

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF Professeur des écoles

Titre du mémoire

*Fluence et conscience phonologique - étude de cas
chez des élèves de CE2*

Présenté par **DELFOUR Emma**

Mémoire encadré par

Directeur-trice de mémoire	Co-directeur-trice de mémoire
Nom, prénom : Rep Charlotte	Nom, prénom : Paolacci Véronique
Statut : PRCE de Lettres Modernes - Inspe de Toulouse	Statut : MCF en Sciences du langage - Inspe de Toulouse

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
Paolacci Véronique	MCF en Sciences du langage - Inspe de Toulouse
Rep Charlotte	PRCE de Lettres Modernes - Inspe de Toulouse

Soutenu le 16 / 06 / 2022

inspe
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER
ÉDUCER
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]
ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX
MONTAUBAN • TARBES • RODEZ



PROFESSEUR DES ÉCOLES

Attestation de non-plagiat

Je soussigné.e, Emma Delfour.....

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

Fluence et conscience phonologique - étude de cas chez des élèves de CE2
.....

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne. Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

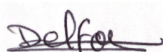
Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (*art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle*).

En signant ce document, je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent.

Pour plus d'informations : suivez le lien "Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J <http://www.univ-tlse2.fr/accueil/vie-des-campus/services-numeriques/prevention-plagiat/c-est-moi-qui-ecris--182780.kjsp?RH=1341578964371>

Fait à Montauban....., le 15./05./22..,

Signature de l'étudiant.e



Mots-clés

Lecture, conscience phonologique, fluence

Résumé

Ce mémoire de recherche présente l'étude de cas de cinq élèves dans une classe de CE2 dans le domaine de la lecture. Nous nous sommes questionnés sur le lien entre la conscience phonologique et la lecture. Après un temps de réflexion, nous avons abouti à l'hypothèse que l'entraînement de la conscience phonologique peut pallier des difficultés de lecture et améliorer la fluence des élèves. Nous avons donc mené un protocole de recueil de données auprès de cinq élèves de CE2 pour vérifier cette hypothèse.

Ainsi, cet écrit présente dans un premier temps le cadre théorique sur lequel nous avons construit le protocole. Dans un second temps, nous mettons en avant les résultats obtenus pour finalement conclure sur la recherche menée.

Sommaire

Introduction.....	2
I. Cadre théorique.....	4
1.1 L'apprentissage de la lecture.....	4
1.1.1 Définition et composantes de la lecture.....	4
1.1.2 Les modèles de lecture.....	7
1.1.3 Les méthodes pour enseigner la lecture.....	8
1.1.4 Les instructions officielles.....	10
1.2 La conscience phonologique.....	11
1.2.1 Définition.....	12
1.2.2 Le lien avec l'apprentissage de la lecture.....	13
1.3. La différenciation pédagogique.....	16
1.3.1 Cadre général.....	16
1.3.2 Différencier dans le domaine de la lecture.....	18
II. Cadre méthodologique.....	20
2.1 Présentation du terrain.....	20
2.1.1 Présentation générale.....	20
2.1.2 Profil des élèves concernés.....	21
2.2 Protocole de recueil de données.....	23
2.2.1 Observation des élèves.....	23
2.2.2 Présentation de la séquence.....	24
2.3 Supports utilisés.....	26
2.4 Hypothèse.....	28
III. Analyse du recueil.....	29
3.1 Présentation des résultats.....	29
3.2 Analyse des résultats.....	36
3.3 Limites de la recherche.....	38
Conclusion.....	40
Bibliographie.....	42
Annexes.....	46

Introduction

L'apprentissage de la lecture est un élément central dans l'enseignement et ce pour les trois cycles de l'école primaire. Cependant, la définition de l'acte de lecture n'est pas figée. Au fil des années et des programmes, la notion de lecture a évolué et changé. Dans un premier temps, la lecture était uniquement liée au décodage : lire consistait alors à déchiffrer. Puis, dans les instructions officielles de 1985, un deuxième aspect de la lecture, jusque là mis de côté, est apparu. Il s'agit de la compréhension. Par conséquent, lire n'est plus simplement décodage, lire c'est aussi comprendre. Nous pouvons alors nous interroger sur la relation qu'entretiennent ces deux aspects de la lecture. Bien qu'ils soient étroitement liés, nous voyons aisément que si le décodage n'est pas suffisamment automatisé, l'accès au sens est rendu difficile.

Par ailleurs, nous pouvons constater sur le terrain une importante hétérogénéité de niveau de lecture au sein des classes et parmi les élèves. En effet, nous avons notamment pu observer dans une classe de fin de cycle 2 que tous les élèves n'ont pas le même degré de maîtrise en lecture. Certains rencontrent d'importantes difficultés de décodage : ils n'ont pas une lecture suffisamment fluide pour accéder rapidement au sens de ce qui est lu. C'est pourquoi nous avons décidé de centrer ce travail de recherche sur l'aspect décodage et identification des mots.

La lecture est un apprentissage long et complexe qui nécessite notamment d'être en mesure d'associer des lettres à des sons afin de prononcer des mots écrits. Le principe alphabétique est alors mis en jeu : à chaque lettre ou groupe de lettres, un graphème, correspond un son appelé phonème. Outre ce principe, la conscience phonologique est également impliquée dans la lecture : le sujet lecteur doit avoir conscience des sons et des manipulations possibles. En ce sens, nous pouvons nous interroger sur l'existence d'une corrélation entre le développement de la conscience phonologique et l'apprentissage de la lecture. Le niveau de conscience phonologique est-il par exemple un indicateur du niveau futur en lecture ?

Certains chercheurs, comme Alain Desrochers, John Kirby, Glenn Thompson et Sabrina Fréchette (2009), mettent en avant dans une publication que « Plusieurs

travaux récents confirment également cette relation chez les apprentis lecteurs du français¹ ».

La conscience phonologique étant liée à l'apprentissage de la lecture, il semble alors intéressant de la mettre en parallèle avec les difficultés de lecture liées au déchiffrement que certains élèves peuvent rencontrer. Si cette compétence est prédictive d'un niveau de lecture, nous pouvons nous demander si elle peut aussi être une remédiation à certaines difficultés ou à certains types d'erreurs. Nous pouvons alors dégager la problématique suivante : dans quelle mesure un entraînement de la conscience phonologique peut-il pallier des difficultés de lecture ? Dans la mesure où nous avons pu mener des observations dans une classe de CE2, ce travail de recherche consistera plus précisément en l'étude de cas de cinq élèves pour lesquels le déchiffrement et l'identification des mots sont difficiles.

Pour répondre à cette problématique, nous établirons dans un premier temps le cadre théorique des notions centrales de ce travail de recherche. Ainsi, nous abordons la lecture et son apprentissage et nous mettons ces éléments en lien avec les instructions officielles des programmes d'enseignement. Puis, nous nous concentrons sur le concept de conscience phonologique en mettant en avant sa relation avec l'apprentissage de la lecture. Enfin, nous nous intéressons à la différenciation pédagogique qui est un élément essentiel pour pallier les difficultés des élèves.

La seconde partie de ce mémoire de recherche présentera le travail mené avec cinq élèves de CE2 autour de la conscience phonologique. Dans un dernier temps, nous analyserons les résultats et ce travail afin d'apporter des éléments de réponse à la problématique.

1 Desrochers, A., Kirby, J. R., Thompson, G. L., & Fréchette, S. (2009). Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture. *Revue du Nouvel-Ontario*, 34, p 74-75

I. Cadre théorique

1.1 L'apprentissage de la lecture

La circulaire de rentrée 2020² précise qu'au cours de cette année scolaire « [...] il s'agit de se mobiliser pour lutter contre la difficulté en lecture et promouvoir le plaisir de lire. ». De plus, la lecture est un enjeu important du cycle 2, cycle des apprentissages fondamentaux. Ce dernier s'étend du CP (Cours Préparatoire) au CE2 (Cours Élémentaire deuxième année). Ces trois années de cycle 2 visent à faire passer les élèves du déchiffrage du code écrit à l'automatisation pour identifier aisément les mots. Le programme d'enseignement de cycle 2³ définit quatre compétences travaillées en lecture : « identifier des mots de manière de plus en plus aisée », « comprendre un texte et contrôler sa compréhension », « pratiquer différentes formes de lecture » et « lire à voix haute ». Il apparaît donc important de préciser ce qu'est lire et ce qu'implique l'apprentissage de la lecture.

1.1.1 Définition et composantes de la lecture

Tout d'abord, comme le souligne Corinne Totereau (2004) dans une animation pédagogique intitulée *L'approche cognitive de la lecture*, le code écrit est en relation avec la lecture. Ce code écrit en français est le principe alphabétique. Il consiste à faire correspondre des sons, les phonèmes, à des lettres ou groupes de lettres que sont les graphèmes. Nous pouvons définir le phonème comme la plus petite unité sonore non porteuse de sens (par exemple /o/). Quant au

2 Ministère De L'éducation Nationale, De La Jeunesse Et Des Sports. (2020, 10 juillet). *Circulaire de rentrée 2020*. Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo28/MENE2018068C.htm>

3 Ministère De L'éducation Nationale, De La Jeunesse Et Des Sports. *Programme du cycle 2*. Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. Bulletin officiel n°31, juillet 2020.

graphème, il s'agit d'une lettre ou d'un groupe de lettres correspondant à un phonème (par exemple *o*, *au*, *eau* pour le phonème précédemment évoqué). La complexité du code alphabétique réside justement dans ces correspondances grapho-phonologiques. En effet, il existe en français 26 lettres pour transcrire 36 phonèmes ; de nombreuses combinaisons de lettres sont possibles, multipliant donc le nombre de graphèmes. Par conséquent, la langue française est dite opaque. Cela peut rendre l'apprentissage de la lecture complexe puisque « pour lire [...], il faut bien sûr connaître les lettres ou groupes de lettres (les graphèmes) et la manière dont elles codent les sons élémentaires du langage oral ⁴».

Plusieurs auteurs et chercheurs s'accordent pour définir deux composantes, ou dimensions de la lecture. La première est l'identification des mots (le décodage ou déchiffrage) et la seconde est la compréhension, c'est-à-dire l'accès au sens. En outre, Michel Fayol (2003), dans ses travaux en psychologie et psycholinguistique, précise que la compréhension est l'objectif de la lecture. Le sujet lecteur est alors amené « à utiliser des inférences en fonction de ses expériences, ses connaissances⁵. ». Nous pouvons alors également citer Cole, Fayol, Goigoux et Gombert dont la définition de la lecture renvoie aux propos de Fayol :

La lecture peut être définie comme une construction de significations, réalisée par une personne (adulte ou enfant) à partir d'un texte écrit, dans un contexte donné. Cette construction est donc le fruit d'une interaction entre les données propres au texte et les connaissances du lecteur (connaissances linguistiques

-
- 4 Ministère De L'éducation Nationale, De La Jeunesse Et Des Sports. (2019) *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*. Disponible sur le Web : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actualites/23/2/Lecture_écriture_versionWEB_939232.pdf
 - 5 Fayol, M. (2003) cité par Gaussel, M. (2015) . *Lire pour apprendre, lire pour comprendre*. Dossier de veille de l'Institut Français de l'Éducation (IFÉ), n°101. Lyon : ENS de Lyon. Consulté en décembre 2021, repéré à <https://edupass.hypotheses.org/files/2015/06/101-mai-2015.pdf>

et connaissances conceptuelles) en fonction des buts qu'il poursuit à travers cette lecture⁶.

