

Approche développementale de la lecture (Frith, 1985)

Le modèle d'apprentissage de l'orthographe d'U. Frith (1985)

- Le stade logographique
 - indices visuels saillants, indices partiels
 - orthographe correcte impossible
- Le stade alphabétique
 - décomposition du mot en lettres
 - attribution d'un son à chacune de ces lettres
 - ⇒procédure phonologique: correspondances graphème-phonème
 - l'orthographe devient possible
 - l'enfant est capable de lire et d'écrire des mots nouveaux
- Ses limites
 - lecture décomposée et lente
- Le stade orthographique
 - la rencontre répétée d'un mot amène la création d'une représentation orthographique de ce mot
 - représentations orthographiques dans le lexique mental
 - ⇒procédure orthographique
 - représentations complètes et précises
 - reconnaissance immédiate
- Ses avantages
 - lecture rapide
 - orthographe correcte de sons inconsistants
 - ⇒ex. chemin, demain

Genard, N. (2000). La dyslexie du développement. Etude du caractère unique vs multiple de son étiologie à l'aide d'une étude comparative et longitudinale. Thèse de doctorat présentée à l'ULB sous la dir. de J. Alégria & Ph. Mousty.

Typologie selon une approche développementale

L'éclosion à partir des années 80 de théories de l'acquisition (Ehri, 1992; Frith, 1985; Jorm & Share, 1983; Marsh, Friedman, Welch, & Desberg, 1981; Share, 1995, 1999) a favorisé une approche différente des troubles de la lecture. Ceux-ci ne sont plus analysés dans le cadre de catégories symptomatiques particulières mais sont interprétés dans la perspective d'une dynamique développementale. Selon Frith (1985), la façon la plus appropriée de classer les troubles développementaux de la lecture et de l'orthographe est d'examiner le stade auquel le développement s'est arrêté.

Approche développementale de la lecture Approche basée sur une notion de stades

En accord avec les modèles proposés par Marsh et al. (1981) et Frith (1985), le développement normal de la lecture passe par une série de stades ou de phases distinctes qui se succèdent dans un ordre séquentiel strict, chaque stade se développant à partir du précédent. La première de ces phases est la *phase logographique*. Les habiletés logographiques font référence à une reconnaissance directe des mots familiers, principalement sur base de leurs caractéristiques visuelles les plus saillantes. Les facteurs phonologiques ne sont que secondaires dans le sens où l'enfant ne prononce le mot qu'après l'avoir reconnu. A ce stade, l'ordre séquentiel des lettres est tout à fait ignoré. Les indices contextuels ou pragmatiques peuvent aider à découvrir un mot non familier. La stratégie logographique permet à l'enfant de développer un vocabulaire visuel assez important. Cependant, petit à petit, la stratégie logographique va échouer à distinguer des mots visuellement similaires, sans doute en raison de limites mnésiques qui déterminent la taille maximale du "vocabulaire visuel" possible. Ces facteurs vont amener l'enfant à utiliser une autre stratégie, lui permettant de lire plus efficacement et d'être plus autonome dans l'apprentissage de mots nouveaux. C'est l'apprentissage de l'orthographe, des correspondances phonème-graphème qui lui offrira cette opportunité.

Il rentre alors dans la *phase alphabétique*. Au cours de cette phase, l'enfant devient capable de décoder, d'abord par l'application séquentielle de règles de décodage dépendantes de correspondances graphème-phonème simples et fréquentes, ensuite en utilisant un décodage où les relations graphème-phonème sont plus complexes (Marsh, Friedman, Welch, & Desberg, 1981). Frith (1985) est moins précise quant aux composants cognitifs que l'enfant utilise, mais reconnaît l'importance de l'émergence de la conscience de ces règles, notamment pour le développement de l'orthographe. A ce niveau, l'ordre des lettres et les facteurs phonologiques jouent un rôle crucial. La rencontre répétée des mots, associée à un décodage correct, favorisera

l'élaboration de représentations orthographiques correspondantes. L'enfant entre alors dans la troisième phase.

Il s'agit de la *phase orthographique*, qui fait référence à la reconnaissance immédiate d'unités plus larges que le phonème, idéalement les morphèmes. Cette phase se caractérise notamment par l'automatisme. La stratégie orthographique diffère de la stratégie logographique, dans le sens où elle ne se base plus sur des caractéristiques visuelles partielles, mais sur des entrées lexicales spécifiques et complètes. Elle se distingue également de la stratégie alphabétique du fait qu'elle repose sur de plus larges unités.

Ces stades apparaissent successivement, et chacun dépend des acquis précédents. Chaque nouveau stade résulte de la combinaison d'habiletés anciennes et nouvelles. On ne pourrait pas atteindre un stade sans être passé par le précédent. Il y a cependant un débat important concernant l'existence et l'importance du stade logographique (Seymour & Elder, 1986; Wimmer & Hummer, 1990) et sur l'hypothèse même de stades séquentiels bien différenciés (Ehri, 1992; Stuart & Coltheart, 1988). Par exemple, Stuart et Coltheart (1988) ont argumenté le fait que tous les enfants ne passent pas par une même séquence d'apprentissage. Ils ont également mis en évidence le fait que les enfants qui ont acquis des capacités de segmentation ainsi qu'une certaine connaissance des correspondances graphème-phonème avant l'apprentissage de la lecture, ne passent pas par la phase logographique, mais utilisent leurs habiletés phonologiques dès le départ.

Selon Frith (1985), la dyslexie ou la dysorthographie du développement consisterait en un arrêt ou un ralentissement de l'acquisition des différentes stratégies propres à chacune des phases décrites dans son modèle. Frith définit alors un trouble développemental comme un échec persistant à passer à une étape ultérieure du processus d'acquisition normal.

Classiquement, les enfants dyslexiques ont des difficultés à passer d'une première phase d'acquisition au cours de laquelle la lecture se fait de manière logographique, vers une phase alphabétique au cours de laquelle les enfants sont capables d'utiliser les correspondances graphème-phonème tant en lecture qu'en orthographe. Les enfants dont le développement s'arrête à ce stade présentent un profil de dyslexie phonologique: ils lisent mieux les mots que les pseudomots et leur orthographe est de type dysphonétique. A une phase plus tardive du développement, les enfants peuvent échouer à passer d'une phase alphabétique à une phase où la lecture et l'orthographe sont automatiques et indépendantes des habiletés phonémiques. Ces enfants, décrits comme "dysgraphiques développementaux du groupe A", présentent des difficultés à lire des mots irréguliers en raison de la prédominance de la médiation phonologique qui n'est en réalité pas parfaitement efficace. Leur orthographe est également de type phonétique. Leur profil s'apparente donc à celui d'une dyslexie de surface. Enfin, certains

enfants peuvent apprendre à lire de manière tout à fait compétente par l'utilisation d'une stratégie orthographique, mais échouer à atteindre l'étape finale d'élaboration de représentations orthographiques complètes. Ils sont décrits par Frith comme des enfants présentant des difficultés spécifiques ou une orthographe du "groupe B".

Le fait que les différents stades apparaissent successivement, mais aussi qu'ils dépendent des acquis développés durant les stades précédents, amène à la prédiction que les dyslexies du développement devraient s'observer à un état relativement "pur". Or, des études plus récentes basées sur des échantillons importants d'enfants dyslexiques (Castles & Coltheart, 1993; Manis, Seidenberg, Doi, McBride-Chang, & Petersen, 1996; Stanovich, Siegel, & Gottardo, 1997), montrent que la plupart d'entre eux présentent un déficit tant en lecture de pseudomots qu'en lecture de mots irréguliers, les principales mesures qui ciblent de manière respective, d'une part la voie phonologique de lecture, d'autre part la voie lexicale de lecture, comme le définit le modèle à double voie (Coltheart, 1978; Coltheart, Curtis, Atkins, & Haller, 1993).

Le fait essentiel de ces modèles développementaux est finalement d'avoir mis en évidence que la procédure phonologique est considérée comme extrêmement critique pour le développement de la lecture, puisqu'elle permet à l'enfant de lire des mots qui ne lui sont pas familiers à l'écrit dans les premières phases du développement (par ex. Jorm & Share, 1983; Stanovich, 1986).

Approche basée sur l'auto-apprentissage

Jorm et Share (1983) et Share (1995, 1999) ont défendu l'idée que le recodage phonologique fonctionne comme un mécanisme d'auto-apprentissage permettant à l'apprenti lecteur d'acquérir les représentations orthographiques détaillées nécessaires à une reconnaissance visuelle des mots rapide et autonome. En accord avec l'hypothèse d'auto-apprentissage, chaque décodage correct d'un mot non familier, fournit l'opportunité d'acquérir l'information orthographique spécifique au mot, c'est-à-dire la base nécessaire à une reconnaissance efficace des mots. L'identité et l'ordre des lettres, à la base d'une connaissance orthographique précise, n'auraient aucun sens s'ils n'étaient pas liés à une prononciation spécifique, analysée à un niveau phonémique dans son entièreté (Ehri, 1992). Un nombre relativement faible d'expositions réussies semble suffisant pour acquérir des représentations orthographiques (Ehri & Saltmarsh, 1995; Manis, 1985; Reitsma, 1983; Share, 1999).

De manière similaire, Perfetti (1992) a argumenté le fait qu'au cours du développement, il y a un accroissement du nombre de représentations lexicales, mais également une évolution de leur qualité. Il a suggéré que le lexique se compose de deux parties: un lexique en plein développement incluant des représentations sous-développées, et un lexique autonome incluant des représentations complètement spécifiées et redondantes. Selon Perfetti, les premières représentations seraient acquises de manière interactive: plus efficaces seraient les règles de décodage, plus le nombre d'entrées acquises serait important, et plus ces entrées sont nombreuses, plus efficaces seront les règles de décodage. L'idée centrale est donc bien que la phonologie est critique à la création de représentations lexicales bien spécifiées.



La fonction d'auto-apprentissage proposée par Jorm et Share (1983) et Share (1995, 1999) présente trois caractéristiques essentielles. Premièrement, le rôle développemental du recodage phonologique sur l'apprentissage orthographique est basé sur l'item et non sur une notion de stade. Un tel apprentissage ne serait pas réduit à un processus de tout ou rien. De nombreux auteurs considèrent l'apprentissage orthographique comme un renforcement progressif de connexions (Ehri, 1992; Perfetti, 1992; Plaut, McClelland, Seidenberg, & Patterson, 1996). Dans cette perspective, l'hypothèse d'auto-apprentissage soutient le fait que le processus de reconnaissance des mots dépendra de la fréquence à laquelle un enfant a été exposé à un mot particulier, mais aussi de la nature et de la réussite de l'identification de l'item. En raison de l'acquisition rapide de l'information orthographique, les items de fréquence élevée seront probablement reconnus orthographiquement avec un traitement phonologique minimal dès les premières étapes de l'acquisition de la lecture. Les items nouveaux et moins familiers, pour lesquels l'enfant doit encore acquérir une représentation orthographique seront plus dépendants de la phonologie. L'incidence du recodage phonologique variera donc en accord avec la distribution de la familiarité des items. Lors de la lecture d'un texte, un nombre trop élevé de mots peu familiers risque de perturber le processus de compréhension en détournant les ressources cognitives disponibles (Perfetti, 1985), alors que l'apparition occasionnelle de tels mots fournira des opportunités d'auto-apprentissage non invasives.

La deuxième caractéristique essentielle de la notion d'auto-apprentissage est que le processus de recodage phonologique devient de plus en plus "lexicalisé" au cours du développement de la lecture. Le travail d'Ehri et de ses collègues (voir par ex. Ehri & Sweet, 1991) a permis de mettre en évidence l'existence d'habiletés d'auto-apprentissage limitées mais fonctionnelles sous la forme d'un décodage partiel, et ce aux toutes premières étapes de l'apprentissage de la lecture, avant même que l'enfant ne possède des capacités de décodage dans le sens conventionnel de détenir des capacités de segmentation et d'assemblage. Cet auto-apprentissage dépend de trois facteurs: une connaissance lettre-son, une conscience phonémique de base et l'habileté à utiliser l'information contextuelle dans le but de déterminer la prononciation exacte de mots sur base d'un décodage partiel. Cette procédure de lecture dite

"semi-phonétique" sera peu efficace pour la lecture de mots isolés. Cependant, un enfant avec un minimum de conscience phonémique, capable de générer des mots commençant par un phonème donné, ayant acquis une connaissance de base des correspondances simples lettre-son, aura la possibilité de produire un candidat plausible pour un item nouveau. Les correspondances simples lettre-son se modifieront petit à petit, compte tenu de contraintes lexicales imposées par une connaissance orthographique croissante. L'enfant est alors sensibilisé aux régularités qui vont au-delà des simples correspondances graphème-phonème et qui sont fournies par le contexte, les contraintes positionnelles et morphémiques. Le résultat d'un tel processus de "lexicalisation" donne lieu à une lecture habile dont la connaissance entre l'écrit et l'oral a évolué de manière à rendre le processus de lecture de plus en plus lexical, avec un moindre apport des règles de correspondances sous-lexicales. Share (1995) insiste sur le fait que le recodage phonologique joue également un rôle dans l'acquisition des mots irréguliers. Son hypothèse repose sur le fait que la plupart des mots irréguliers de l'anglais présentent une régularité graphème-phonème suffisante pour permettre la sélection d'une cible correcte parmi un ensemble de prononciations possibles, surtout lorsqu'ils sont rencontrés dans un texte.

