible. Cet espace d'apprentissage a ainsi favorisé des approches variées et interactives en phonologie, comme le préconisent Camus-Charron et Habib (2023).

3.5.3 La motivation chez l'élève de 3^e année

Tableau 9. Analyse de la motivation chez l'élève de 3^e année *a posteriori*.

Données <i>a posteriori</i>	Verbatims enseignante
Réessaye après l'échec, accepte l'étayage de l'adulte.	« En fait, il est ok d'être en interaction avec le copain, mais d'être en interaction seul avec moi, seul avec Justine, seul avec Nicolas, c'est très compliqué ». (3'56)

Données <i>a posteriori</i>	Verbatims enseignante
Engagement dans le ludique - kinesthésique : Il se montre plus enthousiaste en syllabant, en tapant dans les mains qu'en cherchant des phonèmes. Préfère les activités avec manipulation et jeux.	« Il aime les activités ludiques et sociales (pâte à modeler, Playmobil, histoires) ». (08'45) « Le graphisme, je n'irai pas jusqu'à dire source de motivation parce que je ne pense pas qu'il aime. Mais disons que le stylo effaçable et l'ardoise, c'est déjà une meilleure approche que le crayon et la feuille ». (08'15)
Motivation et participation plus grande en début qu'en fin d'exercice. Variabilité selon la fatigue.	« Mais tu vois typiquement quand moi j'ai fait ces activités en classe alors en collectif, on l'a pas mal fait en collectif en introduisant un son comme ça il n'a jamais participé ». (05'00)

Les éléments de l'analyse *a posteriori* révèlent une motivation accrue chez l'élève lorsque les tâches proposées intègrent une dimension kinesthésique, bien que celles-ci restent ancrées dans un cadre pédagogique traditionnel, marqué par l'utilisation de supports imagés, proposés par l'adulte. Cette motivation, bien que présente, s'avère fragile dans la durée.

En classe, l'élève ne manifeste aucune motivation pour s'engager dans des tâches à caractère purement scolaire et n'exprime pas d'intérêt pour les interactions avec l'adulte. En revanche, les activités de nature ludique ou impliquant une manipulation concrète constituent un levier motivationnel significatif.

3.5.4 La motivation chez l'élève de 4^e année

Tableau 10. Analyse de la motivation chez l'élève de 4^e année *a posteriori*.

Données <i>a posteriori</i>	Verbatims enseignante
Motivation présente, s'implique pleinement, réessaye après échec.	« Là, il a envie. Quand je lui donne ses feuilles de mots-images, il est hyper content ». (4'01)

Données <i>a posteriori</i>	Verbatims enseignante
Intérêt marqué pour le côté ludique et kinesthésique qui sont des leviers motivationnels. L'élève choisit de taper dans les mains pour syllaber.	« Il aime bien les LEXIDATA aussi. De nouveau, il doit toucher, il doit manipuler ». (6'48)
Met du sens dans les activités de phonologie, arrive à l'expliciter, il exprime un réel plaisir, sur son visage.	« Et normalement je dois lui expliquer les consignes, même si c'est clair d'un point de vue visuel. Mais là, tout seul, nickel. Donc hyper motivé, il s'est lancé dans la tâche tout seul, à lire tout seul ». (4'30)

Dans l'analyse *a posteriori*, l'élève démontre une motivation marquée pour la tâche proposée et s'y engage pleinement. De manière spontanée, il recourt à des stratégies kinesthésiques, telles que le fait de taper dans les mains, afin de segmenter les syllabes et de focaliser son attention sur les phonèmes. Il parvient désormais à donner du sens aux apprentissages sollicités et à l'exprimer de façon explicite.

En contexte de classe, l'enseignante souligne une forte motivation de l'élève à s'investir dans les apprentissages liés à la lecture. Elle précise que la manipulation et les approches kinesthésiques constituent des leviers motivationnels significatifs dans ce processus.

Selon Eberlin (2010),

les « kinesthésiques » apprennent autant avec leur corps, leur cœur, qu'avec leur tête. Un peu comme si la cellule musculaire elle-même devait s'approprier l'apprentissage, pour que celui-ci devienne réellement une matière apprise. Ce sont des gens qui ont besoin de bouger pour capter le monde extérieur, de « tripoter » un objet pour pouvoir apprendre. Si on exige d'eux qu'ils restent tranquilles, qu'ils ne touchent à rien, ils vont dépenser toute leur énergie mentale à obéir et s'interdire tout mouvement, et n'auront aucune disponibilité pour recevoir une information et élaborer un savoir. (p. 37)

Cette affirmation, bien que formulée de manière soutenue et généralisante, soulève une perspective pertinente en mettant en lumière le rôle du corps dans les processus d'apprentissage. Elle invite à explorer davantage les interactions entre motricité, perception sensorielle et acquisition des savoirs, une approche particulièrement riche en enseignement spécialisé.