Il est important de préciser que les deux composantes de la lecture, à savoir identification et compréhension, sont en interaction permanente et présentent une forte complémentarité. En effet, Corinne Totereau (2004) met en exergue que « la capacité à reconnaître les mots est une condition nécessaire à la lecture » mais non suffisante. Nous ne pouvons pas qualifier les élèves de lecteurs - experts s'ils n'accèdent pas au sens du texte ou de la phrase : « [...] il ne suffit pas d'identifier les mots écrits pour les comprendre (Giasson, 2012)⁷. Néanmoins, si le décodage n'est pas assez automatisé, il peut entraîner une charge cognitive trop importante et empêcher l'accès à la compréhension. En somme, des recherches ont prouvé que plus l'identification des mots est rapide et automatique, plus la compréhension est facilitée (Totereau, 2004). Nous abordons ici le concept de fluidité, autrement appelée la fluence de lecture. Selon Ketsia Hasler qui cite Lequette, Pourchet et Zorman (2009) dans son mémoire de recherche, la fluence peut être définie de la manière suivante :

La fluence en lecture (du latin *fluentia*, "écoulement") est définie comme la capacité à lire avec aisance, rapidement, sans erreur et avec une intonation adaptée. C'est une compétence cruciale qui permet de lire sans effort, favorisant ainsi la compréhension⁸.

Cela rejoint les propos de Maryse Bianco (2016) qui caractérise la fluidité « comme la capacité de lire au rythme de la parole avec une prosodie adaptée ». Ainsi, dès la classe de CP, il est important d'enseigner aux élèves les correspondances grapho-phonologiques afin d'entraîner au mieux l'identification des mots, d'abord isolés, puis dans des phrases voire plus tard dans des textes. Le guide *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP* précise également que l'automatisation du décodage implique de la rapidité et de la précision.

6 Cole, P., Fayol, M., Goigoux, R., Gombert, J., Mousty, P., Valdois, S., & Lequesne, Y. (2000). *Enseigner la lecture au cycle 2* (Repères pédagogiques éd.). Nathan.

7 Hasler, K. (2019). *Comment entraîner la fluence en lecture pour améliorer la compréhension ?* (Mémoire en pédagogie spécialisée, Haute École Pédagogique Bejune, Suisse). Consulté en décembre 2021, repéré à https://doc.rero.ch/record/327981/files/FPS_2019_MEM_Hasler_Ketsia.pdf

8 Lequette, C., Pouget, G. & Zorman, M. (2009). *Fluence de lecture: CE, CM*. Grenoble: Les éditions de la Cigale.

La compétence de fluidité (lire sans erreur, assez rapidement et avec une prosodie correcte) peut être entraînée grâce à un travail de fluence. Nous pouvons évaluer cette dernière grâce à un score de fluence. Celui-ci correspond au nombre de mots correctement lus dans un texte par minute (MCLM)⁹.

En résumé, l'acte de lecture combine à la fois deux dimensions. Il y a tout d'abord le décodage ou l'identification de ce qu'on lit. Par ailleurs, il y a la compréhension. D'après de nombreux chercheurs, chaque composante est nécessaire mais non suffisante à elle-même. Les enseignants doivent donc veiller à travailler les deux dimensions au cours de l'apprentissage de la lecture. C'est également ce que souligne les textes institutionnels comme le guide *Pour apprendre à lire et à écrire au CE1* :

Ce lien entre le décodage et la compréhension met en évidence l'importance du travail à conduire sur la maîtrise du langage oral, l'enrichissement du vocabulaire dans les divers domaines disciplinaires et culturels. Mais il indique aussi la nécessité d'un travail sur le déchiffrage, à même de créer les conditions pour que les élèves puissent s'engager dans la lecture compréhensive¹⁰.

1.1.2 Les modèles de lecture

Plusieurs modèles de lecture coexistent aujourd'hui. D'après Corinne Totereau (2004), ces modèles diffèrent selon si le mot écrit est présent ou non dans le lexique mental du sujet lecteur. Cela crée alors deux voies de lecture distinctes. Nous parlons de voie indirecte ou modèle ascendant et de voie directe ou modèle descendant. En outre, Maryse Bianco (2016) met en exergue « trois catégories d'informations » qui doivent s'activer afin d'identifier les mots. Nous retrouvons tout d'abord « le code orthographique qui spécifie la séquence exacte des lettres composant un mot ». Ensuite, « le code phonologique » correspond aux sons ou phonèmes du mot. Enfin, la

9 Ricaud, Pauline. (2018). La fluence en CE1 : analyse en regard de la fluidité de lecture et de l'enseignement explicite. (Mémoire de Master 2 MEEF. Paris : ESPE Paris, Université de la Sorbonne). Consulté en décembre 2021, repéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01925372/document>

10 Ministère De L'éducation Nationale, De La Jeunesse Et Des Sports. (2019) *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1*. Repéré à <https://eduscol.education.fr/document/1509/download?attachment>

troisième catégorie d'informations concerne le sens du mot ; il s'agit du « code sémantique ».

Le premier modèle que nous allons aborder est la voie indirecte, autrement appelée la « voie phonologique » (Totereau, 2004). La lecture est ici basée sur l'identification des mots, ou décodage, en prélevant les informations phonologiques des mots en question. Ainsi, le sujet lecteur fait correspondre les graphèmes aux phonèmes pour lire : il s'agit de lecture par assemblage. Cette voie est utilisée en cas d'absence du mot dans le lexique mental du sujet.

Au cours de l'apprentissage de la lecture, les élèves ont souvent recours à ce modèle. Corinne Totereau (2004) précise que « cette voie est très sollicitée par les apprentis lecteurs ». Par ailleurs, la lecture par assemblage implique un « traitement lent et coûteux ».

Le second modèle est dit descendant. Il correspond à la voie directe et implique la reconnaissance globale du mot. A l'opposé de la voie phonologique par assemblage, nous parlons ici de la « voie orthographique » par « adressage » (Totereau, 2004). Le lecteur qui a mémorisé la forme orthographique ou visuelle du mot est alors en mesure de faire le lien avec sa signification. Cette lecture par adressage permet un traitement plus rapide et est souvent utilisée par les lecteurs experts (Totereau, 2004).

Néanmoins, tous les mots ne font pas appel à la même voie. En effet, selon si le mot est régulier ou non, connu ou non, les lecteurs peuvent utiliser soit le modèle direct soit le modèle indirect. Cependant, ces propos sont nuancés par Maryse Bianco qui, en 2016, dans son rapport *Lire pour comprendre et apprendre*, énonce explicitement que « les chercheurs considèrent aujourd'hui que les deux voies de la lecture se développent simultanément et de manière interactive ». Ainsi, nous pouvons tout à fait imaginer un troisième modèle interactif qui implique une interaction permanente entre la voie directe et la voie indirecte.

1.1.3 Les méthodes pour enseigner la lecture

Les professeurs des écoles ont recours à divers outils pour accompagner leurs pratiques. En ce qui concerne l'enseignement de la lecture, ces derniers peuvent

utiliser des manuels ou encore des méthodes. Les méthodes pour enseigner la lecture découlent notamment des trois modèles définis précédemment (ascendant, descendant et interactif). Il semble alors ici pertinent de faire la distinction entre manuel et méthode. L'ONL (Observatoire Nationale de la Lecture) veille à définir les deux outils d'accompagnement dans son rapport de 2007 nommé *L'enseignement de la lecture et l'observation des manuels des lecture du CP* :

Un manuel est un ouvrage, un support, à destination des élèves, tandis qu'une méthode d'apprentissage est un ensemble de principes théoriques et de démarches pédagogiques mises en œuvre par le maître pour répondre aux besoins des élèves ¹¹.

Ainsi, une méthode ne correspond pas à un seul manuel unique. Tous les supports à destination des élèves comme par exemple les manuels ou encore les cahiers d'activité sont des outils créés selon les principes qui régissent une méthode de lecture.

Nous allons donc à présent mettre en avant trois méthodes pour enseigner la lecture au cycle 2 telles qu'elles ont été définies par l'ONL ¹² : la méthode syllabique, la méthode analytique et enfin la méthode mixte.

En premier lieu, la méthode syllabique, dite également synthétique, consiste à identifier les phonèmes, les lettres et les graphèmes et à les assembler en syllabes. Le sujet lecteur part donc de la plus petite unité qu'est le phonème pour aller vers le mot en passant par la syllabe, par exemple // + /a/ se prononce /la/ et correspond au mot « la ». Dans le rapport *Lire et écrire* de l'IFÉ (2015), il est précisé que cette « approche syllabique [...] exclu[t] toute mémorisation de mots entiers ». Cette méthode se base donc essentiellement sur la voie indirecte et nécessite une connaissance de toutes les correspondances grapho-phonologiques qui existent en français.

11 Observatoire Nationale De La Lecture. (2007, mars). *L'enseignement de la lecture et l'observation des manuels des lecture du CP*. ONL. Consulté en décembre 2021, repéré à <http://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2007/>

12 Observatoire Nationale De La Lecture, Germain, B., Le Guay, I., & Robert, N. (2003). *Le manuel de lecture au CP réflexions, analyses et critères de choix* (Lectures en jeu).

La seconde méthode que nous abordons est la méthode dite analytique. Le principe est de s'appuyer sur l'ensemble du mot ou de la phrase pour le ou la reconnaître et accéder au sens. Parmi les méthodes analytiques, il y a la méthode globale qui consiste à reconnaître le mot en entier. Nous trouvons aussi la méthode naturelle qui s'appuie sur les textes des élèves ou encore la méthode idéo-visuelle. Ces dernières présentent le point commun de centrer l'apprentissage de la lecture sur la compréhension, et non sur le décodage. La voie directe est alors sollicitée.

Enfin, une méthode met simultanément en avant la voie directe et la voie indirecte : il s'agit de la méthode mixte ou interactive. Les élèves apprennent alors à la lire à la fois grâce à des principes de la méthode syllabique et de la méthode analytique.

En somme, ces méthodes se différencient entre elles par leurs principes. En effet, la méthode syllabique se concentre essentiellement sur le principe alphabétique et les correspondances grapho-phonologiques, tandis que la méthode analytique est davantage orientée sur la compréhension. Enfin, la méthode mixte lie à la fois les deux principes précédents, décodage et accès au sens du texte. Néanmoins, certains auteurs remettent en question le concept de méthode de lecture. Nous pouvons par exemple citer Jacques et Eliane Fijalkow qui précise que « L'expression « méthodes de lecture », devenue désuète, gagnerait à être remplacée par celle de « matériel pédagogique »¹³ ». Quels que soient le vocabulaire et les termes employés, les pratiques didactiques et pédagogiques des enseignants s'appuient sur les instructions officielles et les programmes d'enseignement. C'est le point que nous abordons dans la partie suivante.

1.1.4 Les instructions officielles

A partir du cycle 1, le programme (2021) intègre des éléments qui concernent le « lire et écrire ». Il est notamment précisé que les élèves doivent acquérir deux grands principes, à savoir la conscience phonologique et le principe alphabétique. De plus, ce texte officiel met en avant l'objectif « Écouter de l'écrit et comprendre ». Ainsi, les élèves de maternelle sont amenés à comprendre le contenu qui est lu par l'enseignant,

¹³ Fijalkow, J., & Fijalkow, E. (2016). *La Lecture : idées reçues sur la lecture* (2e édition revue et augmentée éd.). Le Cavalier Bleu Editions.

le support le plus communément utilisé pour atteindre cet objectif étant la littérature de jeunesse. En somme, les pratiques menées au cycle 1 ont pour but de préparer au cycle 2.

Au cours de celui-ci, la lecture occupe une place importante. Dès le CP, le déchiffrage et l'automatisation de l'identification des mots est travaillé. Le programme de cycle 2 définit la finalité suivante : « [...] acquérir, au cours des trois années de cycle, une réelle autonomie dans la lecture de textes variés. »¹⁴

Au CE1 et au CE2, le travail d'automatisation de l'identification des mots est poursuivi, auquel s'ajoute une part importante du temps consacré à la compréhension. La lecture à voix haute fait aussi partie des attendus de fin de cycle 2.

