



# **Master of arts et Diplôme d'enseignement spécialisé**

Mémoire professionnel

*Un renfort spécialisé en début de 3H pour réussir son entrée dans la  
lecture*

Travail de Françoise Morisset, sous la direction de Catherine Martinet

Membres du jury : Catherine Martinet, Anne-Françoise de Chambrier

Lausanne, juin 2019

# Remerciements

Je tiens à remercier :

- Catherine Martinet, ma directrice de mémoire pour ses précieux conseils et son accompagnement tout au long de l'élaboration de ce travail de mémoire,
- Les membres du jury,
- La direction de l'établissement dans lequel j'enseigne pour la confiance accordée au projet,
- Les enseignants titulaires à la fois pour leur confiance et leur riche collaboration,
- Et surtout les élèves pour leur belle participation, sans qui ce travail n'aurait jamais pu être mené.

# Table des matières

<b>1</b>	<b><u>INTRODUCTION À LA PROBLÉMATIQUE</u></b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b><u>CADRE THÉORIQUE</u></b>	<b>3</b>
<b>2.1</b>	<b>LIRE : DES DÉFINITIONS QUI RENDENT COMPTE D'UN PROCESSUS COMPLEXE</b>	<b>3</b>
2.1.1	LES ASPECTS PSYCHOSOCIAUX	3
2.1.2	LES ASPECTS PERCEPTIFS ET COGNITIFS	3
<b>2.2</b>	<b>LES TRAITEMENTS DE BAS NIVEAU</b>	<b>4</b>
2.2.1	UN PREMIER MODÈLE : LES STADES DU DÉVELOPPEMENT COGNITIF	4
2.2.2	UN DEUXIÈME MODÈLE : LE SYSTÈME MULTIPROCESSEUR	7
<b>2.3</b>	<b>LES TRAITEMENTS DE HAUT NIVEAU</b>	<b>8</b>
<b>2.4</b>	<b>LES MÉTHODES D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE : UN CONSENSUS ACTUEL</b>	<b>8</b>
<b>2.5</b>	<b>LES FACTEURS DE RISQUE PRÉDISPOSANT AUX DIFFICULTÉS D'ENTRÉE DANS LA LECTURE</b>	<b>10</b>
<b>2.6</b>	<b>LES PRÉDICTEURS DE LA RÉUSSITE DE L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE : CONNAISSANCES PRÉCOCES NÉCESSAIRES POUR ABORDER LA LECTURE</b>	<b>11</b>
<b>2.7</b>	<b>COMMENT VENIR EN AIDE AUX ÉLÈVES PRÉSENTANT DES DIFFICULTÉS DÈS L'ENTRÉE DANS LA LECTURE ?</b>	<b>12</b>
2.7.1	LES DISPOSITIFS D'AIDE	13
2.7.2	INFLUENCE DES PRATIQUES DE L'ENSEIGNANT SUR LES COMPÉTENCES EN LECTURE	14
2.7.3	DES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT BÉNÉFIQUES À L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE	18
<b>3</b>	<b><u>PROBLÉMATIQUE, QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES</u></b>	<b>23</b>
<b>3.1</b>	<b>PROBLÉMATIQUE ET QUESTION DE RECHERCHE</b>	<b>23</b>
<b>3.2</b>	<b>HYPOTHÈSES GÉNÉRALES ET SPÉCIFIQUES</b>	<b>24</b>
<b>4</b>	<b><u>MÉTHODOLOGIE</u></b>	<b>25</b>
<b>4.1</b>	<b>INTRODUCTION</b>	<b>25</b>
<b>4.2</b>	<b>SÉLECTION DES PARTICIPANTS</b>	<b>25</b>
4.2.1	GROUPE EXPÉRIMENTAL	25
4.2.2	GROUPE CONTRÔLE	26
<b>4.3</b>	<b>UN OUTIL D'ÉVALUATION INITIALE ET FINALE</b>	<b>27</b>
4.3.1	UNE PASSATION COLLECTIVE	27
4.3.2	UNE PASSATION RAPIDE	27
4.3.3	UN CAHIER DE L'ÉLÈVE ET UN CAHIER DE L'ENSEIGNANT	27
4.3.4	DES ÉPREUVES COLLECTIVES DÉJÀ ÉPROUVÉES	28
4.3.5	UNE ÉVALUATION CIBLÉE	28
<b>4.4</b>	<b>UNE ÉVALUATION EN CLASSE RÉGULIÈRE</b>	<b>29</b>
<b>4.5</b>	<b>CHOIX PÉDAGOGIQUES</b>	<b>29</b>
4.5.1	DURÉE, FRÉQUENCE DES INTERVENTIONS ET MODALITÉS D'INTERVENTION	29
4.5.2	CHOIX D'UNE PROGRESSION	30
4.5.3	MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE ET CHOIX DES ACTIVITÉS	35
<b>5</b>	<b><u>LES RÉSULTATS</u></b>	<b>38</b>
<b>5.1</b>	<b>PROGRESSION GÉNÉRALE DES ÉLÈVES.</b>	<b>38</b>

5.1.1	RÉSULTATS PRÉTESTS ET POSTTESTS DES ÉLÈVES DES DEUX CLASSES.	38
5.1.2	RÉSULTATS DES ÉLÈVES DE CHACUNE DES CLASSES	39
5.1.3	PROGRESSION INDIVIDUELLE DES ÉLÈVES	40
<b>5.2</b>	<b>PROGRESSION DES ÉLÈVES PAR OBJECTIF</b>	<b>41</b>
5.2.1	RÉSULTATS DES ÉLÈVES AUX EXERCICES DE CONSCIENCE PHONOLOGIQUE	41
5.2.2	RÉSULTATS DES ÉLÈVES AUX EXERCICES DE CONSCIENCE SYLLABIQUE.	42
5.2.3	RÉSULTATS DES ÉLÈVES AUX EXERCICES DE CONSCIENCE INTRASYLLABIQUE	43
<b>5.3</b>	<b>PROGRESSION DES ÉLÈVES PAR EXERCICE</b>	<b>43</b>
5.3.1	RÉSULTATS DES ÉLÈVES DES DEUX CLASSES PAR EXERCICE.	43
5.3.2	RÉSULTATS DES ÉLÈVES PAR EXERCICE DE LA CLASSE 1	46
5.3.3	RÉSULTATS DES ÉLÈVES DE LA CLASSE 2.	48
<b>5.4</b>	<b>RÉSULTATS AU PREMIER TEST DE LECTURE DE LA CLASSE</b>	<b>50</b>
<b>5.5</b>	<b>RÉSULTATS À L'ÉVALUATION CONTINUE DE LA CONNAISSANCE DES LETTRES</b>	<b>50</b>
<b>5.6</b>	<b>RÉSULTATS PAR EXERCICE DE DEUX ÉLÈVES CHOISIS AU PRÉTEST ET POSTTEST</b>	<b>51</b>
<b>5.7</b>	<b>SYNTHÈSE DES RÉSULTATS</b>	<b>52</b>
<b>6</b>	<b>DISCUSSION</b>	<b>54</b>
<b>7</b>	<b>CONCLUSION</b>	<b>57</b>
<b>8</b>	<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>59</b>
<b>9</b>	<b>ANNEXES</b>	<b>64</b>
	<b>ANNEXE 1 : CAHIER DE L'ÉLÈVE (PRÉTEST ET POSTTEST) ET CAHIER DE L'ENSEIGNANT</b>	<b>64</b>
	<b>ANNEXE 2 : COURRIER AUX PARENTS</b>	<b>73</b>
	<b>ANNEXE 3 : EXEMPLE DE SÉANCE PRÉPARÉE</b>	<b>74</b>
	<b>ANNEXE 4 : TABLEAUX DES RÉSULTATS AUX TESTS (PRÉTEST, POSTTEST ET TEST DE LECTURE)</b>	<b>76</b>
	<b>ANNEXE 5 : TEST DE LECTURE DES CLASSES DE 3H DU MOIS DE DÉCEMBRE</b>	<b>79</b>
	<b>ANNEXE 6 : COMMENTAIRES DES ENSEIGNANTES DES CLASSES 1 ET 2 À LA FIN DU SOUTIEN</b>	<b>85</b>

# 1 Introduction à la problématique

L'importance de maîtriser la lecture pour réussir à l'école, autant en français que dans les autres disciplines scolaires, ne fait aucun doute. La lecture est en effet au centre de tous les apprentissages. Pourtant, un élève français sur cinq présente des difficultés d'apprentissages de la lecture (Daussin, Keskpaik & Rocher, 2011 ; Demont & Gombert, 2004)<sup>1</sup>. Selon l'enquête PISA 2015, la Suisse se situe en dessous de la moyenne de l'OCDE en lecture. Les difficultés rencontrées par de nombreux élèves justifient que les professionnels<sup>2</sup>, chercheurs et pouvoirs publics s'intéressent à optimiser cet apprentissage.

Les lecteurs en difficulté se contentent de lire péniblement ce qui est imposé par l'école. Les bons lecteurs lisent davantage, augmentant ainsi leur niveau en lecture. Ils lisent pour le plaisir et enrichissent leurs connaissances, creusant ainsi l'écart avec les plus faibles (effet Matthieu). Les propos d'Adam (1990) traduits par Gombert et Colé (2000) vont dans ce sens : « Si nous voulons que les enfants apprennent à bien lire, nous devons trouver le moyen de les faire lire beaucoup (...) si nous voulons que les enfants lisent beaucoup, nous devons leur apprendre à bien lire » (p. 132).

De nombreuses recherches scientifiques menées pour évaluer la place de la lecture dans la réussite scolaire ont démontré que tout au long de la scolarité, la lecture joue un rôle essentiel et constitue une clé importante de l'accès aux diplômes. Nous allons en citer quelques-unes. Deux études (Duncan et al., 2007, Pagani, Fitzpatrick, Belleau & Janosz, 2011, cités par Desrosiers & Tétreault, 2012) révèlent un lien très fort entre les habiletés en lecture présentes à l'école maternelle et la réussite lors des premières années du primaire. Mels (2009, cité par Desrosiers & Tétreault, 2012) montre qu'un « élève éprouvant des difficultés en lecture à la fin de sa première année de scolarisation a 9 chances sur 10 d'être en difficulté à la fin de sa quatrième année » (p. 2). Et cet élève a 75% de probabilité d'être encore en difficulté durant ses études secondaires. Caille, en 2004, affirme que 90 % des enfants redoublant le cours préparatoire (3H) n'obtiendront pas de baccalauréat général ou technologique. Or le redoublement de la 3H est posé lorsque l'élève n'a pas acquis un niveau suffisant en lecture. Les études mettant en exergue l'importance de maîtriser la lecture pour réussir à l'école sont

---

<sup>1</sup> Il semblerait qu'aucune étude portant spécifiquement sur les élèves suisses ne soient publiée.

<sup>2</sup> Afin de faciliter la lecture du présent texte, nous avons employé le masculin comme genre neutre pour désigner aussi bien les femmes que les hommes.

plus nombreuses que celles portant sur la qualité des interventions pour des raisons méthodologiques et institutionnelles (Dubé & Ouellet, 2016). De plus, les enseignants « n'utiliseraient que peu ou pas les résultats de recherche relatifs aux interventions didactiques et pédagogiques dans leurs pratiques » (Dubé & Ouellet, 2016, p. 6). Mon travail de recherche va justement consister à évaluer l'efficacité d'une intervention pédagogique en lecture construite sur la base de mes lectures scientifiques. Les résultats scientifiques utilisés seront présentés dans une première partie théorique qui rendra compte des définitions de la lecture, des traitements nécessaires pour réussir à lire, de la pertinence des différentes méthodes d'apprentissage, des facteurs de risque, des prédicteurs de la réussite et enfin des aides à l'apprentissage de la lecture qui se révèlent pertinentes. Après la présentation de la recherche et de sa méthodologie, les résultats seront exposés et discutés pour en tirer une conclusion.

## 2 Cadre théorique

### 2.1 Lire : des définitions qui rendent compte d'un processus complexe

Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, en 2010, définissent trois variables qui interviennent dans l'acte de lire. Tout d'abord, le texte avec ses spécificités liées aux intentions de l'auteur, sa forme et son contenu, puis le lecteur avec ses caractéristiques cognitives et psychoaffectives c'est à dire ses compétences et sa motivation et enfin le contexte à la fois psychologique, social et physique. Ceux qui s'intéressent à l'apprentissage de la lecture vont se centrer sur les aspects psychosociaux ainsi que sur les traitements perceptifs et cognitifs de la lecture.

#### 2.1.1 Les aspects psychosociaux

C'est l'usage fait de la lecture qui lui donne de l'importance. Selon un rapport de l'OCDE, en 2000, la littératie se définit comme « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (p. 10). L'acte de lire, à la base de la littératie est donc capital. Il existe une pluralité de fonctions de la lecture. On peut lire pour communiquer, pour s'informer, pour se divertir, pour apprendre. Les supports de lecture sont aussi très variés : journaux, livres, affiches, signalisation...etc.

Les pratiques familiales autour de l'écrit sont différenciées en fonction des milieux sociaux. Les enfants issus des milieux favorisés profiteraient d'un usage continu et diffus de l'écrit avant même leur entrée à l'école (Negro & Genelot, 2009). Bourdieu (1985) cité par Negro et Genelot (2009) parle d'un « habitus lectoral primaire ».

Apprendre à lire consiste à prendre de la distance par rapport au langage pour le considérer comme objet d'étude (Crinon et al., 2015). Les enfants des milieux favorisés développent cette disposition à adopter une « maîtrise symbolique, consciente et réflexive » du langage (Bauthier & Goigoux, 2004, cités par Crinon et al., 2015, p. 4) alors que les enfants issus des milieux défavorisés utilisent le langage sur un mode plus pratique (Lahire, 2008, cités par Crinon et al., 2015).

#### 2.1.2 Les aspects perceptifs et cognitifs

Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc en 2010, considèrent un texte à lire comme « un pur artefact, un ensemble de signes » (p. 223). C'est le système visuel du lecteur qui permet de

saisir l'ensemble de ces signes. Son regard doit balayer les données écrites en passant d'un point à un autre (saccades) pour recueillir les informations visuelles qui vont permettre l'identification des mots. Il est intéressant de noter que « le comportement oculaire évolue avec l'expertise en lecture », avec une baisse de la durée moyenne des fixations et du nombre de fixations pour une quantité de mots donnés (Sprenger-Charolles, 2016, p. 2).

Ce langage écrit, système conventionnel codant le langage oral, est apparu récemment dans l'histoire de l'homme (3500 à 3000 av. J.-C.). Pour cette raison, il n'existe pas de pré-programmation comme pour l'acquisition du langage oral. Il doit donc être appris (Gombert & Colé, 2000). Demont et Gombert (2004) précisent « qu'apprendre à lire nécessite donc l'intégration d'un système de traitement du langage écrit à celui préexistant du langage oral » (p. 249).

L'acte de lire peut également se définir par les deux types de traitements nécessaires. Le premier, dit de *bas niveau* consiste à reconnaître les mots écrits recueillis par la vision. Le deuxième, dit de plus *haut niveau* concerne la compréhension de l'écrit. Pour ces deux types de traitements, plusieurs opérations cognitives « de natures différentes mettant en jeu des habiletés générales (attention, mémorisation, connaissances générales) et des habiletés spécifiques au traitement de l'information écrite » sont indispensables. (Demont & Gombert, 2004, p. 245). Nous allons maintenant expliciter ces deux niveaux de traitements en mettant davantage l'accent sur les traitements de bas niveau qui concernent directement notre étude.

## 2.2 Les traitements de bas niveau

Deux modèles permettent de rendre compte des traitements de bas niveau qui conduisent « à construire des significations à partir des traitements des mots » (Bocchi, 2011, p. 26). Il s'agit des stades du développement cognitif et du système multiprocesseur qui sont décrits ci-dessous.

### 2.2.1 Un premier modèle : les stades du développement cognitif

Demont et Gombert (2004) reprenant les travaux de Morton (1990) et Frith (1985) définissent trois procédures d'identification des mots : la procédure logographique ou visuelle, la procédure phonologique ou alphabétique et la procédure orthographique.

La procédure logographique est celle utilisée par les enfants avant l'apprentissage formel de la lecture. Il s'agit d'une reconnaissance globale de mots familiers qui s'appuie sur des indices saillants liés soit au contexte, soit aux mots. Les mots sont perçus comme des images. L'enfant

est capable de dire qu'il est écrit « Coca-Cola » en prenant des indices sur la forme des lettres, leur couleur, l'aspect général et la longueur du mot.

La procédure phonologique est celle utilisée par les enfants au début de l'apprentissage de la lecture. La reconnaissance des mots se fait grâce à la connaissance de l'alphabet et des règles de correspondances graphophonologiques. Cette procédure est appelée *alphabétique* parce qu'elle nécessite de connaître les lettres. L'enfant doit faire correspondre des unités visuelles dites graphèmes à des unités phonologiques appelées phonèmes (Demont & Gombert, 2014). Les graphèmes sont les plus petites entités graphiques du système d'écriture composées d'une ou plusieurs lettres en fonction de leur complexité (e.g., « o », « au » ou « eau ») alors que les phonèmes sont les plus petites unités sonores du langage parlé (e.g., /o/) (Venezky, 1970, cité par Martinet & Rieben, 2015). Il existe 93 graphèmes en français écrits à partir des 26 lettres de l'alphabet et 36 phonèmes (Bosman & Van-Orden, 1997, cités par Martinet & Rieben, 2015). Selon les principes de Dehaene (2011), l'enfant doit, après avoir décodé les graphèmes, fusionner les phonèmes pour former des syllabes puis des mots. La lecture du mot se fait alors soit oralement, soit subvocalement, c'est à dire sans être prononcée. Un certain nombre de mots de la langue française sont dits « inconsistants » en lecture car ils ne peuvent pas être décodés en utilisant les conversions graphèmes-phonèmes les plus fréquentes (e.g., chorale) (Martinet & Rieben, 2015). Cette procédure ne permet pas de lire les mots irréguliers tel que « oignon » ou « femme » qui ne respectent pas l'application des règles du code ou de prendre en considération les lettres muettes qui apparaissent à l'écrit mais ne se prononcent pas. Celles-ci peuvent être placées dans le mot comme dans « compter » ou « Montréal » ou à la fin du mot comme dans « rond » ou « loup ». Si l'élève prononce ces graphèmes de manière régulière en appliquant les règles du code, ces mots particuliers sont lus incorrectement. C'est une procédure laborieuse, coûteuse en attention pour l'apprenti lecteur. Le terme décodage associé à l'identification des mots provient de la nécessité d'utiliser les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes appelées « code » pour lire. Il est préconisé de réserver ce terme uniquement pour désigner l'identification des mots par la procédure phonologique appelée aussi sublexicale (Sprenger-Charolles, 2016). Les difficultés de lecture en lien avec les particularités citées précédemment amènent à considérer notre langue comme opaque (Fayol, Lété & Gabriel, 1996, cités par Martinet & Rieben, 2015). Les facilités de décodage des mots familiers en début d'apprentissage dépendent des caractéristiques liées à la langue (Martinet & Rieben, 2015).

La procédure phonologique est appelée *voie indirecte* ou *voie d'assemblage phonologique* dans le modèle à deux voies d'identification des mots de Morton et Patterson (1980, cités par Demont & Gombert, 2004) parce qu'elle nécessite de passer par les correspondances entre les

graphèmes et les phonèmes pour décoder les mots.

La procédure orthographique nécessite de la part du lecteur l'enregistrement en mémoire à long terme d'un bagage lexical qui va lui permettre de reconnaître les mots par un traitement des configurations orthographiques visuelles. Pour cette raison, cette procédure est dite *orthographique*. C'est l'utilisation répétée de la procédure alphabétique qui va permettre par auto-apprentissage de constituer un stock de mots familiers (Share, 1995, cité par Sprenger-Charolles, Desrochers & Gentaz, 2018). La reconnaissance des mots va finir par devenir automatique, plus rapide et plus sûre (Desrochers, 2018).

La procédure orthographique appelée *voie directe* ou *adressage* constitue la deuxième voie d'identification des mots dans le modèle de Morton et Patterson parce qu'elle permet sans traitement phonologique et uniquement par traitement visuel de reconnaître les mots.

Le lecteur habile utilise conjointement ces deux procédures. Les mots courants réguliers ou irréguliers sont lus de manière automatique et rapide par la procédure orthographique alors que les mots rares ou inconnus sont identifiés par la procédure alphabétique (Martinet & Rieben, 2015).

L'avantage de ce modèle développemental par stades est « d'avoir mis en exergue le rôle fondamental des connaissances phonologiques lors des premières étapes de l'apprentissage de la lecture » (Demont & Gombert, 2004, p. 250). D'après ces auteurs, l'enfant doit acquérir des connaissances explicites sur la structure phonologique de la parole pour accéder au principe alphabétique. Les difficultés d'apprentissage de la lecture peuvent se situer au niveau de cette étape d'automatisation des traitements phonologiques.

D'après Demont et Gombert (2004), les stades correspondant à l'utilisation différenciée de ces trois procédures (logographique, alphabétique et orthographique) ne doivent pas être considérés comme une stricte succession car des chevauchements sont possibles. Par exemple, un élève débutant en lecture, centré sur l'apprentissage des correspondances graphophonologiques, commence aussi à se construire un stock lexical de mots d'usage très courant. De même, la connaissance des correspondances graphophonologiques se renforcerait à la « lumière des contraintes imposées par l'accroissement des connaissances orthographiques » (Martinet & Rieben, 2015, p. 210).

Gombert et Colé (2000) s'appuient sur les modèles développementaux pour affirmer que « le moteur de l'apprentissage est essentiellement l'intervention pédagogique ». En effet, ce modèle met l'accent sur l'importance de maîtriser les correspondances graphophonologiques et donc sur leur enseignement.

Ce modèle basé sur les stades de développement cognitif n'est pas la seule modélisation des traitements de bas niveau. D'autres modèles, comme celui de Gombert intitulé « le système multiprocesseur » permettent également d'aborder le développement de la lecture sans proposer de stades.

### 2.2.2 Un deuxième modèle : le système multiprocesseur

L'autre modèle élaboré par Gombert (2003, cité par Demont & Gombert, 2004) consiste à considérer le système multiprocesseur dont dispose l'enfant avant même d'apprendre à lire. Ce système comprend quatre processeurs : un processeur pictural pour traiter l'information visuelle, un processeur phonologique pour traiter l'information linguistique auditive, un processeur sémantique pour accéder au sens et un processeur contextuel pour prendre en compte l'information externe au mot traité. Ce système utilisé lors de l'apprentissage de la lecture est en place avant même son apprentissage formel. Pour illustrer, prenons l'exemple de l'identification du concept *chien* par un non lecteur. L'enfant dispose d'une représentation figurative du *chien* qui est un animal à poil avec quatre pattes et d'une représentation auditive du mot qui fait appel à ses composantes phonologiques. « Les informations écrites, traitées conjointement par les processeurs pictural, phonologique et sémantique aboutissent à la création d'un processeur orthographique spécialisé dans le traitement des lettres » (Demont & Gombert, 2004, p. 250). L'enfant traite dans un premier temps les mots d'une manière logographique puis les stimuli visuels acquièrent un statut spécifique qui conduit à une analyse orthographique. Des inférences peuvent également, par la suite, permettre de traiter des mots non familiers. L'avantage de cette approche consiste à prendre en compte des apprentissages implicites dont l'enfant n'a pas conscience et qui lui permettent de reconnaître des mots écrits. Demont et Gombert (2004) affirment que c'est « sur la base de ces apprentissages implicites que l'instruction explicite permettra l'installation des traitements alphabétiques puis orthographiques » (p. 251). Les difficultés d'apprentissage de la lecture pourraient se situer au niveau de ces apprentissages implicites qui ne sont pas faits.

Le but de la lecture est sans aucun doute la compréhension textuelle, qui nécessite à la fois des compétences en rapport avec les traitements de bas niveau et de compréhension de l'écrit que nous allons appréhender à travers les traitements de haut niveau.

### 2.3 Les traitements de haut niveau

Quatre habiletés nécessaires à la compréhension de l'écrit sont fréquemment énoncées : la compréhension orale, le vocabulaire, le traitement syntaxique, la capacité à faire des inférences et à comprendre la structure du texte (Labat et al., 2013). Chez les décodeurs faibles et moyens, les difficultés de compréhension de l'écrit sont davantage expliquées par le niveau de décodage alors que chez les bons décodeurs, leurs difficultés sont mieux expliquées par le niveau de compréhension orale (Sprenger-Charolles, 2016).