3.5.5 La confiance en soi chez l'élève de 3^e année

Tableau 11. Analyse de la confiance en soi chez l'élève de 3^e année *a posteriori*.

Données <i>a posteriori</i>	Verbatims enseignante
Persévère après échec, besoin et accepte l'étayage.	« Il y a une question d'être en confiance et puis quand même de la lucidité sur le fait qu'il voit bien qu'il y a des choses que les autres font, que lui ne peut pas faire ». (10'01)
Réactions émotionnelles : se montre enthousiaste lors de réussite.	« Dans le côté ludique et puis avec un copain, il se royale ». (09'25)
Stratégies d'évitement non observées.	« Je trouve que ça ne devrait plus arriver ces moments où il n'a plus envie de venir. Mais on n'en est pas là. En fait il n'y a rien qui est acquis ». (12'00)

En ce qui concerne l'analyse des données *a posteriori*, dans un cadre individuel, l'élève démontre une confiance en soi croissante. Il fait preuve de persévérance, corrige ses erreurs avec l'étayage de l'adulte et tire un enthousiasme visible de ses réussites. Aucune stratégie d'évitement (refus de tâche ou invocation de la fatigue) n'est observée dans ce contexte.

Les observations en contexte de classe montrent que, confronté aux progrès de ses pairs, l'élève prend conscience de ses difficultés d'apprentissage. Malgré cela, il conserve une confiance suffisante pour s'investir dans les activités ludiques et manifester de l'enthousiasme

dans les interactions avec ses camarades. Certaines stratégies d'évitement persistent, comme des refus ponctuels de se rendre à l'école, notamment.

3.5.6 La confiance en soi chez l'élève de 4^e année

Tableau 12. Analyse de la confiance en soi chez l'élève de 4^e année *a posteriori*.

Données <i>a posteriori</i>	Verbatims enseignante
L'élève persévère, essaye de se corriger en cas d'erreur. Il adopte une attitude confiante lorsqu'il faut syllaber, se montre plus fragile lors de la recherche de phonèmes.	« ...Il n'a pas l'air triste ou découragé, je le trouve même plutôt mieux qu'avant, moins stressé, avec les plaques rouges, ses mains ». (8'11) « C'est encore fragile parce que c'est quand même un petit garçon qui est très anxieux, qui a peur de faire faux, etc. Mais il prend gentiment confiance, j'ai l'impression quand même. Il voit qu'il est de plus en plus capable et qu'il arrive de plus en plus ». (4'42)
Se montre enthousiaste face à la réussite.	« Avant, il allait un petit peu de reculons parce que c'était hyper compliqué. Maintenant qu'il a gentiment décroché, en fait, il est content de réussir ». (4'07)

Données <i>a posteriori</i>	Verbatims enseignante
Il n'utilise pas de stratégies d'évitement.	« Il y a des choses qui sont beaucoup trop difficiles, en orthographe, en conjugaison, en grammaire. Pour lui, maintenant, on met ça de côté. Puis on lui a préparé une enveloppe où il peut aller pêcher des activités. Puis là, il est super content d'aller piocher ce qu'il a envie dans l'enveloppe ». (5'30) « On va voir les sons complexes maintenant, on va les introduire petit à petit, comme l'année passée en troisième. Et puis on va les introduire de semaine en semaine et puis on va aller step by step ». (7'17)

Lors de l'analyse *a posteriori*, l'élève manifeste une confiance acquise dans l'exercice de syllabation, bien que celle-ci reste plus fragile lorsqu'il s'agit d'identifier les phonèmes. Les réussites observées stimulent son enthousiasme et renforcent sa confiance en lui, l'encourageant à persévérer et à s'investir davantage dans la tâche. Face à l'erreur, il fait preuve de résilience en réessayant, sans recourir à des stratégies d'évitement.