Quant au cycle 3, « l'enjeu [...] est de former un élève lecteur [qui] maîtrise une lecture orale et silencieuse fluide et suffisamment rapide pour continuer le travail de compréhension et d'interprétation¹⁵ ». Autrement dit, le déchiffrage et l'automatisation de l'identification des mots travaillés au cycle précédent doivent être acquis afin de laisser la place à la compréhension sur des supports plus longs et variés.

En conclusion, nous constatons à nouveau que la finalité de l'apprentissage de la lecture est la compréhension, quel que soit le cycle concerné. En outre, le programme de chaque cycle souligne la nécessité de confronter les élèves à des écrits variés, de différents types ou genres (la littérature de jeunesse ou encore les textes documentaires au cycle 1, les romans, contes, poèmes et le théâtre par exemple pour les cycles 2 et 3).

1.2 La conscience phonologique

Dans cette seconde partie, nous abordons la notion de conscience phonologique. Cette dernière apparaît dans les programmes officiels dès le cycle 1, c'est-à-dire en maternelle. Il est précisé dans le premier domaine *Mobiliser le langage dans*

14 Ministère De L'éducation Nationale, De La Jeunesse Et Des Sports. *Programme du cycle 2*. Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. Bulletin officiel n°31, juillet 2020.

15 Ministère De L'éducation Nationale, De La Jeunesse Et Des Sports. *Programme du cycle 3*. Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. Bulletin officiel n°31, juillet 2020.

toutes ses dimensions que l'objectif est alors de « commencer à réfléchir sur la langue et [d'] acquérir une conscience phonologique ». Il est également mis en avant que « pour pouvoir lire et écrire, les enfants devront [...] identifier les unités sonores que l'on emploie lorsqu'on parle français (conscience phonologique) [...] ¹⁶».

Dans un premier temps, nous proposerons de définir la conscience phonologique. Puis dans un second temps, nous ferons le lien avec l'apprentissage de la lecture.

1.2.1 Définition

Le concept de conscience phonologique (ou phonémique selon certains auteurs) est en lien avec les unités de la parole, telles que le phonème ou bien la syllabe, et les changements qu'un sujet peut y apporter. Les auteurs Desrochers, Kirby, Tompson et Fréchette définissent la conscience phonologique comme étant « la capacité d'identifier les unités segmentales de la parole et de les manipuler délibérément¹⁷ ». Par ailleurs, ils soulignent l'existence de deux variables mises en place dans les expériences relatives à la conscience phonologique. Il y a « la taille des unités segmentales ciblée (ex. un phonème, une syllabe, un mot ou un pseudomot) et les opérations de traitement [...] ». Ces dernières sont par exemple l'identification des unités (le phonème initial ou final dans le mot *chat*, trouver une rime, ...) ou le dénombrement (compter le nombre de syllabes dans *maison*). Nous pouvons également trouver la segmentation (découper le mot *maison* en phonème), la fusion d'unités (fusionner /po/ et /ja/ pour former *chapeau*) ou encore l'élision d'une unité segmentale (supprimer la dernière syllabe de *rideau*).

En outre, les chercheurs précédemment cités présentent le développement de la conscience phonologique selon deux niveaux. Pour ce faire, ils citent notamment le

16 Ministère De L'éducation Nationale, De La Jeunesse Et Des Sports. *Programme du cycle 1*. Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. Bulletin officiel n°25, juin 2021.

17 Desrochers, A., Kirby, J. R., Thompson, G. L., & Fréchette, S. (2009). Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture. *Revue du Nouvel-Ontario*, 34, 59-82, p 60.

linguiste Culioli¹⁸. Selon ces auteurs, le premier niveau concerne la reconnaissance et l'utilisation des mots à des fins de communication par un enfant sans qu'il en ait conscience. Culioli utilise alors le « terme *épilinguistique* pour désigner ce premier niveau de compétence phonologique ou cette forme de conscience implicite ». Ce stade peut par exemple être observé au début de la scolarisation des élèves. Le deuxième niveau, appelé *métalinguistique*, apparaît quand un enfant utilise « les unités segmentales de la parole de manière réfléchie et délibérée ». L'enfant passe du premier niveau au second en faisant à la fois l'expérience de l'oral et de l'écrit.

1.2.2 Le lien avec l'apprentissage de la lecture

Comme nous l'avons précédemment évoqué, il existe deux modèles de lecture, à savoir la voie indirecte et la voie directe. Desrochers, Kirby, Thompson et Fréchette emploient le terme de « procédure analytique » pour la voie indirecte et celui de « procédure lexicale » pour la voie directe. Bien que les termes utilisés soient divergents, leur définition reste identique.

Ces auteurs établissent alors un lien entre la lecture et la conscience phonologique en évoquant la voie indirecte : « l'activation de la procédure analytique constitue une manifestation de la conscience phonémique¹⁹ ». Autrement dit, lorsqu'un élève utilise la procédure analytique, c'est-à-dire qu'il se sert des correspondances grapho-phonologiques pour lire notamment des mots nouveaux, sa conscience phonologique est mise en jeu. Il fait par exemple appel à ses connaissances phonologiques sur les unités segmentales pour décoder le mot. Cela rejoint les propos de Roland Goigoux, de Sylvie Cèbe et de Jean-Louis Paour. En effet, ces derniers précisent que « les résultats de nombreuses recherches en

18 A. Culioli (1968). La formalisation en linguistique. *Cahiers pour l'analyse*, 9, 106-117 cité par Desrochers, A., Kirby, J. R., Thompson, G. L., & Fréchette, S. (2009). Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture. *Revue du Nouvel-Ontario*, 34, 59-82.

19 Desrochers, A., Kirby, J. R., Thompson, G. L., & Fréchette, S. (2009). Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture. *Revue du Nouvel-Ontario*, 34, 59-82, p 72.

psychologie cognitive [...] ont établi des corrélations fortes entre les habiletés phonologiques et l'apprentissage de la lecture (ONL, 1989).²⁰ » dans la mesure où la capacité à utiliser et manipuler les unités segmentales de la parole favorise l'apprentissage de la lecture qui s'appuie précisément sur ces celles-ci. Nous pouvons également évoquer Rey et Sabater (2007) : « [...] la lecture est une tâche linguistique et [...] son apprentissage nécessite le développement, chez l'enfant, d'une conscience explicite et d'une manipulation intentionnelle des structures linguistiques.²¹ ».

Dans la mesure où un lien est mis en avant entre la lecture, son apprentissage, et la conscience phonologique, nous pouvons nous demander s'il est possible d'anticiper le niveau de lecture des élèves grâce à leur niveau de conscience phonologique. Plusieurs chercheurs ont étudié cette hypothèse, comme par exemple Desrochers, Kirby, Tompson et Fréchette qui se questionnent sur « la conscience phonologique comme précurseur de l'apprentissage de la lecture ». Ils montrent alors, qu'en ayant le contrôle sur certaines variables (relatives entre autres au vocabulaire ou à l'orthographe) « les enfants qui démontrent un degré élevé de conscience phonologique ont un rendement ultérieur plus élevé en lecture.²² ». Nous pouvons compléter ces propos en citant Sophie Briquet-Duhazé et Amine Rezrazi qui soutiennent la même thèse :

Plus un enfant sait reconnaître [l]es unités et faire des opérations sur ces unités (ôter, ajouter, permuter syllabes et/ou phonèmes) en fin de maternelle, plus son apprentissage sera réussi l'année suivante (Briquet-Duhazé, 2013). C'est en ce

20 Goigoux, R., Cèbe, S., & Paour, J. L. (2003). Favoriser le développement de compétences phonologiques pour tous les élèves en grande section de maternelle. *Repères*, 28(1), 71-92, p73.

21 Briquet-Duhazé, S. & Rezrazi, A. (2014). Résultat d'un entraînement en conscience phonologique chez des élèves en difficultés de lecture au cycle 3. *Enfance*, 2, 119-134, p121.

22 Desrochers, A., Kirby, J. R., Thompson, G. L., & Fréchette, S. (2009). Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture. *Revue du Nouvel-Ontario*, 34, 59-82, p 77.

sens que la conscience phonologique est un prédicteur d'autant qu'il agit, après entraînement, quel que soit le milieu social d'origine des élèves.²³

Plusieurs auteurs ont alors mis en avant que l'entraînement de la conscience phonologique permet de favoriser l'apprentissage de la lecture, notamment le décodage qui, en étant facilité, permet d'accéder à la compréhension. En outre, Briquet-Duhazé et Rezrazi se sont intéressés aux compétences métaphonologiques (conscience phonologique) dans le but de pallier les difficultés de lecture. Leur recherche porte notamment sur des élèves de cycle 3 (du CE2 au CM2²⁴). Celle-ci consiste à entraîner un groupe en conscience phonologique, un autre en conscience phonologique ainsi qu'au nom des lettres et enfin à ne pas entraîner un groupe dit témoin. A l'issue de l'expérimentation, les auteurs concluent que « l'entraînement est efficace. Soit il permet aux élèves de progresser nettement, soit il permet de maintenir le niveau de départ.²⁵ ». Les élèves ayant suivi l'entraînement en conscience phonologique ont donc vu leurs compétences linguistiques stabilisées ou au mieux améliorées. Néanmoins, les auteurs précisent qu'il faut maintenant examiner de près les conséquences sur la maîtrise de la lecture notamment dans le cadre du nouveau cycle 3 (CM1-CM2et 6e). »

En somme, la conscience phonologique est une compétence complexe qui mêlent les différentes unités segmentales de la parole (syllabe, phonème, mot) et les manipulations de transformation qu'elles peuvent subir. La recherche montre que la compétence métaphonologique est étroitement liée à la lecture. En effet, la lecture et la conscience phonologique sont conjointes dans la mesure où la lecture et son apprentissage mettent en jeu la compétence phonologique. Par ailleurs, la conscience phonologique est un prédicteur pour l'apprentissage de la lecture. De plus, celle-ci peut aussi être utilisée pour pallier certaines difficultés de lecture et notamment de

23 Briquet-Duhazé, S. & Rezrazi, A. (2018). De prédicteur à remédiateur : effet d'un entraînement en conscience phonologique chez des élèves de cycle 3 en difficulté de lecture. *Carrefours de l'éducation*, 46, 57-73, p 57.

24 Le CE2 est intégré au cycle 2 à partir de 2014. Au moment des recherches, ce niveau faisait encore partie du cycle 3.

25 Briquet-Duhazé, S. & Rezrazi, A. (2018). De prédicteur à remédiateur : effet d'un entraînement en conscience phonologique chez des élèves de cycle 3 en difficulté de lecture. *Carrefours de l'éducation*, 46, 57-73, p 69.

décodage. Ainsi, elle permet de mettre en place une pédagogie différenciée pour permettre aux élèves de progresser. Il s'agit du concept que nous abordons dans le point suivant.

1.3. La différenciation pédagogique

Dans cette partie, nous abordons la notion de différenciation pédagogique. Tout d'abord, il s'agit de présenter une définition globale de cette notion. Puis, dans un second temps, nous transposons les éléments de la définition au domaine de la lecture.

1.3.1 Cadre général

A l'issue du cycle 4, les élèves doivent maîtriser des compétences, des savoirs, ou encore des attitudes que le socle commun de connaissances, de compétences et de culture définit. Néanmoins, « aucun élève n'apprend de la même manière et au même rythme²⁶ ». Les enseignants sont en réalité confrontés à la problématique de l'hétérogénéité. Cela signifie que les élèves présentent des niveaux différents de compétences et de connaissances au sein d'une même classe. Par conséquent, il semble évident que les enseignements, les apprentissages et le rythme doivent être adaptés, afin d'assurer la réussite pour tous les élèves. L'ensemble de ces adaptations est désigné sous le terme de différenciation pédagogique. En 2017, les auteurs de la synthèse pour le Centre National d'Étude des Systèmes Scolaires (Cnesco) définit ce concept de la manière suivante :

La différenciation est la prise en compte par les acteurs du système éducatif des caractéristiques individuelles (besoins, intérêts et motivations) ; acquis, non acquis et difficultés ; modes d'apprentissage (style, rythme, pouvoir de concentration, engagement...) ; potentialités à exploiter... de chaque élève en vue de permettre à chacun d'eux de maîtriser les objectifs fondamentaux

26 Chesné, J-F., cité par CNESEO (2017). Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ? *Dossier de synthèse*, p 3.

prescrits et de développer au mieux leurs potentialités, et de permettre au système éducatif d'être à la fois plus pertinent, efficace et équitable²⁷.