Troisièmement, le mécanisme d'auto-apprentissage implique deux processus: l'un de nature phonologique, l'autre de nature orthographique. Chacun des composants a une contribution indépendante à l'acquisition de la lecture, même si le composant phonologique constitue l'élément de base, rendant compte d'une part importante de la variance relative aux différences individuelles de l'habileté de lecture. Le composant orthographique qui représente un composant indépendant et supplémentaire, reste secondaire. Le composant phonologique correspond à l'habileté à utiliser la connaissance des relations graphème-phonème pour l'identification de mots non familiers. Cependant, au-delà de l'habileté à décoder des mots non familiers, il existe des différences individuelles dans l'habileté à stocker et récupérer l'information orthographique. Des différences de traitement orthographique déterminera la manière et la rapidité avec lesquelles les représentations orthographiques sont acquises. Ces facteurs orthographiques dépendront fortement de l'efficacité du composant phonologique. Par ailleurs, Share (1999) met en évidence le fait que l'exposition à l'écrit représente un autre facteur clé dans les différences individuelles (Cipielewski & Stanovich, 1992; Echols, West, Stanovich, & Zehr, 1996; Harm & Seidenberg, 1999).

L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE AU-DELÀ DES POLÉMIQUES

Parmi les débats suscités par l'École, la lecture est sans doute celui qui donne lieu, périodiquement, aux polémiques les plus vives dans les médias et le grand public. Dans le premier chapitre, nous allons montrer que celles-ci n'ont plus de raison d'être depuis les modifications apportées en mars 2006 aux programmes de l'école élémentaire. Puis nous expliquerons en quoi ces nouvelles prescriptions s'inscrivent dans la continuité des évolutions de la pédagogie de la lecture réalisées depuis trente ans.

Les nouvelles directives de 2006

Arrêté du 24 mars 2006, publié au BOEN le 30 mars (chapitre 2.7.)

« Au début du cours préparatoire, prenant appui sur le travail engagé à l'école maternelle sur les sonorités de la langue et qui doit être poursuivi aussi longtemps que nécessaire, un entraînement systématique à la relation entre graphèmes et phonèmes doit être assuré afin de permettre à l'élève de déchiffrer de relier le mot écrit à son image auditive et à sa signification possible. »

Une circulaire, le 3 janvier, et un arrêté, le 24 mars 2006, ont légèrement modifié les directives antérieures qui dataient de 2002 (cf. l'arrêté fixant les programmes d'enseignement de l'école primaire).

La principale modification concerne l'importance accrue accordée à l'enseignement du déchiffrage : on demande maintenant aux enseignants du cours préparatoire d'entraîner plus tôt et plus systématiquement leurs élèves à découvrir la relation entre les lettres ou les groupes de lettres (graphèmes) et leur valeur sonore (phonèmes). Par exemple, le mot « mouton » est un mot de six lettres, composé de quatre phonèmes – [mutɔ̃] – correspondant à quatre graphèmes : M – OU – T – ON. Pour le prononcer, l'enfant articule deux syllabes.

Cette modification trouve sa principale justification dans les travaux des scientifiques. À l'initiative de Franck Ramus, dix-huit d'entre eux, parmi les plus reconnus dans le domaine des sciences cognitives, affirment en effet que « dans l'état actuel des connaissances les données scientifiques ne conduisent qu'à une seule recommandation forte : enseigner systématiquement et précocement le déchiffrage, en parallèle avec les autres compétences langagières. [...] Ce qui laisse », précisent-ils, « toute latitude aux enseignants pour déterminer les modalités de cet enseignement. »

Dans un passage que le ministère de l'Éducation nationale reprend à son compte (cf. le guide méthodologique destiné aux enseignants et intitulé *Apprendre à lire*), les chercheurs ajoutent : « du moment que le déchiffrage est enseigné systématiquement, il importe peu que l'approche soit plutôt analytique (du mot ou de la syllabe vers le phonème) ou synthétique (du phonème vers la syllabe) ». Ce qui signifie clairement que la recherche ne permet toujours pas aujourd'hui d'établir la supériorité d'une approche en termes d'efficacité.

Qu'est-ce qu'une méthode de lecture ?

C'est l'ensemble des principes qui sous-tendent l'enseignement de la lecture. Les divers outils pédagogiques choisis par les enseignants, tels que les manuels et les cahiers d'élèves, concrétisent ces principes. Une méthode ne peut se réduire à un (seul) manuel.

1. Les phonèmes sont transcrits ici en alphabet phonétique international, comme c'est le cas dans les dictionnaires usuels.

2. Texte publié dans *Le Monde de l'éducation* de mars 2006.

Globale et syllabique, sens et motivation : d'autres différences à ne pas négliger

- Dans les méthodes syllabiques, on considère l'accès au sens comme la conséquence du déchiffrement. En début d'année, le travail sur la compréhension des textes est donc impossible en raison des piètres capacités de décodage des élèves. C'est pourquoi plusieurs semaines sont consacrées à l'étude de phrases rudimentaires (*Papa part à Paris*), sans lien entre elles et rédigées dans le seul but d'assembler des syllabes : les enfants n'y retrouvent pas les histoires passionnantes qu'on leur lisait un an plus tôt. Tous leurs efforts sont orientés vers l'identification des mots et, comme ils ne peuvent éprouver seuls le plaisir du récit, leur motivation est entretenue de manière externe : la promesse d'un plaisir futur, les récompenses des adultes, les images colorées du manuel, l'intérêt porté à un personnage assurant la liaison entre les leçons et les exercices, etc.
- Dans les méthodes globales, on privilégie l'entrée par le sens et on parle sur l'intérêt porté par les élèves au contenu des textes qui leur sont lus, dans un premier temps, par les enseignants. On postule également que, si les messages écrits cohérents et contextualisés sont simples à comprendre, les unités linguistiques abstraites, elles, ne le sont pas. En France, le terme de méthode globale renvoie à deux traditions pédagogiques très différentes : l'approche « naturelle » de Freinet (qui prend en charge l'étude des correspondances lettres/sons) et l'approche « idéovisuelle » de Fourcambert (qui s'y refuse).

Deux sortes de méthodes globales : « naturelle » et « idéovisuelle »

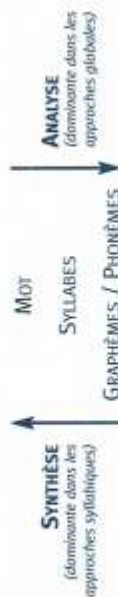
- Dans la méthode « naturelle » élaborée par Célestin Freinet (1869-1966), c'est le texte qui constitue l'unité élémentaire d'étude. Cette méthode accorde à l'écriture (au sens de production de mots et de textes) une importance capitale dès le début de l'apprentissage et prend explicitement en compte la dimension sociale de la communication écrite. L'étude des relations graphophonologiques est conduite grâce à de nombreuses activités d'écriture et sur la base de recherches d'analogies entre les mots. La syllabe joue un rôle important dans le processus de comparaison et d'analyse.
- Dans la méthode « idéovisuelle » promue par Jean Fourcambert (qui préfère à présent parler d'enseignement exclusif de la « voie directe » ; cf. chapitre 2), les enseignants bannissent tout enseignement du déchiffrement qu'ils considèrent comme un obstacle à la compréhension et un frein au développement d'une lecture authentique. Cette approche, en vogue dans les années 1980, a quasiment disparu : elle est d'ailleurs aujourd'hui proscrite puisque les programmes font obligation aux maîtres d'étudier les correspondances graphophonologiques. Le fait qu'elle n'est plus utilisée ne signifie pas qu'elle n'a pas eu d'influence positive. L'attention portée au développement de la voie directe a en effet bénéficié à toute la pédagogie de la lecture ; elle a contribué à l'élaboration de techniques d'enseignement qui ont été reprises dans de nombreux manuels. Ces techniques visent la constitution d'un lexique orthographique (au début du CP, les mots les plus fréquents et les mots outils) en exerçant la discrimination et la mémorisation visuelle des mots, considérés comme des suites ordonnées de lettres et non comme des silhouettes dont on mémoriserait les contours.

La mise à l'écart des méthodes globales

Si les méthodes globales sont aujourd'hui rejetées, c'est parce qu'elles n'organisent pas de manière assez systématique, voire pas du tout, l'enseignement du déchiffrement. Les programmes de 2002 leur reprochaient déjà de laisser se constituer les relations graphèmes-phonèmes « au hasard des rencontres et des réactions des élèves ». Les textes du printemps 2006 tirent toutes les conséquences de ce reproche et demandent aux enseignants de ne plus compter sur les seuls processus analytiques, fondés sur des recherches d'analogies (utiliser le « mar » de « mardi » et le « teu » de « bateau » pour décoder « marteau »), et de planifier, dès le début de l'année, l'étude des correspondances graphophonémiques. Ce que font déjà la grande majorité des manuels présents sur le marché de l'édition scolaire : les parents peuvent être rassurés, le phonème et la syllabe ne sont pas l'apanage des seules méthodes syllabiques !

Rappelons brièvement que :

- l'approche synthétique, exclusive dans les méthodes dites « syllabiques », procède des parties vers le tout : on combine les valeurs sonores des lettres pour former des syllabes que l'on fusionne ensuite pour produire des mots ;
- l'approche analytique, à l'œuvre notamment dans les méthodes dites « globales », procède à l'inverse : du tout aux parties, c'est-à-dire des mots aux syllabes puis aux lettres et à leur(s) correspondance(s) avec les sons.



Si la science ne tranche pas, les programmes, eux, ne laissent pas le choix aux enseignants. Leur dernière version (2006) stipule sans ambiguïté qu'il faut recourir aux deux procédures, plaçant « hors jeu » et la méthode synthétique qui exclut l'analyse et la méthode globale qui exclut la synthèse.

Il ne faut donc pas croire ceux qui affirment que la méthode syllabique est préconisée. Ce sont les approches

L'analyse de mots entiers valorisée dans les programmes

Les programmes suggèrent d'analyser les mots écrits « par analogie avec les mots repères : dans "manteau", je vois le "man" de "maman", le "t" de "table", le "eau" de "beau". Chaque unité graphique repérée, quelle que soit sa taille (syllabe ou phonème), [...] a une valeur phonétique, non ambiguë (je prononce [mā], [ta] ou [o]) ».

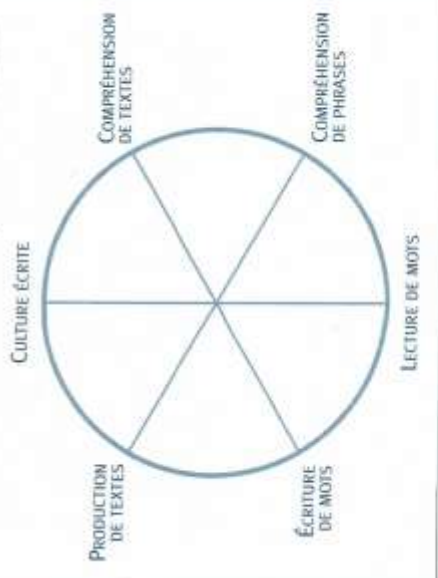
combinant analyse et synthèse que le ministre recommande aujourd'hui. L'arrêté du 24 mars 2006, signé de sa main, exige, en effet, « le recours à deux types d'approches complémentaires pour identifier les mots écrits par la voie indirecte (déchiffrer) :

– analyse de mots entiers en unités plus petites référées à des connaissances déjà acquises ;

– synthèse à partir de leurs constituants, de syllabes ou de mots réels ou inventés ».

Cette exigence recoupe l'opinion des chercheurs qui refusent de « revenir aux vieilles méthodes enseignant exclusivement le B-A-BA de manière répétitive et dénuée de sens » et qui ajoutent : « Nous rejoignons largement l'avis du monde enseignant pour dire que les méthodes qui, dans l'état actuel de l'art, semblent optimales, initient l'enfant non seulement au déchiffrage, mais également à la

Planisphère des différentes composantes de la lecture



morphologie, à la syntaxe, à la compréhension de textes ayant un sens, ainsi qu'à l'écriture. »

En résumé, les principales orientations des programmes de 2002, déjà validées par la conférence de consensus organisée par le ministère de la Recherche en 2003¹, sont confirmées. Chercheurs et responsables de l'Éducation nationale s'accordent sur la nécessité de développer simultanément et en interaction toutes les compétences requises pour apprendre à lire et à écrire (c'est pourquoi nous parlons à ce propos d'approches *intégratives*) :

- identifier et produire des mots écrits (déchiffrage et mémorisation orthographique), ce qui implique notamment de savoir manipuler les composants sonores du langage parlé (voir le chapitre 2 de cet ouvrage) ;
- comprendre les phrases et les textes, habileté qui découle surtout de la connaissance de la syntaxe et du vocabulaire ;
- se familiariser avec la culture écrite : ses œuvres, ses codes linguistiques et ses pratiques sociales (voir le chapitre 3) ;

1. Cf. le site ministériel : www.education.fr

Culture écrite

Le travail de familiarisation avec la culture écrite ne se réduit pas aux seuls apprentissages linguistiques : il faut aussi faire découvrir aux élèves le pouvoir d'action et de réflexion que confère la maîtrise de la langue écrite (les maîtres parlent parfois de construction d'un « statut » ou d'une « posture » de lecteur). Ce processus d'acculturation permet l'acquisition de nouveaux savoirs, de nouvelles attitudes et de nouveaux usages qui s'appuient sur une pluralité de genres de textes, socialement identifiables. Les programmes de 2002 précisent que les ouvrages de littérature de jeunesse constituent « la base culturelle » de cet enseignement.