En contexte de classe, une amélioration de sa sérénité est notable. Progressivement, il gagne en assurance en prenant conscience de ses progrès. Afin de prévenir les situations d'échec liées à des notions trop complexes, les enseignantes lui proposent un programme adapté. Ainsi, il évolue dans sa ZPD et n'adopte pas de comportements d'évitement.

Vianin (2020) précise que

la « zone proximale d'apprentissage » permet à l'élève, avec ses propres moyens et ses connaissances personnelles, de s'approprier un « espace » de connaissances dans une grande « bulle » du savoir. Cet espace est néanmoins assez réduit. Par contre, la ZPD est bien plus vaste, puisque l'élève a accès à une partie des connaissances étendues de l'enseignant grâce au travail de médiation. L'enfant a donc besoin de l'adulte pour élargir « sa bulle ». Lorsqu'il maîtrisera sa nouvelle

compétence, sa bulle sera un peu plus grande et il pourra utiliser ses nouveaux outils cognitifs de manière autonome. (p. 249)

Cette approche est confirmée par les enseignantes qui adaptent le matériel et les activités au niveau actuel de connaissances de l'élève. Elles proposent des apprentissages progressifs et structurés pour lui permettre d'acquérir de nouvelles compétences, étape par étape.

3.6 Synthèse transversale : analyse comparative des deux élèves en fin de recherche

L'analyse comparative ci-dessous est effectuée entre les profils phonologiques, motivationnels et de confiance en soi des deux élèves de 3^e et 4^e année. Elle est basée sur les données *a posteriori* des élèves et les entretiens semi-directifs de leurs enseignantes respectives. Elle présente dans un premier temps les similitudes entre les deux élèves, puis les divergences, dans un deuxième temps.

3.6.1 Similitudes : phonologie, motivation et confiance en soi

Sur le plan phonologique, les deux élèves présentent des difficultés persistantes dans la discrimination auditive des phonèmes, en particulier pour les sons proches comme [o], [a] et [i]. Ces difficultés se manifestent par des erreurs de perception, notamment dans des mots où ces phonèmes sont présents. Par exemple, l'élève de 3^e année ne perçoit pas systématiquement le son [i] dans des mots comme « violon », comme l'élève de 4^e année. Daviault (2011) précise qu'« au début du développement langagier de l'enfant, il y a neutralisation (ou non-distinction) de la prononciation entre des voyelles acoustiquement très proches, par exemple entre [e] et [i], [o] et [u] » (p. 69).

Les deux élèves recourent à des stratégies de compensation pour contourner leurs incertitudes phonologiques. L'élève de 4^e année utilise le frappement des mains pour segmenter les syllabes, ce qui révèle un ancrage kinesthésique, comme l'élève de 3^e année. Enfin, les deux élèves bénéficient d'un étayage visuel (images, gestes articulatoires) pour faciliter le repérage des phonèmes, bien que cet étayage ne suffise pas toujours à résoudre leurs difficultés.

La motivation des deux élèves est fortement stimulée par des activités ludiques ou kinesthésiques. Par exemple, l'élève de 3^e année se montre plus enthousiaste lorsqu'il tape dans les mains pour syllaber, tandis que l'élève de 4^e année manifeste un intérêt marqué pour les activités impliquant une manipulation (ex. : « *LEXIDATA* »). Les deux élèves s'engagent davantage lorsque les tâches sont perçues comme ludiques.

La confiance en soi s'est améliorée chez les deux élèves. Désormais, ils persévèrent après un échec lorsqu'un étayage leur est proposé. Ils montrent des signes d'enthousiasme lors des réussites, comme le note l'enseignante de l'élève de 3^e année : « Il se royalise dans le côté ludique avec un copain ». De même, l'élève de 4^e année exprime une fierté visible lorsqu'il réussit une tâche, ce qui renforce sa confiance : « Il est content de réussir ». Cependant, leur confiance en soi reste fragile et dépendante du contexte.

3.6.2 Divergences : phonologie, motivation et confiance en soi

Sur le plan phonologique, pour l'élève de 3^e année : les données *a posteriori* révèlent une capacité à syllaber la majorité des mots proposés ex. : « la-pin », « soleil », mais cette compétence n'est pas exploitée en classe, où l'enseignante indique : « On n'est pas allé plus loin. Je lui montre un mot, je lui dis un mot, je lui montre une image et je suis déjà contente quand il a pu me dire ce qu'est l'image ». L'élève refuse les tâches de syllabation en contexte scolaire et sa perception des phonèmes reste très irrégulière, avec des performances variables selon les mots. Cette étape ne semble pas acquise pour lui.