Cette définition met en exergue plusieurs points. En effet, les auteurs précisent, dans un premier temps, que la différenciation touche différents éléments relatifs à l'élève, tels que ses acquis, sa motivation ou encore ses besoins. Ils précisent également, dans un second temps, l'intérêt de mettre en place une pédagogie différenciée au sein d'une classe. De ce fait, nous allons nous intéresser à ces deux points soulevés dans la synthèse du Cnesco.

Tout d'abord, nous pouvons définir divers types de différenciation pédagogique selon l'élément sur lequel elle porte. Les enseignants peuvent par exemple « différencier les contenus d'apprentissage ». Cela implique des supports ou des tâches variés selon les besoins et les acquis des élèves. La différenciation peut aussi porter sur « les processus d'apprentissage », c'est-à-dire qu'ici les professeurs font entre autres varier les modalités de travail (collectif, individuel, en groupe homogène ou hétérogène, ...) ou encore l'aide disponible (en autonomie ou travail accompagné et guidé). La différenciation pédagogique peut également être orientée sur des « productions / résultats » d'élèves différents, par exemple à l'oral ou à l'écrit, ou encore sur « les environnements affectifs et physiques » qui impliquent une disposition particulière de la classe.

Par ailleurs, il existe différentes formes de différenciation. Nous pouvons par exemple citer l'enseignement explicite, le tutorat entre élèves qui consistent à créer des groupes d'entraide selon le niveau scolaire, les groupes de travail homogènes, le co-enseignement ou encore la co-intervention. Tous ces éléments sont précisément définis dans la synthèse *Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ?* du Cnesco (2017).

Par ailleurs, les auteurs précisent pourquoi mettre en place de la différenciation pédagogique dans une classe. Le premier argument concerne la gestion de l'hétérogénéité dans la classe. En effet, les élèves ne sont pas similaires tant au niveau des apprentissages (besoins, difficultés, acquis, ...) qu'au niveau de la motivation et

27 CNESECO (2017). *Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ? Dossier de synthèse.*

des comportements. Ainsi, la mise en place d'une différenciation permet de pallier les difficultés et de répondre aux besoins propres à chaque élèves. Cela est fait dans l'objectif de la maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture par tous les élèves. Cet élément constitue le second argument en faveur de la différenciation. Enfin, cette dernière a aussi pour but de lutter contre le décrochage scolaire en s'adaptant au profil de chaque élève.

En somme, nous pouvons constater l'importance d'adapter son enseignement aux besoins des élèves. Nous mettons également en avant divers éléments permettant la mise en place d'une différenciation pédagogique efficace. Néanmoins, cela ne doit pas conduire à une individualisation systématique des apprentissages et des tâches. Le dossier de synthèse du Cnesco sur la différenciation pédagogique (2017) nous invite à conclure que cette dernière « [...] doit trouver un équilibre efficace entre le travail collectif en classe entière et le travail individualisé des élèves. ».

1.3.2 Différencier dans le domaine de la lecture

En ce qui concerne le domaine de la lecture, nous pouvons aborder plusieurs pistes de différenciation. La finalité de ces dernières reste d'aider les élèves à devenir de meilleurs lecteurs, d'être plus à l'aise dans le décodage pour accéder plus aisément à la compréhension.

Tout d'abord, l'enseignant peut proposer une différenciation au niveau du contenu. En lecture, cela concerne par exemple la longueur du texte, le nombre de mots à lire. Il s'agit alors de choisir des textes au niveau de l'élève en question, tant sur le plan de l'identification des mots que sur le plan de l'accès au sens : il pourrait alors être préférable de proposer des textes plus courts et peu résistants pour un élève présentant des difficultés de lecture. Lény Cassagnettes, auteur d'un guide pédagogique de fluence²⁸, propose des critères pour évaluer la difficulté d'un texte. Elle soumet notamment la longueur du texte en précisant qu' « on préfère un texte qui pourra être lu par l'élève en 2 ou 3 minutes maximum à la première lecture, donc d'une longueur

28 Cassagnettes, L. (2021). *Lire vite et bien !* Éditions MDI, p 80.

correspondant à son score MCLM multiplié par 2 ou 3 ». Le critère suivant est le code qui concerne entre autres les correspondances grapho-phonologiques (sons simples ou complexes par exemple). Par ailleurs, « la fréquence des mots utilisés, le niveau de langue » sont à prendre en compte : il s'agit du critère du lexique. Elle met ensuite en avant la syntaxe du texte. Enfin, le niveau de difficulté du texte dépend de la compréhension, c'est-à-dire de la « complexité de l'intrigue, cohésion et cohérence, structure répétitive, présence d'inférences,... ».

Au delà de la différenciation des contenus, différentes modalités de lecture peuvent être mises en place, telles que la lecture silencieuse ou à voix haute, la lecture à tour de rôle ou en chœur à plusieurs.

L'enseignant peut aussi différencier en s'appuyant sur la motivation des élèves en leur laissant choisir le texte à lire par exemple. Favoriser la motivation des élèves en lecture a ici pour but de les engager davantage afin de s'entraîner régulièrement et donc progresser. Il semble aussi évident de mettre en réussite les élèves en difficulté de lecture. Les élèves peuvent par exemple préparer la lecture en amont, répéter la lecture d'un texte pour aboutir à une lecture fluide ou encore lire autant de fois que voulu un texte

Ainsi, comme évoqué précédemment, la différenciation dans le domaine de la lecture est menée dans le but de faire progresser les élèves pour acquérir une lecture fluide et efficace.

En outre, l'institution encourage à favoriser en parallèle le plaisir de lire. Ceci est également en lien avec la motivation des élèves. Ainsi, il est souhaitable d'établir un partenariat entre l'école et les bibliothèques ou médiathèques de secteur afin d'encourager les lectures personnelles des élèves. Nous pouvons aussi imaginer des projets autour de la lecture dont la finalité serait de rencontrer des auteurs, des illustrateurs ou encore de participer à des événements autour des livres tels les salons du livre par exemple. En somme, tous ces éléments ont pour objectif de familiariser les élèves à la culture du livre et de contribuer au développement de lectures personnelles.

Au terme de ce cadre théorique, nous constatons la forte corrélation qui existe entre l'identification des mots et la compréhension dans la lecture et son apprentissage. En outre, plusieurs études mettent en avant le rôle de la conscience phonologique dans la lecture et notamment dans le décodage. Ainsi, nous avons porté notre intérêt sur l'entraînement de la conscience phonologique chez cinq élèves de CE2 pour mener le travail de recherche.

II. Cadre méthodologique

La recherche menée ici consiste en une étude de cas de plusieurs élèves de CE2 pour qui le déchiffrement en lecture est une tâche difficile. Notre objectif est alors de mettre en place une séquence d'enseignement - apprentissage centrée sur la conscience phonologique et d'en mesurer les effets sur les scores de fluence des élèves en question.

Dans cette partie, nous présentons le milieu dans lequel cette recherche a été menée. Nous détaillons ensuite le protocole de recueil des données. Enfin, après avoir mis en avant les supports, nous justifions les choix qui nous ont poussés à les utiliser.

2.1 Présentation du terrain

Il s'agit ici d'introduire le terrain de la recherche. Nous proposons donc tout d'abord la description de la classe qui accueille notre travail. Puis, dans un second temps, nous mettrons en avant les élèves sélectionnés pour l'étude de cas.

2.1.1 Présentation générale

Afin de procéder à la recherche, nous avons mis en place une séquence d'enseignement - apprentissage de sept séances dans le domaine de la lecture au sein d'une classe de cycle 2. Le recueil de données s'est déroulé au cours de la troisième période de l'année scolaire, à savoir aux mois de janvier et février, sur une durée de

sept semaines. L'école concernée par ce recueil de données se situe dans une commune du département du Tarn-et-Garonne (82). Le travail de recherche a été alors effectué dans une classe d'un simple niveau, en CE2. Cette dernière est constituée de 21 élèves parmi lesquels nous comptons sept garçons et quatorze filles²⁹.

Un travail sur la fluence en lecture avec une classe de CE2 apparaît comme pertinent puisqu'il s'agit d'un attendu de fin d'année et plus particulièrement de la dernière année du cycle en question. Par ailleurs, les élèves inscrits en CE2 durant cette année scolaire ont connu trois années de cycle 2 perturbées par la crise sanitaire. Nous avons donc affaire à des élèves pour qui l'apprentissage de la lecture a pu être compliqué par les fermetures de l'école malgré la mise en place d'une continuité pédagogique.

Au sein de la classe concernée, nous pouvons distinguer plusieurs élèves présentant de grandes difficultés de lecture et plus particulièrement de déchiffrage, ce qui entraîne pour certains également une gêne à la compréhension de l'écrit. Nous établissons donc par la suite le profil des élèves observés dans ce mémoire de recherche.

2.1.2 Profil des élèves concernés

Nous centrons notre attention sur cinq élèves de la classe. Il s'agit de quatre filles et un garçon, âgés de sept ou huit ans. Nous les désignons par leurs initiales : Ma, Fa, Sa, Zy et Si. Comme évoqué précédemment, le déchiffrage en lecture pour ces élèves est une tâche relativement complexe et coûteuse. Cependant, dans la mesure où leurs profils se révèlent être divergents, nous les détaillons plus précisément.

Tout d'abord, Fa et Ma présentent un profil plutôt similaire. Leur principale difficulté en lecture concerne la fluidité et la rapidité. En effet, elles lisent de manière lente et saccadée. Du point de vue de la compréhension, ces élèves sont plutôt en réussite bien qu'elles peuvent être gênées par le manque de fluidité lorsqu'elles sont en charge de lire. Ces éléments étaient déjà soulevés par leurs enseignants de la classe de CP.

Quant au profil de Zy, il s'apparente à celui des élèves que nous avons présenté précédemment. Néanmoins, nous pouvons constater que cet élève a également des

²⁹ Cette donnée est précisée à titre indicatif. N'étant pas pertinente pour notre recherche, elle ne sera pas exploitée.

difficultés à associer les lettres aux sons, c'est-à-dire qu'il ne maîtrise pas toutes les correspondances grapho-phonologiques.

Sa est une élève pour qui l'entrée en lecture durant l'année de CP s'est avérée être compliquée. En effet, elle a dans un premier temps appris à lire avec sa grand-mère maternelle dans une langue étrangère. Puis, elle a appris à lire le français au cours de sa scolarité avec l'enseignante de CP. Le Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (le RASED), qui l'a suivie durant la première année de cycle 2, précise que cette élève a pu faire face à un conflit de loyauté entre sa grand-mère et son enseignante. Ce concept précise que « L'enfant qui craint de trahir sa famille et son milieu peut, "de façon tout à fait inconsciente, [être bloqué dans ses] apprentissages"»³⁰. Ainsi, Sa est aujourd'hui encore en difficulté pour lire le français.

En ce qui concerne Si, nous savons qu'elle réside en France depuis peu de temps. Elle a été scolarisée à multiples reprises dans des pays étrangers pendant plusieurs années. Ainsi, à son arrivée dans le Tarn-et-Garonne, elle a pu être prise en charge en UPE2A (unités pédagogiques pour les élèves allophones nouvellement arrivés). Elle a donc pu bénéficier d'un enseignement intensif du français. Malgré cela, un maintien en classe de CE2 a été mis en place. A ce jour, cette élève a encore un fort besoin d'accompagnement en lecture aussi bien au niveau du déchiffrage que de la compréhension.