L'approche métacognitive qui concerne les connaissances de l'individu sur ses propres processus cognitifs met en avant trois dimensions pour définir la « métacompréhension » d'un texte : l'évaluation, la planification et la régulation. L'évaluation consiste à s'assurer de la bonne compréhension de ce qu'on lit, à pointer les difficultés pour mieux les gérer. La planification concerne la sélection des moyens utiles pour atteindre les objectifs fixés en lien avec la compréhension du texte (résumer le texte par exemple). La régulation permet de contrôler et de modifier sa lecture afin de mieux la comprendre (Eme & Rouet, 2001).

L'enseignant doit donc opter pour une méthode d'apprentissage qui permettra à l'élève de donner une signification aux mots écrits et de construire le sens du texte lu.

### 2.4 Les méthodes d'apprentissage de la lecture : un consensus actuel

Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanç (2010) ainsi que Goigoux, Cèbe et Pironom (2016) soulignent le débat qui anime depuis longtemps les spécialistes de la lecture concernant les méthodes d'apprentissages qui renvoient à l'ordre des notions à acquérir, c'est à dire à « la planification de l'enseignement et aux objets matériels qui facilitent sa mise en œuvre » (Goigoux, 2003, p. 9). Les discussions concernent la nécessité d'une approche soit successive, soit simultanée du décodage et de la compréhension textuelle.

Il existe plusieurs classifications de ces méthodes dans la littérature scientifique. Nous nous intéresserons principalement à celle de Simard et al (2010) et à celle de Goigoux (2003).

Simard et al. (2010) proposent une classification en trois types de méthodes. Les premières dites « globales » et « descendantes » privilégient l'unité mot et la compréhension des textes alors que les secondes dite « ascendantes » mettent l'accent sur l'apprentissage des correspondances entre les graphèmes/phonèmes et la fusion. Les troisièmes méthodes « interactives » consistent à mettre en place une observation précise du code tout en mobilisant une recherche de construction du sens.

Chartier et Hébrard (2006) apportent des précisions sur l'approche globale souvent mal définie. A l'origine, la méthode globale consistait à présenter des petites phrases et des mots associés à des images. L'enfant apprend à identifier ces mots à force de les fréquenter. Ce savoir de base, permet alors de « déchiffrer les mots inconnus par analogie avec ceux déjà connus » (p. 116). Ces approches globales sont parfois appelées « idéo-visuelles » ou « idéographiques » parce que l'accès à la signification du mot ne se fait pas par le déchiffrement mais par la voie directe (Simard et al., 2010). Les méthodes descendantes sont aujourd'hui contestées et ne répondent plus aux préconisations des textes officiels.

Les méthodes ascendantes les plus anciennes privilégient la lettre (méthode dite syllabique pure). Par exemple, la lettre *o* apparaît bien avant les graphies *au* et *eau* appréhendées spécifiquement. Les méthodes les plus récentes s'appuyant sur la linguistique privilégient le phonème en utilisant la fréquence d'apparition des graphèmes (méthode dite syllabique à départ phonique). A partir du phonème /o/ par exemple, les graphies *o*, *au* et *eau* sont mises en relation. Dans les deux cas, les élèves sont amenés à fusionner plusieurs sons pour construire la syllabe, d'où le qualificatif de syllabique. Ensuite, la fusion des syllabes qui découpent naturellement un mot permettra d'accéder à son identification.

Les méthodes interactives qui sont aujourd'hui préconisées s'appuient sur des albums de littérature. Elles associent l'apprentissage de la combinatoire centrale dans les méthodes syllabiques et le travail sur la compréhension dans les activités de lecture. Elles développent parallèlement l'identification des mots par voie directe et par voie indirecte.

Goigoux (2003) propose une autre classification pour dépasser l'opposition faite de manière simpliste entre les méthodes globales et les méthodes phoniques. Cette distinction grossière ne permettant pas de faire ressortir les bonnes pratiques, il préconise d'utiliser plusieurs critères pour distinguer les méthodes *syllabique*, *mixte*, *phonique*, *interactive*, *naturelle* (ou globale) et *idéo-visuelle*. Les trois premières méthodes (syllabique, mixte et phonique) sont centrées sur le décodage des mots et peuvent donc être associées aux méthodes ascendantes décrites par Simard et al. (2010). Les méthodes mixtes sont similaires aux méthodes syllabiques à ceci près que la lettre étudiée est mise en scène dans une phrase. Les méthodes phoniques sont les méthodes ascendantes récentes décrites par Simard et al. (2010) dans lesquelles l'élève étudie les différents graphèmes associés à un même phonème. Les deux dernières méthodes décrites par Goigoux (2003) (naturelle et idéo-visuelle) sont à mettre en relation avec les méthodes descendantes reprises par Simard et al. (2010). On retrouve la terminologie de méthode interactive dans les travaux de Goigoux (2003) et Simard et al. (2010).

Les méthodes centrées sur le décodage sont dites synthétiques alors que les méthodes centrées

sur le mot ou le texte sont dites analytiques. Les méthodes interactives décrites par Simard et Goigoux sont à la fois analytiques et synthétiques.

La reconnaissance des mots, spécifique à la lecture, conditionne la compréhension en lecture. Il n'existe donc pas de bon lecteur sans un décodage suffisamment automatique (Goigoux et al., 2016). Ecalle et Magnan (2015) précisent que « la rapidité d'accès au lexique et de précision des représentations orthographiques stockées progressivement lors de l'apprentissage de la lecture » vont permettre de libérer de l'attention pour le processus de compréhension (p. 224). Il s'agit donc d'offrir à l'élève les conditions d'accès à une reconnaissance rapide et sans effort de la chaîne écrite.

Les difficultés de compréhension de l'écrit sont soit à l'origine d'un décodage qui manque d'automatisation, soit la conséquence d'un trouble de la compréhension qui apparaît aussi à l'oral (Goigoux, 2016 ; Gombert & Colé, 2002).

Tous les élèves n'entrent pas avec la même facilité dans l'apprentissage de la lecture. Des facteurs de risque ont été mis en évidence par de nombreuses études.

## 2.5 Les facteurs de risque prédisposant aux difficultés d'entrée dans la lecture

Pour Simard et al. (2010) « certaines difficultés sont dues aux ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école, d'autres à des troubles spécifiques du langage écrit tels que la dyslexie » (p. 229). Lyon, en 2003, définit la dyslexie comme « un trouble spécifique de l'apprentissage dont les origines sont neurobiologiques, caractérisé par des difficultés dans la reconnaissance exacte et/ou fluente de mots ainsi que par une orthographe des mots et des capacités de décodage limitées ». Pour cet auteur, ces difficultés sont le résultat typique d'un déficit dans la composante phonologique du langage. Selon Gombert et Colé (2000), d'autres élèves sont affectés par des fonctionnements intellectuels perturbés qui affectent l'ensemble des apprentissages, même si une étude rapportée de Siegel de 1993 montre l'absence d'impact déterminant de l'intelligence générale mesurée par le QI sur l'apprentissage de la lecture. Dubé et Ouellet (2016) ajoutent l'origine sociale défavorisée et le fait de devoir apprendre une deuxième langue comme facteurs de risque.

Écalle et Magnan (2015) insistent sur la nécessité de réduire les différences qui apparaissent rapidement face à l'apprentissage de la lecture. Nous allons voir qu'il est possible de repérer les élèves qui pourraient être en difficulté dans l'apprentissage de la lecture.

## 2.6 Les prédicteurs de la réussite de l'apprentissage de la lecture : connaissances précoces nécessaires pour aborder la lecture

La méta-analyse de Puolakanaho et al. (2007), citée par Labat et al., en 2013, indique trois puissants prédicteurs de la réussite ultérieure en identification de mots écrits : les habiletés phonologiques, la connaissance de lettres et la dénomination rapide de lettres.

Les habiletés phonologiques font référence à la conscience phonologique. Cette dernière se définit comme la capacité à percevoir, à découper et à manipuler les unités sonores du langage telles que la syllabe, la rime et le phonème (Martinet & Rieben, 2015). L'attaque est la consonne ou le groupe de consonnes initial de la syllabe et la rime est l'ensemble des phonèmes qui la suivent. Treiman et Zukowski (1991, cités par Gombert & Colé, 2000), montrent une progression développementale qui va de l'émergence de capacités syllabiques à des capacités « intrasyllabiques » et finalement à des capacités phonémiques. Labat et al. (2013) soulignent l'importance des capacités d'analyse phonologique comme puissant indicateur de réussite en lecture. La nature du lien entre la conscience phonologique et l'apprentissage de la lecture est discutée. L'expérience de la lecture renforcerait la conscience phonémique qui elle-même serait un prédicteur puissant de l'entrée réussie dans l'apprentissage de la lecture (Martinet & Rieben, 2015). La capacité de mémoire phonologique à court terme est aussi un prédicteur dont le poids est moindre par rapport à celui des capacités d'analyse phonémique (2010, Écalle).

Connaître les lettres, c'est à la fois se familiariser avec les différents formats de lettres, expérimenter leur tracé, associer à chacune un nom (Prévost & Morin, 2015). Le nom des lettres donne une identité phonologique aux lettres car le son est souvent dans le nom de la lettre. Le nom sert ainsi de médiateur entre la lettre et le son associé, permettant de diminuer l'aspect arbitraire de cette liaison (Biot-Chevrier, Écalle & Magnan, 2008 ; Foulin, 2007). La connaissance du nom des lettres contribue ainsi à développer la conscience phonologique et à acquérir les correspondances entre l'écrit et l'oral (Foulin, 2007 ; Labat et al., 2013 ; Prévost & Morin, 2015). Plus précisément, il existe des interactions entre la connaissance des lettres et les capacités de segmentation phonémique (Foulin, 2007 ; Gombert & Colé, 2000). Foulin (2007) ainsi que Labat et al. (2013) affirment que la valeur prédictive de la connaissance du nom des lettres en début de scolarité est remarquable et serait au premier rang des prédicteurs des performances en lecture à la fin du cycle d'apprentissage (4H).

Lorsqu'il s'agit de lire un mot, la première opération cognitive consiste à identifier les lettres. Plus l'identification des lettres est rapide et plus le lecteur peut allouer d'attention et de temps à mettre en œuvre l'analyse orthographique et le décodage graphophonologique. On comprend

alors le lien positif entre la dénomination rapide des lettres et la capacité de lecture du jeune débutant. Le niveau d'automatisation de l'identification des lettres pourrait conditionner celui des séquences orthographiques puis celui des mots (Foulin, 2007). Scarborough (1998), citée par Foulin (2007), affirme qu'une simple mesure de la dénomination des lettres serait presque aussi efficace qu'une batterie prédictive complète. Une évaluation plus approfondie reste malgré tout une recommandation avant de proposer des aides individuelles aux plus fragiles (Foulin, 2007).

Négro et Genelot (2009) assurent aussi que la connaissance des lettres et la conscience phonologique sont des prédicteurs de la réussite de l'apprentissage de la lecture mais ajoutent d'autres critères tels qu'avoir une connaissance claire de la différence entre l'écrit et les dessins, de la direction spatiale de l'exploration visuelle de la lecture, de l'utilité de la lecture, de l'orientation des lettres et de l'identification de la frontière entre les mots.

Le repérage des élèves en difficulté grâce aux prédicteurs de la réussite de l'apprentissage de la lecture ne suffit pas. Il faut aussi pouvoir leur apporter une aide pour qu'ils puissent apprendre aussi bien que les autres.

## 2.7 Comment venir en aide aux élèves présentant des difficultés dès l'entrée dans la lecture ?

« Le champ le plus mal connu est celui des interventions en partie pour des raisons méthodologiques et institutionnelles » (Stanovich & Stanovich, 2003, cités par Dubé & Ouellet, 2016, p. 6). Des études scientifiques se sont malgré tout concentrées sur l'influence des pratiques de l'enseignement de la lecture. Ainsi, plusieurs collectifs d'enseignants-chercheurs ont évalué le niveau des élèves et les pratiques des enseignants.

C'est le cas, en 2011, au Québec, du collectif CLÈ qui s'est intéressé à la continuité des apprentissages en lecture et en écriture. La DGESCO (Direction Générale de l'Enseignement Scolaire), en France, en 2013, a financé aussi le projet d'un collectif sous la direction de Goigoux pour étudier les compétences en lecture et écriture d'élèves de CP et CE1 (3 et 4H). Les pratiques pédagogiques de cent trente et un enseignants ont été analysées auprès de deux mille cinq cents élèves, en particulier auprès des élèves les plus défavorisés socialement car ce sont eux qui sont les plus dépendants de l'intervention (Goigoux, 2016). Les résultats communiqués par Goigoux, Jarlégan et Piquée (2015) ont pour ambition « d'alimenter la réflexion sur le pilotage du système

scolaire et sur les contenus de la formation des enseignants » et « d'aider les enseignants à mieux circonscrire les choix qui s'offrent à eux » (p. 30). Certains de ces résultats concernant spécifiquement l'apprentissage de la lecture seront présentés.

Les types de dispositifs généraux à mettre en place pour les élèves en difficulté seront tout d'abord discutés. Puis, nous nous intéresserons aux pratiques enseignantes bénéfiques à l'apprentissage de la lecture. Enfin, nous ciblerons les contenus d'apprentissage spécifiques à la lecture qui permettent aux élèves de progresser.

### 2.7.1 Les dispositifs d'aide

Écalle et Magnan (2015) affirment qu'une mise en œuvre d'actions et de moyens spécifiques doivent être pensés pour certains élèves nécessitant plus de temps d'enseignement et des enseignants mieux formés sur les processus d'apprentissage.

Viriot-Goeldel (2007) a analysé et comparé au Québec, en France et en Allemagne les dispositifs d'aide offerts à des élèves de première et deuxième année du primaire afin de mieux cerner le processus d'aide et de mettre en exergue les bonnes pratiques. L'échantillon était de 24 classes, réparties dans 20 établissements scolaires. Elle précise que les instructions officielles de la France, de l'Allemagne et du Québec donnent aux enseignants titulaires la responsabilité pédagogique des élèves en difficulté.

Au Québec, c'est à la fois l'enseignant de la classe et l'enseignant spécialisé, appelé orthopédagogue, qui prennent en charge les élèves en difficulté. Dans l'échantillon québécois les dispositifs d'aide sont systématiques dans la mesure où tous les élèves qui présentent des difficultés rencontrent l'enseignant spécialisé. Ce n'est pas le cas dans les échantillons français et allemand.

En France, de nombreux élèves en difficulté ne bénéficient d'aucun soutien supplémentaire malgré l'existence d'un réseau d'aide pouvant intervenir dans l'ensemble des établissements. Pour comprendre cette situation, Viriot-Goeldel (2007) explique que parfois les enseignants méconnaissent le fonctionnement du réseau ou critiquent les procédures mises en place qui aboutissent à des délais trop longs. Parfois ce sont les enseignants spécialisés qui préconisent d'attendre et de voir comment l'élève va évoluer.

En Allemagne, il existe des variations importantes entre les établissements dans la prise en charge des élèves rencontrant des difficultés. Il existe des dispositifs d'aide locaux et nationaux. Concernant les dispositifs locaux, les équipes pédagogiques obligées de faire des choix laissent parfois de côté des élèves qui auraient pourtant besoin d'aide. Concernant les

dispositifs nationaux, les besoins dépassant les capacités d'accueil, certains élèves ne peuvent bénéficier de soutien. Dans ce pays, le lien avec la famille de l'élève est fort. Les parents sont informés des mesures mises en place mais si ceux-ci ne coopèrent pas, l'aide peut cesser.

Viriot-Goeldel (2007) précise qu'il est souvent proposé le redoublement aux élèves français et allemands qui ne parviennent pas à lire faute d'alternative malgré l'inefficacité prouvée. Des prises en charge hors de l'école viennent prendre le relais lorsque l'établissement ne parvient pas à proposer une aide (aide aux devoirs, logopédie). L'auteure précise que l'aide aux devoirs n'a pas pour fonction initiale d'être un dispositif de remédiation aux difficultés d'apprentissage de la lecture. Elle constate qu'il existe aussi en France un glissement qui « s'opère de l'école vers le secteur paramédical pour le traitement des difficultés de lecture » (p. 35) même lorsque celles-ci ne sont pas liées à un trouble et que la coordination entre les différents acteurs est inexistante. Cette même auteure (2007) regrette que le spectre du redoublement devienne parfois la condition d'une prise en charge et la préconise dès que les difficultés apparaissent. Elle constate un volume d'aide trop faible, des groupes de soutien à effectif trop élevé, un manque d'évaluation précise, et une intervention insuffisamment coordonnée avec l'enseignant de classe.

Une étude d'Elbaum (2000) montre que les aides avoisinant les 40 heures sont les plus efficaces et plus utiles si elles sont fréquentes (plusieurs séances hebdomadaires) sur une période resserrée, inférieure ou égale à 20 semaines. Ces résultats concernent des élèves en difficulté dans l'apprentissage de la lecture dans les classes élémentaires.

Il semblerait qu'aucune étude scientifique récente portant sur les pratiques d'aide des élèves en difficulté dans l'enseignement ordinaire en Suisse romande n'ait été publiée.

Certaines études scientifiques mettent en avant des pratiques enseignantes bénéfiques sur l'apprentissage de la lecture des élèves en difficulté.

### 2.7.2 Influence des pratiques de l'enseignant sur les compétences en lecture

L'enseignant a la responsabilité d'optimiser ses pratiques afin de réduire les écarts entre les élèves les plus forts et les élèves les plus faibles. Les enseignants les plus efficaces à faire progresser les élèves sont ceux qui sont les plus équitables (Goigoux, 2016). Ces enseignants consacrent plus de temps à ceux qui en ont le plus besoin, sollicitent de manière adéquate les plus fragiles, enseignent de manière explicite et parviennent à maintenir la motivation de tous les élèves.

### *2.7.2.1 La présence de l'enseignant pour les élèves fragiles*

Un effet positif du temps consacré en présence de l'enseignant sur l'apprentissage de la lecture des élèves initialement les plus faibles a été démontré (Goigoux, 2016). Certaines hypothèses sont avancées : plus d'interactions, importance des feed-back reçus, meilleur engagement.

Un lien entre pratique pédagogique actuelle par atelier, en maternelle (classes enfantines), et difficultés scolaires d'élèves fragiles a été mis en évidence en France (Goigoux, 2016). Certains ateliers fonctionnent en effet sans la présence de l'enseignant, nécessitant pour l'élève une autonomie cognitive que tous n'ont pas. Les consignes sont données au préalable et non pas en temps réel. L'élève doit alors se débrouiller seul, en se référant le plus souvent à des supports écrits complexes (fiche ou affichage). La pratique pédagogique par atelier existe aussi en Suisse romande dans les classes de 1 et 2H. Elle semblerait, cependant, moins répandue qu'en France. Nous n'avons malheureusement pas de données scientifiques pour confirmer cette allégation. Les moments d'atelier sans la présence de l'enseignant ne sont donc pas favorables aux élèves fragiles. Mais dans les moments collectifs, nous allons voir que le comportement de l'enseignant n'est pas toujours adéquat avec ceux qui ont le plus besoin de lui.

### *2.7.2.2 Des interactions en classe différenciées en fonction du niveau des élèves*

Les élèves les moins avancés ne seraient pas considérés de la même manière que les autres élèves par leur enseignant dans des moments collectifs d'apprentissage de la lecture. Les élèves les plus faibles seraient moins sollicités et donc auraient moins d'occasions pour améliorer leurs compétences (Schubauer-Leoni et al., 2007, cités par Bocchi, 2011). Dans une expérimentation en classe de 3H suisse italophone, Bocchi (2011) relève « des formes d'interaction responsables de dynamiques de différenciation passive » (p. 23) entre les élèves avancés et ceux qui le sont moins. Les élèves en difficulté sont en fait exclus des activités retenues trop complexes. Les plus faibles sont sollicités uniquement pour identifier les « petits mots » et les mots familiers qui impliquent uniquement de les reconnaître. A l'inverse, les plus avancés sont davantage sollicités sur le déchiffrage des mots difficiles nécessitant la procédure d'assemblage et sur la compréhension. Ce processus est un facteur d'accroissement des différences.

Dans les moments d'apprentissage de la lecture, l'enseignant doit interagir équitablement mais aussi enseigner de manière explicite.

### 2.7.2.3 *Un enseignement explicite*

Gauthier, Bissonnette et Richard (2007) décrivent un courant pédagogique appelé « pédagogie explicite », particulièrement efficace pour l'apprentissage de la lecture, qui « consiste à présenter la matière de façon fractionnée, à vérifier la compréhension et à s'assurer d'une participation active et fructueuse de tous les élèves » (p. 107). Cette stratégie d'enseignement serait adaptée à tous les élèves et plus particulièrement aux élèves jeunes qui apprennent lentement. Selon Brina (2018), trois actions semblent centrales dans cette stratégie : dire, montrer et guider. Les intentions et les objectifs à atteindre de la leçon doivent être clairement formulés par l'enseignant et compris par l'élève. Les termes utilisés par l'enseignant nécessitent d'être connus de l'élève, en particulier ceux qui concernent la lecture : lettre, mot, phrase, texte...etc. Le professeur montre ce qu'il faut faire en modélisant ce qui est attendu sur un ou plusieurs exemples. Il guide aussi l'élève en l'incitant à rendre explicite son raisonnement par un questionnement et en lui fournissant les retours nécessaires à son apprentissage. Une quantité suffisante de pratique guidée réussie doit être proposée avant de laisser l'élève autonome afin qu'il automatise le nouvel apprentissage. Il est nécessaire de passer par l'objectivation qui consiste à nommer ce qui a été appris favorisant ainsi l'intégration des nouvelles données. C'est une phase de conscientisation des apprentissages (Brina, 2018). Gauthier et al. (2007) utilisent une autre terminologie mais décrivent aussi l'enseignement explicite en trois étapes. La phase de formulation décrite par Brina (2018) est appelée « mise en situation ». Les phases de modélisation et de guidage sont nommées « expérience d'apprentissage ». Et l'objectivation est une étape à part entière en fin d'apprentissage.

Crinon et al. (2015) mettent aussi en avant un lien entre le caractère explicite de l'enseignement et son efficacité, en particulier pour les élèves les plus fragiles. Pour ces auteurs, les élèves en difficulté ont tendance à ne pas faire de liens entre les différentes situations de classe. Les « gestes de tissage » (Bucheton & Soulé, 2009, cités par Crinon et al., 2015) de l'enseignant explicite permettent la construction de ces liens. En début de leçon, l'enseignant demande aux élèves de rappeler les situations de travail déjà vécues et les connaissances antérieures. Chaque élève profite du rappel collectif. Pour clore la leçon, « l'institutionnalisation des savoirs » (Brousseau, 1998, cité par Crinon et al., 2015) permet de récapituler les nouveaux apprentissages. Lorsque l'enseignement n'est pas suffisamment explicite, certains malentendus socio-cognitifs se construisent et impactent les élèves les plus en difficulté (Crinon et al., 2015, Joigneaux, 2013). Cela signifie que le caractère implicite de la pédagogie qui laisse la place à l'incertitude (Crinon et al., 2015) conduit les élèves à ne pas interpréter la situation telle que

l'enseignant se la représente.

Une méta-analyse (Ehri et al., 2001, cités par Buissonnette et al., 2010) met en avant que « pour être efficace, l'entraînement à la conscience phonémique doit comporter un enseignement explicite des correspondances entre les symboles représentant les sons de la parole et les phonèmes » (p. 15).

L'enseignant doit aussi faire attention à préserver l'envie d'apprendre de l'élève.

#### *2.7.2.4 Apprentissage et motivation*

Certaines formes de motivation impactent de manière non négligeable l'apprentissage de la lecture (Fenouillet, Marro, Meerschman & Roussel, 2009). Pour Bandura (2003, cité par Fenouillet et al., 2009), le sentiment d'efficacité personnel construit sur les croyances de sa propre capacité à réussir dans une activité joue un rôle central dans la régulation de la motivation. Les élèves doivent donc se sentir autorisés à se tromper et comprendre que l'erreur fait partie intégrante du processus d'apprentissage (Dehaene, 2011) afin de conserver un sentiment d'efficacité personnel suffisant. Il faudrait que l'enseignant et les autres élèves du groupe puissent signaler les erreurs sans porter de jugement négatif puis apporter les corrections nécessaires. D'autres facettes de la motivation telles que le goût du challenge, la compétition, les interactions sociales et la reconnaissance peuvent impacter l'envie d'apprendre à lire (Fenouillet et al., 2009). Dehaene (2011) cite trois facteurs déterminants dans la vitesse d'apprentissage de la lecture : l'engagement actif de l'enfant, l'attention et le plaisir. L'enseignant doit garder à l'esprit l'importance de ces aspects motivationnels lors de la préparation mais aussi pendant le déroulement des séances. Des situations ludiques, valorisantes pour les élèves sont donc appropriées.