A contrario, l'élève de 4^e année maîtrise la syllabation et utilise spontanément des stratégies kinesthésiques (frappement des mains). Il demande les mots inconnus en amont, ex. : « mécanicienne », « violon », ce qui lui permet de s'auto-corriger sans étayage externe. Il présente encore des fragilités dans la perception des phonèmes, notamment pour les sons complexes, ex. : [i] dans « violon ». Son enseignante confirme cette difficulté : « Avec des sons simples comme 'papa', c'est ok, mais pour des mots plus longs, il part un peu dans tous les sens ». Néanmoins, on constate une nette progression dans les sons simples.

Sur le plan de la motivation, l'élève de 3^e année, ne s'engage que dans des activités ludiques ou sociales, comme le souligne son enseignante : « Il aime les activités ludiques et sociales,

comme la pâte à modeler ou les Playmobil ». De plus, il refuse de participer aux activités collectives et montre une motivation décroissante en cours de tâche.

Pour l'élève de 4^e année, sa motivation est liée à un sentiment de compétence et à la perception de progrès. Il s'implique pleinement dans les tâches et réessaye après un échec, comme le note son enseignante : « Il est hyper content quand je lui donne ses feuilles de mots-images ». Les activités kinesthésiques, ex. : « *LEXIDATA* » et la manipulation constituent des leviers motivationnels majeurs pour lui.

On observe une confiance en soi fluctuante pour l'élève de 3^e année. Il évite les interactions individuelles avec l'enseignante et les intervenants de la classe. Il évite les tâches scolaires traditionnelles. Il ne participe pas aux activités collectives de phonologie, comme le souligne son enseignante. Il utilise des stratégies d'évitement allant jusqu'au refus de se rendre à l'école.

Pour l'élève de 4^e année, sa confiance en soi est en progression, comme le souligne son enseignante : « Il prend gentiment confiance, il voit qu'il est de plus en plus capable ». Il persévère face aux erreurs et n'utilise pas de stratégies d'évitement, même pour les tâches complexes. Cependant, il reste anxieux à l'idée de faire faux et a besoin de progression étape par étape pour maintenir sa sérénité.

3.7 Interprétation de la synthèse

Les analyses révèlent une progression fragile chez l'élève de 3^e année qui se montre plus actif dans le cadre des analyses *a priori* et *a posteriori* se déroulant avec moi. Ce contexte favorise un contact privilégié entre nous deux, fondé sur un lien de confiance tissé sur la durée. Ce cadre sécurisant lui permet assurément de se sentir plus en sécurité qu'en classe. On observe alors un engagement dans les apprentissages phonologiques qui ne transparaît pas en contexte de classe. Lors des phases pratiques au SOM, je retrouve un élève souriant, participatif et engagé dans la tâche, en contraste marqué avec son attitude en classe.

Pour l'élève de 4^e année, la cohérence des apprentissages entre le SOM et la classe crée une perméabilité bénéfique. Celle-ci semble lui être utile en classe, tant pour les apprentissages phonologiques que pour sa motivation et sa confiance en soi. Les progrès, remarqués par les

enseignantes, confirment l'engagement observé au SOM ainsi que les résultats issus des analyses *a posteriori*.

Sur la base de ces résultats, il est possible de répondre à la question de recherche, mais avec prudence : dans ce contexte, les deux élèves semblent avoir tiré profit d'une diversité d'apports dans leurs apprentissages. Ceux-ci intègrent le mouvement, des stimuli visuels et auditifs, ainsi que des objectifs explicites et ciblés, favorisant ainsi leur progression en phonologie.

Ces modalités d'apprentissage ont également joué un rôle motivationnel, renforçant leur confiance en eux face aux activités phonologiques proposées. Il est important de souligner que ce travail s'inscrit dans une dynamique collaborative, impliquant la classe, le SOM et le SOP, ainsi que l'engagement conjoint des enseignantes et le mien. Cette synergie a permis un suivi régulier et une répétition systématique des notions abordées.

Conclusion

L'objectif de ce travail était d'explorer comment le mouvement pouvait soutenir l'apprentissage de la phonologie chez des élèves de 3^e et 4^e année en difficulté de lecture. En tant qu'enseignante spécialisée et de soutien par le mouvement, j'ai cherché à évaluer si l'intégration du canal kinesthésique pouvait compléter les approches traditionnelles pour favoriser leur progression.