Par ailleurs, pour certains de ces élèves, des bilans médicaux sur le plan cognitif ou encore visuel ont pu être établis afin d'expliquer leurs difficultés d'apprentissage en lecture. Néanmoins, les conclusions n'ont révélé aucun déficit visuel ou cognitif. De ce fait, nous écartons l'origine médicale des difficultés des ces élèves pour le recueil et l'analyse des données.

30 Grard Marie-Aleth, citée par Brouze, Émilie. (2018, 26 février). *Conflit de loyauté : Si je travaille bien à l'école, vais-je trahir mes parents ?* L'Obs. [Consulté en décembre 2021]. Repéré à <https://www.nouvelobs.com/rue89/notre-epoque/20180221.OBS2557/conflit-de-loyaute-si-je-travaille-bien-a-l-ecole-vais-je-trahir-mes-parents.html>

2.2 Protocole de recueil de données

2.2.1 Observation des élèves

Les deux premières périodes de l'année scolaire ont permis d'observer quotidiennement tous les élèves de la classe et d'apprécier leurs compétences en lecture, aussi bien sur le plan du déchiffrage que sur le plan de la compréhension de l'écrit. De plus, nous avons pu avoir accès au livret scolaire unique des élèves dans lequel sont recensés les acquis selon les matières et les domaines. Ainsi, en regroupant nos observations et toutes ces informations à notre disposition, nous avons pu constituer un groupe de cinq élèves éprouvant des difficultés de décodage de l'écrit. Néanmoins, leurs erreurs ne relèvent pas du même ordre. Par conséquent, nous présentons une typologie des erreurs qui ont pu être observées chez ces élèves.

Un type d'erreur qui est principalement présent chez Fa et Sa est l'inversion de syllabes ou de lettres. Par exemple, le mot « perd » est prononcé [pre] ; ainsi, il y a une inversion des lettres e et r. Nous pouvons également constater des omissions de lettres ou de syllabes. Ainsi, les élèves ne lisent parfois pas toutes les lettres et ne prononcent donc pas tous les sons du mot. Néanmoins, il est observé chez Si qu'elle omet rarement des lettres et des syllabes. Ainsi, elle a plutôt tendance à prononcer tous les sons que font les lettres. Cela concerne également les lettres muettes en fin de mot (à titre d'illustration, « renard » est lu comme « renarde »). Elle maîtrise les sons complexes tels que [ã] et [u] mais surgénéralise parfois quand les lettres d'un son complexe sont accolées (par exemple, la terminaison des verbes au pluriel - *ent* est très régulièrement oralisée par le son [ã]).

Contrairement aux omissions précédemment citées, Zy ajoute régulièrement des sons au mot qu'il lit pour prononcer un mot qui est constitué des mêmes sons. Par exemple, le mot « gèle » est lu « règle ». Il ajoute alors le phonème [ʁ] et utilise toutes les lettres du mot à lire dans un ordre différent.

Nous constatons régulièrement chez cet élève ce type d'erreur : il observe le mot dans son globalité ou bien le début et prononce un mot ressemblant.

D'autres types d'erreurs ont fréquemment été observés, nous menant à constituer ce groupe de cinq élèves. Il s'agit notamment de confusion de sons ([b] et [d], ...) ou encore des erreurs concernant la valeur des lettres s, c et g. Ces erreurs sont relativement fréquentes au cours de l'apprentissage de la lecture. Néanmoins, à partir de l'observation de la classe entière, nous remarquons que seuls les élèves de l'étude de cas commettent encore des erreurs liées à la valeur des lettres s, c, ou g.

Enfin, bien que la conscience phonologique ne soit pas systématiquement en jeu dans les erreurs commises par les élèves, nous pouvons mesurer l'effet d'un entraînement de cette dernière sur la lecture des élèves. Ceci sera développé lors de la présentation des hypothèses.

2.2.2 Présentation de la séquence

Pour mener la séquence, la classe a donc été divisée en deux groupes, à savoir un groupe pour l'étude de cas avec les cinq élèves observés et un second composé des dix-sept autres élèves de la classe. A chaque séance, ces derniers travaillent en autonomie et ne sont pas concernés par le travail sur la conscience phonologique.

Comme évoqué précédemment, la séquence s'articule autour de sept séances, chacune n'excédant pas trente-cinq minutes. La première et la dernière sont consacrées à l'évaluation du niveau de fluence et de déchiffrage des élèves, tandis que les autres séances ont pour objectif d'entraîner la conscience phonologique des élèves en question, soit en accompagnement individuel des élèves, soit en ateliers. Nous allons présenter plus en détails le déroulé des séances, leur objectif et les modalités mises en place.

La première séance est l'occasion de faire l'évaluation diagnostique de la fluence des élèves observés. L'objectif est alors de lire correctement le maximum de mots en une minute. Les élèves découvrent dans un premier

temps le texte individuellement, avant d'en faire une lecture chronométrée et à haute voix. Pour ce faire, chaque élève est écouté individuellement, à l'écart du groupe, afin que la lecture des uns n'influence pas celle des autres. A l'issue de cette lecture individuelle et chronométrée, nous pouvons mesurer leur niveau de fluence en comptant le nombre de mots correctement lus en une minute (MCLM). Le score de fluence est calculé en prenant le nombre de mots correctement lus en une minute auquel on enlève le nombre d'erreurs. Ce calcul est effectué pour chaque élève du groupe de l'étude de cas.

En ce qui concerne les deux séances suivantes, les modalités de travail sont inchangées : les élèves réalisent les exercices demandés individuellement, à l'oral et en étant éloignés des autres élèves observés. Les objectifs dégagés pour la deuxième et la troisième séance concernent différentes manipulations sur plusieurs unités linguistiques : le phonème et la syllabe. Dans un premier temps, les élèves doivent identifier le mot qui commence par un phonème différent parmi une liste de quatre mots (par exemple trois mots commençant par [j] et l'intrus commençant par [s]). Puis, ils doivent supprimer le dernier phonème entendu. Dans un second temps, ils doivent trouver des rimes à des mots proposés. Enfin, les élèves sont également amenés à réaliser trois manipulations sur les syllabes, à savoir les dénombrer, les fusionner et les supprimer. A chaque exercice réalisé, nous notons les réponses des élèves afin de mesurer le nombre de réussites.

Quant aux séances qui suivent (la quatrième, la cinquième et la sixième), les élèves travaillent en groupe. En effet, au cours de ces séances, nous utilisons plusieurs supports (ils seront présentés dans la partie suivante) fournis par le site institutionnel Eduscol. Il est précisé que les activités proposées peuvent être effectuées en classe entière ou bien en groupe. Nous faisons donc le choix de mener ces séances en atelier avec le groupe des cinq élèves observés. Les objectifs sont ici centrés sur le mot : les élèves doivent notamment compter le nombre de fois où un mot apparaît, reconstituer des mots à partir de lettres ou encore recomposer des mots à partir de syllabes. Ainsi, ce travail consiste

davantage pour les élèves à reconnaître le mot dans sa globalité. De la même manière que lors des séances précédentes, nous relevons le nombre de réussite de chacun des élèves du groupe.

Enfin, la dernière séance consiste à mesurer la fluence des élèves après l'entraînement de la conscience phonologique. Ainsi, celle-ci se déroule dans les mêmes modalités que la première séance d'évaluation diagnostique. Les élèves réalisent une lecture individuelle, à l'oral et chronométrée d'un texte. Au terme de la minute de la lecture, nous notons le nombre de mots lus et les erreurs afin de calculer le nombre de mots correctement lus en une minute (MCLM).

Cette séquence est pensée avec une progression dans les unités linguistiques étudiées. En effet, les élèves ont tout d'abord affaire à la plus petite unité, c'est-à-dire le phonème. Ils travaillent ensuite sur une unité plus grande qui est la syllabe. Enfin, ils sont confrontés à des exercices portés sur le mot. Par ailleurs, la première séance d'évaluation diagnostique est une sorte de situation de référence sur laquelle nous revenons en fin de séquence afin de constater les évolutions en lecture chez les élèves observés.

2.3 Supports utilisés

Tout d'abord, au cours de la première séance, les élèves ont eu affaire à un court texte dont le titre est *La Moufle* (Annexe 2). Ce support, utilisé pour l'évaluation diagnostique de fluence, est issu d'un conte traditionnel russe. Dans la littérature de jeunesse, il existe de nombreuses éditions différentes de ce texte. L'extrait sélectionné ici se situe au début de l'histoire : il présente les premiers éléments, la situation initiale, ainsi que quelques péripéties. Nous utilisons un autre extrait de ce texte durant la dernière séance durant laquelle nous mesurons la fluence des élèves après un entraînement de la conscience phonologique (Annexe 2).

Quant aux deux séances suivantes, nous avons utilisé des supports que nous avons construits à partir des travaux de Briquet-Duhazé et Rezrazi³¹ afin de mener un travail sur la conscience phonologique avec les élèves. Les travaux de ces chercheurs ont l'avantage de proposer des exercices simples accompagnés de consignes concises et claires permettant de travailler selon les objectifs qui ont été définis pour chaque séance. Ainsi, nous avons repris ces consignes et simplement adapté le contenu de chaque exercice (Annexe 3). Les mots choisis présentent l'avantage d'être connus des élèves et d'aborder une grande diversité de sons aussi bien simples que complexes, par exemple « chat » dont le son voyelle [a] est simple ou bien « voisin » comportant deux sons complexes [wa] et [ɛ̃]. Ainsi, les élèves manipulent la plupart des sons voyelles.

Par ailleurs, nous avons utilisé des documents proposés par le site institutionnel Eduscol qui fournit « quelques exemples d'activités pour automatiser le décodage »³². Il s'agit de plusieurs diaporamas modifiables à destination d'élèves de cycle 2. Ces documents sont également accompagnés d'une présentation qui inclut une description de chaque activité et des variables envisageables pour chacun des diaporamas. Nous avons fait ce choix de support dans la mesure où ils sont pensés, imaginés, construits pour les professeurs des écoles et leurs problématiques. Il nous paraît alors intéressant d'utiliser des ressources institutionnelles, en libre accès sur le site internet Eduscol, afin de mener notre travail de recherche. Il existe de très nombreuses ressources d'accompagnement dans tous les domaines pour les enseignants

31 Briquet-Duhazé, S. & Rezrazi, A. (2014). Résultat d'un entraînement en conscience phonologique chez des élèves en difficultés de lecture au cycle 3. *Enfance*, 2, p132 - 134.

Briquet-Duhazé, S. & Rezrazi, A. (2018). De prédicteur à remédiateur : effet d'un entraînement en conscience phonologique chez des élèves de cycle 3 en difficulté de lecture. *Carrefours de l'éducation*, 46, p 72 - 73.

32 Ministère De L'éducation Nationale, De La Jeunesse Et Des Sports. (mis à jour en 2021). *Français cycle 2 - Lecture et compréhension de l'écrit*. Eduscol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire. Consulté en décembre 2021, repéré à <https://eduscol.education.fr/154/francais-cycle-2-lecture-et-comprehension-de-l-ecrit>

sur ce site. Néanmoins, nous n'avons sélectionné que ceux qui concernent le décodage et la fluence en lecture pour des élèves de cycle 2. En outre, les supports que nous avons choisis présentent un aspect ludique. En effet, les diaporamas s'accompagnent d'images, les unités linguistiques apparaissent et disparaissent à des rythmes variés et les tâches des élèves sont présentées sous forme de jeu ou défi. Ainsi, cela suscite une réelle motivation chez les élèves et un engagement fort dans la tâche. Cet aspect est important dans la mesure où les élèves présentant des difficultés sont parfois dans une démarche d'évitement de certaines tâches.

2.4 Hypothèse

Suite à ce protocole de recherche, nous pouvons émettre l'hypothèse suivante : l'entraînement de la conscience phonologique permet aux élèves de progresser en fluence. Autrement dit, les élèves observés obtiennent un nombre de mots correctement lus en une minute (MCLM) plus grand après avoir entraîné leur conscience phonologique.