– produire des textes, même très courts et avec l'aide de l'enseignant, dès le début de l'apprentissage (voir chapitre 3).

APPRENDRE À LIRE ET À ÉCRIRE DES MOTS

Apprendre à lire, c'est apprendre à identifier des suites de mots écrits et à en comprendre le sens. Par exemple : « Le Petit Chaperon rouge s'attarde en chemin pendant que le loup court chez la grand-mère. » Pour comprendre cet énoncé, les enfants doivent décoder chacun des mots et les conserver en mémoire assez longtemps pour les associer aux mots suivants à l'intérieur d'un bloc de sens (par exemple, se représenter mentalement le déplacement du Petit Chaperon rouge, puis celui du loup et relier les deux). Cela n'est possible que s'ils ne consacrent pas toute leur attention au déchiffrement. Rendre l'identification des mots suffisamment rapide et efficace constitue donc le but premier de l'enseignement de la lecture au cours préparatoire.



Identifier un mot écrit

Nous reprendrons ici la terminologie officielle (celle des programmes de l'école élémentaire) : nous parlerons donc d'**identification** pour désigner le processus par lequel un lecteur associe un mot écrit qu'il a sous les yeux (par exemple, « loup ») à une signification (l'animal féroce des contes pour enfants).



Les programmes de l'école élémentaire rappellent qu'il y a deux manières d'arriver à ce résultat, le déchiffrage et la reconnaissance orthographique (ou lecture courante) : « L'apprenti lecteur doit apprendre à se servir efficacement de l'une et de l'autre. Elles se consolident mutuellement par leur utilisation fréquente et sont renforcées par toutes les activités d'écriture. »

De quoi s'agit-il et comment les apprend-on ?

Le déchiffrage

Tirant parti du caractère alphabétique de notre langue¹, le lecteur peut essayer de convertir le mot écrit en un mot oral : s'il sait parler la langue qu'il lit, il y a de fortes chances pour qu'il en saisisse le sens. Encore faut-il qu'il ne s'agisse pas d'un terme rare : n'importe quel enfant francophone de six

ans saura ce que veut dire « loup » ; mais la signification de « glume » (enveloppe des fleurs de graminées) lui échappera probablement... autant qu'à la plupart des adultes bons lecteurs.

Déchiffrer ne suffit donc pas si l'on ne possède pas, en mémoire, une signification associée à l'image acoustique du mot.

Pour parvenir à déchiffrer, c'est-à-dire à convertir un mot écrit en un mot oral, le lecteur doit identifier les lettres



1. Les programmes et les scientifiques parlent aussi « d'identification des mots par la voie indirecte ».
2. Le principe alphabétique gouverne le codage de la langue écrite en français : des lettres ou des groupes de lettres (graphèmes) représentent les unités distinctives de la langue orale (phonèmes) assemblées en syllabes. L'enfant découvre progressivement ce principe à l'école maternelle lors d'activités d'écriture au cours desquelles il cherche à associer le langage oral en petites unités (syllabes puis phonèmes) pour leur faire correspondre des lettres qu'il apprend à tracer.

qui composent ce mot, les mettre en correspondance avec les sons élémentaires du langage (phonèmes), puis combiner ceux-ci afin de reconstituer l'image acoustique du mot.

Pour apprendre à déchiffrer, l'élève doit mémoriser

les relations entre graphèmes et phonèmes et savoir les utiliser. La circulaire du 3 janvier 2006 rappelle qu'il doit apprendre « à assembler des lettres pour constituer des

syllabes prononçables puis des mots qu'il rapprochera de ceux dont il a déjà une image auditive en mémoire ». Les phonèmes, en effet, ne sont prononçables qu'au sein de la syllabe qui est l'unité d'articulation. C'est pourquoi il est important d'enseigner aux enfants à « coller les sons », c'est-à-dire à fusionner les phonèmes pour constituer des syllabes prononçables, et à « coller les syllabes » pour former des mots reconnaissables. Les programmes de 2002 attiraient déjà l'attention des maîtres sur le fait que, pour un apprenti lecteur, la principale difficulté réside dans l'assemblage de la syllabe à partir des phonèmes qui la constituent : « Le passage de [ta] et [i] à [ti] » TEU et I font TI » est difficile à découvrir sans guidage et nécessite le plus souvent que l'équivalence soit apprise. »

Déchiffrage du mot « petit »

- 1) Identification des lettres, segmentation : p-e-t-i-t.
- 2) Conversion des lettres en sons : [p] - [a] - [t] - [i] - [i].
- 3) Fusion des sons : [pa] - [ti] puis [pəti]

Exemple d'exercice visant l'apprentissage de telles équivalences (fusions de phonèmes)



Ce type d'exercice n'est pas réservé aux méthodes syllabiques : la plupart des maîtres proposent des tâches de constitution et de manipulation de syllabes orales et écrites (localisation, permutation de syllabes, fusion de phonèmes, etc.) qui prolongent les entraînements phonologiques

conduits à l'école maternelle. Ils respectent en cela leur cahier des charges qui mentionne depuis plusieurs années la nécessité « d'exercer les élèves à la démarche de synthèse par la mémorisation des principaux assemblages syllabiques entre voyelles et consonnes dans les différentes combinaisons possibles » et qui note que « c'est par l'écriture, plus encore que par la lecture, que ces régularités sont mises en mémoire : production de syllabes à partir d'une consonne ou d'une voyelle, écriture de syllabes sous dictée, découpage d'un mot écrit régulier en syllabes [...] ».

La circulaire du 3 janvier ne fait que redire la même chose, mais ne laisse plus le choix aux enseignants qui répugnaient encore à proposer des exercices portant sur des unités vides de sens : « la copie et la dictée de syllabes puis de mots sont des exercices nécessaires ». Ces tâches ne relèvent pas à proprement parler de la lecture mais elles y préparent, comme la musculation contribue à la mise en condition physique des athlètes.

La reconnaissance orthographique' (lecture courante)

Lorsque le lecteur dispose déjà, dans sa mémoire, de l'image orthographique d'un mot, il peut l'identifier sans avoir besoin de passer par le déchiffrement. À force de le lire, il le reconnaît instantanément grâce à la perception très rapide des lettres qui le composent. Bref, il lui « saute aux yeux »³.

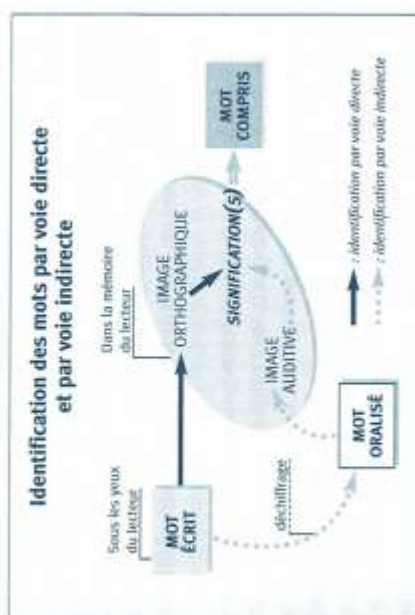
Les programmes insistent sur cette capacité quand ils recommandent « de développer le plus vite possible l'automatisation de la reconnaissance de l'image orthographique des mots ».

À la fin du cycle 2 (fin du CE1), les élèves devraient donc parvenir à une lecture courante des textes composés de mots familiers : le plus grand nombre de ces mots devrait pouvoir être identifié par la voie directe, c'est-à-dire *via* une reconnaissance orthographique (→), sans nécessiter le recours au déchiffrement (...→).

3. Les programmes et les scientifiques parlent aussi « d'identification des mots par la voie directe ».

4. Les recherches de psychologie cognitive montrent d'ailleurs qu'il « ne peut pas empêcher de le comprendre » : le processus devient automatique, c'est-à-dire très rapide, non conscient et irrépressible.

5. Chapitre 2.7 ajouté aux programmes en mars 2006.



Comment l'apprenti lecteur parvient-il à une reconnaissance orthographique des mots (lecture courante) ? De deux manières :

– soit en apprenant d'abord à les déchiffrer et en répétant l'opération jusqu'à ce qu'elle devienne inutile. Ainsi, quand un enfant de six ans aura décodé dix fois le mot « renard », il le reconnaîtra sans plus avoir besoin de le découper en syllabes. Ou alors il le segmentera si vite que la césure ne sera plus perceptible par l'adulte qui l'écoute. Si, de surcroît, il en a profité pour mémoriser la syllabe écrite « re » et l'associer à la syllabe orale [rə], il n'aura plus besoin de recourir ni à la décomposition lettre par lettre, ni à la conversion graphophonémique, ni à la fusion de phonèmes ([r] + [ə] = [rə]) pour lire le début du mot « regarde » ;

– soit en mémorisant directement l'orthographe d'un mot, parfois même sans savoir le déchiffrer. Par exemple, les enfants reconnaissent leur prénom bien avant de connaître la valeur sonore des lettres qui le composent ; surtout s'ils ont appris à l'écire lettre à lettre. Comme l'indiquent les programmes : « Chaque fois que l'élève écrit un mot, il en mémorise les composantes graphiques de manière plus sûre que lorsqu'il le lit ».

APPRENDRE À COMPRENDRE ET À RÉDIGER DES TEXTES

Les programmes de l'école primaire insistent sur la nécessité d'enseigner la compréhension des textes écrits dès le plus jeune âge, c'est-à-dire sans attendre que les élèves sachent décoder tous les mots. Au cours préparatoire, cet enseignement, réalisé en parallèle avec celui du déchiffrage, use de techniques pédagogiques relativement proches de celles employées à l'école maternelle, pour tirer profit des apprentissages déjà réalisés et éviter aux élèves d'être trop déroutés. Il poursuit quatre objectifs :

- Enrichir le vocabulaire des élèves et leur rendre familières des tournures de phrases propres à l'écrit mais inhabituelles à l'oral. Les maîtres appliquent à ces acquis les termes de *compétences linguistiques* : lexique (liste de mots) et syntaxe (façon d'organiser les éléments de la phrase).

- Apprendre à mettre en relation toutes les informations délivrées par le texte pour construire une compréhension cohérente de l'ensemble et ne pas se contenter d'une compréhension en îlots (comprendre toute l'histoire et pas seulement des phrases isolées). Les maîtres utilisent dans ce cas les termes de *compétences textuelles*.

- Enseigner de nouvelles connaissances sur tout ce dont parlent les textes : le monde qui entoure les enfants et les mondes imaginaires, les sentiments humains et les œuvres culturelles, l'histoire et les sciences, etc. Il s'agit ici de ce que les maîtres nomment les *compétences encyclopédiques*.

- Apprendre aux élèves à contrôler, à évaluer et à réguler leur propre activité de lecture. Les maîtres parlent alors de *compétences stratégiques*.

Les pédagogues qui se limitent au déchiffrage pénalisent les élèves qui ne trouvent pas, dans leur environnement, les conditions suffisantes pour développer ces quatre ensembles de compétences. Si l'école ne joue pas pleinement son rôle en la matière, elle accroît le risque de former des lecteurs dont on dira plus tard : « Ils déchiffrent bien, mais ils comprennent mal. »

C'est pourquoi les programmes exigent que les maîtres consacrent un temps important à l'enseignement de la compréhension dès le début

du cycle 2. Ils en précisent aussi les modalités : « *Tant que l'élève ne dispose pas d'une capacité d'identification des mots suffisante, l'entraînement de la compréhension doit s'effectuer dans deux directions :*

- *oralement pour les textes longs et complexes, en particulier sur des textes de littérature adaptés à l'âge des enfants,*
- *sur l'écrit pour des textes plus courts et ne se référant pas à des connaissances ou à des expériences ignorées des élèves. »*

Développons et illustrons ces deux axes de la pédagogie de la compréhension.

Première direction : entraîner la compréhension « oralement pour les textes longs et complexes »

Citons encore les programmes : « *Comme à l'école maternelle, les textes littéraires (albums de littérature de jeunesse) doivent être au cœur des activités de l'école élémentaire* ».

La différence entre lire à haute voix et raconter

Raconter est une pratique langagière orale : celui qui raconte adapte son discours à l'auditoire qui lui fait face, le prend à partie, fait varier son récit d'une fois à l'autre. Pour assurer une bonne compréhension, les enseignants choisissent, par exemple, des mots connus de leurs élèves et n'hésitent pas à aborder des synonymes, voire des explications supplémentaires (« Il était effrayé ; il avait très peur du loup »).

Lire à haute voix exige, en revanche, qu'on reste fidèle au texte écrit, fixé par l'auteur. Celui qui lit ne fait que prêter sa voix au texte. Oralisé, celui-ci conserve toutes les caractéristiques de la langue écrite dont le lexique et la syntaxe (les constructions de phrases) sont très différents de ceux de l'oral.