Pour répondre à cette question, je me suis appuyée sur la littérature portant notamment sur la conscience phonologique (Giasson & Vandecasteele, 2012), les troubles du langage (Camus-Charron & Habib, 2023 ; Poulet, 2013), ainsi que sur les apports des neurosciences (Habib, 2014 ; Mazeau et al., 2021). Ces travaux soulignent l'importance de la plasticité cérébrale et du rôle du mouvement dans l'activation des zones cérébrales impliquées dans le langage, comme l'aire de Broca et le cervelet.

Sur le terrain, j'ai observé des élèves en difficulté dans un contexte de classe traditionnel, puis j'ai intégré des activités combinant phonologie et mouvement, en m'appuyant sur l'enseignement explicite et la ZPD. Les résultats obtenus confirment que le mouvement peut jouer un rôle positif dans l'apprentissage de la phonologie.

Le mouvement stimule la motivation et la confiance en soi. Les élèves, en situation d'échec dans un cursus de formation régulière, retrouvent un engagement actif et un plaisir d'apprendre lorsqu'ils sont sollicités corporellement (Viau, 2009). Ensuite, le mouvement renforce les connexions neuronales, en activant des zones cérébrales impliquées dans le langage, favorisant ainsi un « recâblage » des circuits déficitaires (Habib, 2014 ; Mazeau et al., 2021). Enfin, le mouvement crée des ancrages sensoriels : le geste et le rythme offrent des repères concrets, absents dans les supports purement visuels ou auditifs, facilitant la mémorisation et l'automatisation des processus phonologiques (Lacombe, 2006).

Ces observations rejoignent les principes du SOM (RPN, 2022) et la théorie de la ZPD de Vygotski (Curonici, Joliat, McCulloch, 2020), où l'étayage par le mouvement permet de progresser à un rythme adapté. En diversifiant les canaux d'apprentissage, notamment par le corps, il est possible de contourner les blocages liés aux troubles du langage (Poulet, 2013).

Concrètement, voici ce qui pourrait être proposé sur le terrain.

1. Intégrer régulièrement le mouvement dans les séances de phonologie, par exemple à travers des jeux rythmiques (frapper les syllabes, utiliser des instruments), des gestes symboliques (tracer des lettres dans l'espace, associer un geste à un son) ou des parcours moteurs (sauter sur des cerceaux pour chaque syllabe).
2. Ritualiser des activités de phonologie en regroupement (un moment précis est déterminé dans la journée).
3. Adapter les apprentissages de manière différenciée, en combinant mouvement et sons, avec des degrés de difficultés variés, permettant une progression proche de la ZPD.
4. Collaborer avec les spécialistes (orthophonistes, psychomotriciens) pour harmoniser les approches, individualiser le travail si nécessaire.
5. Introduire les objectifs de manière explicite, en favorisant l'engagement des élèves, leur permettant de mettre du sens dans leurs apprentissages.

Ce travail ouvre des pistes pour compléter l'enseignement de la phonologie en intégrant le mouvement comme levier pédagogique et motivationnel. Il invite à poursuivre les recherches sur le terrain, à développer des outils concrets pour les enseignants et à les sensibiliser à l'importance de la dimension kinesthésique.

Pour terminer, il faut préciser que le mouvement n'est pas une alternative aux méthodes traditionnelles, mais un complément intéressant pour les élèves en difficulté et probablement, par extension, pour tout élève. En l'intégrant de manière structurée et différenciée, il est possible de redonner confiance, de stimuler la motivation et l'engagement et de créer des chemins alternatifs vers la réussite.

Références bibliographiques

Livres et chapitres de livres

- Béliveau, M.-C. (2002). *J'ai mal à l'école : Troubles affectifs et difficultés scolaires*. Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien* (2^e éd.). Armand Colin.
- Boudon, R. (2003). *Raison, bonnes raisons*. Presses universitaires de France.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & didactique*, 3(3), 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Camus-Charron, M., & Habib, M. (2023). *J'ai des Dys dans ma classe !* (2^e éd.). De Boeck Supérieur.
- Chaix, Y., Valdois, S., Habib, M., & Brun, V. (Éds.). (2017). *Dyslexies développementales : Évidences et nouveautés*. Sauramps Médical.
- Comiti, C., Grenier, D., & Margolinas, C. (1995). Analyse de pratiques enseignantes en mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 15(3), 311–366.
- Curonici, C., Joliat, F., & McCulloch, P. (2020). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école : Un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants* (2^e éd.). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.curon.2020.01>
- De Biasi, P.-M. (2022). La génétique des textes et la critique génétique : Histoire, enjeux, perspectives. *Études digitales*, 8(2). <https://journals.openedition.org/edso/21439>
- Dehaene, S. (2011). *Apprendre à lire : Des sciences cognitives à la salle de classe*. Odile Jacob.
- Eberlin, D. (2010). *Comprendre les difficultés à apprendre : Sortir des impasses scolaires*. Chronique Sociale.