Les difficultés d'apprentissage de la lecture peuvent être réduites par des pratiques pédagogiques efficaces, précisées précédemment, mais aussi par des contenus d'enseignement bien organisés.

#### *2.7.2.5 Une démarche rigoureuse*

Réduire les difficultés en lecture nécessite une programmation précise des interventions. Elle doit se bâtir en trois temps pour Écalle et Magnan (2007). Il s'agit d'abord d'évaluer les composantes déficitaires puis de cibler un entraînement et d'évaluer l'impact de cet entraînement. La planification doit être minutieuse, rigoureuse et systématique (Gauthier et al., 2017).

Au-delà de bonnes pratiques d'enseignement, la pertinence des contenus transmis est incontournable pour faire réussir tous les élèves.

### 2.7.3 Des contenus d'enseignement bénéfiques à l'apprentissage de la lecture

Construire les premiers concepts essentiels de la lecture, développer la conscience phonologique, connaître le nom des lettres et reconnaître plus rapidement les mots écrits sont des contenus d'enseignement favorables à l'apprentissage du décodage en lecture.

#### 2.7.3.1 *Les premiers concepts de la lecture*

L'enseignant peut faciliter le développement de la compréhension des premiers concepts essentiels de la lecture en accompagnant l'enfant dans l'intégration des fonctions de l'écrit, considérée par Joigneaux (2013) comme un précurseur de l'apprentissage de la lecture. Un soutien au travail cognitif d'accès au symbolisme de l'écriture pour saisir de quelle manière l'écrit représente la chose substituée peut-être proposé. En effet, le lien entre l'écrit et le langage parlé n'est pas évident et nécessite une construction. Après un cheminement parfois long, l'enfant accède à deux principes essentiels de notre système d'écriture : « tous les mots de l'énoncé sont écrits et ils sont écrits dans l'ordre d'énonciation » (Ferreiro, 1979, p. 76). L'apprenti lecteur peut aussi être aidé dans la prise de conscience d'autres principes (Ferreiro, 2000, citée par Martinet & Rieben, 2015) :

- distinction pictogramme/lettre : les lettres n'ont pas une valeur de dessin,
- quantité minimale : les mots sont au moins constitués de deux lettres,
- quantité : plus les mots contiennent de son et plus ils comportent de lettres,
- variété interne : une lettre ne peut pas être répétée trop de fois,
- invariance : les mêmes lettres transcrivent les mêmes sons,
- décontextualisation : l'interprétation des mots n'est pas liée à leur contexte,
- sens conventionnel de notre écriture de gauche à droite et de haut en bas et
- espacement entre les mots.

Il ne semble pas pertinent d'entrer dans l'apprentissage à proprement parlé de la lecture sans que l'enfant n'ait acquis ces premiers concepts fondamentaux.

#### 2.7.3.2 *Développer la conscience phonologique*

Dans les programmes français (Bulletin Officiel, 2015), l'acquisition et le développement de la

conscience phonologique est inscrit pour les classes de maternelle (1 et 2H) avant l'apprentissage formel de la lecture. Le PER précise qu'en première et deuxième année d'enfantine, les élèves « découvrent la conscience phonologique ». Ils doivent être capable de « segmenter un mot oral en syllabes et repérer des phonèmes ». En troisième année, c'est « le développement de la conscience phonologique » qui est préconisé avec « la segmentation d'un énoncé oral en mots, d'un mot oral en syllabes, des syllabes orales en phonèmes ».

« Les élèves qui prennent le moins souvent la langue comme objet de réflexion sont les plus susceptibles de rencontrer des difficultés d'apprentissage » de la lecture (Joigneaux, 2013, p. 1). Il existe en effet une corrélation positive entre le degré de conscience métalinguistique, notamment la conscience phonologique et la réussite dans l'apprentissage de la lecture (Simard et al., 2010). La métalinguistique concerne l'activité linguistique qui porte sur le langage lui-même (Gombert & Colé, 2000). Elle s'inscrit dans le champ de la métacognition. « Les activités métalinguistiques ne peuvent prétendre au statut de « méta-activités » qu'à la condition d'être consciemment exécutées par le sujet » (Gombert & Colé, 2000, p. 118). Les performances métasyllabiques, métarimiques et métaphonémiques sont dissociées et indépendantes « parce qu'elles ne sont pas sous-tendues par une capacité commune » (Gombert & Colé, 2000, p.131). L'unité sonore la plus facile à percevoir est la syllabe car des variations d'intensité apparaissent au niveau acoustique et parce qu'un mouvement de la bouche l'accompagne (Martinet & Rieben, 2015). En revanche, certains phonèmes sont difficiles à isoler car ils ne possèdent pas « d'existence acoustique indépendante » (Gombert & Colé, 2000, p. 123). C'est le cas des phonèmes associés aux consonnes qui doivent sonner avec autre chose, d'où leurs noms (Sprenger-Charolles, 2016). Cette conscience phonologique prépare l'élève à analyser les relations complexes entre l'oral et l'écrit. Cette complexité est la conséquence de transcriptions multiples pour certains phonèmes et de correspondances phoniques multiples pour certaines lettres. La conscience phonologique, en particulier les capacités métaphonémiques se renforce lors de l'apprentissage formel de la lecture surtout si la méthode de lecture ne privilégie pas la reconnaissance globale des mots (Gombert & Colé, 2000 ; Labat et al., 2013).

Même si les habiletés phonologiques se renforcent de manière implicite, elles doivent aussi être entraînées spécifiquement par sollicitation de l'enseignant, avant même l'apprentissage formel de la lecture (Gombert & Colé, 2000). Jouer avec les mots va permettre aux élèves de développer leur conscience phonologique.

Pour développer la conscience syllabique, l'enseignant peut demander des manipulations, des suppressions, des inversions, des localisations de syllabes, des recherches de mots intrus ou des productions de mots. Les suppressions peuvent concerner la première ou la dernière syllabe. Il

s'agit alors de retrouver le mot restant, même si celui-ci n'a plus de signification. Les inversions consistent à identifier les deux syllabes d'un mot et de substituer la syllabe finale à la syllabe initiale. Les localisations exigent de reconnaître une syllabe dans un mot et de la positionner par rapport aux autres. Les recherches d'intrus nécessitent de choisir un mot parmi d'autres parce que celui-ci ne commence pas ou ne finit pas par la même syllabe. Enfin, les productions de mots peuvent contenir, commencer ou finir par une syllabe donnée. Certaines syllabes sont plus faciles à aborder que d'autres. Les plus simples sont constituées d'une consonne et d'une voyelle /da/ par exemple. D'autres plus complexes sont du type consonne-consonne-voyelle /dra/ ou consonne-voyelle-consonne /dar/.

Pour développer la conscience intrasyllabique, les activités peuvent porter plus spécifiquement sur l'attaque et la rime des mots. L'enseignant peut demander d'identifier et de produire des mots ayant la même attaque ou qui riment.

Pour développer la conscience phonémique, l'enseignant peut proposer des activités qui concernent l'isolation (reconnaître les sons individuels qui composent un mot), l'identification (reconnaître le même son dans différents mots), la catégorisation (reconnaître qu'un des mots de l'ensemble a un son différent des autres), la fusion (écouter une séquence de sons et les combiner afin de former un mot), la segmentation (diviser le mot en sons, dire chaque son en tapant ou comptant), la soustraction (identifier le « mot restant » lorsqu'un phonème est enlevé d'un mot), l'addition (former un mot nouveau en ajoutant un phonème à un mot existant) ou la substitution de phonèmes (substitution d'un phonème par un autre pour créer un mot nouveau).

### *2.7.3.3 Connaître le nom des lettres et les correspondances graphophonémiques*

Reconnaître les lettres de l'alphabet est une des attentes des programmes scolaires français pour la fin de la maternelle (fin de 2H). Pendant leurs trois premières années de maternelle, les élèves français « découvrent, comprennent et commencent à mettre en œuvre le principe des relations entre graphèmes et phonèmes » (Bulletin Officielle, 2015). En Suisse, le PER précise que l'élève en fin de 2H devra « repérer des lettres de l'alphabet » sans en indiquer le nombre. « Le repérage et la mémorisation du nom des lettres » et « l'acquisition de la correspondance entre phonème et graphème (combinatoire) » sont inscrits au programme de la troisième année (3H). Ehri et al. (2001, cités par Écalte et Magnan, 2015) montrent qu'un entraînement portant sur les habiletés phonologiques est plus efficace s'il est couplé à un apprentissage des lettres. Trois propriétés des lettres peuvent être nommées : leur nom, leur valeur phonémique et leur forme (Guihard-Lepetit, 2016).

Plusieurs critères permettent de déterminer une progression d'apprentissage pertinente des lettres et des correspondances graphophonémiques. Biot-Chevrier (2007, cité par Guihard-Lepetit, 2016) montre que l'apprentissage des voyelles et de leur son est facilité car leur nom est identique au son associé, contrairement aux consonnes. Foulin (2007) et Guihard-Lepetit (2016) proposent une classification en trois catégories des consonnes à prendre en considération pour une progression d'apprentissage. Les plus simples sont celles dont le son associé est au début de la prononciation de la lettre (*b,d,j,k,p,q,t,v,z*). Pour d'autres, le son associé à la lettre est situé à la fin de son nom (*f,l,m,n,r,s*). Les plus difficiles sont celles dont la relation entre le nom et le son est plus complexe (*c,g,w,x,h*).

Certaines lettres sont plus compliquées à reconnaître en raison de leurs similitudes visuelles (*b* et *d*, *p* et *q*, *m* et *n*) (Foulin, 2007). L'enfant peut traiter les lettres *b/d* et *p/q* comme des objets identiques mais perçus sous des angles différents. Pour cette raison, il est nécessaire d'enseigner explicitement leur distinction (Dehaene, 2011). Des confusions peuvent aussi apparaître en raison des ressemblances phonétiques entre les noms des lettres. Les difficultés d'apprentissage sont encore plus grandes lorsque les ressemblances visuelles et phonétiques coïncident comme pour les lettres *b* et *p* (Foulin, 2007 ; Treiman & Kessler, 2003, cités par Guihard-Lepetit, 2016). Velay, Longcamp et Zerbato-Poudou (2005) mettent en évidence l'intérêt des mouvements dans la cognition. Mais, l'effet d'un entraînement grapho-moteur est supérieur à l'effet d'un entraînement haptique chez l'enfant sur le maintien de la connaissance des lettres (Labat et al., 2011, cités par Écalle & Magnan, 2015). En effet, l'exploration grapho-motrice a l'avantage d'offrir un feed-back visuel sur la production. Apprendre à écrire les lettres facilite la représentation des lettres et donc leur reconnaissance (Écalle & Magnan, 2015 ; Velay et al. 2005).

Dehaene (2011) affirme que l'apprentissage des correspondances graphophonémiques est incontournable mais qu'il pose de réelles difficultés. L'articulation des phonèmes dépend de leurs caractéristiques. Les consonnes fricatives telles que les lettres *f* ou *v* sont par exemple plus simples à reproduire que les consonnes occlusives de manière isolée. Les consonnes sont dites fricatives lorsque l'articulation comprend le passage de l'air dans un canal resserré, ce qui produit à l'écoute une impression de frottement ou de friction continue. Les consonnes sont dites occlusives telles que les lettres *p* ou *t* lorsque le bruit créé ne peut être prolongé. Une consonne occlusive se caractérise donc par un silence pendant le temps où l'obstacle est maintenu (on parle de tenue de la consonne), suivi d'une explosion brève. Les consonnes fricatives seront donc introduites avant les consonnes occlusives (Dehaene, 2011).

Les correspondances graphèmes-phonèmes les plus régulières et donc les plus simples seront

appries en premier (Dehaene, 2011). La lettre *v* par exemple se prononce toujours de la même façon, c'est à dire /v/ alors que la lettre *g* se prononce de manières différentes en fonction de son contexte, soit /j/, soit /g/. Il en est de même pour les lettres *s* et *c*.

La progression doit aussi tenir compte de la fréquence d'usage des graphèmes et des phonèmes. Les graphèmes les plus fréquents, c'est à dire ceux qui permettent de lire le plus grand nombre de mots seront introduits en premier (Dehaene, 2011).

Dehaene, en 2011, propose une progression des correspondances graphophonémiques préconisée en 2012 par le ministère de l'éducation nationale français, grâce à sa diffusion dans les circonscriptions, qui prend en compte ces caractéristiques.

Les habiletés phonologiques, la connaissance des lettres et les correspondances graphophonémiques permettent aux élèves d'accéder à la procédure phonologique. La charge cognitive du jeune apprenti lecteur est très importante. Il est donc important de lui permettre d'alléger celle-ci.

#### *2.7.3.4 Reconnaître plus rapidement les mots écrits*

Il existe une relation évidente entre le niveau de lecture et l'acquisition de connaissances orthographiques. Progressivement, le lecteur remplace la procédure phonologique par la procédure orthographique, moins coûteuse cognitivement, au fur et à mesure que se constitue son bagage lexical en mémoire à long terme. La mise en place du lexique orthographique se fait progressivement à partir de la fréquentation des mots lus selon la procédure d'assemblage. Les prénoms des enfants de la classe figurent parmi les premiers mots reconnus selon la procédure orthographique. Chaves, Combes, Largy et Bosse avancent que le renforcement du niveau orthographique peut-être facilité par un développement du traitement visuo-attentionnel visant à stocker rapidement des séquences de lettres (2012, cités par Écalle et Magnan, 2015). Ce traitement visuo-attentionnel consiste à focaliser son regard sur une partie des informations visuelles et à traiter spécifiquement celles-ci. Écalle et Magnan (2015) préconisent aussi selon une étude de 2013 menée par Écalle, Kleinsz et Magnan un entraînement explicite au traitement des unités sous-lexicales larges (particulièrement la syllabe) pour les enfants présentant des difficultés d'identification des mots. La reconnaissance des unités syllabiques écrites est donc particulièrement importante pour les élèves en difficulté et pourrait permettre de faciliter la pratique du décodage phonologique (Écalle & Magnan, 2015).

## 3 Problématique, question de recherche et hypothèses

### 3.1 Problématique et question de recherche

Comme nous l'avons précisé en introduction, les recherches portant sur la qualité des interventions pédagogiques favorisant l'apprentissage de la lecture sont peu nombreuses (Dubé & Ouellet, 2016). Ce travail est une opportunité pour se saisir des conclusions de recherches scientifiques portant sur l'apprentissage de l'identification des mots afin de conduire une expérience pédagogique et d'en évaluer l'efficacité sur les acquis des élèves.

Les définitions de la lecture montrent qu'elle est une activité à la fois psychosociale par l'usage qui en est faite et cognitive par les ressources nécessaires à son décodage et sa bonne compréhension. Deux types de traitements cognitifs rendent compte du travail du lecteur : des traitements de bas niveau pour l'identification des mots et des traitements de haut niveau pour mettre du sens. Apprendre à lire nécessite notamment de s'approprier les correspondances entre les plus petites unités graphiques appelées graphèmes et les unités phonologique appelées phonèmes (Demont & Gombert, 2014) et de fusionner plusieurs sons pour construire des syllabes puis des mots (Dehaene, 2011). L'utilisation répétée de cette procédure dite alphabétique va permettre, par auto-apprentissage, d'enregistrer en mémoire à long terme un bagage lexical permettant ensuite une reconnaissance directe des mots les plus fréquents par une procédure dite orthographique (Share, 2018). Les habiletés phonologiques, la connaissance des lettres, la capacité de mémoire phonologique, la connaissance claire de la différence entre l'écrit et les dessins, de la direction spatiale de l'exploration visuelle de la lecture, de l'utilité de la lecture, de l'identification de la frontière entre les mots sont des prédicteurs de la réussite de cet apprentissage (Negro & Genelot, 2009). Pour venir en aide aux élèves en difficulté dès l'entrée dans la lecture, il est préconisé un soutien intensif en petit groupe coordonné avec l'enseignant de classe sur une période resserrée dès que les difficultés apparaissent (Viriot-Goedel, 2007). Une démarche rigoureuse nécessitant une planification des apprentissages (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2017) et un enseignement explicite (Gauthier et al., 2007) qui ferait la part belle au plaisir d'apprendre (Dehaene, 2011) garantirait les progrès des élèves en difficulté dans l'apprentissage de la lecture. Développer la conscience phonologique (syllabique, intrasyllabique et phonémique) (Simard et al., 2010), connaître le nom des lettres (Écalle & Magnan, 2015) et les correspondances graphophonémiques (Dehaene, 2011) sont des contenus d'enseignement à privilégier pour permettre aux élèves d'apprendre à déchiffrer.

Deux des puissants prédicteurs décrits par Labat et al. (2013) sont retenus pour déterminer les élèves qui bénéficieront de l'expérience pédagogique : la connaissance des lettres et la conscience phonologique. Nous retiendrons de l'étude d'Ehri et al. (2001, citée par Écalle et Magnan, 2015) la pertinence de coupler un apprentissage des habiletés phonologiques avec un apprentissage du nom des lettres pour faciliter l'entrée dans la lecture.

Par cette recherche, nous allons tenter de répondre à la question suivante : quel impact un renfort spécialisé centré sur la conscience phonologique et la connaissance des lettres, situé en début de 3H, pour des élèves repérés à risque, peut-il avoir sur la performance en lecture au premier semestre ?

### 3.2 Hypothèses générales et spécifiques

**H1** : Un renfort en début de 3H pour les élèves les plus fragiles leur permet d'atteindre le même niveau de compétence aux prérequis de la lecture que ceux qui n'ont pas profité de l'enseignement spécialisé.

En lien avec la première hypothèse générale (H1), nous pouvons poser les deux hypothèses spécifiques suivantes.

**H1.1** : Un renfort en début de 3H pour les élèves les plus fragiles leur permet d'acquérir le même niveau de conscience phonologique que ceux qui n'ont pas profité de cette mesure de l'enseignement spécialisé.

**H1.2** : Un renfort en début de 3H pour les élèves les plus fragiles leur permet d'acquérir le même niveau de connaissance des lettres que ceux qui n'en ont pas profité.

**H2** : Un renfort en début de 3H pour les élèves les plus fragiles leur permet d'obtenir des résultats en décodage similaires à ceux qui n'en ont pas profité, au mois de décembre, soit un mois après la fin de période de soutien spécialisé.

## 4 Méthodologie

### 4.1 Introduction

Il convient dans un premier temps de réaliser un repérage rigoureux des élèves à risque pour une entrée réussie dans la lecture. A la fin du mois de juin 2018, tous les élèves de 2H, sauf absents, soient 70 enfants, ont passé une évaluation des prérequis à la lecture. Huit élèves sélectionnés ont formé le groupe expérimental. Un groupe contrôle a été constitué du même nombre d'élèves afin de comparer la progression des élèves soutenus avec celle des élèves non soutenus de niveau différent. Juste après la période de soutien, les élèves des deux groupes dont la sélection sera expliquée au paragraphe suivant ont repassé la même épreuve qu'en fin de 2H, dans les mêmes conditions. Par la comparaison des résultats prétests et posttests, il est possible d'objectiver les effets de l'intervention sur l'acquisition des prérequis à la lecture et de vérifier ainsi les hypothèses 1, 1.1 et 1.2. Les résultats au premier test de lecture en classe des élèves des groupes expérimental et contrôle permettront de valider ou d'invalider l'hypothèse 2.

Dans le cadre de cette recherche, seul un petit nombre d'élèves ( $N = 8$ ) ont pu bénéficier du soutien pour des raisons pratiques.

### 4.2 Sélection des participants

#### 4.2.1 Groupe expérimental

Des élèves à risque pour une entrée réussie dans la lecture ont été repérés dans les cinq bâtiments du collège à partir d'un test élaboré par l'expérimentatrice. Mais, c'est dans le village principal qu'ils ont été le plus nombreux. Deux raisons peuvent-être évoquées. D'abord, le nombre d'élèves de 3H était le plus élevé dans ce bâtiment. Ensuite, la population de ce village est la moins favorisée d'un point de vue socio-économique. Nous avons vu dans la partie théorique que l'origine sociale pouvait être un facteur de risque des difficultés d'entrée en lecture. J'ai donc choisi d'intervenir dans cette école. Je pouvais ainsi intervenir dans un seul lieu, facilitant la mise en place de l'expérience pédagogique.

Deux sous-groupes de quatre élèves ont été constitués pour bénéficier de l'aide. Un courrier présentant le projet a été envoyé aux familles des enfants concernés pour avoir leur accord (cf. Annexe 2). Les participants d'un même sous-groupe appartenaient à une même classe. La sélection s'est faite uniquement sur la base des résultats du test initial. J'ai choisi d'attribuer de manière arbitraire un point à chaque item afin de faciliter la correction. Certains exercices valaient donc plus que d'autres. Par exemples, l'exercice 3 de repérage visuel ne comportait

que deux items alors que l'exercice 2 sur la connaissance des lettres proposait neuf items. L'épreuve comptait 37 items ; les élèves ont donc été notés sur 37 points. Les huit élèves présentant les résultats les plus bas de deux classes ont été retenus. Dans le sous-groupe de la classe 1, les notes obtenues au repérage étaient de 15, 15, 17 et 18 sur 37 points soit une réussite moyenne de 44%. Il était constitué de trois garçons et d'une fille. Dans le sous-groupe de la classe 2, les notes obtenues au repérage étaient de 9, 23, 24 et 26 sur 37 points soit une réussite moyenne de 55%. Il était constitué de trois filles et d'un garçon. Sans la construire, une parité entre le nombre de garçons et de filles dans le groupe expérimental constitué des 8 élèves apparaît. Je regrette le manque d'équilibre entre les deux sous-groupes expérimentaux concernant les résultats prétests. La moyenne des résultats du sous-groupe de la classe 1 est inférieure d'environ quatre points par rapport à celle du sous-groupe de la classe 2 soit une différence de réussite de 11%. De plus, la répartition des notes à l'intérieur des deux sous-groupes est différente. Les notes du sous-groupe de la classe 1 sont assez homogènes. Dans le sous-groupe de la classe 2, une note est très faible comparée aux autres.

#### 4.2.2 Groupe contrôle

Le groupe contrôle a été réalisé dans les mêmes classes que le groupe expérimental, en tenant compte du nombre de garçons et de filles. Les élèves aux résultats les moins élevés au test initial, mais non soutenus, ont été sélectionnés. Les notes du sous-groupe contrôle de la classe 1 étaient de 26, 27, 29 et 31 sur 37. Celles du sous-groupe contrôle de la classe 2 étaient de 26, 27, 27 et 33 sur 37. Les moyennes prétests des sous-groupes contrôles des classes 1 et 2 sont identiques et correspondent à une réussite moyenne de 76%.

La sélection des participants s'est accompagnée d'une réflexion éthique. En effet, le cadre expérimental ne me permettait pas de prendre en charge tous les élèves repérés à risque en fin de 2H dans l'ensemble des écoles. C'est une position difficile à tenir pour une enseignante spécialisée. C'est aussi compliqué pour les enseignants réguliers qui connaissent les besoins de leurs élèves. Il pourrait être intéressant de suivre les résultats scolaires des élèves repérés mais non soutenus en début de 3H. Toutes les passations de fin de 2H ont été classées dans le bureau des doyens dans ce but. Il n'était pas non plus concevable de construire des sous-groupes contrôles et expérimentaux équilibrés permettant un appariement, préférable d'un point de vue scientifique, car des élèves en grande difficulté n'auraient pas bénéficié du soutien spécialisé. La sélection des élèves pour un soutien et l'évaluation des progrès nécessitent d'élaborer un outil d'évaluation.

### 4.3 Un outil d'évaluation initiale et finale

#### 4.3.1 Une passation collective

Le collège dans lequel je travaille regroupe plusieurs bâtiments de plusieurs villages dans lesquels neuf classes de 1/2H sont ouvertes. L'ensemble des élèves de fin de 2H ont été évalués car il n'était pas possible de savoir précisément où se situaient les élèves en difficulté. De plus, il semblait intéressant pour le collège d'avoir des données sur l'ensemble des élèves de cette classe d'âge. Une passation individuelle aurait permis d'aller plus loin dans la connaissance des élèves mais n'était pas envisageable au vu du nombre d'élèves de 2H.