L'enfant qui écoute le texte lu par un adulte se familiarise donc avec les particularités de la langue écrite, pour peu que la part d'inconnu contenue dans le texte n'exécute pas ses capacités de compréhension. Dans le cas contraire, il est perfidement d'assurer une certaine redondance en faisant alterner lecture et narration.

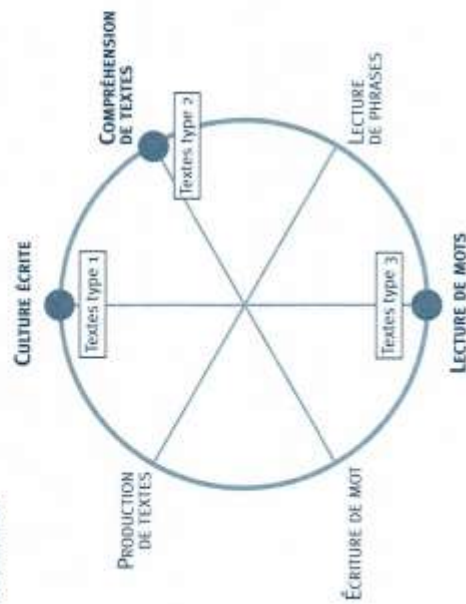
taire. Le plus souvent, ils sont rencontrés par la médiation des lectures à haute voix de l'enseignant. »

Autrement dit, dès le début du cours préparatoire, les enseignants sont tenus d'organiser une partie de leur enseignement en prenant appui sur des textes longs et complexes qu'ils lisent à leurs élèves. Les parents sont parfois déroutés par ces textes qui leur semblent trop difficiles parce qu'ils croient, à tort, que leurs enfants doivent savoir les déchiffrer tout seuls. Si les maîtres ne leur expliquent pas l'usage pédagogique qu'ils en font, s'ils ne les distinguent pas de ceux que les enfants devront savoir relire seuls à la maison, les parents s'alarment inutilement.

La clarification est d'autant plus nécessaire que les enseignants, pour choisir leurs supports, s'appuient sur des critères peu compréhensibles pour les non-spécialistes.

Nous distinguons trois types de textes selon l'objectif prioritaire poursuivi :

1. les textes destinés à initier les enfants au monde de l'écrit ;
2. les textes facilitant un travail systématique sur la compréhension ;
3. les textes constitués de mots qu'il faut apprendre à déchiffrer.



Les textes de type 1 sont souvent des albums de la littérature de jeunesse ou des contes. Leur niveau de langue est élevé mais ils abordent, d'une manière adaptée à l'âge des enfants, des questions importantes pour eux (peurs, sentiments, différences, etc.). Sollicitant l'imaginaire, ils peuvent éveiller des émotions intenses et laisser entrevoir aux jeunes élèves tout l'intérêt d'entrer dans le monde passionnant de la lecture. Ils servent aussi à transmettre un patrimoine culturel, les « classiques » de la littérature de jeunesse que les enfants ne devront pas ignorer s'ils veulent comprendre plus tard les textes qui y feront implicitement référence. Difficile, par exemple, de comprendre l'histoire du *Petit Chaperon bleu marine*¹ si l'on ne connaît pas parfaitement celle du *Petit Chaperon rouge* !

Les textes de type 2 sont moins chargés culturellement et symboliquement mais permettent un travail explicite sur la compréhension du texte (voir l'exemple « Ludovic ne veut pas aller à l'école », p. 53). Renvoyant le plus souvent à un univers familier aux enfants et rédigés dans une langue relativement simple, ils posent des problèmes de compréhension que les élèves apprennent à résoudre avec l'aide de leur maître. Le repérage des personnages de l'histoire, l'explicitation de leurs intentions et de leurs émotions, le déroulement chronologique des différentes actions et la compréhension des relations implicites entre les événements sont les cibles privilégiées des activités menées en classe. Ces textes sont tantôt issus de la littérature de jeunesse, tantôt écrits par les auteurs des manuels.

Les textes de type 3 ressemblent à des textes, mais n'en sont pas toujours. Le plus souvent, ils sont constitués d'une simple succession de phrases composées de mots que les enfants sont en train d'apprendre à décoder. Écrits exclusivement dans ce but par l'auteur du manuel, les « récits » proposés sont simplistes et ne se prêtent guère à des apprentissages dans le domaine de la compréhension.

1. In Yvel Rivais, *Les Contes du miroir*, L'école des loisirs, 1991.

mina a un vélo.

elle roule vite dans le jardin.

elle ne va pas seule dans la rue.

elle va dans la rue avec belo.

il est joli, le vélo rouge de mina

(*Ratus et ses amis*, cahier de lecture, Hatier, p. 21)

Ce type de texte peut parfois être la source d'autres difficultés quand l'accumulation de phrases donne un récit incohérent : elle peut alors troubler les élèves soucieux de construire un sens là où, objectivement, il n'y en a guère.

A la mare

– Je lave Milo et Suzy à la mare ! dit Léa.

– Zut ! dit Milo.

Il n'est pas d'accord.

– Je me cache. Je fuis !

Léa ne l'a pas vu. Léo furète... et Milo bute sur Léo.

Il recule... raté ! Léa l'a capturé.

– Je te lave, Milo !

Milo remue et Faro jappe. Le canard de la mare fuit.

Milo se sèche sur un tapis et Suzy sur un lit.

(*Lire avec Léo et Léa*, Bellen, p. 49)

Quels textes choisissent les enseignants ?

Certains privilégient les textes de type 1 et construisent toutes leurs activités pédagogiques à partir de ceux-ci, qui servent donc à la fois à initier les élèves à la culture écrite, à leur apprendre à comprendre et à déchiffrer. Ce sont le plus souvent des maîtres qui travaillent sans manuel.

D'autres choisissent des textes de type 1 et 2, mais les distinguent nettement. S'ils s'appuient sur les uns et les autres dans leur enseignement de la compréhension, ils utilisent les seconds seuls pour faire identifier des mots. Les premiers sont issus de la littérature pour la jeunesse, les seconds peuvent être extraits d'un manuel.

D'autres encore emploient dans tout leur enseignement des textes de type 2, écrits pour les manuels ou, plus rarement, empruntés à la littérature de jeunesse.

D'autres enfin ne retiennent que des textes de type 3, écrits par les auteurs de manuels. Dans ce cas, c'est l'identification des mots qui est la cible de l'enseignement. Ces maîtres choisissent de renvoyer l'enseignement de la compréhension à une étape ultérieure, une fois que leurs élèves seront capables de déchiffrer tous les groupes de lettres.

Notons que l'Inspection générale de l'Éducation nationale suggère aux maîtres de retenir une cinquième option : sélectionner trois types de supports distincts pour viser les trois objectifs, indépendamment l'un de l'autre (apprendre à déchiffrer, apprendre à comprendre, entrer dans la culture). Toutefois, force est de constater que cette pratique est encore fort peu répandue sur le terrain et que, jusqu'à présent, elle ne trouve aucune concrétisation dans les manuels.

Comment les maîtres s'y prennent-ils pour enseigner la compréhension à partir d'une lecture à haute voix ?

Le compte rendu d'une séance observée dans une classe de cours préparatoire nous permettra, mieux qu'un long développement, d'exposer un scénario habituel.

L'enseignant demande d'abord aux élèves d'écouter sa lecture à haute voix et de chercher à « fabriquer les images de l'histoire dans leur tête ». Puis il lit le texte suivant :

C'est mardi matin. Ludovic est à table, il ne peut pas avaler son chocolat. Il se plaint :

– J'ai mal au ventre !

– Tu as mangé trop de tarte aux prunes, dit sa maman.

– Tu n'es pas malade, ajoute son papa. Il faut te préparer pour aller à l'école. Julie et Arthur t'attendent. N'oublie pas ton livre de lecture !

Ce n'est pas la tarte aux prunes qui donne mal au ventre à Ludovic. Non ! C'est l'école ! Le mardi, madame Tulipe, la maîtresse, fait relire au tableau toute la leçon de lecture.

(*Crocolivre*, Nathan, pp. 16 et 17)

Conséquences sur les apprentissages

- Les problèmes de lecture sont parmi les difficultés les plus courantes que vivent les élèves à l'école; le manque de confiance à lire qui en résulte peut affecter tout leur apprentissage scolaire.
- Apprendre à lire exige un processus systématique en plusieurs étapes dont certaines ne s'acquiescent pas spontanément et doivent être enseignées.

Les stratégies utiles

A Le développement de la conscience phonologique

Encore plus que les autres, les enfants présentant un trouble de la lecture doivent développer leurs habiletés de conscience phonologique. Plusieurs programmes d'entraînement à la conscience phonologique proposent de nombreuses activités portant sur la segmentation de mots en phonèmes, la fusion de phonèmes en mots ainsi que sur l'élision et la substitution de phonèmes.

Les résultats de recherche montrent qu'un entraînement à la conscience phonologique est d'autant plus efficace s'il respecte les principes généraux suivants (Chard et Osburn, 1998) :

- Commencez par des activités qui font intervenir des fixatives (sons continus) comme s, m et f, car elles sont plus faciles à percevoir que les occlusives comme b, k et p.
- Prenez soin de présenter un exemple précis avant d'introduire toute nouvelle activité.
- Passez des tâches simples, comme l'identification de rimes, aux tâches plus complexes, comme la fusion et la segmentation de sons.
- Passez des grandes unités que sont les mots, aux attaques et aux rimes, et finalement aux plus petites comme les phonèmes.

Figure 5.3 Étapes du développement de la conscience phonologique



B La reconnaissance et la manipulation des phonèmes

Les habiletés de conscience phonologique se développent sur une longue période. La figure 5.3 illustre ce continuum, qui commence au moment où l'enfant est capable d'identifier les rimes et se poursuit jusqu'à ce qu'il sache segmenter la phrase (Chard et Osburn, 1998).

Lorsque l'environnement dans lequel évolue l'enfant est favorable, les trois premières étapes peuvent être maîtrisées dès le préscolaire. Si les parents jouent à des jeux de langage, chantent des chansons, récitent des comptines et lisent des livres comportant des rimes, le cerveau de l'enfant reconnaît peu à peu les sons du langage.

Comme enseignant, vous devez évaluer très rapidement les habiletés de vos jeunes élèves afin de déterminer où ces derniers se situent sur le continuum phonologique. Vous pourrez ensuite leur proposer des activités appropriées visant à les faire progresser vers la

conscience phonologique. Choisir des stratégies visant à aider les élèves à reconnaître les phonèmes et à les manipuler avec facilité peut sembler complexe. Voici quelques conseils pertinents pour y parvenir (Geddes-Smith, 1998).

Directives générales

- Déterminez précisément l'habileté de conscience phonologique à développer et choisissez les activités en conséquence. Choisissez les mots, les expressions et les phrases que vous présenterez à partir de matériel pédagogique afin de rendre la tâche plus significative. Prévoyez les activités comme un jeu pour soutenir plus facilement l'attention des élèves.
- Utilisez les sons des lettres plutôt que le nom des lettres de l'alphabet quand vous procédez à des activités afin de réduire la confusion chez le jeune apprenant. Sautonnez-vous qu'un même son peut être représenté graphiquement de plus d'une façon (le, au, eau, ô). Choisissez des sons particuliers et répétez-les avant d'introduire une leçon afin de vous assurer que les élèves les perçoivent bien.
- Traiter les fixatives différemment des occlusives. Les fixatives sont plus faciles à percevoir et à manipuler que les occlusives. Au moment de présenter ces différents sons, remarquez la façon de les prononcer afin que les élèves comprennent ce qui les distingue. Maintenez la prononciation des fixatives plus longtemps : *ssssss* et *fffff*, et prononcez les occlusives de façon répétitive et rapide : *Av-By-Ny-Py-By-Av-ol*.

- Soulignez que les sons varient en fonction de leur position dans le mot. Généralement, il est plus facile de définir les sons en début de mot. Vient ensuite, par ordre de difficulté, les sons en fin de mot puis au centre du mot. Employez de nombreux exemples comme *arbre, joule, poutoule*, afin que les élèves comprennent bien.
- Commencez par introduire des syllabes simples composées de deux sons : consonne-voyelle et voyelle-consonne. Puis, continuez avec des syllabes composées de trois sons : consonne-voyelle-consonne. Par exemple, *mi, oi* et *su*.

Les attaques et les rimes

Le cerveau reconnaît les syllabes, les attaques et les rimes bien avant les phonèmes (Geddes-Smith, 1998). Les attaques constituent les consonnes initiales qui changent le sens d'un mot; les rimes sont constituées soit d'une voyelle, soit d'une combinaison de voyelle-consonne et demeurent constantes en fin de mot dans une série. Par exemple, dans *arbre, fruit, bout*, les attaques sont *br, fr* et *b* alors que la rime est *ou*. Afin de favoriser la reconnaissance des attaques et des rimes,

offrez à vos élèves des activités qui mettront l'accent sur les jeux de mots. Les paragraphes qui suivent proposent trois bonnes façons de le faire (Geddes-Smith, 1998).