- Giasson, J., & Vandecasteele, G. (2012). *La lecture : Apprentissage et difficultés*, De Boeck.
- Habib, M. (2014). *La constellation des Dys : Bases neurologiques de l'apprentissage et de ses troubles*. De Boeck Solal.
- Lacombe, J. (2006). *Le développement de l'enfant de la naissance à 7 ans : Approche théorique et activités corporelles*. De Boeck.
- Larousse médical. (1995). *Larousse médical*. Éditions Larousse.
- Mazeau, M., Pouhet, A., & Ploix Maes, E. (2021). *Neuropsychologie et troubles des apprentissages chez l'enfant : Les dys- au sein des troubles du neurodéveloppement* (3^e éd.). Elsevier Masson.
- Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.993>
- Pin, C. (2023). *L'entretien semi-directif*. LIEPP Methods Brief / Fiches méthodologiques du LIEPP.
- Poulet, I. (Coord.). (2013). *Les troubles spécifiques des apprentissages : À l'école et au collège*. Retz.
- Saillot, É. (2023). Structuration conceptuelle des activités d'ajustement : Un modèle d'analyse pour les métiers de l'interaction humaine. *Savoirs*, 3(60), 69–88.
<https://shs.cairn.info/revue-savoirs-2023-3-page-69.htm>
- Sauvayre, R. (2021). Chapitre 2. Choisir un type d'entretien. Initiation à l'entretien en sciences sociales : Méthodes, applications pratiques et QCM (p. 17-28). Armand Colin.
<https://shs.cairn.info/initiation-a-l-entretien-en-sciences-sociales--9782200630836-page-17?lang=fr>
- Thomas, J. (2007). Section 2. L'évaluation a priori d'un programme. Dans *Guide du formateur* (pp. 183–196). De Boeck Supérieur.
- Van Campenhoudt, L., Marquet, J., & Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales* (5^e éd.). Dunod.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck Supérieur.
- Weber, M. (1998). *Économie et société* (1919, trad. fr.). Plon.

Rapports et documents en ligne

Atelier des Apprentissages. (2022, février). *Mouvements rythmiques et apprentissage*.

<https://www.atelier-des-apprentissages.com/blog/mouvements-rythmiques-et-apprentissage/>

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin

(CIIP). (s. d.). *L1 11-12 – Lire et écrire des textes d'usage familial et scolaire*. Plan d'études

romand. <https://portail.ciip.ch/per/learning-objectives/1>

Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée. (2018). *Dysphasie à l'école régulière :*

Informations à l'intention des enseignants.

https://www.adsr.ch/data/dataimages/Upload/Fiche_Dysphasie_resume_2018.pdf

Réseau pédagogique neuchâtelois (RPN). (2022). *SMVT flyer* [Brochure].

https://blogs.rpn.ch/aidesetmesuresjir/files/2021/10/SMVT_Flyer_11.2022.pdf

Service de l'enseignement obligatoire du canton de Neuchâtel. (2008). *Dyslexie et*

dysorthographe [Brochure].

https://www.ne.ch/autorites/DFDS/SEEO/infos/Documents/Dyslexie_Dysorthographie.pdf

École de Crevette. (2021, 7 mars). *Dominos des sons*.

<https://www.ecoledecrevette.fr/dominos-des-sons/>

GONGE. (s. d.). *Set de 10 plaques tactiles* [Matériel pédagogique]. Majuscule.

<https://majuscule.fr/motricite-sportive/97903-set-de-10-plaques-tactiles.html>

Banque d'images

- Service national du RÉCIT à l'éducation préscolaire. (s. d.). *Images du Grand monde du préscolaire* [Banque d'images libres de droits].

<https://recitpresco.qc.ca/fr/techno/images-grand-monde-prescolaire>