Afin d'assurer une passation satisfaisante des tests (pré et post), l'organisation en demi-classe était nécessaire. En effet, les élèves de cet âge n'ont pas encore une notion claire du travail individuel même si les consignes sont claires à ce sujet. De plus, ces enfants se savent déjà en difficulté et développent des stratégies de réussites qui ne sont pas celles attendues. Séparer les élèves par de la distance et des pare vues étaient indispensables. Certains enseignants de 2H craignaient de stresser leurs élèves avec une passation de test stricte. Un temps de partage et d'explications par l'expérimentatrice a été offert aux élèves avant l'évaluation afin de faire connaissance et de les rassurer. J'ai demandé systématiquement à l'enseignant de classe de rester dans la salle avec les élèves pour leur permettre de garder leurs repères même si celle-ci ne devait pas intervenir dans l'évaluation. Interrogés après l'épreuve, les élèves ont fait des commentaires positifs, montrant qu'ils ne semblaient pas stressés.

#### 4.3.2 Une passation rapide

Étant donné l'âge des élèves, la disponibilité des enseignants en fin d'année et le nombre d'élèves de 2P, il était important de bien cibler l'évaluation afin qu'elle ne dure pas plus de 30 minutes. Ainsi, l'évaluation a pu être organisée en une seule période. Celle-ci comprend neuf exercices.

#### 4.3.3 Un cahier de l'élève et un cahier de l'enseignant

Réaliser un cahier pour l'élève avec une présentation uniforme des exercices afin de permettre un repérage aisé des jeunes élèves était important. Dans le cahier de l'enseignant, des consignes standardisées permettaient de passer d'un groupe d'élèves à un autre sans modifier les conditions de passation (cf. Annexe 1). La comparaison entre élèves devenait alors possible.

#### 4.3.4 Des épreuves collectives déjà éprouvées

Il m'a paru pertinent d'utiliser des exercices d'évaluation élaborés par un collectif sélectionné par les services centralisés de l'Éducation nationale française. Ces exercices ont l'avantage d'être « conçus par les meilleurs spécialistes de manière scientifique » d'après un commentaire du ministre Blanquer, interviewé par le journal *Le Parisien* du 15.10.2018. J'ai donc utilisé certains exercices (1, 2, 4, 5 et 6 de « mon livret élève ») de l'évaluation imposée par le ministère de l'Éducation nationale française de 2017 pour les élèves entrant en cours préparatoire (3H) qui avait pour but de fournir aux professeurs des écoles des outils pour adapter leurs pratiques pédagogiques. Ces exercices sont intéressants dans leur contenu mais aussi dans leur présentation qui donne des repères visuels à l'élève. L'exercice 9 concernant le lien entre l'oral et l'écrit est tiré du Médial (Ouzoulias, 1995) qui est un outil français d'évaluation des difficultés en lecture pour le cycle 2 (3 et 4H). Cet exercice permet de s'assurer de la connaissance du principe de quantité décrit par Ferreiro (1979), difficile à construire.

#### 4.3.5 Une évaluation ciblée

La littérature scientifique portant sur l'apprentissage réussi de la lecture m'a conduite vers l'évaluation de :

- la connaissance des termes langagiers de la lecture tels que « lettre, mot, phrase » (exercice 1 sur 9 points) : l'élève sélectionne la bonne réponse parmi plusieurs items.
- la connaissance des lettres capitales (exercice 2 sur 9 points) : l'élève entoure la lettre nommée par l'enseignante parmi plusieurs lettres présentées.
- la distinction visuelle des lettres portant à confusion (exercice 3 sur 2 points) : il s'agit de repérer visuellement une lettre modèle dans un ensemble de lettres proposées.
- la conscience phonologique (exercices 4 à 8). Concernant la conscience syllabique, les exercices portent sur le dénombrement des syllabes (exercice 4 sur 4 points), la place d'une syllabe dans un mot (exercice 5 sur 5 points) et la fusion syllabique (exercice 7 sur 2 points). Concernant la conscience intrasyllabique<sup>1</sup>, les exercices portent sur l'attaque ou la rime d'un mot (exercice 6 sur 3 points) et la présence d'un phonème dans un mot (exercice 8 sur 2 points).
- le lien entre la chaîne orale et la chaîne écrite (exercice 9 sur 1 point) : l'élève

---

<sup>1</sup> Contrairement à certains auteurs, le terme de conscience intrasyllabique est employé ici au sens large, incluant la conscience phonémique.

sélectionne parmi trois écrits de longueur variable, celui qui correspond à ce qu'il a entendu.

#### 4.4 Une évaluation en classe régulière

Au début du mois de décembre, les enseignantes de 3H ont fait passer la première évaluation commune des acquisitions en lecture (cf. Annexe 5). Des commentaires ont été attribués pour évaluer la qualité des réponses : LA (Largement Acquis), AA (Acquis avec Aisance), A (Acquis), PA (Partiellement acquis), NA (Non Acquis).

L'évaluation initiale avait pour but de cibler avec pertinence les élèves ayant besoin d'aide pour réussir l'apprentissage de la lecture ; l'évaluation finale et la prise en compte des commentaires concernant l'évaluation en classe régulière permettaient d'évaluer la pertinence des choix pédagogiques et leur mise en œuvre.

#### 4.5 Choix pédagogiques

##### 4.5.1 Durée, fréquence des interventions et modalités d'intervention

La direction du collège a validé un renfort de seize périodes de soutien par sous-groupe, de la rentrée des classes aux vacances d'automne. La dernière période a permis de réaliser le test final. L'étude d'Elbaum (2000) préconise un soutien d'environ 40 heures pour remédier aux difficultés de lecture. Dans l'idéal, on pourrait donc imaginer un renfort plus long dans le temps comme le souhaitent les enseignantes régulières responsables des élèves soutenus (cf. Annexe 6).

La fréquence d'intervention était de deux périodes hebdomadaires pour chaque sous-groupe de quatre élèves appartenant à la même classe. Les élèves m'accompagnaient dans la salle d'appui pour chaque période de soutien.

Les enseignantes concernées ont accepté le projet pédagogique mais l'organisation d'un point de vue horaire n'a pas été simple. Les contraintes étaient nombreuses. Comme toute prise en charge à l'extérieur de la classe, les élèves ne profitent pas des contenus d'enseignement proposés au groupe classe au même moment. Une inquiétude légitime des enseignantes régulières était donc à prendre en considération. Finalement le soutien s'est déroulé sur la fin de semaine, l'après-midi. Je me suis posée des questions sur la possible fatigue et manque de concentration des élèves pris en charge. Un des deux sous-groupes était beaucoup plus agité, plus difficile à canaliser. Ces mêmes enfants présentaient aussi des difficultés de concentration

en classe quelque soit le moment de la semaine. J'aurais initialement aimé que les deux périodes hebdomadaires ne soient pas sur deux jours consécutifs mais au final, je n'ai pas eu l'impression d'une gêne.

Chaque période de soutien commençait par un rappel du connu correspondant aux contenus d'enseignement de la séance précédente. L'objectif de la séance était alors annoncé. En fin de séance, au moment de la synthèse métacognitive, chaque enfant s'exprimait sur l'atteinte ou non de l'objectif poursuivi (cf. Annexe 3).

Il m'a semblé pertinent de constituer des sous-groupes de quatre élèves pour permettre à chacun de s'exprimer largement. Les élèves ont été invités à partager leurs activités, à échanger. J'ai souvent réalisé des binômes de travail au sein des sous-groupes.

#### 4.5.2 Choix d'une progression

Deux objectifs généraux ont donc été retenus pour ce projet.

- connaître le nom des lettres en capitales et minuscules d'imprimerie et les phonèmes associés.
- acquérir une conscience phonologique claire.

##### 4.5.2.1 *Connaître les lettres et les phonèmes associés*

J'ai construit ma progression en tenant compte :

- des caractéristiques phonétiques des lettres : consonnes fricatives en premier et consonnes occlusives ensuite,
- des correspondances graphophonémiques : lettres associées à un seul phonème en premier puis lettres associées à deux phonèmes.
- des difficultés liées à la confusion de certaines lettres en miroir : *b, d, p* et *q*.

Les lettres faciles à confondre étaient enseignées séparément puis reprises ensemble pour mieux les comparer.

En début de séance, chaque élève devait donner le nom des lettres déjà apprises, en minuscule et en majuscule. C'était à la fois une manière de réactiver les connaissances et d'évaluer la stabilité des acquis. Les élèves étaient interrogés individuellement. Il était demandé aux autres élèves d'être attentifs.

#### 4.5.2.2 *Acquérir une conscience phonologique*

J'ai construit ma progression en réalisant une étude comparée de celles du guide pédagogique *Conscience Phonologique* des éditions La Cigale pour la classe de CP (3H) (Zorman, Nguyen & Jacquier-Roux, 2018) et de *PhonoDel* (Monney, Martinet, de Chambrier & Rouèche, 2016) pour les classes de 1 et 2H. Le guide pédagogique *Conscience phonologique* propose une progression en 34 séances alors que *PhonoDEL* présente une progression en quatre phases avec 17 objectifs spécifiques en tout.

J'ai emprunté à *Conscience phonologique* mes deux premiers objectifs spécifiques à savoir :

- repérer dans la chaîne écrite l'unité mot,
- segmenter à l'oral une phrase en mots.

Mon expérience pédagogique m'a conduite à insister sur cette unité langagière qui reste souvent floue chez les élèves en difficulté en 3H.

La progression de *Conscience phonologique* pour le CP (3H) met rapidement l'accent sur l'unité phonémique. Seuls des objectifs de segmentation d'un mot en syllabes et de suppression de syllabes apparaissent en début de progression. En fait, seules quatre séances sur les dix-sept portent sur la syllabe. A l'inverse, la progression de *PhonoDel* pour les 1 et 2H insiste sur l'unité syllabique puisque deux phases sur les quatre concernent la syllabe.

Parce que les élèves de l'expérimentation étaient en difficulté et n'avaient pas profité pleinement de l'enseignement en 1 et 2 H, j'ai fait le choix d'offrir un nombre suffisant de séances portant sur la syllabe, plus facile à appréhender que l'unité phonémique. J'ai retenu de *PhonoDel* les objectifs tels que le dénombrement, la substitution par des frappés, le codage et la fusion de syllabes parmi d'autres.

Mes objectifs concernant l'unité syllabique étaient:

- dénombrer en utilisant la substitution des syllabes par des frappés.
- supprimer une syllabes (première puis dernière du mot). La situation de suppression de syllabes de *Conscience Phonologique* me semble amener des confusions entre les notions de mots et de syllabes. En effet, après suppression d'une syllabe, les élèves doivent normalement trouver l'image mot qui correspond à la syllabe restante. La situation est motivante, l'étayage efficace mais potentiellement déstabilisante. J'ai donc préféré m'orienter vers une activité dont le sens du mot est perdu en supprimant une syllabe.
- fusionner plusieurs syllabes pour trouver le mot attendu.

Le repérage du phonème dans un mot et la fusion des phonèmes apparaît dans les deux progressions. J'ai emprunté à *PhonoDel* l'objectif portant sur la reconnaissance des mots épelés phonétiquement par l'enseignant. La reconnaissance du phonème initial et du phonème final et la segmentation de la syllabe en phonèmes ont été repris de la progression de *Conscience Phonologique*. J'ai introduit le codage des syllabes lorsque j'ai demandé aux élèves de situer le phonème entendu dans une des syllabes du mot.

Mes objectifs concernant *l'unité phonémique* étaient :

- reconnaître le phonème initial.
- reconnaître le phonème final : l'élève détermine le phonème initial commun d'un ensemble de mots (lampe, lézard, lunettes et loup par exemple) ou final et détermine le phonème initial ou final d'un mot isolé.
- repérer des mots contenant un phonème cible : l'élève sélectionne les mots qui contiennent le phonème cible à partir d'images mots.
- situer le phonème dans le mot : l'élève doit pouvoir situer le phonème entendu dans les syllabes du mot en utilisant le codage enseigné.
- reconnaître un mot épelé phonétiquement : l'élève fusionne les phonèmes entendus pour trouver le mot associé avec une banque de quatre images, dans un premier temps, puis sans.
- fusionner des phonèmes pour construire des syllabes.
- segmenter une syllabe en phonèmes.

#### 4.5.2.3 *Ma progression définitive*

Pendant le déroulement du soutien, je me suis interrogée sur la nécessité d'accélérer la vitesse de progression, pour travailler plus vite le phonème. Les élèves rencontraient assez peu de difficultés sur les séances travaillant la syllabe. Les objectifs de séance étaient atteints assez facilement. Et les enseignantes régulières travaillaient en classe le phonème. Je me suis demandée si ce décalage ne porterait pas préjudice aux apprentissages. J'ai fait le choix de conserver la progression initiale car les élèves avaient beaucoup de satisfaction dans la réussite. Je sentais, comme les enseignantes régulières, progresser l'estime de soi et la motivation au fil des séances. Les élèves se précipitaient vers moi lorsque j'entrais dans leur classe. Lorsque je les croisais dans les couloirs, ils me demandaient si j'allais venir les chercher. Les enseignants exprimaient une meilleure application et implication des élèves soutenus au fur et à mesure du déroulement des périodes de soutien. J'ai pu en fait prendre appui sur ce décalage avec les

apprentissages faits en classe autour du phonème pour sensibiliser les élèves à ne pas confondre les deux concepts. L'appui sur *PhonoDel* (programme de 2H), plutôt que sur *Phono* (programme de 3H) me semblait pertinent pour ces élèves en difficulté en classes enfantines. La différence entre « syllabe » et « phonème » a été travaillée tout au long de l'appui. Chaque séance de soutien était partagée en deux (cf. Annexe 3) ; la première était consacrée à l'apprentissage du nom des lettres et des phonèmes associés et la deuxième au développement de la conscience phonologique selon la progression suivante :

	Objectifs généraux	
	Lettres majuscules et minuscules scriptes	Conscience phonologique
Séances	Objectifs spécifiques	
1	Reconnaître les voyelles sauf y	Segmenter à l'écrit une phrase en mots
2	Reconnaître l et r et distinguer le nom du son de ces lettres	Segmenter la chaîne orale en mots
3	Reconnaître f et v et distinguer le nom du son de ces lettres	Segmenter un mot en deux ou trois syllabes
4	Stabiliser la reconnaissance des lettres et la connaissance des phonèmes associées : a,e,i,u,o,l,r,f et v	Dénombrer les syllabes d'un mot en les accompagnant par des frappés
<b>Reconnaître le nom et le phonème de :</b>		
5	m et n	Supprimer la syllabe initiale d'un mot
6	j et z	Supprimer la syllabe finale d'un mot
7	p et t	Fusionner des syllabes pour former des mots
8	b et k	Reconnaître le phonème initial d'un mot et l'associer à la lettre correspondante
9	d	Reconnaître le phonème final d'un mot
10	g	Repérer un phonème dans un mots
11	s	Localiser le phonème dans la bonne syllabe.
12	c	Reconnaître des mots épelés phonétiquement par l'enseignante avec un support d'images
13	c et s, g et j	Fusionner des phonèmes pour produire des syllabes
14	h et q	Segmenter des syllabes en phonèmes
15	w, x et y	Fusionner des phonèmes et de segmenter des syllabes en phonèmes

*Tableau 1 : Progression des objectifs concernant la connaissance des lettres et la conscience phonologique*

Des activités et du matériel pédagogique ont été conçus pour permettre aux élèves d'atteindre les objectifs fixés dans la progression.

### 4.5.3 Matériel pédagogique et choix des activités

La motivation des élèves était soutenue par leur réussite (Fenouillet et al., 2009) mais aussi par les aspects ludiques des séances (Dehaene, 2011) ; aucune fiche n'a été proposée. La manipulation de matériel et la détermination d'un ou plusieurs vainqueurs aux jeux, associées aux situations proposées ont soutenu leur envie d'apprendre. L'enthousiasme des enfants pendant le soutien et leur déception à son arrêt m'ont confirmé l'importance d'un apprentissage ludique. La verbalisation par l'enseignante spécialisée de l'objectif associé à chaque situation a permis de faire comprendre que le jeu était un moyen d'apprendre et non une fin en soi.

#### 4.5.3.1 *Connaître les lettres et les phonèmes associés*

Des cartes lettres ont été fabriquées sur le modèle de celles du guide Conscience Phonologique en capitales et minuscules scriptes avec un trait sous la lettre pour mettre la carte rapidement dans le bon sens. En 3H, les programmes ciblent la connaissance des lettres en majuscules et minuscules scriptes. La police choisie était une police sans fioriture (calibri). J'ai fait varier les activités d'apprentissage des lettres pour conserver la motivation sans trop multiplier les nouvelles tâches afin d'éviter des temps d'explication trop longs et permettre aux élèves de se sentir en confiance :

- Sélectionner des cartes cibles à partir du nom des lettres parmi un nombre important de cartes lettres différentes : les cartes étaient retournées et le sous-groupe devait retrouver celles qui correspondaient aux lettres recherchées parmi une cinquantaine de cartes.
- Réaliser des associations de lettres (minuscules/majuscules) en sélectionnant les cartes parmi un grand nombre,
- Demander les cartes manquantes aux autres élèves pour faire des associations de lettres,
- Donner le nom et le(s) phonème(s) associé(s) d'une carte lettre tirée au sort dans une pioche.

Ces activités ont permis d'atteindre le premier objectif général de la progression (cf. tableau 1). A chaque début de séance, j'ai réalisé une évaluation des acquis du nom des lettres. L'exercice s'est avéré être aussi un travail de dénomination rapide.

Un alphabet mural en capitales et minuscules scriptes a permis aux enfants de marquer avec un jeu de gommettes les lettres au fur et à mesure de leur apprentissage (cf. figure 1). Ce travail se faisait en fin de séance au moment de la synthèse métacognitive par un rappel de l'objectif de la séance. Cet affichage était aussi une aide au rappel de l'identité des lettres pour les élèves qui

connaissaient l'ordre alphabétique.



Figure 1 : Alphabet mural

#### 4.5.3.2 Améliorer la conscience phonologique

Les cartes images de la « bataille des syllabes » ont été largement utilisées pendant l'expérience pédagogique. Ces cartes ont permis de proposer une activité de dénombrement de syllabes. Elles ont été aussi exploitées pour d'autres activités (fusion de syllabes par exemple, repérage d'un phonème dans un mot) proposées dans la méthode mais aussi pour des activités empruntées à *Conscience Phonologique* (suppression d'une syllabe par exemple). Le support visuel était un étayage indispensable pour un travail sur les mots.

Le choix de reprendre le même jeu de cartes d'une séance à l'autre présentait plusieurs intérêts :

- Les mots associés aux images étaient systématiquement rappelés par l'enseignante avant de commencer une situation mais aussi par les élèves pour être sûr qu'ils soient bien mémorisés et bien prononcés. Cette phase de présentation prenait moins de temps si les cartes étaient déjà connues.
- Le travail de mémorisation pour l'élève diminuait permettant de focaliser davantage l'attention sur l'objectif à atteindre.
- Plusieurs des élèves avaient un vocabulaire restreint : la répétition de mots nouveaux permettait de fixer et donc d'augmenter le bagage lexical.
- Les élèves en difficulté étaient rassurés par le connu et entraient ainsi plus facilement dans l'activité.

Les cartes images de *Conscience Phonologique* ont permis d'avoir une banque de mots plus

étendue.

Ces activités ont permis d'atteindre le deuxième objectif général de la progression (cf. tableau 1)

## 5 Les résultats

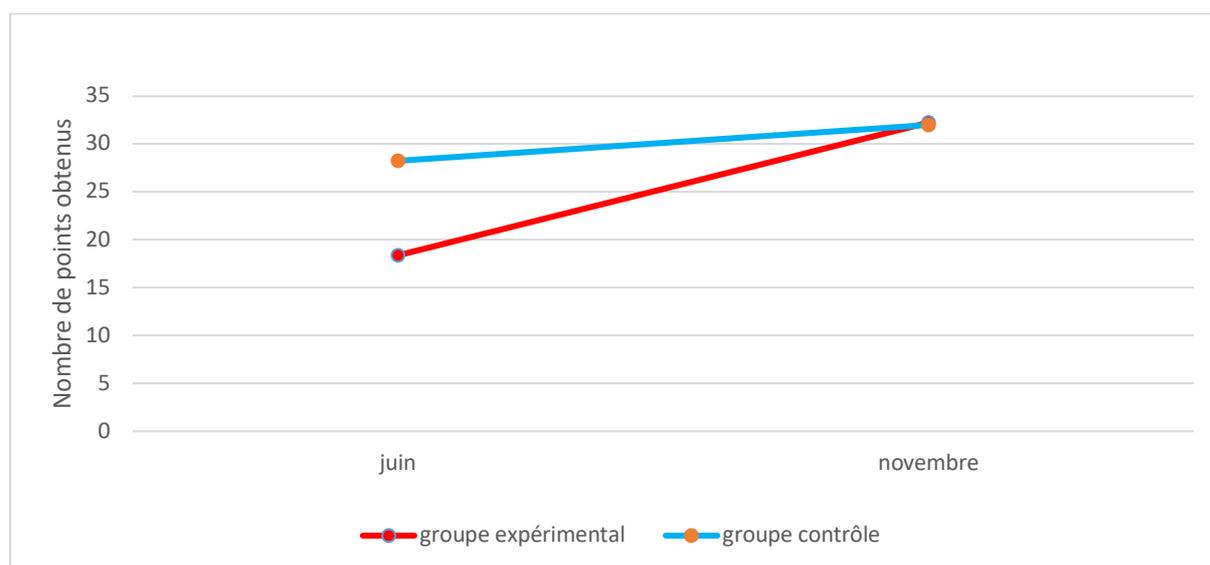
Une prudence est de mise quant aux résultats obtenus. En effet, il faudrait un traitement statistique des résultats pour s'assurer des résultats semblant significatifs.

### 5.1 Progression générale des élèves.

Les élèves des groupes expérimental et contrôle ont été testés au mois de juin (2H) et au mois de novembre (3H) sur les mêmes exercices afin de mettre en évidence la marge de progression imputable au soutien spécialisé.

#### 5.1.1 Résultats prétests et posttests des élèves des deux classes.

La moyenne des résultats des deux sous-groupes expérimentaux est calculée. Le même calcul est réalisé pour les résultats des deux sous-groupes contrôles. La comparaison des moyennes entre les deux groupes en juin et novembre permet de discuter de l'efficacité du soutien spécialisé.



*Figure 2 : Moyennes des résultats des groupes contrôle et expérimentaux des deux classes*

Un maximum de 37 points peut être obtenu à chaque évaluation. Les élèves des groupes contrôle et expérimental ont progressé entre le prétest et le posttest. La progression des élèves du groupe expérimental (13,88 points ; 18,37 vs 32,25) semble plus importante que celle du groupe contrôle (3,75 points ; 28,25 vs 32) (cf. figure 2). Les élèves du groupe expérimental semblent obtenir une moyenne des résultats posttests équivalente voire légèrement supérieure à celle du groupe contrôle (cf. tableau 5 en Annexe 4).

### 5.1.2 Résultats des élèves de chacune des classes

La comparaison des résultats des deux classes permet de vérifier le bénéfice apporté par le soutien pour chacun des sous-groupes expérimentaux. Cette comparaison est d'autant plus justifiée que les moyennes des résultats au prétest des deux sous-groupes expérimentaux sont différentes.