- Faites appel à des livres qui explicitent les jeux de langage. Les textes qui favorisent le développement de la conscience phonologique sont axés sur des attaques, des rimes, des allitérations (la répétition d'une consonne initiale dans une suite de mots, comme *la soupe turquise tombe tout le temps*) et des assonances (la répétition d'une même voyelle dans différents mots, comme *il ne faut pas crâbler le malin sans lendemain*). Certains livres comportent de nombreuses rimes répétitives. Ils permettent à l'enfant d'acquiescer plus facilement cette notion.

- Créez un tableau de rimes. Par exemple, commencez avec la rime *er* et ajoutez *er, in, s* pour former *fer, min, son*. Demandez aux élèves de composer une phrase avec ces mots, comme *Le fer démonte un son tout min*. Encouragez les élèves à créer leurs propres tableaux avec différentes rimes et à les conserver comme référence.

- L'enseignement explicite est bénéfique pour les élèves qui présentent des difficultés à distinguer les rimes. Notez sur de petits cartons des exemples de paires de rimes (par exemple, *rat-chat* et *mini-jou*) et présentez-les aux élèves pour qu'ils associent ce qu'ils entendent à ce qu'ils voient. Assurez-vous qu'ils prononcent chaque paire de rimes plusieurs fois afin de renforcer l'impact auditif. Vous pouvez aussi montrer trois mots dont seulement deux riment, puis demander aux élèves de repérer le mot qui ne rime pas avec les deux autres. Par la suite, remplacez les mots écrits par des images (par exemple des illustrations d'un *serpent, loupe* et *poulet*) et, une fois de plus, demandez aux élèves de trouver l'intrus ou, à l'inverse, de repérer les deux mots qui riment.

C La conscience des sons du langage

Généralement, les jeunes élèves ne sont pas conscients que les mots se composent de sons que l'on peut produire isolément. Voici quelques moyens de favoriser chez eux la conscience des sons du langage (Geddes-Smith, 1998).

L'identification des sons

- Associez certains sons à un animal ou à une action que les élèves connaissent. Par exemple, le boudonnement d'une abeille, *zzzzzz*; le roulement de quelqu'un qui dort, *rrrrrr*; le sifflement d'un serpent, *ssssss*; le son d'hibou pour demander le silence; le vent qui souffle, *fffff*.

Figure 5.4 La méthode Elkan (1973). Les élèves placent un jeton dans un carré chaque fois qu'ils reconnaissent un phonème.



La correspondance son-lettre

Pour parvenir à lire, le cerveau doit associer chaque son du langage oral à une lettre qu'il représente. Ceci est particulièrement ardu pour les élèves qui affichent des difficultés pouvant entraver l'apprentissage de la lecture. Conséquemment, un entraînement intensif se révèle essentiel pour eux. Presque toutes les activités mentionnées ci-dessus et particulièrement celles qui offrent un support visuel, peuvent être modifiées pour travailler la correspondance son-lettre.

À partir du moment où les activités de conscience phonémique sont maîtrisées, introduisez le nom de chaque lettre correspondant à chaque phonème. Pour développer cette correspondance, vous pouvez jouer à un jeu de bingo adapté. Chaque élève reçoit une grille contenant des lettres. Écrivez une lettre dans un contenant et prononcez le phonème. Les élèves placent un jeton sur la lettre qui correspond au phonème. Le premier élève qui remplit de jetons une rangée ou une colonne crie «bingo» et prononce le phonème de chaque lettre à voix haute afin de vérifier qu'il gagne bien la partie. L'enseignant peut apporter toutes sortes de variantes à ce jeu afin de donner l'occasion aux élèves de s'exprimer tout en ayant du plaisir.

La conscience phonémique

Cette stratégie propose de faire appel à trois jeux pour développer la conscience phonémique (Byrne, 1991). Les illustrations et les mots utilisés dans chacun de ces jeux doivent s'inspirer d'histoires ou de thèmes abordés en classe.

Le premier jeu consiste à confectonner des dominos ayant une image à chaque extrémité. Les élèves peuvent placer leur domino si ce dernier représente un mot qui partage le même phonème initial qu'un domino déjà en place. Le jeu peut aussi être axé sur le phonème final, ou sur les deux à la fois.

Pour le deuxième jeu, vous devez d'abord fabriquer des cartes dont une des faces est illustrée par un objet,

Montrez la photo d'une mouche et demandez-lui : «Est-ce que c'est une *ff* mouche, une *ss* mouche ou une *mm*-mouche ?». Vous pouvez également demander : «Y a-t-il le son *mm* dans mouche ?». Cet exercice permet aux élèves de pratiquer une activité portant à la fois sur l'attaque et la rime, et de produire ainsi des substitutions de son jusqu'à ce qu'ils obtiennent la bonne. L'idéal consiste à choisir des mots commençant par des fricatives, car leur prononciation est plus facile à mettre en évidence et à prolonger. Assurez-vous de prononcer le son du phonème quand vous répondez à une lettre et non pas le nom de la lettre.

La localisation des sons

La segmentation des mots en leurs composantes se révèle un aspect important de la conscience phonologique. Cette habileté se manifeste quand les apprenants reconnaissent que les sons se trouvent à différentes positions dans les mots : initiale, médiane et finale. Expliquez aux élèves que les mots ont un début, un milieu et une fin, tout comme un train possède une locomotive, des wagons et un fourgon de queue (Edelen-Smith, 1998). Prononcez lentement un mot, formé selon le modèle consonne-voyelle-consonne (CVC), comme *s-e-l*, et montrez la partie du train correspondant à chaque phonème que vous prononcez. Ensuite, demandez aux élèves de prononcer d'autres mots CVC en pointant chaque partie du train à mesure qu'ils prononcent les sons du mot.

La segmentation des sons

L'une des tâches phonologiques les plus complexes pour les enfants est de percevoir séparément et dans l'ordre chaque son d'un mot. Ce processus s'appelle la *segmentation phonologique*. Pour développer cette compétence, il faut d'abord commencer par isoler les phonèmes initiaux. Les activités précédentes aident les élèves à repérer et à reconnaître les phonèmes initiaux. Les repères visuels peuvent par la suite jouer un rôle important dans la segmentation de phonèmes.

Pour développer cette habileté déterminante, inspirez-vous de la méthode Elkan (1973). Montrez aux élèves l'image d'un objet, par exemple un verre (voir la figure 5.4). Disposez sous l'illustration trois carrés représentant les sons dans le mot *verre* : *v*, *r* et *e*. Donnez un exemple en prononçant le mot lentement et placez un jeton dans chaque carré en prononçant le son à voix haute. Demandez d'abord aux élèves de s'exprimer avec cette première image et d'essayer ensuite avec d'autres. Choisissez des mots que les élèves connaissent bien (laissez-les choisir) afin qu'ils utilisent des repères concrets pour en comprendre la signification. Quand les élèves se seront exercés suffisamment, retirez les cartes afin qu'ils réalisent une tâche de segmentation des sons sans support visuel.

Faites appel à l'imitation pour favoriser l'identification des sons. L'imitation d'une phrase comme *la taupe turpote toute l'heure* présente de multiples avantages : identifier le son répété, donner un prétexte pour raconter une histoire et se familiariser avec un contexte littéraire. L'imitation facilite aussi l'autocorrection pour l'isolation du son initial et pour l'association son-mot.

Le repérage des phonèmes

Pour le cerveau d'un enfant, il est plus facile de prononcer les mots et les syllabes que les phonèmes. En conséquence, compter les mots et les syllabes est un exercice utile qui favorisera ultérieurement l'identification des phonèmes. Présentez aux élèves une phrase lue d'un de leurs manuels et prononcez-la à voix haute. Ne l'écrivez pas : les élèves doivent se concentrer sur ce qu'ils entendent. Demandez ensuite aux élèves de compter le nombre de mots que contient la phrase. Ils peuvent utiliser de petits objets pour symboliser chaque mot et ainsi en dénombrer le nombre. Puis, écrivez la phrase, comptez le nombre de mots avec les élèves et demandez-leur si cela correspond à ce qu'ils avaient trouvé. Vous pouvez proposer la même exercice pour compter les syllabes d'un mot. Vous pouvez aussi proposer aux élèves de frapper un coup dans leur main pour chaque syllabe prononcée. Cet exercice peut se transformer en une amusante parade : les élèves exécutent la consigne en criant un mot derrière l'autre dans la classe.

La fusion des sons

Pour favoriser la fusion des sons, une habileté essentielle au développement de la conscience phonologique, dites aux élèves : «Le mot commence par le son *r* et se termine par *ur* ; collez bien les sons ensemble. Quel est le résultat ? *four*». À tour de rôle, les élèves répètent l'exercice en proposant leurs propres mots. Pour varier, limitez le contexte aux objets dans la classe ou dans l'école, ou à une histoire que les élèves ont lue récemment.

Les jeux de devinettes sont aussi des activités profitables et amusantes pour jouer avec les sons du langage. Par exemple, cachez un objet dans un sac, puis donnez des indices à partir des sons ou des syllabes que comporte son nom. Quand un élève devine le mot correctement, montrez l'objet. Vous pouvez aussi utiliser des chansons : combinez à de la musique, les sons sont parfois plus faciles à repérer et cela peut favoriser la rétention des phonèmes.

La fusion des syllabes et des mots

Proposez des exercices qui favorisent la fusion des syllabes et celle des mots. Assurez-vous d'abord que les élèves sont en mesure d'identifier le son initial des mots, compétence nécessaire à la segmentation phonémique.

La pile de cartes est placée à l'envers sur la table de façon à cacher les objets. Le maître du jeu dévoile la première carte et la dépose bien à la vue à côté de la pile. Un joueur retourne alors la carte suivante : si le nom de l'objet qui est illustré partage le son initial ou le son final avec l'image déjà en jeu, le joueur ramasse les cartes et il en dévoile une autre. Si ce n'est pas le cas, le joueur dépose simplement sa carte sur celle qui est déjà en jeu, et c'est le tour d'une autre personne, qui procède de la même manière. Le jeu se termine lorsque la pile de cartes est épuisée. La personne qui a amassé le plus de cartes gagne la partie.

Le troisième jeu est une variante du bingo. Chaque élève reçoit une grille contenant des images. Écrivez une image dans un contenant et prononcez le nom de l'objet illustré. Les élèves placent un jeton sur les images de leur grille si ces dernières partagent le son initial ou le son final avec le mot que vous avez prononcé. Le premier joueur qui parvient à remplir de jetons une rangée ou une colonne remporte la partie.

L'élision de sons

Supprimer les sons des mots et manipuler les phonèmes d'un mot représentent des tâches fort complexes pour le jeune cerveau. Ce n'est pas avant l'âge de sept ans que les enfants y parviennent (Cole et Mengler, 1994). Ils doivent d'abord maîtriser les habiletés de segmentation et connaître le nom des lettres avant de réaliser des tâches d'élision. Deux tâches sont essentielles à la maîtrise de cette compétence : identifier le son manquant et supprimer un son d'un mot.

L'identification du son manquant

Dans cette tâche, lisez-vous à supprimer les sons initiaux et finaux au lieu des sons médians. Il s'agit là de la première tâche que doit maîtriser le jeune cerveau. Prononcez une paire de mots comme *eau-pou* et demandez : «Que manque-t-il à *eau* pour faire le mot *pou* ?». Procédez de la même façon avec d'autres exemples : *homme-portant*, *rite-drale*, *file-jille*. Après quelques essais, demandez aux élèves de créer leurs propres paires de mots, préférentiellement à partir de mots vus en classe.

L'élision d'un son dans un mot

Cette tâche commence par des exercices de segmentation. D'abord, prononcez un mot et évaluez le son qui sera supprimé. Par exemple, évoquez le son *i* du mot *lune* : «Lune commence par le son *i* et finit par une *e*. Alors, si tu enlèves le premier son du mot, il restera le mot *lune*». Prenez soin de choisir des termes dont la suppression du son initial donne un autre mot. Procédez de la même façon avec d'autres exemples : *enjoyer-rayon*.

rise-est, fois-voix, fin-rie. Quand les enfants auront bien travaillé cette compétence, dites un mot à voix haute et demandez à un élève de dire le mot sans le son initial : « Dis plainte sans le son p ». Un support visuel peut aider les enfants qui éprouvent des difficultés à réaliser cette tâche.

Le processus enseignement-apprentissage de la lecture

Voici un résumé des connaissances nécessaires pour enseigner efficacement la lecture aux enfants qui éprouvent des difficultés dans ce domaine, et un rappel de ce que les élèves devraient connaître pour apprendre à lire (Guerman, Francis, Felder, Schatschneider et Méria, 1998).

- Ce que vous devez connaître :
 - Comment fonctionne le cerveau en situation d'apprentissage
 - La relation entre la lecture et le langage oral
 - L'enseignement direct des graphèmes
 - L'enseignement direct du principe alphabétique
 - La façon d'évaluer les compétences en orthographe et en lecture
 - L'utilisation d'une variété de pistes d'intervention en lecture

Ce que les élèves doivent connaître :

- La conscience phonologique : les rimes, l'alliteration, l'élision et la substitution de sons, la conscience des sons
- La conscience phonémique : la segmentation des mots en sons, la manipulation des phonèmes
- Le principe alphabétique : la corrélation entre la correspondance son-lettre et l'écrit
- La conscience orthographique : la compréhension des règles orthographiques et des conventions de l'écrit
- La méta-compréhension : trouver l'idée principale, faire des déductions, utiliser des stratégies favorisant la compréhension de la lecture

L'apprentissage du questionnement

Les enfants en difficulté d'apprentissage, qu'ils éprouvent des troubles en lecture ou dans un autre domaine, peuvent développer des stratégies qui les aident à sur-

monter leurs problèmes. Apprendre à se questionner est particulièrement important pour ces jeunes qui n'ont pas tendance à se poser des questions pour vérifier leur compréhension. Voici trois stratégies particulièrement efficaces qui les aideront à y parvenir. Certaines d'entre elles sont utilisées depuis une vingtaine d'années, et de récentes études confirment encore leur validité.