Par ailleurs, nous pouvons mesurer l'effet de l'entraînement de la conscience phonologique sur les scores de fluence bien que les erreurs commises par les élèves ne relèvent pas toutes de cette compétence.

Nous utilisons les scores de fluence de la première et de la dernière séance ainsi que les taux de réussite aux exercices proposés afin de constater, ou non, une corrélation entre l'entraînement en conscience phonologique et les résultats en fluence.

III. Analyse du recueil

3.1 Présentation des résultats

Au cours du protocole de recherche, nous avons pu recueillir les résultats des cinq élèves à chaque séance. Néanmoins, certains résultats pour deux des cinq élèves sont indisponibles dans la mesure où celles-ci étaient absentes (cela se traduit par des tirets dans les tableaux de résultats).

Nous présentons alors dans cette partie le recueil de données.

Lors de la première séance, nous mesurons le nombre de mots correctement lus en une minute (MCLM). Le tableau ci-dessous recense pour chaque élève le nombre de mots lus à voix haute dans un texte pendant une minute. Les mots décomptés sont les oublis de mots, c'est-à-dire que l'élève oublie de lire un mot de la phrase du texte, ainsi que les erreurs de lecture à savoir l'élève prononce un autre mot que celui présent dans le texte.

Élève	Nombre de mots lus	Nombre d'erreurs	MCLM
Fa	44	4	40
Ma	73	1	72
Sa	33	7	26
Si	20	6	14
Zy	23	6	17

Par le biais de ce tableau, nous constatons des écarts de score de fluence des élèves. Si et Zy lisent peu de mots et commettent plusieurs erreurs, ce qui par conséquent entraîne un score de fluence faible. Il en est de même pour Sa dont le nombre de mots lus est plus important ainsi que le nombre de mots décomptés. Quant à Fa, son score de fluence est plus élevé grâce à davantage de mots lus et moins d'erreurs.

Enfin, nous observons que le score de fluence de Ma est nettement plus élevé que celui de ses camarades.

En ce qui concerne les résultats des deux séances suivantes, nous avons établi un pourcentage de réussite en fonction des réponses proposées par les élèves aux différentes manipulations d'unités linguistiques (phonème et syllabe).

Il s'agit tout d'abord de l'identification et la suppression de phonèmes ainsi que la recherche de rimes.

Élève	Manipulation	Nombre de réponses correctes	Pourcentage de réussite
Fa	Identifier des phonèmes	4	100 %
	Supprimer des phonèmes	4	100 %
	Trouver des rimes	3	43 %
Ma	Identifier des phonèmes	4	100 %
	Supprimer des phonèmes	4	100 %
	Trouver des rimes	0	0 %
Sa	Identifier des phonèmes	4	100 %
	Supprimer des phonèmes	3	75 %
	Trouver des rimes	5	71 %
Si	Identifier des phonèmes	4	100 %
	Supprimer des phonèmes	4	100 %
	Trouver des rimes	2	29 %
Zy	Identifier des phonèmes	4	100 %
	Supprimer des phonèmes	4	100 %
	Trouver des rimes	0	0 %

Ce tableau met alors en avant que les tâches d'identification et de suppression de phonèmes sont globalement réussies par l'ensemble des élèves. Cependant, les résultats du dernier exercice qui consistait à trouver des rimes sont à l'opposé. En effet, les pourcentages de réponses correctes se situent entre 0% et 43%. Par exemple, l'élève Ma propose les réponses suivantes : « *bijou* rime avec *jouet*, *chapeau* rime avec *pomme*, *bras* rime avec *acheter* et *enfant* rime avec *fantastique* ». Ainsi, à partir de ces réponses, nous observons que l'élève en question fait une confusion entre la notion de rime et la syllabe du début du mot. Elle utilise la dernière syllabe entendue pour commencer le mot de sa réponse. En somme, les élèves n'étant pas en mesure de proposer des mots qui riment avec d'autres, nous pouvons conclure que la notion de rime ne semble pas être maîtrisée.

Au cours de la séance suivante, les élèves étaient amenés à réaliser plusieurs manipulations sur les syllabes. Cela impliquait de les dénombrer, de les supprimer et de les fusionner.

Élève	Manipulation de syllabes	Nombre de réponses correctes	Pourcentage de réussite
Fa	Dénombrer	6	100 %
	Supprimer	4	100 %
	Fusionner	3	75 %
Ma	Dénombrer	6	100 %
	Supprimer	4	100 %
	Fusionner	3	75 %
Sa	Dénombrer	6	100 %
	Supprimer	3	75 %

	Fusionner	4	100 %
Si	Dénombrer	5	83 %
	Supprimer	4	100 %
	Fusionner	3	75 %
Zy	Dénombrer	5	83 %
	Supprimer	4	100 %
	Fusionner	3	75 %

Le tableau ci-dessus présente les résultats de manipulation de syllabes comme évoqué précédemment. Les pourcentages de réussite sont élevés. En effet, les élèves ont été en mesure de dénombrer des syllabes en les tapant dans les mains, de les supprimer ou de les remettre dans l'ordre pour former un mot. Bien que les scores soient élevés, la fusion de syllabes est moins réussie que les deux autres manipulations. Nous pouvons émettre l'hypothèse que cela est dû au fait que les élèves rencontrent peu ce type d'exercice dans leur scolarité. Nous savons par exemple qu'un travail important de dénombrement de syllabes en les tapant dans les mains est réalisé au cycle 1. Il faudrait alors mener une étude sur l'ensemble des manipulations que les élèves rencontrent pour vérifier l'hypothèse précédente.

L'exercice de la quatrième séance consistait à identifier un mot et à le réécrire à partir de lettres.

Élève	Nombre de réponses correctes	Pourcentage de réussite
Fa	4	80 %
Ma	3	60 %

Sa	4	80 %
Si	4	80 %
Zy	5	100 %

Nous observons ici que les élèves sont en réussite sur la tâche, cette dernière portant essentiellement sur des mots courts et fréquents tels que « le », « pour » ou encore « qui ».

Durant la cinquième séance, les élèves devaient combiner des lettres pour former un mot. Ils devaient alors rajouter des lettres à un mot de base pour former d'autres phonèmes et construire alors un nouveau mot (par exemple, « vélo » auquel nous ajoutons le phonème [i] pour obtenir le mot « olive » après avoir changé l'ordre des phonèmes).

Élève	Nombre de réponses correctes	Pourcentage de réussite	Type d'erreur
Fa	4	67 %	Inversion de phonèmes
Ma	4	67 %	Ajout de phonèmes
Sa	4	67 %	Ajout de phonèmes
Si	3	50 %	Inversion de phonèmes
Zy	3	50 %	Inversion de phonèmes

Ici, les pourcentages de réussite montrent que les élèves réussissent à former la moitié ou plus des mots demandés. Par ailleurs, nous constatons que seulement deux erreurs sont récurrentes : il s'agit de l'inversion de lettres telle

que « voilet » pour « violet » et l'ajout de phonèmes comme par exemple « violeot » pour « violet » également.

Nous présentons ici les résultats de la sixième séance de notre séquence d'enseignement. L'objectif pour les élèves était, dans un premier temps, de reconstituer un mot à partir de lettres, puis dans un second temps, de recomposer un mot à partir de syllabes.

Élève	À partir de	Nombre de réponses correctes	Pourcentage de réussite	Type d'erreur
Fa	-	-	-	-
Ma	lettres	2	100 %	/
	syllabes	2	67 %	Inversion de phonèmes
Sa	lettres	1	50 %	Omission de phonèmes
	syllabes	1	34 %	Fusion de syllabes
Si	lettres	1	50 %	Inversion de phonèmes
	syllabes	2	67 %	Fusion de syllabes
Zy	lettres	1	50 %	Inversion de phonèmes
	syllabes	2	67 %	Omission de phonèmes

Nous observons alors que les élèves ont réussi à reconstituer la moitié ou plus des mots, que ce soit à partir des lettres ou des syllabes. En outre, les erreurs

relevées concernent l'inversion et l'omission de phonèmes telles que « colorrei » ou « colirre » pour « colorier ». Elles relèvent également de la fusion de syllabes comme par exemple l'élève Sa qui n'a pas utilisé les syllabes proposées pour écrire le mot « stylo » (elle a proposé le mot « écriture » qui est lié d'un point de vue sémantique au mot attendu « stylo »).

Enfin, le tableau ci-dessous recense les résultats de la dernière séance datant de la fin du mois de février. Nous y retrouvons les mêmes informations que dans le tableau de la première séance, à savoir le nombre de mots lus dans un texte en une minute pour chaque élève, auxquels les erreurs et oublis de mots sont décomptés. Ainsi, nous obtenons le nombre de mots correctement lus par minute.

Élève	Nombre de mots lus	Nombre d'erreurs	MCLM
Fa	40	4	36
Ma	-	-	-
Sa	24	6	18
Si	19	5	14
Zy	24	3	21

Ainsi, nous observons que les élèves lisent peu de mots et font plusieurs erreurs. Le score de fluence est alors faible. Néanmoins, parmi les quatre élèves présents pour la lecture à voix haute du texte, une élève, Fa, est en mesure de lire 40 mots, ce qui représente le double de ses camarades, et elle commet seulement quatre erreurs (oublis ou erreurs de lecture). Le nombre de mots correctement lus par minute par cette élève est donc plus important. Par ailleurs, nous pouvons noter que l'élève Zy ne fait que très peu d'erreurs durant sa lecture.

Au terme de cette présentation des résultats, réussites et erreurs des cinq élèves de l'étude de cas, nous sommes en mesure de croiser et d'analyser ces données.

3.2 Analyse des résultats

Dans cette partie, nous présentons alors l'analyse des résultats. La méthodologie consiste à mettre en lien les différents résultats des séances et les types d'erreurs commises par les élèves.

Tout d'abord, lors des séances d'entraînement de la conscience phonologique, les élèves ont dans la plupart des cas été en mesure de proposer une réponse. Ainsi, le recueil de données montre que les cinq élèves de l'étude de cas sont capables à la fois d'identifier les unités de la parole, qu'il s'agisse des phonèmes ou des syllabes par exemple, et de les manipuler, à savoir entre autres les supprimer ou les fusionner. Par conséquent, les résultats mettent en avant que ces élèves ont acquis une conscience phonologique.

Dans un second temps, nous portons notre analyse sur les scores de fluence des élèves à la première et à la dernière séance.

Par ailleurs, en se référant à l'ouvrage de Leni Cassagnettes³³, nous pouvons comparer le nombre de mots correctement lus en une minute (MCLM) des élèves observés à celui attendu chez des élèves de CE2. Dans ce guide pour enseigner la fluence, l'auteure précise que « l'automatisation [est] insuffisante pour un bon accès au sens » pour un score de 70 et moins et que « l'automatisation [est] difficile » avec un score de 60 et moins. De ce fait, nous constatons que quatre élèves, Fa, Sa, Si et Zy ayant respectivement un score de fluence de 40, 26, 14, 17, font preuve d'un déchiffrage difficile et une élève, Ma dont le nombre de mots correctement lus en une minute MCLM est 72, a un déchiffrage insuffisant pour bien comprendre ce qui est lu.

33 Cassagnettes, L. (2021). *Lire vite et bien !* Éditions MDI, p 35.

Quant aux résultats de la lecture de texte à voix haute après l'entraînement de la conscience phonologique, nous pouvons tirer la même conclusion. Les quatre élèves présents ont toujours une automatisation difficile puisque le nombre de mots correctement lus en une minute (MCLM) est 14 pour Si, 18 pour Sa, 21 pour Zy et 36 pour Fa.