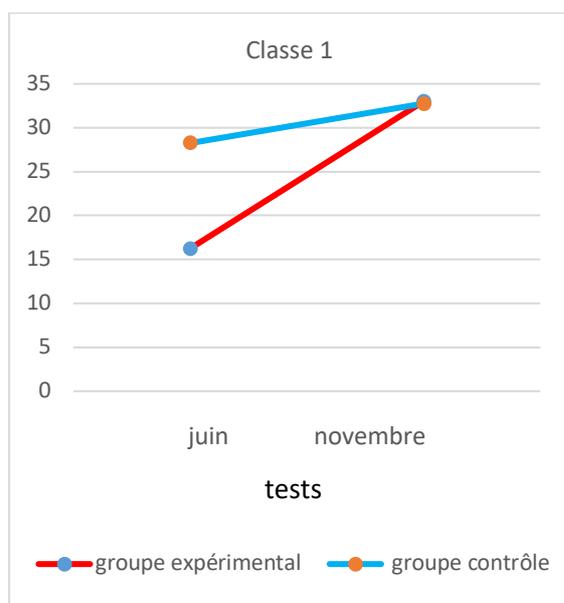


Figure 3 : Résultats prétests et posttests des sous-groupes contrôle et expérimental de la classe 1

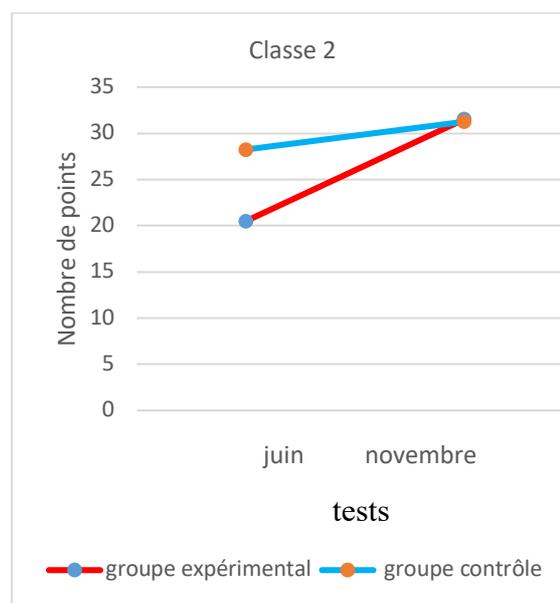


Figure 4 : Résultats prétests et posttests des sous-groupes contrôle et expérimental de la classe 2

Le sous-groupe expérimental de la classe 1 semble obtenir une moyenne de résultats au moins équivalente à celle du sous-groupe contrôle au mois de novembre de 3H (33 vs 32,75) (cf. figure 3). La progression du sous-groupe expérimental (16,75 pts, 16,25 vs 33) semble bien supérieure à celle du sous-groupe contrôle (4,5 pts, 28,25 vs 32,75) (cf. tableau 6 en Annexe 4).

Le sous-groupe expérimental de la classe 2 semble obtenir une moyenne de résultats au moins équivalente à celle du sous-groupe contrôle au mois de novembre de 3H (31,5 vs 31,25) (cf. figure 4). La progression du sous-groupe expérimental (11 pts, 20,5 vs 31,5) semble bien supérieure à celle du sous-groupe contrôle (3 pts, 28,25 vs 31,25) (cf. tableau 7 en Annexe 4). Afin de mieux saisir les progressions à l'intérieur des sous-groupes expérimentaux et contrôles, il est intéressant de montrer les résultats individuels.

### 5.1.3 Progression individuelle des élèves

#### 5.1.3.1 Résultats individuels prétests et posttests des élèves des groupes contrôle et expérimentaux des deux classes.

Les résultats de chaque élève de la classe 1 aux prétest et posttest sont reportés sur un graphe.

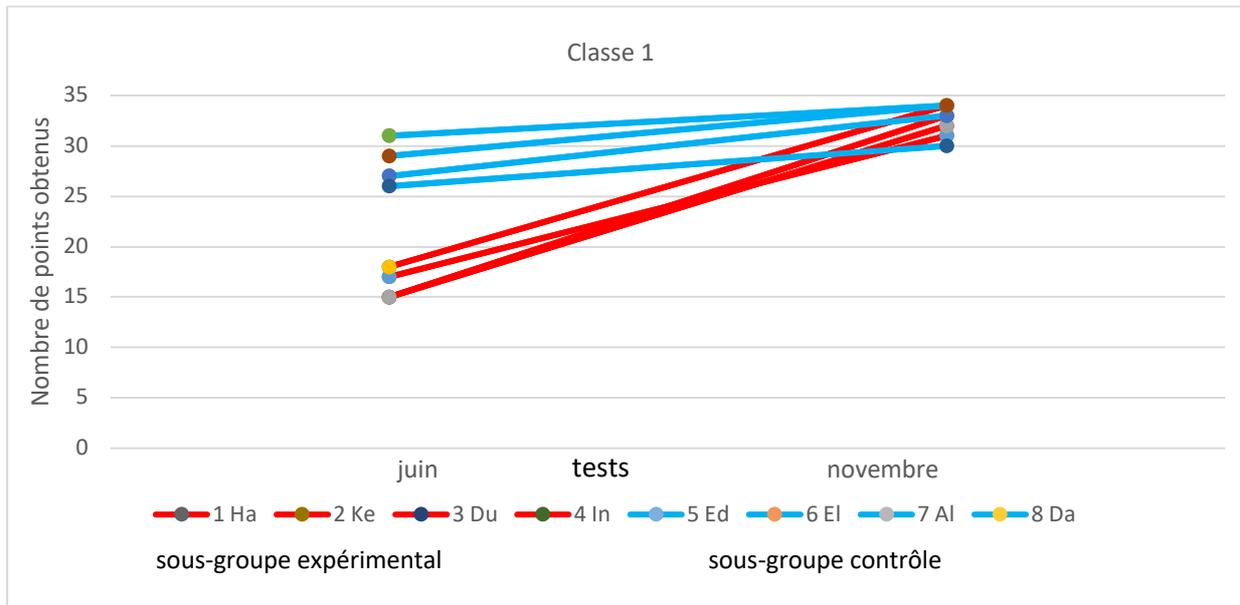


Figure 5 : Résultats individuels prétests et posttests de la classe 1

Les résultats de chaque élève de la classe 2 aux prétest et posttest sont reportés sur un autre graphe.

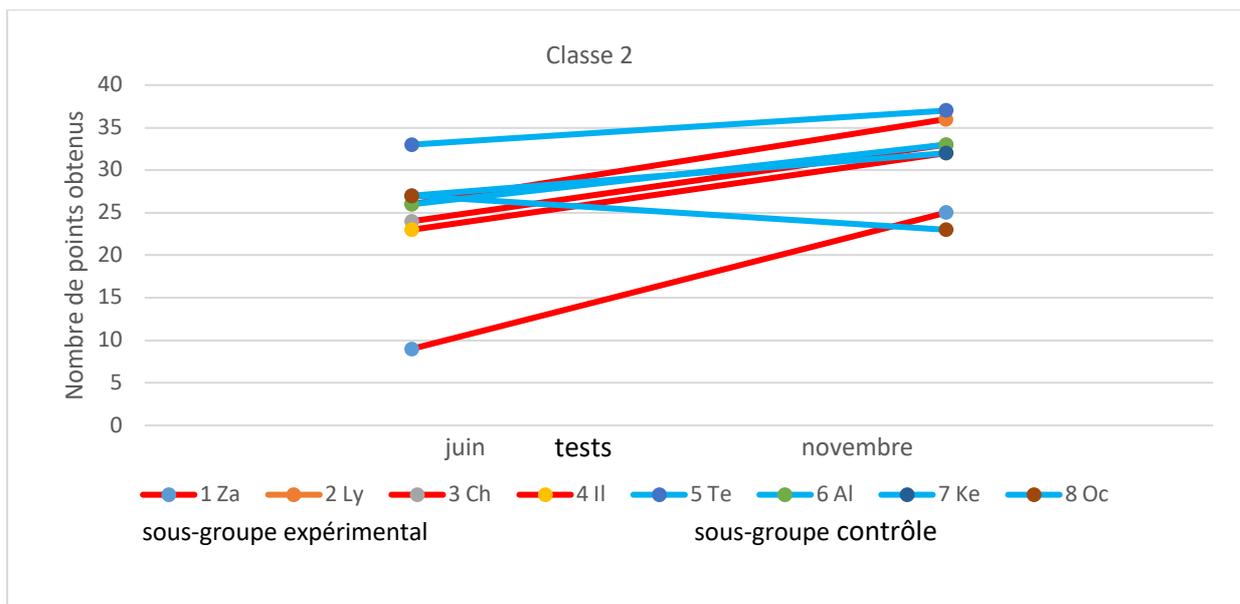


Figure 6 : Résultats individuels prétests et posttests de la classe 2

Tous les élèves des deux sous-groupes expérimentaux (Ha, Ke, Du, Ln, Za, Ly, Ch et Il) progressent entre l'épreuve de fin de 2H et l'épreuve de 3H (cf. figures 5 et 6). Mais tous les élèves ne progressent pas de la même façon. Les plus fortes progressions des élèves de ces deux sous-groupes sont celles de Ke et de Za (cf. tableaux 8 et 9 en Annexe 4). La plus faible progression en points des élèves du groupe expérimental (Ch) (= 9 pts) est plus élevée que la plus forte des élèves du groupe contrôle (Al) (= 7 pts) (cf. tableaux 8 et 9 en Annexe 4).

Une des élèves du groupe contrôle (Oc sur la figure 6) obtient un résultat inférieur au posttest (= 27 pts) par rapport au résultat du prétest (= 23 pts). C'est une élève qui bénéficie depuis le début de la 3H de périodes de renfort K (soutien par un enseignant spécialisé extérieur au collège pour un élève en situation de handicap) mais qui n'a pas été repérée en difficulté au mois de juin. Je lui ai fait repasser l'épreuve afin de m'assurer qu'il ne s'agissait pas juste d'une passation manquée pour une raison inconnue. Les résultats n'ont pas été supérieurs à la passation suivante. J'ai donc conservé les résultats de la première passation.

La compréhension fine des progressions par groupe nécessite de présenter les résultats par objectif à atteindre.

## 5.2 Progression des élèves par objectif

### 5.2.1 Résultats des élèves aux exercices de conscience phonologique

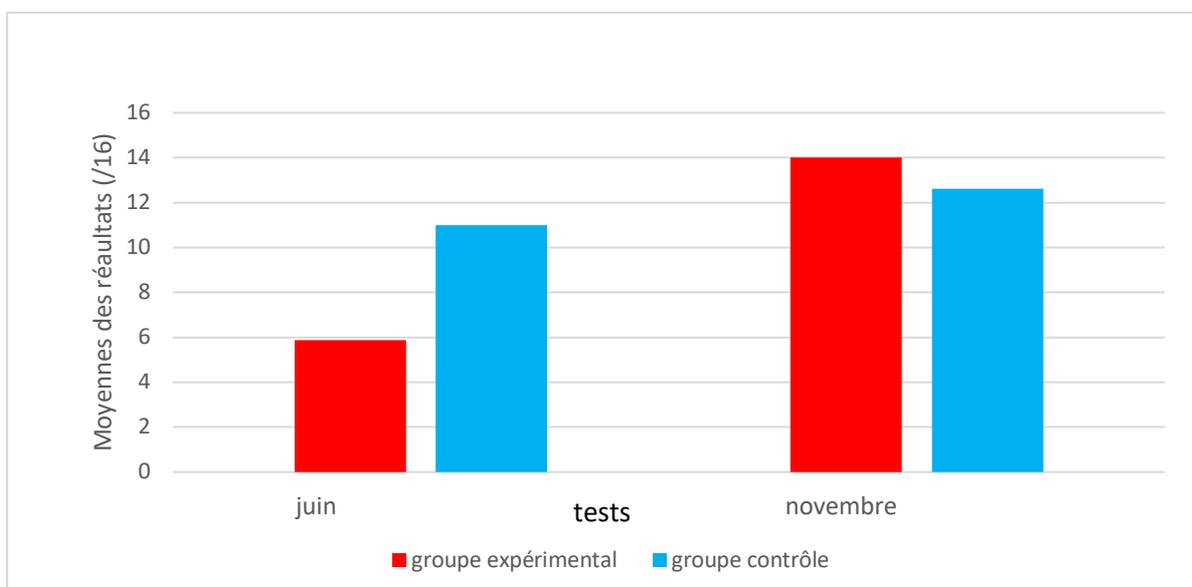


Figure 7 : Moyennes des résultats des groupes expérimental et contrôle, toutes classes confondues, aux exercices de conscience phonologique (syllabique et intrasyllabique) (exercices 4 à 8)

Le groupe expérimental semble obtenir une moyenne faible des résultats aux exercices de conscience phonologique, bien inférieure à celle du groupe contrôle au prétest (5,87 vs 11). En revanche, il semble obtenir une moyenne élevée des résultats, supérieure à celle du groupe contrôle au posttest (14 vs 12,62) (Cf. figure 7 et tableau 10 en Annexe 4).

Les progrès en conscience phonologique sont-ils dus à ceux de la conscience syllabique ?

### 5.2.2 Résultats des élèves aux exercices de conscience syllabique.

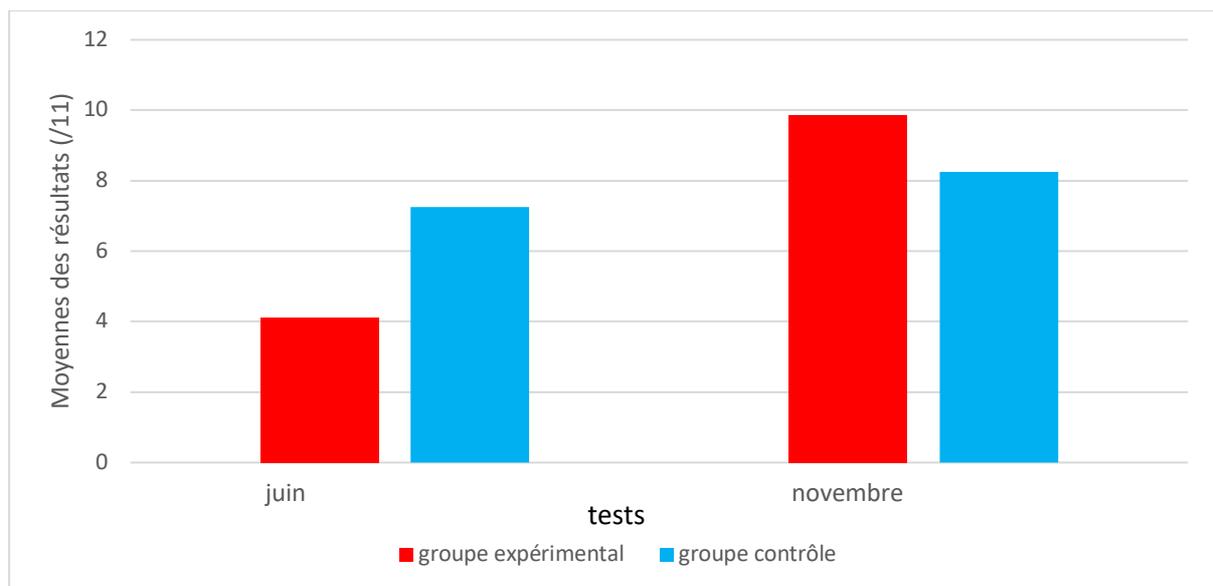


Figure 8 : Moyennes des résultats des groupes expérimental et contrôle, toutes classes confondues, aux exercices de conscience syllabique (exercices 4,5 et 7)

Le groupe expérimental semble obtenir une moyenne faible des résultats aux exercices de conscience syllabique, bien inférieure à celle du groupe contrôle au prétest (4,12 vs 7,25). En revanche, il semble obtenir une moyenne élevée des résultats, supérieure à celle du groupe contrôle au posttest (9,87 vs 8,25) (Cf. figure 8 et tableau 11 en Annexe 4).

Les progrès en conscience phonologique sont-ils dus à ceux de la conscience intrasyllabique ?

### 5.2.3 Résultats des élèves aux exercices de conscience intrasyllabique

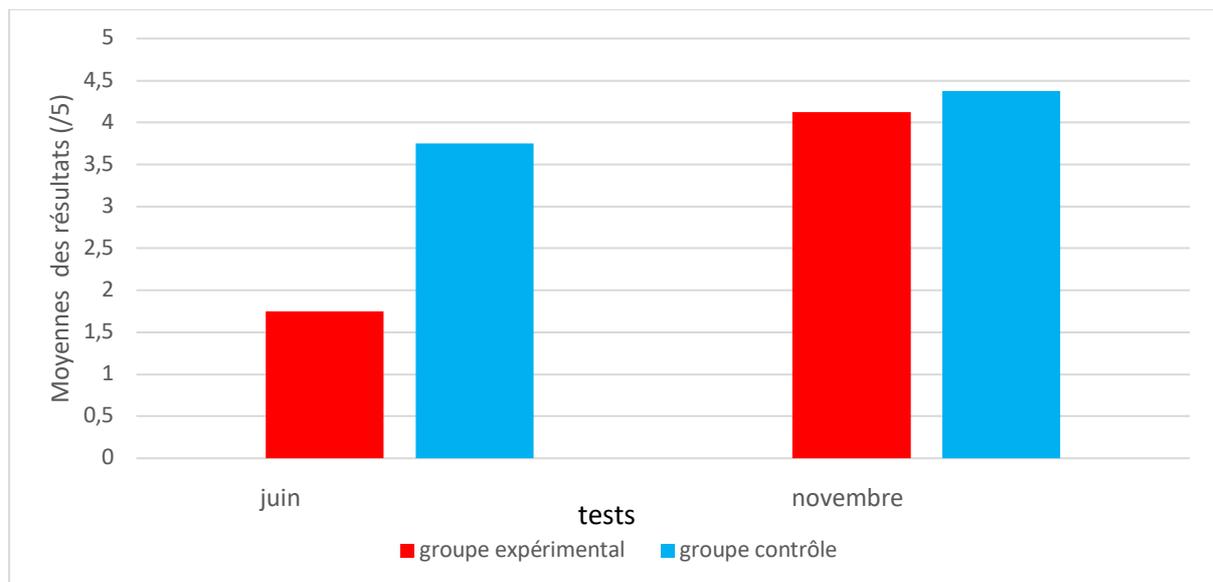


Figure 9 : Moyennes des résultats des groupes expérimental et contrôle, toutes classes confondues, aux exercices de conscience intrasyllabique (exercices 6 et 8)

La moyenne des résultats aux exercices de conscience intrasyllabique du groupe expérimental semble être plus de deux fois inférieure à celle du groupe contrôle au prétest (1,75 vs 3,75). Au posttest, cette moyenne s'élèverait largement sans toutefois atteindre le niveau de celle du groupe contrôle (4,12 vs 4,37) (Cf. figure 9 et tableau 12 en Annexe 4).

En regardant plus précisément les résultats exercice par exercice, les difficultés qui persistent seront plus visibles. Si les élèves des sous-groupes expérimentaux progressent davantage que ceux qui ne profitent pas d'un soutien, on pourra en déduire que les choix pédagogiques de l'enseignante spécialisée ont été pertinents.

## 5.3 Progression des élèves par exercice

### 5.3.1 Résultats des élèves des deux classes par exercice.

Une présentation des moyennes des résultats au posttest et des progrès, par exercice, toutes classes confondues, est proposée afin de les comparer.

Exercices	Nombre de points maximal pouvant être obtenu	Score du groupe expérimental au mois de novembre	Progrès du groupe expérimental	Score du groupe contrôle au mois de novembre	Progrès du groupe contrôle
Connaissance des termes spécifiques	9	6,5	3,375	7,5	0,875
Reconnaissance des lettres capitales	9	8,75	1,125	9	0,75
Distinction visuelle de lettres	2	2	0,75	2	0,5
Dénombrement de syllabes	4	3	1,25	2,625	0,25
Localisation d'une syllabe dans un mot	5	5	2,875	4,375	0,5
Fusion syllabique	2	1,875	1,625	1,25	0,25
Repérage de l'attaque et de la rime d'un mot	3	2,25	1	2,75	0,5
Repérage d'un phonème dans un mot	2	1,875	1,375	1,625	0,125
Application du principe de quantité	1	0,875	0,375	0,875	0,125

*Tableau 2 : Moyennes des résultats au posttest et progressions par exercice des deux classes.*

Trois exercices semblent moins bien réussis par le groupe expérimental : l'exercice 1 sur le lexique de l'écrit, l'exercice 2 sur la connaissance des lettres et l'exercice 6 sur le repérage des éléments communs dans les mots (attaque et rime) (cf. partie en vert du tableau 2).

La moyenne des résultats du groupe expérimental semble comparable à celle des résultats du groupe contrôle pour les exercices 3 qui concerne la distinction des lettres qui porte à confusion et 9 sur la réalisation de la correspondance entre la chaîne orale et la chaîne écrite. Tous les élèves avec et sans soutien ont atteint ces objectifs poursuivis.

La moyenne des résultats du groupe expérimental semble supérieure à celle des résultats des groupes contrôle, en novembre, pour les exercices 4, 5, 7 et 8. Les trois premiers concernent le travail sur la syllabe à partir de mots prononcés par l'enseignant (cf. partie en rouge du tableau 2) ; le dernier porte sur le repérage d'un mot parmi d'autres contenant un phonème donné (cf. partie en bleu du tableau 2). Les choix pédagogiques concernant ces objectifs semblent confirmés dans leur pertinence.

Les progrès réalisés par le groupe expérimental semblent supérieurs à ceux réalisés par le groupe contrôle à tous les exercices.

Les deux sous-groupes expérimentaux n'étaient pas équivalents au mois de juin. Le sous-groupe de la classe 1 obtenait une moyenne inférieure de plus de 4 points sur 37 au sous-groupe de la classe 2 alors que les sous-groupes contrôles étaient similaires dans leurs résultats. Il est donc intéressant d'observer plus précisément la progression de chaque sous-groupe expérimental en fonction de chaque exercice.

### 5.3.2 Résultats des élèves par exercice de la classe 1

Une présentation des moyennes des résultats au posttest et des progrès, par exercice, de la classe 1 est proposée afin de les comparer.

Exercices	Nombre de points maximal pouvant être obtenu	Score du groupe expérimental de la classe 1 au mois de novembre	Progrès du sous-groupe expérimental	Score du groupe contrôle de la classe 1 au mois de novembre	Progrès du sous-groupe contrôle
Connaissance des termes spécifiques	9	6,5	4,5	7	1,25
Reconnaissance des lettres capitales	9	9	0,5	9	1
Distinction visuelle de lettres	2	2	1	2	0,25
Dénombrement de syllabes	4	3,25	1,75	2,5	-0,5
Localisation d'une syllabe dans un mot	5	5	3,5	4,75	1,25
Fusion syllabique	2	2	1,75	1,5	0,5
Repérage de l'attaque et de la rime d'un mot	3	2,25	2	3	0,5
Repérage d'un phonème dans un mot	2	2	1,5	2	0
Application du principe de quantité	1	1	0,25	1	0,25

*Tableau 3 : Moyennes des résultats au posttest par exercice et progressions de la classe 1*

Les élèves du sous-groupe expérimental 1 semblent obtenir, après le soutien, des moyennes

inférieures à celles du sous-groupe contrôle 1 à seulement deux exercices (connaissance du lexique de l'écrit et attaques et rimes communes à plusieurs mots).

Les deux sous-groupes obtiennent les moyennes maximales aux exercices 2, 8 et 9 dont les objectifs sont :

- la reconnaissance des lettres lues par l'enseignant (9 vs 9),
- le repérage d'un mot parmi d'autres contenant un phonème (2 vs 2),
- la réalisation de la correspondance entre la chaîne orale et la chaîne écrite (principe de quantité) (1 vs 1).

Le sous-groupe expérimental semble obtenir une moyenne supérieure à celle du sous-groupe contrôle, en novembre, à tous les exercices de conscience syllabique, soient les exercices 4 et 5 et 7 dont les objectifs sont :

- la distinction et comptage des syllabes d'un mot prononcé (3,25 vs 2,5),
- la segmentation d'un mot, le repérage et la localisation de la place de la syllabe prononcée par l'enseignant dans le mot (5 vs 4,75) et
- la fusion de syllabes (2 vs 1,5).

Les progrès du sous-groupe expérimental semblent supérieurs à ceux du groupe contrôle de la classe 1 pour tous les exercices à l'exception de l'exercice portant sur la reconnaissance des lettres.

Au vu de ces résultats, le sous-groupe expérimental de la classe 1, plus faible au départ semble avoir particulièrement bien profité du soutien.

### 5.3.3 Résultats des élèves de la classe 2.

Une présentation des moyennes des résultats au posttest et des progrès, par exercice, de la classe 2 est proposée afin de les comparer.