Le questionnement et les paraphrases

L'enseignement réciproque favorise l'interaction de l'élève avec le texte qu'il est en train de lire. Dans cette approche, les élèves utilisent des stratégies de questionnement, de synthèse, de clarification et de prédiction. Pour commencer, il vous faut désigner une personne qui va mener la discussion (les élèves et vous serez le meneur à tour de rôle). Après la lecture d'un passage du texte, le meneur formule une question portant sur ce passage et le groupe doit y répondre. Ensuite, les élèves peuvent à leur tour formuler leurs propres questions. Enfin, le meneur résume les éléments essentiels du texte, et les participants commentent ses propos. À tout moment au cours de la discussion, chacun peut soulever des interrogations sur des aspects qu'il souhaiterait clarifier ; le groupe s'efforce alors d'éclaircir la situation. Pour terminer, le meneur annonce qu'il est temps d'analyser un autre passage du texte ; les participants énoncent leurs prédictions sur la suite des événements avant de poursuivre leur lecture. Une nouvelle personne prend alors le rôle du meneur.

Paraphraser, se questionner et rechercher l'idée principale sont des stratégies, déjà largement documentées (Deshler, Shumaker, Alley, Clark et Warner, 1981). Une application de ces recherches consiste à demander à vos élèves de diviser les textes qu'ils ont à lire en petits paragraphes, par exemple en sections, sous-sections ou paragraphes. Après qu'ils ont lu un passage, incluez-les à recourir à l'autoquestionnement pour repérer les idées principales et les idées secondaires du texte. Cette stratégie requiert une très grande attention parce que les élèves doivent entrecroiser leur lecture avec le questionnement et la paraphrase.

Les questions pour trouver l'idée principale

Voici une stratégie d'autoquestionnement visant à déterminer l'idée principale d'un paragraphe et à l'appropriation. Les élèves ayant des difficultés d'apprentissage qui ont appliqué cette stratégie comprennent mieux ce qu'ils lisent et que les élèves non formés (Wong et Jones, 1982). Vous devez d'abord expliquer aux élèves ce qu'est une idée principale et leur enseigner à s'interroger pour la trouver. Laissez ensuite les élèves s'exercer à s'auto-questionner pour repérer l'idée principale de chaque paragraphe. Ils peuvent utiliser une fiche aide-mémoire pour noter leur démarche et leurs réponses. Commentez leur travail pour les aider à progresser. Quand les élèves sont habiles avec de courts passages, invitez-les à sur-

appréhender des textes plus longs, puis à ne plus utiliser d'aide-mémoire. Continuez à leur offrir de la rétroaction et terminez chaque leçon en discutant de leurs progrès et de l'utilité de la stratégie.

Le schéma narratif

L'utilisation de diagrammes d'événements représente aussi une stratégie pour favoriser la compréhension en lecture. Quand l'enseignant donne aux élèves un enseignement direct sur l'utilisation de la stratégie, celui de ces derniers qu'ils y recourent fréquemment et les encourage à s'en servir à toutes les occasions, les élèves améliorent sensiblement leurs habiletés (Ilded, 1987).

La figure 5.3 est un exemple de schéma narratif. Pour remplir le schéma, les élèves doivent d'abord lire le texte. Ils se questionnent ensuite sur les personnages, sur le moment et le lieu où se déroule l'histoire, sur l'action (le problème, le but), et enfin, sur le dénouement. Ils consignent chaque renseignement dans une case du schéma. Indiquez-leur comment remplir le schéma, et offrez-leur votre soutien en commentant leurs réalisations. Donnez aux élèves de nombreuses occasions de mettre en pratique cette technique. Le schéma est un outil visuel efficace en ce sens qu'il fournit un cadre pour comprendre les événements importants de l'histoire, pour les conceptualiser et les relier.

La compréhension en lecture grâce à la méthode SQRS

Les élèves éprouvant des difficultés en lecture ont souvent du mal à donner du sens à ce qu'ils lisent et perdent ainsi le goût de la lecture. Comprendre le texte

est évidemment essentiel à la rétention des renseignements qu'il renferme. Les stratégies conçues pour améliorer la compréhension en lecture ont prouvé qu'elles stimulent l'intérêt des élèves pour la lecture et augmentent les chances de succès.

Une de ces stratégies s'avère très efficace (Deshler, Tilles et Lenz, 1996). Il s'agit d'un processus en quatre étapes, dont l'acronyme est SQRS, c'est-à-dire survol, questions, résumé, synthèse. L'enseignant guide les élèves à travers ces étapes et s'assure qu'ils répondent oralement ou par écrit aux activités prévues pour chacune. Si les élèves éprouvent de la difficulté avec une des étapes, ils peuvent revenir à l'étape précédente afin de trouver l'information dont ils ont besoin pour continuer. L'apprentissage coopératif peut également encourager la participation active des élèves et réduire l'anxiété causée par la peur de ne pas répondre avec exactitude.

1. Survol, révision et prédiction

- Demandez aux élèves de :
 - lire les titres et les sous-titres ainsi que le préambule ;
 - revoir ce qu'ils savent déjà sur le sujet ;
 - prédire le sujet du texte ou de l'histoire.

2. Questions et réponses

- Demandez aux élèves de :
 - se poser des questions informelles : Quoi ? Quant ? Pourquoi ? Où ?
 - trouver le lien entre ce texte et ce qu'ils savent déjà ;
 - se poser des questions de contrôle : Est-ce que ce texte a du sens ? Ma prédiction est-elle juste ? En quoi ceci est-il différent de ce à quoi je m'attendais ?

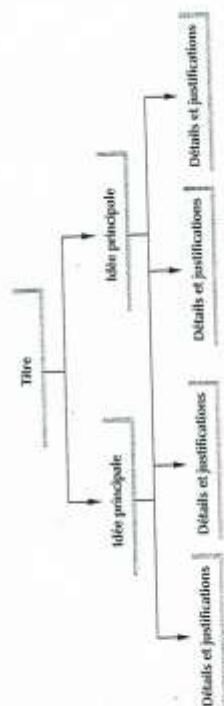


Figure 5.5 Exemple de schéma narratif (Souza, 2002)

- se poser des questions de résolution de problème: Est-il important que la toute signifié quelque chose? Est-ce que j'ai besoin de réviser certaines parties? Est-ce que je peux visualiser l'information? Y a-t-il trop de mots que je ne connais pas? Devrais-je demander de l'aide?

3. Résumé :

- Demandez aux élèves d'expliquer ce dont il était question dans le court passage qu'ils ont lu.

4. Synthèse :

- Demandez aux élèves d'expliquer comment :
 - ce court passage s'intègre dans l'histoire;
 - ce qu'ils ont lu concorde avec ce qu'ils connaissent déjà.

La lecture stratégique en contexte coopératif

La lecture stratégique en contexte coopératif (LSCC) est une autre excellente technique pour aider les élèves à comprendre ce qu'ils lisent et à enrichir leur vocabulaire. Elle est particulièrement efficace dans les classes hétérogènes où les élèves n'ont pas tous développé les mêmes habiletés en lecture. Cette stratégie peut compléter tout autre programme d'apprentissage de la lecture.

Cette méthode en deux étapes fait appel à l'enseignement direct et à l'enseignement coopératif (Kluger, Vaughn et Schumm, 1998). La première étape consiste à guider les élèves dans une démarche de lecture en quatre parties (à survol, Les arrêts, L'essentiel et La synthèse). La seconde étape consiste à favoriser le travail coopératif dans la classe: cet environnement interactif permet aux élèves de s'aider les uns les autres à mettre en pratique leurs compétences et à les améliorer.

Première étape

Le survol

Les élèves savent que les bandes-annonces au cinéma renseignent les gens sur les films à venir. Utilisez cet exemple pour faire un parallèle avec la lecture et éveiller l'intérêt de vos élèves. Demandez aux élèves s'ils connaissent un film, une émission de télévision ou un livre qui contiendrait de l'information en lien avec le texte de l'activité.

Expliquez-leur qu'ils doivent faire un survol du texte à lire afin de repérer très vite le plus d'information possible, et ce, dans le but de résoudre leurs connaissances déjà acquises sur le sujet et de leur donner une meilleure idée de ce qu'ils vont maintenant apprendre. Fournissez-leur aussi une liste d'éléments sur lesquels porter leur

attention au cours de ce survol. Par exemple, les illustrations, graphiques, tableaux et légendes donnent de l'information et sont souvent très éclairants.

Les arrêts

Les élèves en difficulté résistent souvent de s'arrêter en cours de lecture pour vérifier leur compréhension. L'utilisation de feux de circulation peut les aider à prendre le temps d'effectuer cette vérification: les feux verts correspondent aux parties du texte dont les élèves comprennent la signification, alors que les feux rouges sont pour les mots ou les passages qu'ils ne comprennent pas.

Demandez aux élèves de relever les feux rouges à mesure qu'ils lisent. Ensuite, travaillez avec eux pour clarifier le sens de ces passages. Par exemple:

- relire les phrases en cherchant les mots clés qui précèdent le sens;
- lire les phrases qui suivent ou qui précèdent à la recherche d'indices contextuels;
- chercher un préfixe ou un suffixe qui aide à comprendre le mot;
- segmenter le mot pour voir s'il comprend des mots plus petits qui en préciseraient le sens.

L'essentiel

Il s'agit maintenant de demander aux élèves de préciser, dans leurs mots, quel est le personnage principal, le lieu où se déroule l'action ainsi que l'événement central dont on parle, pour ensuite les amener à en résumer les détails les plus importants.

Comme décrit aide à la rétroaction, demandez aux élèves de prendre des notes de temps en temps. Les élèves pourront lire leurs notes à tour de rôle afin de recevoir les commentaires du groupe et ainsi améliorer leur compétence.

La synthèse

Cette étape permet aux élèves de revoir en pensée ce qu'ils ont appris. Amenez-les à se concentrer sur leurs nouvelles connaissances en leur demandant de formuler des questions dont les réponses expriment ce qu'ils ont appris dans un passage donné. Ils doivent également revoir les idées clés.

Commencez par des questions qui vont à l'essence du passage, comme «qui?», «quoi?», «où?», «et quand?». Par la suite, passez à des questions d'un ordre supérieur de pensée, comme «que serait-il arrivé si...?», et «quelle serait une autre façon de régler ce problème?». En écrivant la réponse à ces questions, les élèves pourront mieux ordonner les idées principales et les relater.

Seconde étape

Les élèves sont maintenant regroupés de manière à favoriser les interactions. Les groupes coopératifs se

composent habituellement de cinq élèves dont les degrés de compétence sont variables. Chaque élève se voit confier un rôle dans le groupe afin de réaliser l'activité d'apprentissage (Johnson et Johnson, 1989). Les membres du groupe changent périodiquement de fonction pour que chacun ait l'occasion d'être le meneur et d'exercer les compétences nécessaires à la réalisation de chaque tâche. L'encadré ci-dessous présente les rôles qui sont généralement attribués aux membres d'un groupe qui valorise la coopération.

Le travail coopératif

- Le meneur dirige le groupe en indiquant le texte à lire et la stratégie à utiliser.
- L'expert en feux rouges rappelle au groupe les stratégies à utiliser devant un mot ou une phrase difficile.
- Le modérateur voit à ce que chaque membre du groupe participe et qu'une seule personne parle à la fois.
- Le motivateur donne une rétroaction au groupe sur les comportements qui méritent d'être signalés et ceux qu'il faut améliorer.
- Le secrétaire prend des notes et présente à la classe l'idée principale que le groupe a découverte. Il soulève ensuite une question qu'il a formulée durant la synthèse.

Pour structurer le travail des élèves et les aider à bien repérer la tâche que chaque membre du groupe doit réaliser, vous pouvez leur remettre une liste de phrases clés. Il doit y avoir une liste différente pour chacun des rôles. Par exemple, la liste du meneur suggère des phrases pour diriger le groupe ou pour inciter les membres à assumer pleinement leur rôle: «Le sujet d'aujourd'hui est...», «Que pouvons-nous apprendre de ceci?», «Trouvons quelques questions pour vérifier si nous comprenons vraiment ce que nous avons appris», «Modérateur, pourrais-tu inviter les autres à lire leurs idées?», «Motivateur, dis-nous ce que nous avons bien réussi et ce que nous devrions améliorer la prochaine fois», etc.

En outre, chaque élève du groupe peut noter dans un journal ce qu'il a appris. Un journal peut même être dédié à une discipline ou un sujet. Cet outil servira comme aide-mémoire pour les activités complémentaires et pourra être utilisé pour évaluer des progrès de l'élève.