Nous pouvons également noter un écart de scores de fluence entre la première et la dernière séance : ces derniers sont en baisse pour trois des quatre élèves présents, à savoir Fa, Sa et Si. Or, nous avons fait l'hypothèse qu'un entraînement de la conscience phonologique permettrait aux élèves de progresser en fluence. Les résultats de ces trois élèves infirment donc l'hypothèse précédemment énoncée. La séquence menée pour cette recherche a-t-elle alors été contre-productive ? Devons-nous conclure que la réciproque de l'hypothèse est vraie ?

Pour commencer, nous ne pouvons pas affirmer que la séquence d'entraînement de la conscience phonologique a eu l'effet inverse, à savoir faire régresser les élèves en fluence, puisque des facteurs différents ont été en jeu lors des deux séances de lecture. Il s'agit par exemple d'un facteur lié aux textes. En effet, ces derniers n'étaient pas les mêmes. Ainsi, la comparaison du nombre de mots correctement lus (MCLM) peut être biaisée. Les élèves ont pu être par exemple gênés par le lexique (fréquence des mots utilisés comme « intruses » figurant au début du texte de la dernière séance). En outre, un élève, Zy, a obtenu un score plus élevé après la séquence d'entraînement de la conscience phonologique (17 mots correctement lus en une minute à la première séance et 21 mots correctement lus en une minute à la dernière séance). Ce résultat constitue donc un contre exemple. Pour cet élève, l'hypothèse établie au départ est confirmée.

Bien que l'hypothèse ne soit pas vérifiée pour tous les élèves, nous pouvons affirmer que les quatre élèves ont commis autant voire moins d'erreurs à la lecture de la dernière séance.

D'autre part, l'analyse des erreurs commises pendant les lectures et au cours de l'entraînement de la conscience phonologique met en exergue une même typologie d'erreurs. Il s'agit notamment d'omissions, d'ajouts ou encore d'inversions des unités segmentales de la parole.

En somme, l'analyse des données recueillies montre que les cinq élèves de l'étude de cas ont une automatisation et un déchiffrage difficile et qui ne permet pas d'accéder aisément au sens de ce qui est lu. Le décodage et l'identification des mots gênent donc la compréhension.

En outre, l'hypothèse qu'un entraînement de la conscience phonologique permet aux élèves de progresser en fluence ne s'avère pas être confirmée pour l'ensemble des élèves observés. En effet, seulement un élève a vu son nombre de mots correctement lus en une minute augmenter, tandis que celui-ci a diminué pour les autres élèves. Nous ne pouvons donc véritablement confirmer ou infirmer l'hypothèse de départ. Cependant, nous sommes en mesure d'observer plusieurs limites à cette recherche pouvant expliquer ces résultats.

3.3 Limites de la recherche

La recherche menée présente des limites qui peuvent constituer des biais pour les résultats précédemment exposés.

La première limite que nous évoquons concerne la séquence et la durée allouée à cette dernière. En effet, seulement cinq séances étaient consacrées à l'entraînement de la conscience phonologique. Cela semble insuffisant pour observer un réel impact sur la lecture et la fluence des élèves. En somme, le temps d'entraînement s'est avéré être trop court pour que l'automatisation soit rendue possible.

De plus, ce travail de recherche s'est uniquement porté sur cinq élèves. Ainsi, nous avons observé peu d'élèves. De surcroît, certains élèves ont été absents et n'ont pas assisté à toutes les séances. Cela a créé une rupture dans la séquence d'enseignement. Par conséquent, l'échantillon de résultats est restreint en nombre. Ce dernier n'est alors pas représentatif et ne permet pas de tirer de conclusion générale quant à l'hypothèse testée.

Une autre limite concerne les supports utilisés et notamment les textes des séances de lecture. En effet, comme évoqué précédemment, la difficulté des textes proposés n'a pas été anticipée et n'a pas été analysée en amont de la construction du protocole. Il s'agit alors d'un biais important et non négligeable pour l'analyse des résultats.

Enfin, la dernière limite que nous présentons est en lien avec la conception même de l'acte de lire. En effet, l'hypothèse, le protocole de recueil de données et la séquence sont uniquement centrés sur le décodage des mots. Or, nous savons que la lecture se compose de deux aspects : l'identification des mots et la compréhension. Ce second aspect n'a absolument pas été travaillé. Bien que la compréhension ne soit pas le principal élément observé dans ce travail de recherche, il aurait tout de même fallu le travailler en parallèle du déchiffrage et de l'identification des mots. Cela pourrait notamment se traduire par la formulation d'hypothèses suite à la lecture d'une partie du texte, des phases de rappel de ce qui a été lu ou encore des phases de questionnement sur des contenus explicites et implicites (par exemple : qui fait l'action, dans quel but, quel est le lieu de l'action, ...).

En somme, nous pouvons analyser que les limites de notre recherche portent sur plusieurs aspects qui concernent à la fois la conception de la séquence, les supports ou encore les élèves et l'échantillon de résultats.

Conclusion

Un questionnement autour de la lecture est à l'origine de ce mémoire de recherche dans la mesure où cet apprentissage occupe une place importante durant la scolarité des élèves. Après avoir mis en lien des observations effectuées en classe et des articles scientifiques, nous avons pu établir la problématique suivante : dans quelle mesure un entraînement de la conscience phonologique peut-il pallier des difficultés de lecture ? Notre recherche s'est alors concentrée sur l'impact d'un entraînement de la conscience phonologique sur les scores de fluence des élèves de l'étude de cas. Notre hypothèse était alors que les élèves auraient un score de fluence plus élevé suite à un entraînement de leur conscience phonologique.

Les différentes recherches et le protocole que nous avons menés n'ont pas permis de constater un impact significatif de l'entraînement de la conscience phonologique sur la fluence, notamment à cause des limites que nous avons énoncées précédemment. Néanmoins, ce travail nous a permis de prendre conscience de plusieurs points quant à l'apprentissage de la lecture.

Tout d'abord, grâce au cadre théorique, nous avons notamment pu mettre en avant l'importance de lier le travail de fluence et celui de compréhension. En effet, pour lire, les élèves doivent à la fois être en mesure de déchiffrer et de comprendre. Cela nécessite alors une certaine automatisation pour que la fluence permette d'accéder au sens. Cependant, il est important de préciser que la fluence n'est pas lire le plus vite possible. Il s'agit plutôt d'être capable d'adapter la vitesse de lecture à la situation ainsi qu'au texte pour accéder aisément au sens.

Par ailleurs, le fait de ne pas pouvoir confirmer l'hypothèse de départ nous a amenée à analyser le protocole et la séquence d'enseignement du point de vue des erreurs des élèves. Au regard des résultats obtenus, nous constatons que

notre diagnostic des difficultés des élèves aurait pu être davantage approfondi pour fournir une aide plus appropriée. En effet, le travail, en amont, d'analyse des erreurs s'avère être fondamental pour apporter une réponse et une remédiation efficace pour l'élève.

Bien que finalement l'hypothèse n'ait pas été confirmée, certains articles du cadre théorique mettent en exergue que la conscience phonologique est effectivement liée à l'apprentissage de la lecture. De surcroît, les auteurs Briquet-Duhazé et Rezrazi ont mené une étude sur la conscience phonologique pour remédier à des difficultés de lecture chez des élèves de cycle 3. Quant aux résultats de cette recherche, ils permettent de souligner une progression des élèves les plus en difficulté.

Au-delà de la problématique, des hypothèses et des résultats, ce travail de recherche a eu un intérêt au profit de notre pratique d'enseignement et de nos gestes professionnels. En effet, celui-ci a permis de nourrir une réflexion et des questionnements sur l'apprentissage de la lecture ainsi que ses enjeux. Tout d'abord, nous souhaitons continuer et approfondir l'observation de nos élèves, de leurs erreurs, de leurs difficultés et de leurs réussites afin d'apporter des réponses et des remédiations adaptées, ceci ayant pour finalité de les faire progresser au mieux. Nous envisageons également de prendre en compte des modalités de lecture variées pour favoriser la motivation des élèves. Cela pourra par exemple se traduire par des rituels, des lectures à plusieurs, des lectures offertes ou encore l'étude de textes, en ayant pour objectif d'automatiser le décodage, d'accéder au sens tout en développant un intérêt et le goût de lire.

Bibliographie

Ouvrages

Cassagnettes, L. (2021). *Lire vite et bien !* Éditions MDI.

Cole P., Fayol M., Goigoux R., Gombert J., Mousty P., Valdois, S., & Lequesne, Y. (2000). *Enseigner la lecture au cycle 2*, Repères pédagogiques éd , Nathan.

Fijalkow, J., & Fijalkow, E. (2016). *La Lecture : idées reçues sur la lecture (2e édition revue et augmentée éd.)*. Le Cavalier Bleu Éditions.

Observatoire Nationale De La Lecture, Germain, B., Le Guay, I., & Robert, N. (2003). *Le manuel de lecture au CP réflexions, analyses et critères de choix* (Lectures en jeu).

Articles scientifiques

Briquet-Duhazé, S. & Rezrazi, A. (2014). Résultat d'un entraînement en conscience phonologique chez des élèves en difficultés de lecture au cycle 3. *Enfance*, 2, 119-134. <https://doi.org/10.4074/S0013754514002018>

Briquet-Duhazé, S. & Rezrazi, A. (2018). De prédicteur à remédiateur : effet d'un entraînement en conscience phonologique chez des élèves de cycle 3 en difficulté de lecture. *Carrefours de l'éducation*, 46, 57-73. <https://doi.org/10.3917/cdle.046.0057>

Desrochers, A., Kirby, J. R., Thompson, G. L., & Fréchette, S. (2009). Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture. *Revue du Nouvel-Ontario*, 34, 59-82. <https://doi.org/10.7202/038720ar>

Gaussel, M. (2015) . *Lire pour apprendre, lire pour comprendre* . Dossier de veille de l'Institut Français de l'Éducation (IFÉ), n°101. Lyon : ENS de Lyon. Consulté en décembre 2021, repéré à <https://edupass.hypotheses.org/files/2015/06/101-mai-2015.pdf>

Goigoux, R. (2015). *Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Rapport de l'Institut Français de l'Éducation (IFÉ). Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire>

Goigoux, R., Cèbe, S., & Paour, J. L. (2003). Favoriser le développement de compétences phonologiques pour tous les élèves en grande section de maternelle. *Repères*, 28(1), 71-92. <https://doi.org/10.3406/reper.2003.2422>

Totereau, C. (2004). *Approche cognitive de la lecture*. Animation pédagogique Cluses, IUFM Bonneville.

Mémoires de recherche

Hasler, K. (2019). *Comment entraîner la fluence en lecture pour améliorer la compréhension ?* (Mémoire en pédagogie spécialisée, Haute École Pédagogique Bejune, Suisse). Consulté en décembre 2021, repéré à https://doc.rero.ch/record/327981/files/FPS_2019_MEM_Hasler_Ketsia.pdf

Ricaud, Pauline. (2018). La fluence en CE1 : analyse en regard de la fluidité de lecture et de l'enseignement explicite. (Mémoire de Master 2 MEEF. Paris : ESPE Paris, Université de la Sorbonne). Consulté en décembre 2021, repéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01925372/document>

Textes ministériels et institutionnels

Ministère De L'éducation Nationale, De La Jeunesse Et Des Sports. (2020, 10 juillet). *Circulaire de rentrée 2020*. Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo28/MENE2018068C.htm>

Ministère De L'éducation Nationale, De La Jeunesse Et Des Sports. (2019) *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actualites/23/2/Lecture_écriture_versionWEB_939232.pdf

Ministère De L'éducation Nationale, De La Jeunesse Et Des Sports. (2019) *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1*. Repéré à <https://eduscol.education.fr/document/1509/download?attachment>

Ministère De L'éducation Nationale, De La Jeunesse Et Des Sports. *Programme du cycle 1*. Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. Bulletin officiel n°25, juin 2021.

Ministère De L'éducation Nationale, De La Jeunesse Et Des Sports.. *Programme du cycle 2*. Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. Bulletin officiel n°31, juillet 2020.