Exercices	Nombre de points maximal pouvant être obtenu	Score du groupe expérimental de la classe 2 au mois de novembre	Progrès du sous-groupe expérimental	Score du groupe contrôle de la classe 2 au mois de novembre	Progrès du sous-groupe contrôle
Connaissance des termes spécifiques	9	6,5	2,25	8	0,5
Reconnaissance des lettres capitales	9	8,5	1,75	9	0,5
Distinction visuelle de lettres	2	2	0,5	2	0,75
Dénombrement de syllabes	4	2,75	0,75	2,75	1
Localisation d'une syllabe dans un mot	5	5	2,25	4	-0,25
Fusion syllabique	2	1,75	1,5	1	0
Repérage de l'attaque et de la rime d'un mot	3	2,25	0	2,5	0,5
Repérage d'un phonème dans un mot	2	1,75	1,25	1,25	0,25
Application du principe de quantité	1	0,75	0,5	0,75	0

Tableau 4 : Moyennes des résultats posttest par exercice et progressions de la classe 2

Les élèves du sous-groupe expérimental de la classe 2 semblent obtenir, après le soutien, des moyennes inférieures à celles du sous-groupe contrôle aux trois exercices 1, 2 et 6 dont les objectifs sont :

- la connaissance des concepts et du lexique propres à l'écrit (6,5 vs 8),
- la reconnaissance des lettres lues par l'enseignant (8,5 vs 9),

La moyenne des résultats semble comparable entre les deux sous-groupes pour les exercices 3, 4 et 9 dont les objectifs sont :

- la distinction des lettres qui portent à confusion (2 vs 2),
- la distinction et le comptage des syllabes d'un mot prononcé (2,75 vs 2,75),
- la réalisation de la correspondance entre la chaîne orale et la chaîne écrite (principe de quantité) (0,75 vs 0,75).

La moyenne des élèves du sous-groupe expérimental en novembre de 3 H semble plus élevée pour les exercices 5, 7 et 8. Les objectifs de ces exercices sont :

- la segmentation d'un mot, le repérage et la localisation de la place de la syllabe prononcée par l'enseignant dans le mot (5 vs 4),
- la fusion de syllabes (1,75 vs 1),
- le repérage d'un mot parmi d'autres contenant un phonème donné (1,75 vs 1,25).

Le sous-groupe expérimental semble avoir moins progressé aux exercices sur la distinction visuelle de lettres, le dénombrement de syllabes et sur le repérage de l'attaque et de la rime d'un mot que le sous-groupe contrôle de la classe 2. A l'exercice sur la localisation d'une syllabe dans un mot, alors que le sous-groupe expérimental semble bien progresser, le sous-groupe contrôle semble régresser.

L'analyse de ces deux tableaux (cf. tableaux 3 et 4) montre que la connaissance du lexique de la lecture semble rester un point faible pour les deux sous-groupes expérimentaux après le soutien. Et chaque sous-groupe expérimental montre une faiblesse en conscience intrasyllabique au mois de novembre.

Au tout début du mois de décembre, les enseignantes régulières ont proposé leur premier test de lecture. Comment les élèves des groupes expérimentaux et contrôles ont-ils réussi ?

#### 5.4 Résultats au premier test de lecture de la classe

La compréhension des liens entre l'oral et l'écrit (segmentation d'une phrase en mots, correspondances phonème-graphème et code alphabétique) et le développement de la conscience phonologique (rime, syllabe et phonème) sont les objectifs visés à ce premier test de lecture.

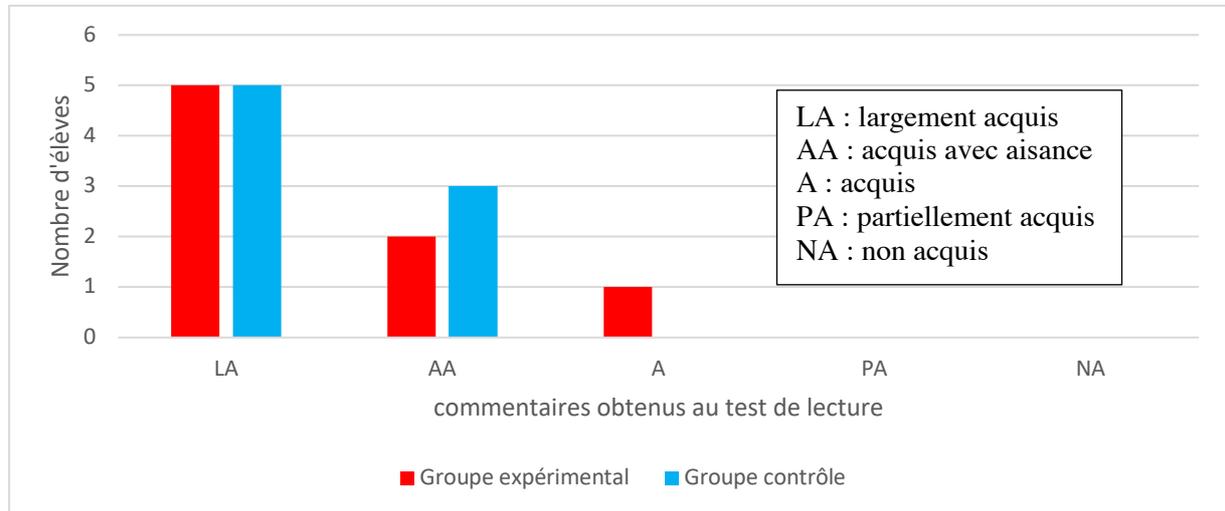


Figure 10 : Résultats à la première évaluation de lecture des élèves des deux classes (novembre 2018)

Tous les élèves des groupes expérimental et contrôle ont atteint le seuil de réussite. Cinq élèves du groupe expérimental et du groupe contrôle ont obtenu le commentaire le plus satisfaisant : largement acquis. Un élève du groupe expérimental se retrouve avec un commentaire confirmant l'atteinte du seuil de réussite : acquis. Les autres élèves obtiennent le commentaire « acquis avec aisance » (cf. figure 10).

#### 5.5 Résultats à l'évaluation continue de la connaissance des lettres

Une évaluation formative a permis de mettre en évidence les progrès concernant la connaissance des lettres au cours du soutien (cf. tableau 15 en Annexe 4).

Quatre des huit élèves soutenus, connaissent l'ensemble des lettres apprises, en capitales et minuscules scriptes (cf. tableau 15 en Annexe 4). Za est l'élève qui progresse le plus lentement. Elle fait malgré tout deux bonds en avant dans sa progression, l'un après les vacances d'automne (de 23 à 32/53 pts), l'autre à la dernière séance (de 32 à 44/53pts).

Za et Ke, élèves du groupe expérimental, inquiétaient particulièrement leurs enseignantes en début de 3H. Ils ont particulièrement progressé entre les mois de juin et de novembre. C'est pour ces raisons que nous allons regarder avec plus de précisions les apprentissages de ces deux élèves pendant le soutien.

## 5.6 Résultats par exercice de deux élèves choisis au prétest et posttest

Za et Ke sont deux enfants grands prématurés. Tous les deux ont un jumeau qui rencontre aussi des difficultés scolaires. Ces deux élèves ont obtenu les résultats les plus faibles de l'établissement au prétest, soient respectivement 9 et 15 sur 37 points. Leur progression est importante puisqu'ils obtiennent respectivement une augmentation de 18 et 16 points sur 37 points entre les deux passations (cf. tableaux 8 et 9 en Annexe 4).

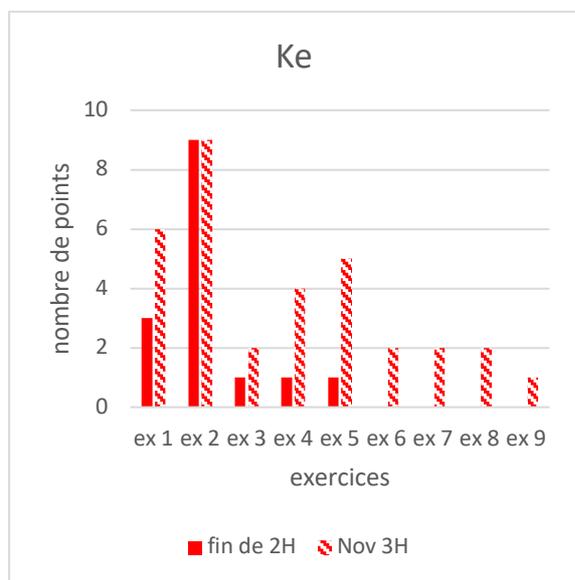


Figure 11 : résultats de Ke par exercice

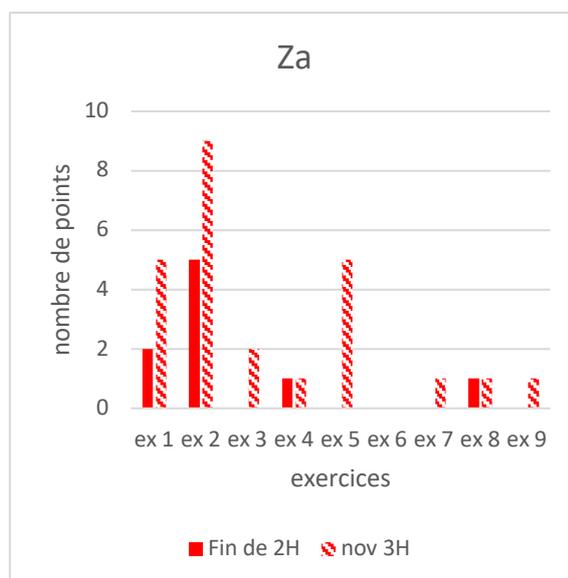


Figure 12 : Résultats de Za par exercice

- ex. 1/9 pts : connaissance des termes spécifiques
- ex. 2/9 pts : reconnaissance des lettres capitales
- ex. 3/2 pts : distinction visuelle de lettres
- ex. 4/4 pts : dénombrement de syllabes
- ex. 9/1 pt : application du principe de quantité
- ex. 6/3 pts : repérage de l'attaque et de la rime d'un mot
- ex. 7/2 pts : fusion syllabique
- ex. 8/2 pts : repérage d'un phonème dans un mot
- ex. 9/1 pt : application du principe de quantité

**Ke** est un élève du sous-groupe expérimental de la classe 1. En fin de 2H, seul l'exercice 2 portant sur la connaissance des lettres est réussi. Les exercices 6 à 9 sont complètement échoués (figure 11). Sa progression totale de 18 points entre les deux passations (cf. tableau 8 en annexe 4) est la plus importante de tous les élèves qui ont bénéficié d'un soutien. Au mois de novembre, les exercices 2, 3, 4, 5, 7, 8 et 9, portant sur la connaissance des lettres, la conscience syllabique et la conscience phonémique sont parfaitement réussis. Les exercices 1 et 6, portant sur la conscience intrasyllabique restent difficile.

Ke obtient la notation A (acquis) à la première évaluation de lecture en classe au mois de décembre. C'est le commentaire le moins élogieux de tous les élèves de l'expérimentation. Ke rattrape le niveau des autres élèves du sous-groupe expérimental et celui des autres élèves du sous-groupe contrôle associé pour le test de novembre mais reste fragile au regard du résultat du test de lecture de la classe.

**Za** est une élève de la classe 2. Elle obtient le plus faible résultat de l'ensemble des élèves en fin de 2H (cf. tableaux 9 en Annexe 4). L'écart est de 16 points entre les deux passations, montrant une belle progression (cf. tableau 9 en Annexe 4). En fin de 2H, les exercices 3, 5, 6, 7 et 9 sont complètement échoués (cf. figure 12). En fin de 3H, les exercices 2, 3, 5 et 9 sont parfaitement réussis (cf. figure 12 et tableau 14 en Annexe 4). L'exercice 6 portant sur la conscience intrasyllabique reste échoué (cf. figure 12).

Za obtient la notation AA (acquis avec aisance) à la première évaluation de lecture en classe (novembre 2018). C'est un commentaire très favorable au regard des performances de l'élève en fin de 2H.

On remarquera que pour ces deux élèves, la conscience intrasyllabique reste difficile en fin de soutien.

## 5.7 Synthèse des résultats

Les résultats de l'expérience pédagogique menée en début de 3H montrent que les élèves repérés à risque en fin de 2H ont progressé de manière sensible au point d'obtenir une moyenne des résultats qui semble équivalente à ceux du groupe contrôle au posttest. Tous les élèves du groupe expérimental ont progressé, en particulier les deux élèves (Ke et Za) ayant obtenu les résultats les plus faibles au prétest. Les progrès du groupe expérimental sont moins flagrants dans les domaines de la connaissance des termes spécifiques à la lecture et de la conscience phonologique intrasyllabique. L'exercice sur l'attaque et la rime a été moins bien réussi par le groupe expérimental de la classe 1. L'exercice sur le repérage d'un mot parmi d'autres

contenant un phonème donné a posé plus de difficulté au groupe expérimental de la classe 2. Une seule élève ne parvient pas à obtenir la note maximale à l'exercice de connaissance des lettres au posttest. Au premier test de lecture, l'ensemble des élèves du groupe expérimental atteint le seuil de réussite.

## 6 Discussion

Maîtriser la lecture est indispensable pour réussir à l'école. L'apprentissage systématique de la lecture se fait essentiellement en 3 et 4H. Le but de cette recherche est de montrer qu'il est possible dans le cadre d'un enseignement spécialisé de permettre à des enfants en difficulté de favoriser leur entrée dans l'apprentissage formelle de la lecture. Nous nous demandons quel impact un renfort spécialisé centré sur la conscience phonologique et la connaissance des lettres, situé en début de 3H, pour des élèves repérés à risque, peut avoir sur la performance en lecture au premier semestre ? Un groupe expérimental de huit élèves, constitué de deux sous-groupes de quatre élèves a bénéficié d'un soutien spécialisé. Afin d'évaluer l'efficacité de ce soutien, deux sous-groupes contrôles de même effectif ont été constitués.

La moyenne des résultats au posttest des élèves ayant bénéficié d'un soutien spécifique en petit groupe, sur une période resserrée, sans attendre que les difficultés s'installent (Viriot-Goedel, 2007) semble au moins équivalente au posttest que celle des élèves n'ayant pas reçu d'aide en dehors de la classe (figure 2). Ce résultat pourrait valider notre première hypothèse selon laquelle un renfort en début de 3H pour les élèves les plus fragiles leur permettrait d'atteindre le même niveau de compétence aux prérequis de la lecture que ceux qui n'ont pas profité de l'enseignement spécialisé. Les maîtresses de 3H continuent de travailler la connaissance des lettres et la conscience phonologique mais surtout dans le cadre de l'apprentissage du code. L'enseignement ne cible plus spécifiquement les prérequis de l'apprentissage formel de la lecture car les enseignants de 3H considèrent que c'est du ressort des classes enfantines. C'est certainement ce qui permet d'expliquer les meilleurs résultats des élèves des groupes expérimentaux à l'évaluation de fin de soutien.

La moyenne des résultats des élèves ayant bénéficié d'un soutien spécialisé aux exercices de conscience phonologique semble supérieure à celle des élèves n'ayant pas reçu d'aide (figure 7). Ce résultat pourrait valider notre première hypothèse spécifique selon laquelle le soutien spécialisé permettrait d'acquérir le même niveau d'habiletés phonologiques que celui de ceux qui n'ont pas profité de cette mesure. Les progrès sont importants aussi bien au niveau de la conscience syllabique (figure 8) qu'au niveau de la conscience intrasyllabique (figure 9). Par contre, les élèves du groupe contrôle restent plus performants au niveau de la conscience intrasyllabique. Ces résultats sont cohérents avec mes choix pédagogiques. J'ai préféré construire une conscience syllabique solide avant d'entrer dans l'exploration intrasyllabique. Notre deuxième hypothèse spécifique selon laquelle un soutien spécialisé en début de 3H aux élèves les plus fragiles leur permettrait d'acquérir le même niveau de connaissance des lettres

que celui des élèves n'ayant pas bénéficié d'aide n'est pas confirmée. Le niveau moyen atteint à l'exercice 2 portant sur la reconnaissance des lettres par les élèves du groupe soutenu est excellent puisqu'il se rapproche de la note maximale de 9 (tableau 2). Seul un élève n'est pas parvenu à obtenir la note maximale à la fin du soutien. Mais la moyenne obtenue par le groupe contrôle est supérieure (tableau 2) puisque tous les élèves de celui-ci ont obtenu le nombre de points maximal.

Développer la conscience phonologique à la fois syllabique, intrasyllabique et phonémique (Simard et al., 2010) et connaître le nom des lettres (Écalte & Magnan, 2015) sont des prérequis indispensables à l'apprentissage de la lecture. Concernant le niveau de décodage en lecture quelques semaines après la fin du soutien, tous les élèves du groupe expérimental ont atteint le seuil de réussite et cinq élèves sur huit obtiennent le commentaire le plus satisfaisant. La deuxième hypothèse générale selon laquelle un renfort en début de 3H aux élèves les plus fragiles leur permettrait d'obtenir des résultats en décodage similaires à ceux qui n'ont pas bénéficié de cette mesure, un mois après n'est pas vérifiée car tous les élèves du groupe contrôle ont obtenu un commentaire supérieur à celui de Ke. Cet élève inquiète particulièrement ses enseignantes malgré ses progrès. Ke est un élève qui atteint tout juste le seuil de réussite au test de lecture de la classe. Le décodage en lecture est une activité complexe qui dépasse la seule nécessité de maîtrise des prérequis. De plus, nous avons vu avec Écalte (2010) que les habiletés phonologiques, portant sur les unités plus petites que la syllabe, étaient un puissant prédicteur de la réussite en lecture. Or Ke échoue aux deux épreuves de conscience intrasyllabique (exercices 6 et 8) du posttest. Za qui inquiète aussi ses enseignantes a un frère jumeau, appartenant au sous-groupe expérimental de l'autre classe. Face aux difficultés de Za pour apprendre le nom des lettres, j'ai demandé à son frère de travailler avec sa sœur à la maison. Je leur ai donné du matériel utilisé pendant le soutien pour « jouer » ensemble. Za a alors beaucoup progressé dans la connaissance des lettres. Les maîtresses précisent qu'elles ont perçu de réels progrès à partir du moment où les deux enfants ont commencé à travailler ensemble (cf. Annexe 6). Même si l'hypothèse générale 2 n'a pas été validée, les résultats de cette recherche vont dans le sens des conclusions des études scientifiques rapportées dans la partie théorique. Puisque tous les élèves soutenus en début de 3H ont atteint le seuil de réussite au premier test de lecture de la classe, l'étude actuelle semble confirmer qu'un enseignement explicite (Gauthier et al. 2007) dans lequel les enfants prennent du plaisir (Dehaene, 2011) avec une forte présence de la maîtresse (Goigoux, 2016) portant sur la connaissance des lettres (Écalte & Magnan, 2015) et la conscience phonologique (Gombert & Colé, 2000) permet de réussir son entrée dans la lecture.

Quelques difficultés ont été rencontrées dans la mise en œuvre de ce soutien. La segmentation en mots à l'écrit a été relativement facile pour les élèves même si la verbalisation du concept d'espace entre les unités a dû être bien soutenue. En revanche, la segmentation de la chaîne parlée (groupe nominal uniquement) en une seule séance est trop ambitieuse. La plupart y sont malgré tout parvenus. Des élèves ont rencontré des difficultés dans l'apprentissage des lettres *c* et *s*. Des confusions sont apparues certainement liées à l'apprentissage du phonème principal associé à la lettre sans mémorisation du nom de la lettre en classe enfantine. C'est une confirmation de la nécessité d'apprendre en même temps le nom des lettres et les phonèmes associés. Il aurait peut-être fallu, pendant la période de soutien, ne pas enseigner ces deux lettres lors de deux périodes consécutives afin de réduire le risque de confusion. Des confusions autour des lettres *b*, *d*, *p* et *q* ont aussi dû être dépassées. Za, l'élève la plus fragile en fin de 2H, a bénéficié d'une séance supplémentaire en individuel dont l'objectif était la différenciation visuelle de ces tracés. Certains des élèves suivis ne me paraissaient pas avoir une mémoire de travail verbale suffisamment performante. Ces enfants me demandaient plusieurs fois de répéter une même consigne alors que celle-ci était comprise et que leur niveau d'attention me semblait adéquat. Les situations de conscience phonologique proposées s'appuyaient donc systématiquement sur un support visuel (cartes image mot), point d'appui indispensable pour permettre la réussite des élèves.

Les enseignantes de classe n'ont pas remis en question la sélection des élèves des groupes expérimentaux. Tous les élèves que j'accompagnais étaient perçus comme fragiles en début d'année. Par contre, une des enseignantes s'étonnait de ne pas voir apparaître dans mon panel d'élèves repérés, un élève qui lui semblait pourtant en difficulté. Il s'est avéré que cet élève était absent le jour du test initial au mois de juin. Il faudrait envisager un rattrapage possible pour les élèves absents.

L'exercice quatre du test de dénombrement des syllabes s'est avéré difficile pour les élèves contre toute attente. Je n'avais pas anticipé la surcharge d'une double tâche : frapper et compter les syllabes en même temps. L'exercice suivant de repérage d'une syllabe dans le mot que je pensais plus difficile a été mieux réussi. Je craignais, à tort, un effet plancher dans la reprise du test initial, en particulier pour les élèves des groupes contrôles.

L'évaluation initiale ne permettait pas d'écarter les enfants avec des troubles de l'apprentissage non diagnostiqués à cet âge ou une déficience intellectuelle. Un bilan cognitif a été demandé pour Za par ses enseignantes au regard de ses difficultés de compréhension. Tous les élèves ont bien profité du soutien mis en place mais des difficultés importantes et durables auraient pu entraver les progrès.

Pour des raisons à la fois pratiques et éthiques, des limites à cette recherche apparaissent. D'abord l'échantillon est relativement petit : huit élèves soutenus sont comparés à huit élèves non soutenus. L'impossibilité morale d'introduire dans la recherche des élèves en difficulté sans être aidés ne permet pas une comparaison classique entre élèves initialement de même niveau. Au sein d'un même bâtiment, les enseignants de 3H se coordonnent pour permettre une relative homogénéité des apprentissages d'une classe à l'autre en partant par exemple d'évaluations communes. Malgré cette intention et une formation initiale commune, chaque maîtresse enseigne avec sa sensibilité propre. Les élèves ne reçoivent donc pas le même enseignement. Cette différence d'enseignement aurait pu conduire à des résultats différenciés pour les deux groupes expérimentaux. Les propos de Dubet et Ouellet (2016) cités en introduction prennent ici tout leur sens. Il est difficile de mener des études sur la qualité des interventions sans être confronté à des limites méthodologiques. Même si les résultats de cette étude sont assez convaincants, il faut donc les prendre avec précautions.

Avec des moyens plus importants, il serait possible de reproduire cette recherche en augmentant le nombre de participants pour confirmer ou infirmer les résultats de cette étude. Il serait aussi intéressant d'inscrire ce type de recherche dans une logique plus longitudinale pour observer les effets sur un temps plus long. Un soutien prolongé dans le temps en restant dans ce qui est préconisé par Goigoux (moins de 40 semaines) permettrait d'aller plus loin dans les consciences intrasyllabique et phonémique.

## 7 Conclusion

Les enseignants avec qui j'ai travaillé en fin de 2H ont apprécié de pouvoir échanger sur les pratiques pédagogiques en classes enfantines. Certains avaient envie de réfléchir à l'évolution de leurs pratiques en fonction des retours faits sur les réussites et les échecs de leurs élèves. Si certaines réticences sont apparues au départ avec l'idée de faire du repérage des élèves en difficulté en classe enfantine, celles-ci sont tombées après avoir précisé qu'il s'agissait d'un outil professionnel interne. Il ne s'agissait pas d'inquiéter les familles, ni d'associer une étiquette d'élève en échec à certains.

Le plaisir des enfants à venir en soutien, le regret des enseignantes à la fin de la prise en charge ont été pour moi une réelle satisfaction professionnelle. J'ai eu le sentiment que les maîtresses appréciaient les discussions aussi bien sur les difficultés et réussites des élèves que sur les pratiques pédagogiques. Certains enseignants ne signalent pas les élèves en difficulté. L'idée de laisser du temps aux élèves pour s'adapter est parfois l'argument avancé. Cependant, ce sont

des élèves qui bien souvent s'ancrent dans la difficulté et finissent par rejeter l'école. Avec le repérage en fin de 2H, il est possible d'anticiper la difficulté et d'éviter l'absence d'aide pour des élèves qui en auraient besoin. Seuls les élèves fragiles arrivant dans les écoles des villages en 3H pourraient ne pas être repérés. Il serait possible d'imaginer un autre dispositif de repérage pour ces enfants. La priorité donnée à la lecture fait sens parce qu'elle constitue la priorité de la classe de 3H et parce qu'elle conditionne tous les apprentissages.