Enfin, la LSCC a été conçue pour aborder les textes informatifs, mais s'emploie tout aussi bien avec les textes narratifs. Afin de bien utiliser la stratégie, choisissez des passages comprenant plusieurs repères, comportant une seule idée par paragraphe et dont le contexte permet à l'élève d'établir des liens entre les idées secondaires et les idées principales.

L'apport d'un entraînement systématique à la métaphonologie dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture

Marie Van Reybroeck, Alain Content & Marie-Anne Schelstraete

Résumé

L'article présente un entraînement systématique à la métaphonologie mis au point dans le cadre d'une recherche-action de prévention des difficultés d'apprentissage du langage écrit chez des enfants de 3^{ème} maternelle de milieu social défavorisé. Il expose le choix des activités, sur la base des résultats des recherches d'entraînement à la métaphonologie, de même que la réflexion quant à l'ordre de présentation des tâches. L'objectif était de proposer aux enfants des exercices ludiques présentant un niveau de difficulté progressif. L'importance de l'utilisation d'un rapport visuel ou motrique pour aider l'apprentissage de la métaphonologie est également soulignée.

L'apprentissage du langage écrit requiert le développement d'une expertise particulière relative au langage oral. L'enfant doit pouvoir se représenter la parole comme une suite de sons formée à partir d'un répertoire limité, les phonèmes, qu'il devra apprendre à manipuler consciemment pour lire et écrire (Liberman, Shankweiler, Fischer & Carter, 1974). Par exemple, pour écrire en dictée le mot «poules», l'enfant devra identifier clairement à l'oral les phonèmes /p – ou – l/ pour pouvoir les écrire et par exemple ne pas confondre le /p/ avec le /b/, ce qui pourrait l'amener à écrire «boules». La manipulation consciente des

phonèmes fait partie d'une capacité appelée «conscience phonologique» ou «métaphonologie». La «conscience phonologique» correspond à une connaissance sur les propriétés phonologiques du langage qui est consciente, réflexive et explicite. Cette connaissance peut être utilisée de manière intentionnelle (Morais, 1994, p. 311). Il s'agit d'une méta-connaissance, c'est-à-dire une connaissance que l'on a sur nos perceptions des choses et que l'on peut délibérément expliquer. L'enfant qui a cette habileté au niveau phonologique est capable de faire comprendre volontairement sa perception des propriétés des éléments de la chaîne parlée. Par exemple, il pourra identifier et formuler explicitement que les mots «banane» et «hille» commencent par le même son.

La «conscience phonologique» regroupe la métaphonologie pour les rimes, les syllabes et les phonèmes, tandis que la «conscience phonémique» est spécifique aux phonèmes. Pour évaluer la conscience phonologique d'un enfant, des tâches d'identification et de manipulation des éléments de la chaîne parlée peuvent lui être proposées. Comme tâches d'identification, il peut s'agir notamment d'un jugement de rimes («La paire de mots «hal – mal» rime ou ne rime pas?»¹), d'une recherche d'intrus par exemple au niveau de la syllabe («Quel est le mot intrus parmi «salade, sapin, fraise, salopette?»²), ou encore d'une tâche d'identification de la syllabe ou du phonème («Par quel son commence «salle?»³). Pour évaluer la manipulation des unités, les tâches suivantes peuvent être proposées aux enfants: segmentation ou dénombrement de syllabes ou phonèmes («Combien de syllabes y a-t-il dans «pains»?»⁴), suppression de syllabes ou phonèmes («Épous, on enlève «des» qu'est-ce qui reste?»⁵), ajout ou fusion de syllabes ou phonèmes («Si on ajoute «s» à «ita», cela fait quoi?»⁶), épreuve d'inversion de syllabes ou phonèmes («Iko» les deux morceaux sont «li» et «ko», tu dois répondre «koli»⁷), épreuve d'acronymes auditifs («dans «music alic», il faut mettre le début de chacun des deux mots ensemble»⁸).

Les tâches d'identification des unités impliquent la reconnaissance des unités, elles peuvent être réalisées avec une conscience implicite des unités («Les mots «pains» et «salle» riment ou ne riment pas?»⁹). Par contre, les tâches de manipulation

¹ Épreuve de rimes, batterie N-III, Chevrie-Müller & Plaza, 2001.

² Épreuve d'identification du phonème initial, batterie N-III, Chevrie-Müller & Plaza, 2001.

³ Épreuve de soustraction de la syllabe initiale de la batterie Belin, Mousty, Leybaert, Allégria, Content & Morais, 1994.

⁴ Épreuve d'ajout d'un phonème initial, Chevrie-Müller & Plaza, 2001.

⁵ Batterie Belin, Mousty & al., 1994.

⁶ Batterie Belin, Mousty & al., 1994.

⁷ Batterie Belin, Mousty & al., 1994.

⁸ Batterie Belin, Mousty & al., 1994.

⁹ Batterie Belin, Mousty & al., 1994.

nécessitent de modifier volontairement les unités de l'item, elles requièrent de ce fait une conscience plus explicite des unités («lever «a» de «mais», cf. «contrôle métaphonologique», Gombert, 1990). Le niveau de difficulté varie donc selon le type de tâche effectuée, mais également selon l'unité de traitement concernée, c'est-à-dire la syllabe, la rime ou le phonème. Dans une même tâche, les performances des enfants varient fortement selon que la manipulation porte sur la syllabe ou le phonème. Les capacités d'identification et de manipulation de la syllabe seraient acquises avant l'entrée dans l'écrit, alors que celles qui impliquent le phonème se développeraient conjointement à l'apprentissage de la lecture (Lieberman & al., 1974). De nombreuses études ont observé que les résultats des enfants à des tâches de métaphonologie sont fortement corrélés avec les performances ultérieures des mêmes enfants en lecture et en écriture (Perfetti, 1989; Morais, 1994; Bentin, Hammer & Cahan, 1991; Alegria, Pignot & Morais, 1982). Inversement, l'apprentissage du langage écrit influence les compétences métaphonologiques de l'enfant (Morais, Cary, Alegria & Bertelson, 1979). Ainsi, apprentissage du langage écrit et métaphonologie sont deux compétences qui s'enrichissent mutuellement. L'enfant qui manipule correctement les phonèmes apprendra plus facilement à lire et à écrire, et lorsqu'il sera confronté au langage écrit, la manipulation des phonèmes lui sera de plus en plus aisée.

D'autres recherches à visée pratique ont montré que les enfants qui sont entraînés à manipuler consciemment les phonèmes présentent des progrès conséquents en lecture par rapport aux enfants qui ne sont pas entraînés, qu'il s'agisse d'enfants tout venant ou d'enfants en difficulté d'apprentissage (voir notamment trois méta-analyses: Bus & van Ijzendoorn, 1999; Troia, 1999; Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh & Shanahan, 2001; et chez les enfants en difficulté: Hatcher, Hulme & Ellis, 1994). Ainsi, la métaphonologie occupe une place prépondérante dans l'apprentissage du langage écrit, mais également dans la prise en charge logopédique des enfants en difficulté d'apprentissage du langage écrit. Plusieurs auteurs ont repris un entraînement initialement mis au point par Lundberg (Schneider, Küspert, Roth & Visé, 1997; Schneider, Ennemoser, Roth & Küspert, 1999; Bodé, 2001; Lundberg, Frost & Petersen, 1988; voir pour une description des activités en français: Jager Adams, Foorman, Lundberg & Beeler, 2000). D'autres auteurs ont comparé les effets de deux ou trois entraînements métaphonologiques différents. Les résultats de l'ensemble de ces études permettent ainsi une sélection argumentée des activités métaphonologiques. Dans le cadre d'une recherche-action ayant pour objectif la prévention des troubles du langage écrit, nous avons mis sur pied un entraînement à la métaphonologie. L'entraînement était destiné à

des enfants de troisième année maternelle (5-6 ans) de milieu social défavorisé. Plusieurs auteurs ont en effet observé que les enfants issus de milieux sociaux défavorisés présentent une faible conscience phonologique, ce qui compromet leur apprentissage du système écrit (Burt, Holm et Dodd, 1999; Raz & Bryant, 1990; Wallach, Wallach, Dozier & Kaplan, 1977). D'autres études d'intervention proposant un entraînement à la métaphonologie ont quant à elles montré l'efficacité de cette stratégie éducative chez des enfants issus de milieux défavorisés, permettant de diminuer fortement les inégalités initiales existant entre les enfants (Blachman, Tangel, Ball, Black & McGraw, 1999; Blachman, Ball, Black & Tangel, 1994).

Une partie des entraînements à la conscience phonologique propose en général dans un premier temps des activités qui portent sur la syllabe et éventuellement sur la rime, avant d'aborder le phonème. En ce qui concerne la rime, qui est une partie de la syllabe (ex. «ba-teux», «cho-co-las»), la question de savoir si la conscience de cette unité est acquise avant ou après celle de la syllabe ne fait pas l'unanimité dans la littérature scientifique. L'entraînement que nous avons mis sur pied est composé de plusieurs activités syllabiques, mais n'inclut pas d'activités sur la rime compte tenu du manque d'appui scientifique. L'objectif de ces activités syllabiques est de familiariser les enfants aux manipulations à l'aide d'une unité linguistique qui est plus facile que le phonème. D'une manière générale, les différentes activités proposées dans l'entraînement ont été présentées aux enfants dans un ordre bien précis en fonction de la difficulté de chaque tâche, afin de leur proposer des activités de difficulté croissante. Nous détaillons ces activités ci-dessous.

Pour exercer la *segmentation de syllabes*, on peut proposer aux enfants de couper en syllabes leurs prénoms, ainsi que des mots présentés sous forme d'images tout en tapant les syllabes dans leurs mains (ex: «Mor - gane»). Dans une autre activité, les enfants peuvent trier les mots illustrés en fonction du nombre de syllabes dans chaque mot à l'aide de jetons, ainsi que déterminer quel est le mot le plus long. La *fusion syllabique* peut être travaillée en parallèle à la segmentation avec une première tâche de «mots rebûs» dans laquelle les enfants doivent «coller» deux mots illustrés tels que «chat» et «lait» pour former «chalei». Notons que cette tâche peut s'avérer être trop complexe à comprendre pour certains enfants qui n'arrivent pas à se détacher du sens des mots pour manipuler la phonologie. Il semble que la difficulté réside dans le fait de transformer un mot porteur de sens («lait») en une syllabe non signifiante («chalei»). Une seconde tâche de fusion de syllabes peut être de deviner quels

sont les cadeaux offerts par le troll qui parle bizarrement (il parle en séparant les syllabes). Contrairement à la première tâche, cette activité ne nécessite pas de «supprimer» le sens d'un mot. Elle est mieux réussie par les enfants. L'identification de syllabes peut être exercée par une première activité où la consigne est de trouver parmi quatre images celle dont le nom commence par la syllabe cible donnée oralement (ex. «sa» dans «champignon, sapin, escalier, fleurs»). Une seconde activité d'un niveau de difficulté plus élevé peut être proposée: trouver la syllabe commune à deux mots (ex. «ca» dans «casserole, carotte»). La difficulté est plus grande puisque les enfants doivent identifier la partie commune. Ces différentes activités portant sur la syllabe permettent aux enfants de s'exercer aux manipulations avant d'aborder une unité linguistique plus complexe, le phonème.

Le phonème est une unité linguistique non naturelle, à l'inverse de la syllabe qui est une unité articulatoire et qui de ce fait est plus facile à identifier et à manipuler. Certaines études d'entraînement à la conscience phonologique utilisent un support visuel ou mnésique pour faciliter les manipulations de phonèmes telles que la segmentation ou la fusion. En effet, certains auteurs proposent aux enfants des blocs ou des cubes de couleurs pour concrétiser les manipulations de phonèmes (Lindamood & Lindamood, 1975; Lundberg & al., 1988). Dans un entraînement à la métaphonologie, toute technique basée sur le principe de support visuel peut être introduite afin de permettre aux enfants d'acquérir une représentation complète et stable des différents phonèmes: par exemple, les gestes spécifiques à chaque son de la méthode d'apprentissage de la lecture Borel-Maisonny, la représentation des phonèmes par des blocs de couleurs, les personnages de la Planète des Alphas (Huguenin, 1999), ou bien encore les mots spécifiques à chaque son dans la méthode de rééducation phonologique pour enfants dyspraxiques «dyspraxie programmas», (Erlings-van Deurme, Frenks, Goodt Bakker, Van Der Meulen & de Vries, 1993). Une connaissance précise des différents phonèmes aidera fortement les enfants à identifier les phonèmes au sein d'un mot.

Dans l'entraînement que nous avons mis au point, les personnages de la «Planète des Alphas» ont été introduits. «La Planète des Alphas» propose une histoire et des activités ludiques qui mettent en scène les personnages Alphas dont chacun représente un phonème de la langue. Par exemple, l'histoire raconte que le personnage de la fusée fait le son «fffff» lorsqu'elle décolle. Le livre «La Planète des Alphas» a été présenté, tout en exploitant les caractéristiques de chaque personnage, ce qui a permis d'introduire le phonème, le chant du personnage, dans un cadre complet et porteur de sens. Ensuite, les

chants des personnages, les phonèmes, ont été exercés sous la forme d'un jeu de devinettes: «Quel est l'invité mystère? qui passe dans le tunnel dont on entend le chant «uuuuu»?» (réponse: le serpent). Dans un premier temps, il est préférable de présenter uniquement les phonèmes acoustiquement plus longs, donc plus facilement perceptibles par les enfants (c'est-à-dire m-n, l-r, f-v, ch-j, s-z). Les consonnes occlusives acoustiquement plus brèves peuvent être présentées lors des séances ultérieures (c'est-à-dire p-b, k-g).