Ministère De L'éducation Nationale, De La Jeunesse Et Des Sports. *Programme du cycle 3*. Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. Bulletin officiel n°31, juillet 2020.

Ministère De L'éducation Nationale, De La Jeunesse Et Des Sports. (mis à jour en 2021). *Français cycle 2 - Lecture et compréhension de l'écrit*. Consulté en décembre 2021, repéré à <https://eduscol.education.fr/154/francais-cycle-2-lecture-et-comprehension-de-l-ecrit>

Sites internet

Bianco, M. (2016). *Lire pour comprendre et apprendre*. CNESCO. Consulté en décembre 2021, repéré à <https://www.cnesco.fr/fr/lecture/lire-pour-comprendre-et-apprendre/>

CNESCO (2017). Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ? *Dossier de synthèse*. Consulté en décembre 2021, repéré à <http://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/>

Observatoire Nationale De La Lecture. (2007, mars). *L'enseignement de la lecture et l'observation des manuels des lecture du CP*. ONL. Consulté en décembre 2021, repéré à <http://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2007/>

Ministère De L'éducation Nationale, De La Jeunesse Et Des Sports. (mis à jour en 2021). *Français cycle 2 - Lecture et compréhension de l'écrit*. Eduscol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire. Consulté en décembre 2021, repéré à <https://eduscol.education.fr/154/francais-cycle-2-lecture-et-comprehension-de-l-ecrit>

Article de journal

Brouze, E. (2018, 26 février). Conflit de loyauté : si je travaille bien à l'école, vais-je trahir mes parents ? *L'Obs*. <https://www.nouvelobs.com/rue89/notre-epoque/20180221.OBS2557/conflit-de-loyaute-si-je-travaille-bien-a-l-ecole-vais-je-trahir-mes-parents.html>

Annexes


Annexe 1 – Séquence


Niveau : CE2	FLUENCE			Nombre de séances : 7
Domaine : Lecture				
Objectifs généraux :				
<ul style="list-style-type: none"> • Identifier et manipuler des syllabes, des phonèmes • Lire vite, reconnaître des mots entiers 				
Attendus de fin de cycle : Identifier des mots rapidement : décoder aisément des mots inconnus réguliers, reconnaître des mots fréquents et des mots irréguliers mémorisés				
Compétence travaillée : Identifier des mots de manière de plus en plus aisée				
Durée		Matériel	Objectifs	Déroulement
Séance 1				
Évaluation diagnostique				
35'	Ind	Texte 1	- Lire le maximum de mots en 1'	5' Phase 1 : PE : Présenter les modalités de travail (un groupe en atelier + un groupe en autonomie). Distribuer un texte par élève. (5' par élève) Phase 2 : Mesure de fluence E : Lire le texte individuellement à haute voix pendant 1 minute. PE : Noter les mots qui ne sont pas correctement lus et là où l'élève s'arrête. Calculer le nombre de MCLM.
Séance 2				
30'	ind	Fiche 1	- Identifier et supprimer des phonèmes - Trouver des rimes	5' Phase 1 : PE : Présenter les modalités de travail (un groupe en atelier + un groupe en autonomie). (5' par élève) Phase 2 : phonèmes E : Répondre oralement aux questions. PE : Noter les réponses
Séance 3				
35'	ind	Fiche 2	- Dénombrer des	5' Phase 1 :

			syllabes - Fusionner des syllabes - Supprimer des syllabes	PE : Présenter les modalités de travail (un groupe en atelier + un groupe en autonomie). Phase 2 : syllabes E : Répondre oralement aux questions. PE : Noter les réponses
Séance 4				
40'	grp	Diapo 1 Diapo 2	- Reconnaître un mot dans sa globalité	5' Phase 1 : PE : Présenter les modalités de travail (un groupe en atelier + un groupe en autonomie). Phase 2 : E : Répondre aux questions sur l'ardoise : dire combien de fois apparaît le mot "le, pour, beau" PE : Noter les réponses
Séance 5				
30'	grp	Diapo 3	- Combiner des lettres pour former un mot	Composer des mots à partir de lettres afin de faire correspondre un mot à l'image proposée
Séance 6				
30'	grp	Diapo 4 Diapo 5	- Lire vite - Reconstituer un mot à partir de lettres ou de syllabes	E : Répondre aux questions sur l'ardoise : 1. écrire quel mot est apparu deux fois 2. écrire quel mot manquant, s'aider des syllabes PE : Noter les réponses
Séance 7				
Évaluation sommative				
35'	ind	Texte 2	- Lire le maximum de mots en 1'	E : Lire le texte individuellement à haute voix pendant 1 minute PE : Noter les mots qui ne sont pas correctement lus et là où l'élève s'arrête. Calculer le nombre de MCLM.

Annexe 2 – La Moufle

Support de la séance 1 : texte 1

<p>ENTRAÎNEMENT A LA LECTURE</p> <p> texte 1</p> <p><u>La moufle (1)</u></p> <p>Une découverte</p> <p>Par un jour d'hiver très froid, un homme perd une belle moufle rouge. <u>Elle</u> tombe dans la neige. L'homme ne remarque rien. Il continue son chemin.</p> <p>Une souris passe en trotinant. Ses petites pattes sont glacées. <u>Elle</u> voit la moufle abandonnée.</p> <p>« Comme il doit faire bon là-dedans ! » pense-t-elle.</p> <p>Alors, elle entre et se roule en boule à l'intérieur. Elle est bien au chaud. Elle n'a plus froid.</p> <p>Un peu plus tard, à grands bonds, une grenouille arrive. <u>Elle</u> saute autour de la moufle, passe la tête et demande :</p> <p>- <u>Je</u> peux entrer ? Il y a encore de la place ? J'ai très froid dehors.</p> <p>La souris fait la moue, réfléchit puis accepte. Dans la moufle, elles sont bien au chaud. Elles n'ont plus froid.</p> <p>Soudain, une chouette arrive à grand bruit d'ailes. <u>Celle-ci</u> gémit :</p> <p>- Mes ailes sont gelées ; j'ai très froid. Laissez-moi un peu de place.</p>	<p>10 18 26 28 35 42 43 50 53 62 72 74 82 89 95 105 110 118 126 131 138 143 151 157</p>
<p>La souris fait la grimace car elle n'aime pas les chouettes. Mais <u>elle</u> répond poliment :</p> <p>- <u>Oui</u>, tu peux entrer.</p> <p><u>Elles</u> se serrent l'une contre l'autre et elles n'ont plus froid.</p> <p>Un lièvre pointe le bout de son nez, <u>il</u> renifle la moufle et bredouille :</p> <p>- Il fait bon <u>ici</u>, poussez-vous donc que <u>je</u> m'y mette !</p> <p>Aussitôt, le lièvre se glisse à l'intérieur. <u>Ils</u> sont plutôt à l'étroit mais ils n'ont plus froid.</p> <p style="text-align: center;">D'après le conte russe La Moufle</p>	<p>167 173 177 187 191 201 205 216 217 226 235</p>

ENTRAÎNEMENT A LA LECTURE	
 texte 2	
<p>Deux intruses</p> <p>A pas pressés, deux renards roux viennent tout près de la moufle. Ils disent : -Il gèle aujourd'hui ! Nous ne voulons pas rester dehors ! Soyez gentils ! Faites-nous de la place.</p> <p>Et hop ! Rapidement, ils vont au fond de la moufle !</p> <p>Crac ! Une couture de la moufle cède et laisse passer le vent. Mais les compagnons, serrés comme des sardines en boîte, sont bien réchauffés. Peu après, deux énormes sangliers arrivent et grognent :</p> <p>-Brr... Nous sommes glacés. Nous pouvons entrer ?</p> <p>-Non, vous êtes trop gros ! crient les animaux dans la moufle.</p> <p>-Sornettes ! Il y a sûrement encore une petite place pour nous, protestent les sangliers.</p> <p>Zou ! Brutalelement, ils poussent tout le monde et s'installent au milieu.</p> <p>Crac ! Une deuxième couture s'ouvre mais la moufle tient encore.</p> <p>Qui apparaît après ça ? Deux ours ! Quand les animaux les voient, ils crient en chœur :</p>	<p>7 14 22 29 31 40 41 49 56 63 69 73 79 80 87 91 98 104 105 111 117 125 128 136 143</p>
<p>-Ah non, pas vous ! C'est complet !</p> <p>-Allez, disent les ours, prenez-nous avec vous. Pitié, nous sommes frigorifiés !</p> <p>-Bon d'accord, soupirent les autres. Entrez. Les ours entrent dans la moufle. Et crac, et crac ! Elle se déchire encore. Tous les animaux se tiennent chaud mais, cette fois, il n'y a plus de place dans la moufle.</p> <p>Pourtant, deux mouches, deux toutes petites, petites mouches, volètent autour de la moufle. Tip, tip, tip ! Personne ne les voit se faufiler par une des coutures. C'en est trop ! Lorsque les mouches entrent, la moufle éclate en mille morceaux et les compères se retrouvent dans la neige !</p> <p>Et à qui font-ils les gros yeux ? Aux pauvres petites mouches, bien sûr. C'est vraiment trop injuste !</p>	<p>150 157 162 169 178 185 193 202 207 213 222 231 237 244 250 260 267 269</p>
<p>D'après le conte russe La Moufle</p>	

Annexe 3

Support de la séance 2 : fiche 1

1. Identifier des phonèmes

Consigne : je prononce quatre mots, l'un d'entre eux ne commence pas par le même son que les autres, dis-moi lequel. Voici un exemple : ramer, rond, cerise, rouge. C'est « cerise » car ce mot ne commence pas par le son (phonème) [r]

simple - seulement - salade - chat.

Réponse :

caramel – salade – cabine – cube

Réponse :

rond – ramer – lampe – rampe

Réponse :

feuille – vase – fleur – flamme.

Réponse :

2. Supprimer des phonèmes

Consigne : je prononce un mot ; enlève le dernier son et dis-moi le mot que l'on obtient. Voici deux exemples : carré, j'enlève « é », il reste car ; noir, j'enlève « r », il reste noi(x).

rideau

Réponse :

château

Réponse :

garer

Réponse :

pari

Réponse :

3. Trouver des rimes

Consigne : Trouve un mot qui rime avec

bijou

Réponse :

bras

Réponse :

enfant

Réponse :

Consigne : Trouve 2 mots qui riment avec

chapeau

Réponse :

vider

Réponse :

1. Dénumbrer syllabes

Consigne : je vais dire des mots, tu dois me dire combien il y a de syllabes

Leçon	<i>Réponse :</i>
Voisin	<i>Réponse :</i>
Animal	<i>Réponse :</i>
Pantalon	<i>Réponse :</i>
Enfant	<i>Réponse :</i>
Vélo	<i>Réponse :</i>

2. Supprimer syllabes

Consigne : je te donne un mot composé de plusieurs syllabes, tu supprimes la dernière syllabe et tu me dis quel mot il reste. Voici un exemple : rideau → riz

Journée	<i>Réponse :</i>
Rouge	<i>Réponse :</i>
Lapin	<i>Réponse :</i>
Maison	<i>Réponse :</i>

3. Fusionner syllabes

Consigne : Je te donne plusieurs syllabes, dis-moi quel mot on obtient lorsqu'on les met ensemble

bi- jou	<i>Réponse :</i>
sson - chau	<i>Réponse :</i>
par - ler	<i>Réponse :</i>
lent - ra -tir	<i>Réponse :</i>

Annexe 4
Supports des séances 4 à 6

« Quelques exemples d'activités pour automatiser le décodage »³⁴

<https://eduscol.education.fr/154/francais-cycle-2-lecture-et-comprehension-de-l-ecrit>

34 Ministère De L'éducation Nationale, De La Jeunesse Et Des Sports. (mis à jour en 2021). *Français cycle 2 - Lecture et compréhension de l'écrit*. Eduscol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire. Consulté en décembre 2021.