Les enseignantes de classe soulignent une meilleure confiance en soi des élèves soutenus en fin de prise en charge (annexe 6). Cette confiance est nécessaire pour une pleine implication des élèves en classe, favorable aux apprentissages (Fenouillet et al., 2009).

Au regard des résultats positifs de cette expérience pédagogique, cette pratique pourrait être pérennisée dans le collège par les enseignants spécialisés MCDI. En effet, cette expérience est maintenant connue, voire reconnue et les enseignants souhaiteraient qu'elle se répète et se généralise à l'ensemble des classes. Après la période de soutien c'est à dire après les vacances d'automne, il serait possible de prolonger le renfort pour les élèves qui n'auraient pas réussi à rattraper le niveau attendu par les enseignants de 3H. Dans le cadre du nouveau concept 360, la direction de l'établissement demande aux enseignants spécialisés de construire un projet global des prises en charge des classes de 1 à 11P. Il me semble que la généralisation de cette expérience pédagogique à l'ensemble des classes de 3H pourrait s'y inscrire.

Dubé et Ouellet (2016) regrette que les enseignants n'utilisent pas assez les résultats des recherches scientifiques dans leur pratique. Au regard des résultats obtenus dans ce travail de recherche, l'incitation est très forte de poursuivre ce travail d'amélioration de mes interventions en m'appuyant sur les données récentes de la recherche en matière de didactique et de pédagogie. De plus, je me suis rendue compte que les enseignants avec qui j'ai collaboré pendant cette expérience pédagogique souhaitaient aussi profiter de ces apports de la recherche.

## 8 Bibliographie

Biot-Chevrier, C., Écalle, J. & Magnan, A. (2008). Pourquoi la connaissance du nom des lettres est-elle si importante dans l'apprentissage de la langue écrite ? *Revue française de pédagogie*, 162(1), 15-27.

Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., & Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3, article 1, 1-21

Bocchi, P. C. (2011). Pratiques de l'enseignement/apprentissage de la lecture : caractérisation de l'action de l'enseignant ». *Éducation et didactique*, 5(2), 23-38.

Brina, M. (2018) MAES 102 : notes de cours. Repéré dans Moodle : <https://elearning.hepl.ch>

Caille, J.-P. (2004). Le redoublement à l'école élémentaire et dans l'enseignement secondaire. *Éducation et formations*, 69, 79-88.

Chartier, A. & Hébrard, J. (2006). Chronique « histoire de l'enseignement ». Méthode syllabique et méthode globale : quelques clarifications historiques. *Le français aujourd'hui*, 153(2), 113-123.

Crinon, J., Espinosa, N., Gremmo, M-J., Jarlégan, A., Kreza, M. & Leclaire-Halté, A. (2015). Clarté cognitive et apprentissage du lire-écrire au CP : quelles pratiques enseignantes ? *Pratiques*. Repéré à <http://pratiques.revues.org/2586>

Daussin, J-M., Keskpail, S. & Rocher, T. (2011). *L'évolution du nombre d'élève en difficulté face à l'écrit depuis une dizaine d'années*. Repéré à : [http://circvaldereuil.spip.ac-rouen.fr/IMG/pdf/FPORSOC111\\_D1\\_Eleves.pdf](http://circvaldereuil.spip.ac-rouen.fr/IMG/pdf/FPORSOC111_D1_Eleves.pdf)

Dehaene, S., (2011). *Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris : Odile Jacob.

Demont, É. & Gombert, J. (2004). L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite. *Enfance*, 56 (3), 245-257.

Desrochers, A. (2018). L'évaluation des difficultés en lecture du français. *Langue française*, 199(3), 83-97.

Desrosiers, H., & Tretreault, K. (2012). *Les facteurs liés à la réussite aux épreuves obligatoires de français en sixième année du primaire : un tour d'horizon*. Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/prescolaire-primaire/reussite-epreuve-francais.pdf>

Dubé, F. & Ouellet, C. (2016). Apprenants en difficulté en littératie : enseignement et apprentissage : Présentation du dossier. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 76 (4), 5-10.

Écalle, J. (2010). L'évaluation de la lecture et des compétences associées. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(1), 105-120.

Écalle, J., & Magnan, A. (2015). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Paris : Dunod.

Elbaum, B., Vaughn, S., Hughes, M. T., & Moody, S. W. (2000). How effective are one-to-one tutoring programs in reading for elementary students at risk for reading failure? A meta-analysis of the intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 605-619.

Eme, E. & Rouet, J-F. (2001). Les connaissances métacognitives en lecture-compréhension chez l'enfant et l'adulte. *Enfance*, 4, 309-328

Fenouillet, F., Marro, C., Meerschman, G., Roussel, F. (2009) Motivations autodéterminées et lecture. *Enfance*, 4, 397-422

Ferreiro, E. (1979). La découverte du système de l'écriture par l'enfant. *Repères pour la rénovation de l'enseignement français à l'école élémentaire*, Éveil à la langue écrite au cours préparatoire. Apprendre à lire sans manuels, 56, 74-78.

Foulin, J.-N. (2006). La connaissance des lettres chez les prélecteurs : aspects pronostiques, fonctionnels et diagnostiques. *Psychologie française*, 52 (4), 431-444

Gauthier, G., Bissonnette, S., & Richard, M. (2007). *L'enseignement explicite*. In V. Dupriez, G. Chapelle, *Enseigner* (pp. 107-116). France : Puf

Guihard-Lepetit, S. (2016). Connaissance du nom des lettres : comparaison d'enfants non lecteurs avec déficience intellectuelle bénéficiant d'une Ulis école et d'enfants de Grande section de maternelle. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 76(4), 123-139.

Goigoux, R. (2003). *Réponse de Roland Goigoux à la seconde question de la conférence de consensus*. Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003, Piref.

Goigoux, R. (2016). Apprendre à lire et à écrire au cours préparatoire : enseignements d'une recherche collective. *Revue française de pédagogie*, 196 (3), 5-6

Goigoux, R., Cèbe, S., & Pironom, J. (2016). Les facteurs explicatifs des performances en lecture-compréhension à la fin du cours préparatoire. *Revue française de pédagogie*, 196, 67-84.

Goigoux, R., Jarlégan, A., & Piquée, C. (2015). Évaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire sur les apprentissages des élèves : enjeux et choix méthodologiques. *Recherches en didactiques*, 19 (1), 9-37.

Gombert, J. & Colé, P. (2000). Chapitre 4. *Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme*. Dans *L'acquisition du langage: Le langage en développement. Au-delà de trois ans*. 2, 117-150. Paris : Presses Universitaires de France.

INSERM (2007) *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie – Bilan des données scientifiques*. Repéré à <http://www.ipubli.inserm.fr/bitstream/handle/10608/110/?sequence=16>

Jacquier-Roux, M., Nguyen, J., & Zorman, M. (2018). *Conscience phonologique, guide pédagogique CP*. Grenoble : Les Éditions de la Cigale.

Joigneaux, C. (2013). Littératie, forme et inégalités scolaires : le cas de la « scolarisation » de l'école maternelle. *Le français aujourd'hui*, 183(4), 41-50.

Labat, H., Farhat, S., Andreu, S., Rocher, T., Cros, L., Magnan, A. & Écalle, J. (2013). Évaluation des connaissances précoces prédictives de l'apprentissage de la lecture en grande section de maternelle. *Revue française de pédagogie*, 184(3), 41-54.

Martinet, C. & Rieben, L. L'apprentissage initial de la lecture et de ses difficultés. In M. Crahay & Dutievis (Ed.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 189-222). Bruxelles : De Boeck

Monney, F., Martinet, C., de Chambrier, A-F. & Rouèche, A. (2016). *PhonoDEL - activités pour développer la conscience phonologique 1-2P*. Lausanne : Département de la formation, de la jeunesse et de la culture

Negro, I. & Genelot, S. (2009). Les prédicteurs en grande section maternelle de la réussite en lecture en fin de première année d'école élémentaire : l'impact du nom des lettres. *Bulletin de psychologie*, 501(3), 291-306.

Ouzoulias, A. (1995), *Médial, Moniteur pour l'évaluation des difficultés de l'apprenti lecteur*, Retz.

Organisation de coopération et de développement économique. (2000). *La littéracie à l'ère de l'information : Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*. Repéré à <http://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/39438013.pdf>

Prévost, N. & Morin, M. (2015). Quel rôle joue la connaissance des lettres dans l'acquisition de l'écriture en maternelle ? *Le français aujourd'hui*, 190(3), 35-50.

Simard, C., Dufays, J., Dolz, J., & Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Sprenger-Charolles, L. (2016). L'apprentissage de la lecture (du comportement aux corrélats neuronaux) : un bilan de 30 ans de recherche. *Pratiques*. Repéré à <https://journals.openedition.org/pratiques/2969#notes>

Sprenger-Charolles, L., Desrochers, A. & Gentaz, É. (2018). Apprendre à lire-écrire en français. *Langue française*, 199(3), 51-67.

Velay, J., Longcamp, M. & Zerbato-Poudou, M. (2005). Apprendre à écrire les lettres pour mieux les reconnaître. In C.Thinus-Blans & J. Bullier. *Agir dans l'espace*. (pp. 255-270). Paris : La Maison des sciences de l'homme.

Viriot-Goeldel, C. (2007). Apprentis-lecteurs en difficulté : quels types d'aide : Essai d'analyse théorique et praxéologique de l'aide apportée aux élèves en difficulté dans les classes de

l'enseignement primaire en France, au Québec et dans le Bade-Wurtemberg. *Carrefours de l'éducation*, 23(1), 25-38.

Annexe 1 : cahier de l'élève (prétest et posttest) et cahier de l'enseignant

*Les écoles de* 

Cahier de l'élève  
**Français**

**2H/3H**

Prénom et Nom de l'élève :.....
Ecole :.....
Nom de l'enseignant(e) :.....

Juin 2018

### Exercice 2

Entourer les lettres dictées par l'enseignant.



A	B	V	Y	J
---	---	---	---	---



K	C	H	B	D
---	---	---	---	---



F	X	C	E	S
---	---	---	---	---



M	G	D	L	P
---	---	---	---	---



E	Z	F	N	I
---	---	---	---	---



I	K	J	M	Y
---	---	---	---	---



M	O	P	N	Q
---	---	---	---	---



T	S	U	I	V
---	---	---	---	---



M	G	D	L	P
---	---	---	---	---



P	B	A	R	G
---	---	---	---	---

i11 | 1 | 9 | 0 |

### Exercice 3

Entourer les lettres qui sont identiques au modèle.



p

p	q	d	b	p	p	q	b	d	p
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

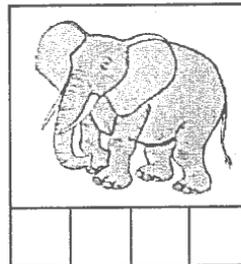
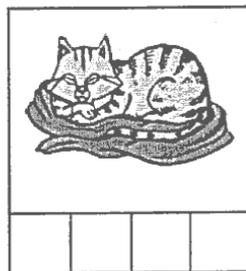
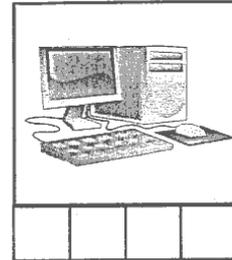
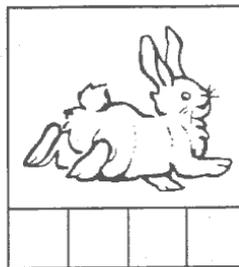
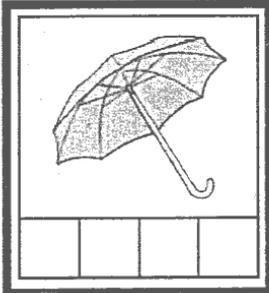


u

u	m	n	u	n	m	m	u	n	u
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

### Exercice 4

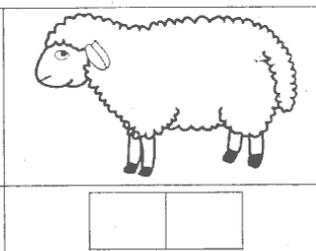
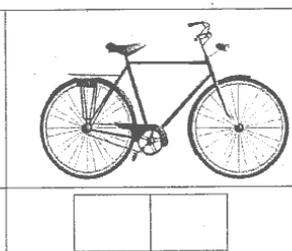
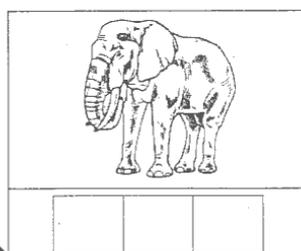
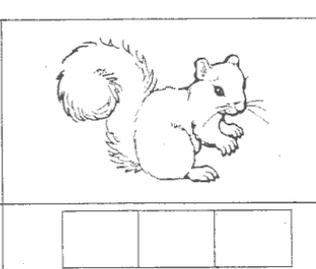
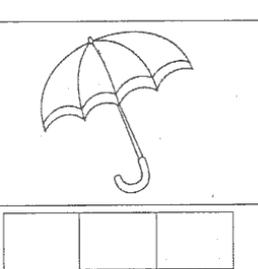
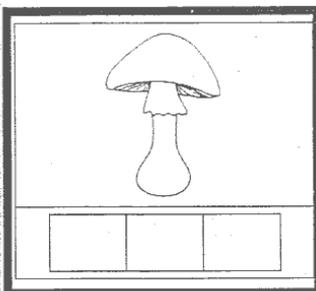
Dessiner une croix pour chaque syllabe.



i12 | 1 | 9 | 0

### Exercice 5

Dessiner une croix dans la case qui correspond à la syllabe prononcée par l'enseignant.

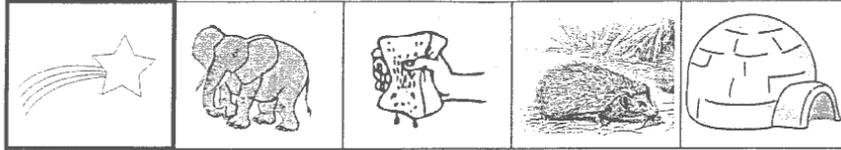


i13 | 1 | 2 | 9 | 0

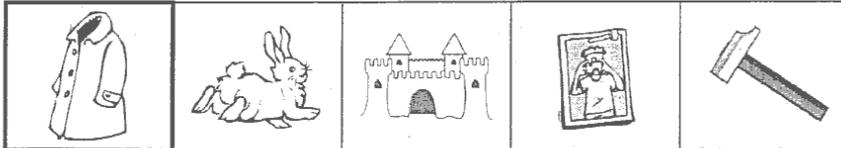
Page 4 sur 11

### Exercice 6

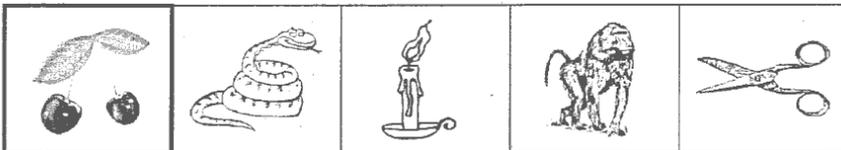
Barrer le mot qui ne commence pas comme étoile.



Barrer le mot qui ne finit pas comme manteau.



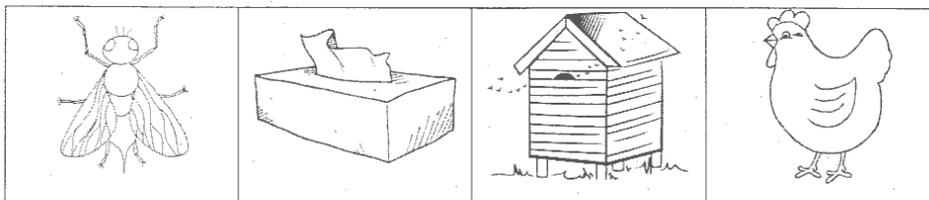
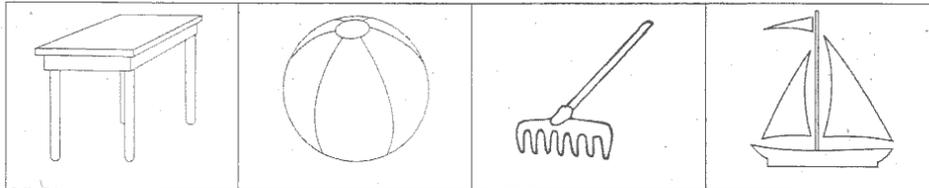
Barrer le mot qui ne commence pas comme cerises.



i18 | 1 | 9 | 0 | i19 | 1 | 9 | 0 | i20 | 1 | 9 | 0 |

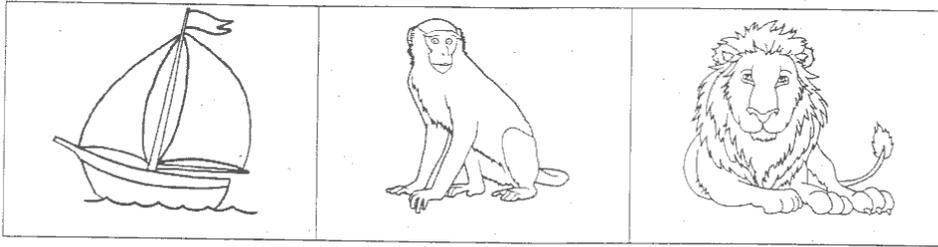
### Exercice 7

Entourer l'image qui correspond à la fusion des deux syllabes entendues.

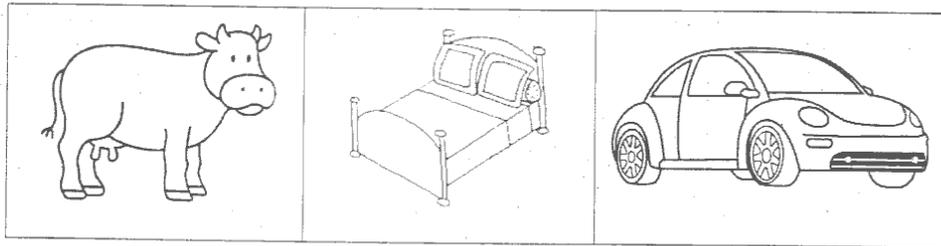


**Exercice 8**

Entourer l'image qui correspond à un mot dans lequel on entend /a/.



Entourer l'image qui correspond à un mot dans lequel on entend /u/.



**Exercice 9**

Entourer l'étiquette qui correspond à ce qui est lu.

Vendredi.

Les enfants regardent la télévision.

Le petit escargot a une coquille  
jaune et il a aussi deux petites  
cornes, il avance lentement, il  
n'est pas pressé.

# Cahier de l'enseignant : consignes

## Exercice 1 :

### Exercice 1 : passation collective -3 min

Objectif de la tâche : connaître des concepts et du lexique propres à l'écrit

#### Situation

Entoure le chiffre.

u	+	4	△	?	@	β
---	---	---	---	---	---	---

Entoure la lettre.

=	2	«	&	M	Ω	+
---	---	---	---	---	---	---

Entoure le mot.

α	Ω	ρ	N	⊗	école	f	€	D	ne
---	---	---	---	---	-------	---	---	---	----

Entoure la lettre majuscule.

n	R	1	a	@
---	---	---	---	---

Entoure le mot.

uuumm	LLL	B	papa
-------	-----	---	------

Entoure la première lettre de chaque mot.

R	a	n	g	e	z	l	e	s	j	o	u	e
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Entoure le dernier mot de la phrase.

L	e	c	h	a	t	a	t	r	a	p	p	e
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Entoure chaque lettre du mot.

b	a	t	e	a	u
---	---	---	---	---	---

Entoure la phrase.

L	e	l	a	p	i	n	s	a	u	t	e
é	t	a	i	t							
b	l	a	n	c							

#### Organisation et consignes de passation

Sur cette page, il y a des cadres avec des signes. Vous entourez ce que je vais vous demander.

Dans le cadre , il y a un seul chiffre ; entourez **ce chiffre**.

Dans le cadre , il y a une seule lettre ; entourez **cette lettre**.

Dans le cadre , il y a un seul mot ; entourez **ce mot**.

Dans le cadre , il y a une seule lettre majuscule ; entourez **cette lettre majuscule**.

Dans le cadre , il y a un seul mot ; entourez **le mot**.

Dans le cadre , entourez **la première lettre de chaque mot**.

Dans le cadre , entourez **le dernier mot de la phrase**.

Dans le cadre , entourez **chaque lettre du mot**.

Dans le cadre , entourez **la phrase**.

## Exercice 2 :

### Exercice 3 : passation collective - 4 min

Objectif de la tâche : reconnaître les lettres lues par l'enseignant

#### Situation

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

#### Organisation et consignes de passation

Dans chaque ligne il y a des lettres. Mettez votre doigt sur la ligne  et entourez la lettre Y. Vérifiez.

Mettez le doigt sur la ligne , entourez la lettre B. Et ainsi de suite.

Les lettres suivantes à entourer sont :

**S P F J N V D R**

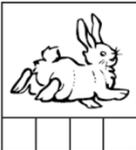
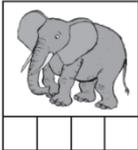
### Exercice 3 :

Consignes de passation :

Dans chaque cadre, il y a des lettres. Mettez votre doigt sur le chat. Juste à côté, il y a la lettre *p*. C'est le modèle. *Entourer dans le cadre tous les p, comme le modèle.*

Dans chaque cadre, il y a des lettres. Mettez votre doigt sur l'ours. Juste à côté, il y a la lettre *u*. C'est le modèle. *Entourer dans le cadre tous les u, comme le modèle.*

### Exercice 4 :

Exercice 4: passation collective - 2 min	
<b>Objectif de la tâche : distinguer les syllabes d'un mot prononcé</b>	
<p><b>Situation</b></p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-start;"> <div style="text-align: center;">   <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> </div> <div style="text-align: center;">   <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> </div> <div style="text-align: center;">   <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-start; margin-top: 20px;"> <div style="text-align: center;">   <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> </div> <div style="text-align: center;">   <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> </div> </div>	<p><b>Organisation et consignes de passation</b></p> <p>Regardez l'exemple qui est l'image du parapluie. Chaque image correspond à un mot. Dans chaque mot, il y a une, deux, trois ou quatre syllabes. Je vais dire ce mot et vous dessinerez une croix dans les cases pour chaque syllabe du mot. L'enseignant aura au préalable dessiné l'exemple du parapluie au tableau.</p> <p>Dire : <i>parapluie</i>. Dans <i>parapluie</i> on entend trois syllabes PA - RA - PLUIE » (bien détacher les syllabes). Dessiner les croix au tableau.</p> <p>Vous allez chercher le nombre de syllabes pour chaque mot et vous dessinerez autant de croix que de syllabes pour chaque mot. Allez-y pour LA – PIN. Vérifier. Pour OR – DI – NA – TEUR. Vérifier. Pour CHAT. Vérifier. Puis pour É – LÉ – PHANT. Vérifier.</p>

### Exercice 5 :

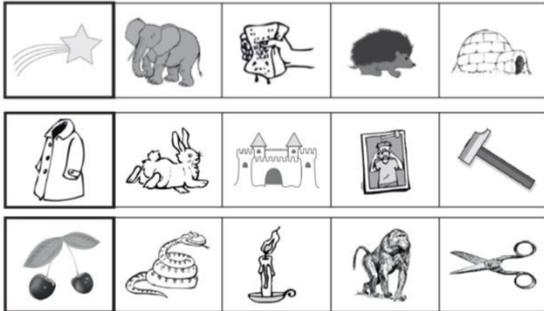
Exercice 5 : passation collective - 4 min	
<b>Objectif de la tâche : segmenter un mot, repérer et localiser la place de la syllabe prononcée par l'enseignant.</b>	
<p><b>Situation</b></p> <p>Au début : éléphant - mouton            Au milieu : champignon - parapluie            À la fin : écureuil - vélo</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-start;"> <div style="text-align: center;">   <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> </div> <div style="text-align: center;">   <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> </div> <div style="text-align: center;">   <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-start; margin-top: 20px;"> <div style="text-align: center;">   <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> </div> <div style="text-align: center;">   <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> </div> <div style="text-align: center;">   <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> </div> </div>	<p><b>Organisation et consignes de passation</b></p> <p>Exemple : Posez le doigt sur l'image du <b>champignon</b>. On va frapper les syllabes du mot. Il y a 3 cases car il y a 3 syllabes dans ce mot. Maintenant, posez votre doigt sur la case qui montre où se trouve la syllabe [pi] dans ce mot. Faites une croix dans la 2ème case car c'est celle où on entend la syllabe [pi].</p> <p>Posez le doigt sur l'image du <b>parapluie</b>. faites une croix dans la case qui montre où se trouve la syllabe [ra] dans ce mot. Vous pouvez vous aider en frappant les syllabes du mot. Procéder de même manière pour la syllabe [reuil] de <b>écureuil</b>, la syllabe [é] de <b>éléphant</b>, la syllabe [lo] de <b>vélo</b>, la syllabe [mou] de <b>mouton</b>.</p>

## Exercice 6 :

Exercice 7: passation collective - 3 min

Objectif de la tâche : repérer des éléments communs dans des mots (attaque, rime)

Situation



Organisation et consignes de passation

Les élèves entendent d'abord le mot cible puis les quatre mots qui suivent. Il s'agit d'identifier le mot qui **ne commence pas** ou **ne finit pas** comme le mot cible en barrant l'image qui lui correspond.