Les activités d'identification de phonèmes peuvent être proposées avant celles de segmentation et de fusion de phonèmes puisque le premier type de tâche est plus simple, la manipulation que l'enfant doit faire étant davantage implicite. Il doit reconnaître un phonème dans un mot (ex. le mot illustré «arbres commencent-ils par «ar», «is» ou «ar»?), ce qu'il peut faire quasi intuitivement. Cette démarche approximative n'est par contre pas suffisante pour les manipulations de segmentation et de fusion de phonèmes puisque, pour la segmentation, l'enfant doit identifier et produire séparément chaque phonème du mot (par ex. «finales» → /f/ - ou - /v/) et pour la fusion, il doit produire le mot à partir des phonèmes donnés séparément (par ex. /b/ - /u/ - /v/ → «balle»). L'identification de phonèmes peut être travaillée à l'aide de différentes activités en travaillant 5 ou 6 phonèmes à la fois. Une première activité peut être d'identifier à quelle maison appartient un objet illustré, chacun des personnages Alphas étant le gardien d'une maison (le «jijouet» appartient-il à la maison du serpent «ss», du chat «ch», du jet d'eau «j»?). Une seconde activité peut être un jeu de loto pour lequel chaque grille correspond à un des personnages. Une troisième activité se présente sous la forme d'un plateau avec 5 ou 6 planètes, chacune appartenant à un personnage. Les enfants doivent identifier la planète du personnage sur laquelle ils peuvent envoyer le mot illustré. Exercer les enfants à l'identification de phonèmes a pour objectif de les rendre conscients de la suite des sons présents dans chaque mot. Cette connaissance est un préalable à la segmentation de phonèmes. Il est en effet nécessaire d'identifier les phonèmes pour pouvoir les segmenter, c'est-à-dire les isoler les uns des autres. Ces connaissances seront également déterminantes lors de l'apprentissage du langage écrit. Notamment lorsque l'enfant veut écrire un nouveau mot, il doit décomposer les phonèmes à l'oral pour pouvoir y faire correspondre les graphèmes.

La segmentation et la fusion de phonèmes peuvent être travaillées en parallèle. En effet, plusieurs auteurs ont montré que des groupes d'enfants entraînés aux deux manipulations progressent davantage que ceux entraînés soit à la segmentation seule, soit à la fusion seule (Fox & Routh, 1984; Torgesen,

Morgan & Davis, 1992). La fusion de phonèmes peut être travaillée avec «le jeu de la fusée», inspiré d'une des scènes du livre. Les enfants doivent deviner quel bruit on entend si la fusée tombe sur «Madame a» ou «Monsieur o»? (R: «ffia» ou «ffo»). La segmentation de phonèmes nécessite l'identification de chaque phonème du mot. Elle peut être travaillée dans un premier temps avec des mots de 2 ou 3 phonèmes pour lesquels les enfants doivent identifier chacun des personnages présents dans le mot tout en produisant les chants de chacun d'eux (ex. «urs»: Monsieur «u» et le robot; «os» et «rs»). Par la suite, des mots comportant 4, 5 ou 6 phonèmes peuvent être proposés aux enfants. Une dernière activité peut être de segmenter des mots illustrés «en mouvements». Chaque enfant représente un personnage Alphas et doit se placer dans l'ordre dans les wagons pour former le mot illustré. En entraînant les enfants à la segmentation et la fusion, l'objectif est qu'ils apprennent à manipuler consciemment les phonèmes, ce qu'ils devront savoir faire lors de l'apprentissage du langage écrit.

Une proportion non négligeable des études d'interventions qui portent sur la conscience phonologique comporte un entraînement aux correspondances graphèmes-phonèmes. Cet apprentissage supplémentaire des correspondances ne fait pas partie en soi du développement de la conscience phonologique. Il correspond davantage au programme d'apprentissage de la lecture. Plusieurs études ont comparé les bénéfices d'un entraînement à la conscience phonologique seule à ceux d'un entraînement combiné de la métaphonologie et des correspondances graphèmes-phonèmes. Les enfants progressent davantage avec un entraînement combiné (Bus & van Ijzendoorn, 1999). Il est donc préférable de proposer en parallèle des activités de métaphonologie et de connaissance des correspondances graphèmes-phonèmes. Par exemple, les enfants doivent reconnaître le phonème à partir du graphème ou inversement. Pour rendre ces activités ludiques, ces tâches peuvent être intégrées par exemple dans un jeu de mémoire. Cependant, dans le présent projet, nous avons proposé uniquement des activités de conscience phonologique, car nous ne souhaitons pas faire un pré-apprentissage de la lecture lors de la troisième maternelle puisque cet apprentissage fait l'objet du programme de première année primaire.

Pour conclure, les résultats de l'entraînement à la métaphonologie ont montré que, au fil des activités de difficulté progressive, les enfants ont appris à juger la longueur d'un mot, à identifier et à segmenter le phonème initial d'un mot, et dans une certaine mesure à fusionner deux phonèmes. L'ensemble de ces apprentissages a facilité leur apprentissage de la lecture et de l'écriture, comme

en témoignent les résultats à la tâche de connaissance de lettres¹. Plus globalement, un entraînement à la métaphonologie et aux correspondances graphèmes-phonèmes devrait permettre à tout enfant d'apprendre une des compétences qui est un pré-requis à l'apprentissage du langage écrit, c'est-à-dire la capacité à identifier et manipuler les phonèmes. Et la manière d'enseigner les correspondances n'est pas sans importance. Dans une précédente recherche (Van Reybroeck, 2002), les effets de deux entraînements phoniques ont été comparés: un premier réalisé avec les Alphas et un second où le même nombre et exactement les mêmes activités ont été réalisées à l'aide des lettres et des sons. Les résultats ont montré des bénéfices à court et moyen termes plus grands de l'entraînement avec les Alphas suggérant que le contexte de l'histoire et la personnalisation des concepts abstraits tels que les correspondances graphème-phonème peuvent influencer l'apprentissage initial de la lecture. L'utilisation d'un support visuel ou mnésique semble donc déterminante dans l'apprentissage des correspondances, ainsi que de la métaphonologie.

Marie VAN REYBROECK est licenciée en logopédie et doctorante en logopédie à l'Université catholique de Louvain. Ses recherches portent sur le développement normal et pathologique du langage écrit, et plus précisément, la métaphonologie et l'orthographe grammaticale.

Marie-Anne SCHIELSTRAETE est professeure à l'Université catholique de Louvain et à l'Université de Genève. Elle intervient dans les programmes de formation en logopédie et en psychologie du langage. Ses recherches portent sur le développement normal et pathologique du langage oral et du langage écrit.

Alain CONTENT est professeur à l'Université Libre de Bruxelles. Il intervient dans les programmes de formation en logopédie et en psychologie du langage. Ses recherches portent sur le développement et le fonctionnement chez l'adulte du langage écrit et des mathématiques.

¹ Le rapport de la recherche-action et une brochure décrivant les activités réalisées sont accessibles à l'adresse suivante: <http://www.musegremont.be> (documents, ressources pédagogiques, recherches en éducation, mot clé: lecture)

Références

- ALEGRIA, J., PIGNOT, B. et MORAIS, J. (1982). «Phonetic analysis of speech and memory codes in beginning readers». *Memory and Cognition*, 10(5), 454-456.
- BENTIN, S., HAMMER, R. et CAHAN, S. (1991). «The effects of aging and first grade schooling on the development of phonological awareness». *Psychological Science*, 2(4), 271-274.
- BLACHMAN, B. A., BALL, E. W., BLACK, R. S. et TANGHILL, D. M. (1994). «Kindergarten teachers develop phonemic awareness in low-income, inner-city classrooms». *Reading And Writing*, 6, 1-18.
- BLACHMAN, B. A., TANGHILL, D. M., BALL, E. W., BLACK, R. et MCGRAW, C. (1999). «Developing phonological awareness and word recognition skills: a two-year intervention with low-income, inner-city children». *Reading And Writing*, 11, 259-273.
- BODÉ, S. (2001). *Un programme d'entraînement de la conscience phonologique: un outil pédagogique pour l'enseignement préscolaire*. Thèse de doctorat préparée sous la direction de Monsieur A. Content, Université Libre de Bruxelles.
- BURY, L., HOLM, D. et DODD, B. (1999). «Phonological awareness skills of 4-year old British children: an assessment and developmental data». *International Journal Of Language & Communication Disorders*, 34, 311-315.
- BUS, A. G. et VAN DZENDOORN, M. H. (1999). Phonological awareness and early reading: a meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 403-414.
- CHÉVRIER-MULLER, C. et PLAZA, M. (2001). *N-REL. Nouvelles épreuves pour l'évaluation du langage*. Paris, HCPA.
- EBEL, L. C., NUNIS, S. B., WELLS, D. M., SCHUSTER, B. V., YAGHOUB-ZADEH, Z. et SHANAHAN, T. (2001). «Phonemic awareness instruction helps children learn to read: evidence from the National Reading Panel's meta-analysis». *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250-287.
- ERLINGS-VAN DEURSE, M., FRIEDRIS, A., GOUDT BAKKER, K., VAN DER MEULEN, J. J. et DE VRIES, L. (1993). «Dysgraphie programma», méthode de rééducation phonologique pour les enfants dysgraphiques. Lindon, Swets & Zeitlinger, Liège.
- FOX, B. et ROOTH, D. K. (1984). «Phonemic analysis and synthesis as word attack skills: revisited». *Journal Of Educational Psychology*, 76(6), 1059-1064.
- GOMBERT, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris, Presses Universitaires de France.
- HATCHER, P. J., HULME, C. et ELLIS, A. W. (1994). «Ameliorating early reading failure by integrating the teaching of reading and phonological skills: the phonological linkage hypothesis». *Child Development*, 65, 41-57.
- HUGUENIN, C. (1999). *La Planète des Alphabets*. Geseve, Formator S.A.R.L.
- JAGER ADAMS, M., POORMAN, B. R., LUNDBERG, L. et BEELER, T. (2000). *Conscience phonologique*. Montréal, Chenelière/McGraw-Hill.
- LIBERMAN, I. V., SHANKWILLER, D. P., FISCHER, F. W. et CARTER, B. (1974). «Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child». *Journal Of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.
- LINDAMOOD, C. H. et LINDAMOOD, P. C. (1975). *The A.D.D. Program Auditory Discrimination in Depth*. Austin, Texas, Pro-Ed.
- LUNDBERG, L., FRÖST, J. et PETERSSON, O. P. (1988). «Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children». *Reading Research Quarterly*, 23(3), 260-281.
- MORAIS, J. (1994). *L'art de lire*. Paris, Odile Jacob.
- MORAIS, J., CARY, L., ALEGRIA, J. et BERTHELSON, P. (1979). «Does awareness of speech as a sequence of phonemes arise spontaneously?» *Cognition*, 7, 323-331.
- MOUSTY, P., LEYBAERT, J., ALEGRIA, J., CONTENT, A. et MORAIS, J. (1994). BILLET: Une batterie d'évaluation du langage écrit et de ses troubles. *Évaluer les troubles de la lecture: Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques*. J. Grégoire et H. Piéret, Bruxelles, De Boeck Université, 127-145.
- PIECHETTI, C. A. (1989). «Représentations et prise de conscience au cours de l'apprentissage de la lecture». In L. Blicher & C. A. Piéret. *L'apprenti lecteur*. Lattmann: Delachaux & Niestlé, 61-82.
- RAZ, I. S. et BRYANT, P. (1990). «Social background, phonological awareness and children's reading». *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 209-215.
- SCHNEIDER, W., INNEMOSER, M., ROTH, E. et KÜSPERT, P. (1999). «Kindergarten prevention of dyslexia: does training in phonological awareness work for everybody?». *Journal Of Learning Disabilities*, 32(5), 429-436.
- SCHNEIDER, W., KÜSPERT, P., ROTH, E. et VISÉ, M. (1997). «Short- and long-term effects of training phonological awareness in kindergarten: evidence from two german studies». *Journal Of Experimental Child Psychology*, 66, 311-340.
- TORGESON, J. K., MORGAN, S. T. et DAVIS, C. (1992). «Effects of two types of phonological awareness training on word learning in kindergarten children». *Journal Of Educational Psychology*, 84(3), 364-370.
- TROIA, G. A. (1999). «Phonological awareness intervention research: a critical review of the experimental methodology». *Reading Research Quarterly*, 34(1), 28-52.
- VAN REYBROECK, M. (2002). «La Planète des Alphabets: jeu artificiel ou déclencheur de l'apprentissage? Évaluation de l'efficacité d'un entraînement phonique en première année. Mémoire de licence en logopédie non publié, Université Libre de Bruxelles - Université catholique de Louvain.
- WALLACH, L., WALLACH, M. A., DOZIER, M. G. et KAPLAN, N. H. (1977). «Poor children learning to read do not have trouble with auditory discrimination but do have trouble with phoneme recognition». *Journal Of Educational Psychology*, 69(36-39).