L'enseignant devra dire 2 fois chaque série de mots en demandant aux élèves de pointer au fur et à mesure afin d'installer la dénomination de chaque image avec absence du déterminant. (Ex: étoile et non l'étoile).

Mettez le doigt sur la première ligne. Vérifier. Vous voyez les images de : étoile - éléphant - éponge - hérisson - igloo. (Dénommer lentement) Je répète et vous suivez avec le doigt : étoile - éléphant - éponge - hérisson - igloo. Barrez l'image du mot qui **ne commence pas** comme étoile. Répéter.

Mettez le doigt sur la deuxième ligne. Vérifier. Vous voyez les images de : manteau - lapin - château - photo - marteau. (Dénommer lentement). Je répète et vous suivez avec le doigt : manteau - lapin - château - photo - marteau.

Barrez l'image du mot qui **ne finit pas** comme manteau. Répéter.

Mettez le doigt sur la troisième ligne. Vérifier. Vous voyez les images de : cerises - serpent - bougie - singe - ciseaux. (Dénommer lentement). Je répète et vous suivez avec le doigt : cerises - serpent - bougie - singe - ciseaux. Barrez l'image du mot qui **ne commence pas** comme cerises.

## Exercice 7 :

Dans cet exercice, il y a deux lignes d'images.

Mettez votre doigt sur la première. Vous voyez quatre images : les images de « table », « ballon », « râteau », et « bateau ».

Répéter et demander de mettre le doigt sur chacune des images.

Maintenant, je vais vous dire deux syllabes qu'il faudra mettre ensemble. Vous allez entourer l'image du mot trouvé.

La première syllabe, c'est « ba », la deuxième syllabe, c'est « to ». À vous d'entourer la bonne image.

Mettez votre doigt sur la deuxième. Vous voyez quatre images : les images de « mouche », « boîte », « ruche », et « poule ».

Répéter et demander de mettre le doigt sur chacune des images.

Maintenant, je vais vous dire deux syllabes qu'il faudra mettre ensemble. Vous allez entourer l'image du mot trouvé.

La première syllabe, c'est « mou », la deuxième syllabe, c'est « che ». À vous d'entourer la bonne image.

### **Exercice 8 :**

Dans cet exercice, il y a deux lignes d'images. Mettez votre doigt sur la première.

Vous voyez trois images : les images de « bateau », « singe » et « lion ».

Répéter et demander de pointer chaque image.

*Entourer maintenant l'image du mot dans lequel on entend /a/.*

Dans cet exercice, il y a deux lignes d'images. Mettez votre doigt sur la deuxième.

Vous voyez trois images : les images de « vache », « lit » et « voiture ».

Répéter et demander de pointer chaque image.

*Entourer maintenant l'image du mot dans lequel on entend /u/.*

### **Exercice 9 :**

Dans cet exercice, il y a trois étiquettes. Sur chaque étiquette, il y a quelque chose d'écrit. Je vais lire ce qui est écrit sur une seule étiquette.

*Écoutez bien et après vous entourerez l'étiquette que j'ai lu : « les enfants regardent la télévision ».*

## Annexe 2 : Courrier aux parents

Chers parents,

Enseignante spécialisée dans l'Établissement de [REDACTED], je réalise cette année une étude portant sur l'amélioration de l'apprentissage de la lecture dans le cadre d'un mémoire de Master. Quelques élèves de 3H dont votre enfant ont été choisis pour participer à cette étude. Chaque élève bénéficiera de deux périodes hebdomadaires d'enseignement spécialisé, sur le temps scolaire, en petit groupe, de la rentrée des classes jusqu'aux vacances d'automne.

Je reste à votre disposition pour de plus amples informations. N'hésitez pas à me contacter par téléphone au 076 769 41 87.

Françoise Morisset

-----

Je soussigné(e) \_\_\_\_\_ donne mon accord pour un renfort pédagogique dans le cadre d'une étude portant sur l'entrée en lecture pour mon enfant \_\_\_\_\_ .

Signature

## Annexe 3 : Exemple de séance préparée

Séance 13

Date : le 1/11/18

### Objectifs généraux :

- Connaître le nom des lettres en capitales et minuscules d'imprimerie et leurs sons.
- Acquérir une conscience phonologique claire.

### Objectifs intermédiaires :

- Connaître le nom des consonnes en capitales et minuscules d'imprimerie et leurs sons.
- Fusionner des phonèmes.

### Objectifs spécifiques :

- Distinguer le nom des lettres C et s, G et J et leurs sons.
- Fusionner des phonèmes pour produire des syllabes.

Mise en projet		Durée
Rappel du contenu (séance précédente)	Reconnaitre les mots épelés à partir d'une banque d'images. Donner le nom de la lettre c et les deux manières de la faire chanter	5 min
Objectif spécifique	Ne pas confondre les lettres c et s, G et j « Accrocher » deux sons pour fabriquer une syllabe.	
Présentation des étapes	Jeu de lettres : choisir les bonnes cartes lettres Utiliser des lettres pour construire des syllabes	

Partie 1 de la séance : Distinguer le nom des lettres C et s, G et j et leurs sons.

Phase d'actualisation			
	Activité de l'enseignante	Activité des élèves	Forme de travail Matériel Durée
Exploration/ Construction	Dire : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Une lettre peut chanter un son ou deux.</li> <li>- Plusieurs lettres peuvent chanter un même son.</li> <li>- Il ne faut pas confondre le nom de la lettre avec le son qu'elle fait.</li> </ul> Demander pour chaque propos d'exemplifier en reprenant les lettres déjà apprises.	Donner des exemples pour illustrer les propos de l'enseignante en utilisant les lettres mises à disposition.	Collective Cartes lettres 5 min
Validation	Proposer à chaque élève un tas de lettres : c, g, s et j Demander de sélectionner la ou les cartes en fonction de la demande : nom d'une lettre ou son.	Répondre aux demandes de la maîtresse en donnant la ou les bonnes cartes.	Individuelle Cartes lettres 10 min

Partie 2 de la séance : Fusionner des phonèmes pour produire des syllabes.

<b>Phase d'actualisation</b>			
	Activité de l'enseignante	Activité des élèves	Forme de travail Matériel Durée
Exploration	<p>Dire : « Vous devez « accrocher » deux sons pour fabriquer une syllabe. Je vais vous donner une première lettre, vous la poserez en disant le son, Je vais vous donner une deuxième lettre vous la poserez à droite de la première en disant le son. » Rappeler qu'une syllabe n'a pas forcément de sens.</p> <p>Demander de sélectionner la carte syllabe construite parmi plusieurs.</p> <p>Proposer une syllabe à chaque élève : la, ti, do, mu</p> <p>En cas d'échec, donner le nom de la syllabe, puis faire répéter les phonèmes et la syllabe</p>	<p>Donner les sons des lettres présentées et fusionner.</p> <p>Étayage :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Guide « Conscience phonologique » pour l'orientation de l'écriture »</li> <li>- Carte syllabes</li> <li>- Donner le nom de la lettre</li> <li>- Répéter les sons</li> </ul>	<p>Individuelle</p> <p>Cartes lettres et cartes syllabes</p> <p>10 min</p>
Construction	<p>Dire : « Il faut faire attention d'accrocher les sons dans le bon ordre. »</p> <p>Reprendre les quatre exemples proposés à l'exploration et faire répéter les élèves</p>	<p>Répéter les sons et les syllabes formées</p>	<p>Individuelle et collective</p> <p>Cartes syllabes</p> <p>3 min</p>
Validation	<p>Proposer d'autres syllabes à construire par fusion de phonèmes.</p> <p>Pour les élèves en réussite augmenter la difficulté en proposant des syllabes à 3 phonèmes. Ex : bal, tar</p>	<p>Fusionner les sons pour former des syllabes</p> <p>Étayage : les même que pour l'exploration</p> <p>Prolongement possible : trouver un mot dans lequel on trouve la syllabe construite : Ex : li comme dans livre</p>	<p>Individuelle</p> <p>Cartes lettres et cartes syllabes</p> <p>5 min</p>

Synthèse métacognitive : 5 min

Annexe 4 : Tableaux des résultats aux tests (prétest, posttest et test de lecture)

Tableau 5 : Moyennes et écarts-types aux prétest et posttest des groupes contrôle et expérimental des deux classes

Classes 1 et 2	Groupe expérimental	Groupe contrôle
Fin de 2H (/37)	$\bar{x} = 18,375$ $\sigma = 5,65$	$\bar{x} = 28,25$ $\sigma = 2,55$
Novembre 3H (/37)	$\bar{x} = 32,25$ $\sigma = 3,2$	$\bar{x} = 32$ $\sigma = 4,14$

Tableau 6 : Moyennes et écarts-types aux prétest et posttest des sous-groupes contrôle et expérimental de la classe 1

Classe 1	Sous-groupe expérimental	Sous-groupe contrôle
Fin de 2H (/37)	$\bar{x} = 16,25$ $\sigma = 1,5$	$\bar{x} = 28,25$ $\sigma = 2,21$
Novembre 3H (/37)	$\bar{x} = 33$ $\sigma = 1,29$	$\bar{x} = 32,75$ $\sigma = 1,89$

Tableau 7 : Moyennes et écarts-types prétests et posttests des sous-groupes contrôle et expérimental de la classe 2

Classe 2	Sous-groupe expérimental	Sous-groupe contrôle
Fin de 2H (/37)	$\bar{x} = 20,5$ $\sigma = 7,77$	$\bar{x} = 28,25$ $\sigma = 3,2$
Novembre 3H (/37)	$\bar{x} = 31,5$ $\sigma = 4,65$	$\bar{x} = 31,25$ $\sigma = 5,9$

Tableau 8 : Résultats individuels prétests et posttests de la classe 1

Classe 1	Ha	Ke	Du	In	Ed	El	Al	Da
Fin de 2H (/37)	17	15	15	18	27	31	26	29
Novembre 3H (/37)	31	33	32	34	33	34	30	34
Progrès	14	18	17	16	6	3	4	5

Tableau 9 : Résultats individuels prétests et posttests de la classe 2

Classe 2	Za	Ly	Ch	Il	Te	Al	Ke	Oc
Fin de 2H (/37)	9	26	24	23	33	26	27	27
Novembre 3H (/37)	25	36	33	32	37	33	32	23
Progrès	16	10	9	9	4	7	5	-4

Tableau 10 : résultats des deux classes aux exercices de conscience phonologique

Classes 1 et 2	Résultats prétests	Résultats posttests
Groupes expérimentaux	5,875	14
Groupes contrôle	11	12,625

Tableau 11 : Moyenne des résultats aux exercices de conscience syllabique (exercices 4, 5 et 7)

Classes 1 et 2	Prétest	Posttest
Groupe expérimental	4,125	9,875
Groupe contrôle	7,25	8,25

Tableau 12 : Moyenne des résultats aux exercices de conscience intrasyllabique (exercices 6 et 8)

Classes 1 et 2	Prétest	Posttest
Groupe expérimental	1,75	4,125
Groupe contrôle	3,75	4,375

Tableau 13 : Résultats par exercice de Ke.

Résultats aux exercices		Ex 1 (/9)	Ex 2 (/9)	Ex 3 (/2)	Ex 4 (/4)	Ex 5 (/5)	Ex 6 (/3)	Ex 7 (/2)	Ex 8 (/2)	Ex 9 (/1)
Ke	Prétest	3	9	1	1	1	0	0	0	0
	Posttest	6	9	2	4	5	2	2	2	1

Tableau 14 : Résultats par exercice de Za

Résultats aux exercices		Ex 1 (/9)	Ex 2 (/9)	Ex 3 (/2)	Ex 4 (/4)	Ex 5 (/5)	Ex 6 (/3)	Ex 7 (/2)	Ex 8 (/2)	Ex 9 (/1)
Za	Prétest	2	5	0	1	0	0	0	1	0
	Posttest	5	9	2	1	5	0	1	1	1

Tableau 15 : Évaluation en cours d'intervention du nombre de lettres connues en capitales et minuscules scriptes par élève et par séance

Élèves	Séances													
	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Ha	11	15		17	21	26	31	35	37	37	41	39	43	53
Ke	abs	12		18	19	26	31	35	37	37	41	41	43	51
Du	9	11		15	20	20	25	27	27	30	41	41	43	53
In	9	abs		15	19	26	31	35	37	39	41	41	41	53
Za	9	11		12	12	15	18	24	25	23	23	32	32	44
Ly	11	13		17	22	26	31	35	33	39	37	39	42	51
Ch	11	15		18	21	27	31	35	37	39	41	43	43	53
Il	11	13		19	23	27	31	31	37	37	35	38	42	46

NB. : Apprentissage des deux formes de lettre « a » en scripte

décembre

Prénom : .....

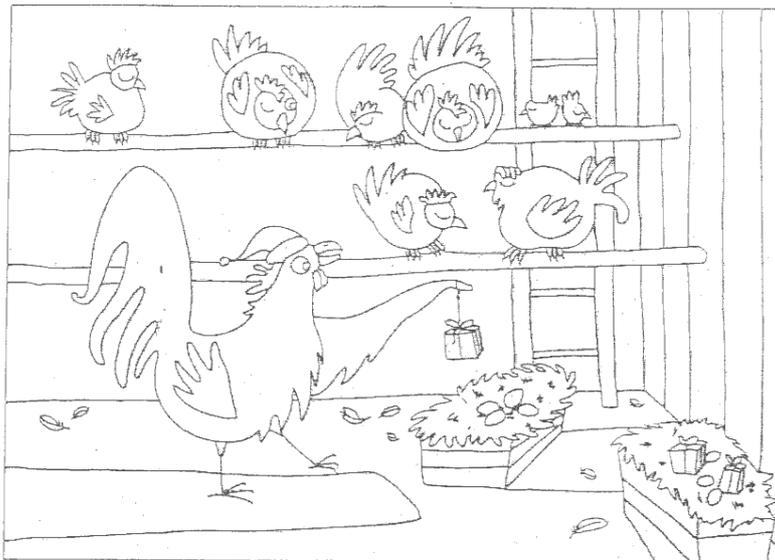
## Evaluation de lecture Poulette Crevette

**Objectifs :**

Lire et écrire des textes d'usage familial et scolaire et s'approprier le système de la langue écrite

.....en comprenant les liens entre l'oral et l'écrit (segmentation d'une phrase en mots, correspondance phonème-graphème, code alphabétique,...)

.....en développant la conscience phonologique (rime, syllabe, phonème,...)



Nombre de points : ..... / 30 points

Résultat :

LA	AA	A	PA	NA
27-30 pts	23.5 - 26.5	19.5 - 23	9.5 - 19	0 - 9

Signature des parents : .....

1. Colorie dans chaque colonne la syllabe lue par la maîtresse.



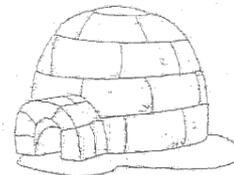
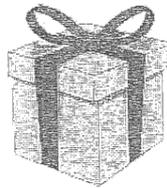
pi	du	ti	mo
pa	pu	tou	mi
pu	bu	ta	me

2. Entoure les dessins :



\_\_\_\_ / 2 pts.

- en rouge si tu entends le son /i/.
- en vert si tu entends le son /p/.
- en bleu si tu entends le son /a/.



\_\_\_\_ / 3 pts.



3. Fais une croix dans le carré qui représente le son / /.



\_\_\_ / 3 pts.



4. Entoure le mot modèle dans chaque colonne.

canard  
cane  
caneton  
canard  
cartable  
canard

dindon  
domino  
dinosaur  
ding dong  
doré  
dindon

poulette  
crevette  
chouette  
poulette  
poulailler  
poulette

\_\_\_ / 3 pts.



5. Relie les mêmes mots.

- poule •
- poussin •
- coussin •
- loupe •

- coucou
- poussin
- coussin
- loupe
- poule

\_\_\_ / 4 pts.



6. Choisis parmi :

ou a p i



\_\_and\_\_



c\_\_n\_\_rd



\_\_oyle



kang\_\_r\_\_

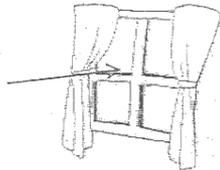


s\_\_r\_\_s

\_\_\_ / 5 pts.



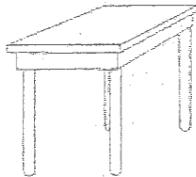
7. Ecris **le** ou **la** devant le mot.



\_\_\_ fenêtr



\_\_\_ crayon



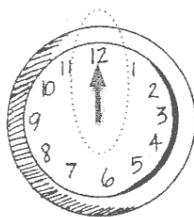
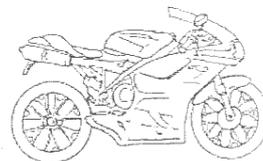
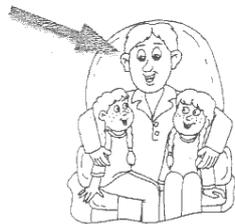
\_\_\_ table



\_\_\_ livre

\_\_\_ / 2 pts.

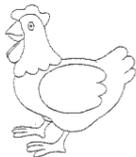
8. Ecris ces quatre mots.  
 (on doit pouvoir lire et entendre tous les sons de chaque mot)



/2 pts

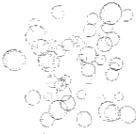
9. Entoure le mot qui correspond à l'image.



	poussin
	poutre
	poule
	papa

	lundi
	lutin
	loup
	lune

	tapis
	toupie
	tourte
	tortue

	bébé
	but
	bol
	bulle

10. Découpe les étiquettes et reconstitue les phrases suivantes. (Attention au collage !)

Maman poule est inquiète.

Dans le poulailler, un poussin est né.

Découpe sur les traits. Puis pose tes étiquettes sous la bonne phrase et dans le bon ordre.

Quand tu es sûr(e) de toi, colle-les !



\_\_\_ / 4 pts.

## Annexe 6 : Commentaires des enseignantes des classes 1 et 2 à la fin du soutien

### Enseignante 1

Ce projet a été extrêmement bénéfique pour les 4 élèves concernés dans notre classe. Ce que j'ai pu observer est tout d'abord pour In, Du et Ha un investissement et une participation grandissante dans le travail individuel et les moments collectifs. Ils ont du plaisir à participer et sont maintenant en réussite dans les activités de discrimination auditive.

- Pour In. et Du. : ils ont fait un grand saut dans la production d'écrit pour trouver la lettre qui correspond à ce qu'on entend, produire plus et travailler de manière plus autonome.

- Pour Ha. : il est très investi en lecture et a envie d'essayer, il progresse. Ce n'est pas encore facile pour lui d'épeler tous les sons des mots de plus de deux syllabes et de les écrire (lien oral/écrit pas encore très stable).

- Ke. a lui aussi progressé en production d'écrit, mais peine encore à se structurer dans l'espace (ordre des mots, relecture, organisation, sons et lettres manquantes). Mais il évolue normalement dans l'exécution de tâches simples comme le repérage d'un phonème à l'oral ou l'épellation phonétique. Il a un besoin constant d'aide, de relance ou de confirmation par l'adulte et ne travaille presque pas seul.

### Enseignante 2

Ces séances ont permis aux élèves de reprendre confiance en eux et d'ancrer des connaissances de base que les autres avaient déjà (discrimination auditive, connaissance des graphèmes simples) et ils peuvent maintenant suivre le programme.

Les élèves ont appris plusieurs lettres-sons que nous n'avons pas étudiés en classe, Je n'ai pas listé tous ceux qu'ils connaissent désormais mais nous avons fait un exercice collectif avant-hier où ils devaient dire "comment chante telle ou telle lettre" et Ha, In et Du ont pu répondre à plusieurs reprises, en précisant par exemple que la lettre "c" chantait parfois /s/ et parfois /k/. Ils se montrent très investis et participent beaucoup. Les progrès en déchiffrage sont

significatifs. La méthode de déchiffrage en elle-même, la compréhension de " comment lire" aussi.

Pour Ke., les progrès sont moins flagrants, la participation moins importante également.

Cet appui s'est révélé être quelque chose de très enthousiasmant pour eux. Ils ont bien investi l'apprentissage de la lecture et progressé rapidement. Cela leur a permis, à mon avis, d'être nettement plus actifs que ce qu'ils auraient été sans ces périodes de soutien.

Ha. et In. ont encore besoin de soutien régulier je pense. Ke a d'autres difficultés qui nécessitent déjà de l'aide (en logopédie et en psychomotricité) mais aurait tout bénéfice à poursuivre également.

Merci beaucoup pour ce travail primordial !!

## **Commentaires des enseignantes de la classe 2**

Za.:

Reconnaît mieux les lettres (elle les a bien travaillées pendant les vacances d'octobre avec le jeu que tu lui avais prêté), écoute des sons encore difficile (discrimination d'un son dans un mot), a envie de lire et de progresser, vocabulaire encore à développer, difficultés de concentration et de compréhension des consignes dans le groupe classe, bonne expression orale lors de la récitation du devoir (raconter La petite poule rousse). Peu attentive (quasi absente) lors des explications données par l'enseignante.

Il.:

Travaille plus rapidement, parfois n'ose pas prendre des initiatives et demande ce qu'il faut faire souvent afin de se rassurer, lisait déjà de petits mots en début de 3P et continue à bien progresser (lecture avec quelques sons complexes), bonne participation en classe.

Ch.:

A pris confiance en elle, bonne participation en classe, lisait déjà de petits mots en début de 3P et continue à bien progresser (lecture avec quelques sons complexes).

Ly.:

Difficultés de concentration et de compréhension des consignes dans le groupe classe, peine à attendre son tour pour poser une question ou prendre la parole, écoute des sons encore difficile (discrimination d'un son dans un mot), progresse en lecture de mots avec les sons appris en classe malgré le fait qu'elle dise « je ne sais pas lire ».

La scolarité est conditionnée par un apprentissage réussi de la lecture. Celle-ci nécessite des compétences dans les traitements de bas niveau qui consistent à reconnaître les mots écrits et des compétences dans les traitements de haut niveau qui permettent de comprendre le contenu du texte. L'automatisation des procédures de bas-niveaux est nécessaire pour libérer les ressources cognitives nécessaires à la compréhension. Pour cela, l'élève doit apprendre les correspondances entre les lettres et les sons appelés phonèmes et la fusion pour permettre le décodage des mots. Plusieurs connaissances précoces sont nécessaires pour parvenir à apprendre à lire. Un soutien aux élèves fragiles en petits groupes centré sur la connaissance des lettres et la conscience phonologique en début de 3 H a été mis en place pour leur permettre de réussir. Cet apprentissage proposé se voulait rigoureux dans sa préparation, explicite et ludique. Dans le cadre de cette recherche, un repérage des élèves fragiles en fin de 2H a permis de sélectionner les élèves qui avaient besoin d'aide. Les résultats des élèves bénéficiant d'un soutien spécialisé (groupe expérimental) ont été comparés à ceux des élèves non soutenus (groupe contrôle) sans difficultés majeures. Les données recueillies à la fin du soutien ont montré que les élèves avaient une conscience phonologique supérieure aux élèves non soutenus, en particulier dans le domaine de la conscience syllabique. Les progrès dans la connaissance des lettres ont été remarquables. Tous ont atteint le seuil de réussite au premier test de lecture des maîtresses régulières. Au regard de ces résultats, cette expérience pourrait être transformée en une pratique régulière d'enseignement spécialisé pour tous les élèves de 3H repérés à risque du collège.

**Apprentissage de la lecture - Connaissance des lettres - Conscience phonologique**  
**Décodage - Repérage - Soutien pédagogique**