

# DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE EN FLE A L'ECOLE PRIMAIRE

MAZARI CHAFIA (MAA)  
ENSH

## Résumé

L'objectif de notre recherche consiste à nous interroger sur les démarches pouvant contribuer à aider les élèves du primaire à surmonter leurs difficultés lors de la lecture en français langue étrangère. Ces difficultés peuvent concerner soit le décodage, soit la compréhension. Nous avons conçu des activités qui visent à améliorer leurs capacités phonologiques afin de reconnaître visuellement les mots. Ces activités consistent à développer la conscience phonologique chez ces élèves en difficulté.

**Mots clés :** lecture, conscience phonologique, compétence métaphonologique, lecteurs en difficultés, bilinguisme.

## ملخص:

إن الهدف من بحثنا هو إيجاد حلول قادرة على مساعدة تلاميذ الطور الأول من تجاوز الصعوبات عند قراءة النصوص باللغة الأجنبية الفرنسية. هذه الصعوبات متعلقة بالقراءة بنوعيتها أداء وفهما. لقد قمت بإعداد تمارين أتابع من خلالها تطور قدرات النطق للتعرف بصريا على الكلمات خلال القراءة، هذه التمارين تساعد على تطوير المعرفة النطق (الأداء) عند التلاميذ الذين لديهم مشاكل في القراءة.

**Abstract:**

The objective of our research consists in aiding the pupils of primary school to get rid of their difficulties of reading in French as a language foreign. Their difficulties can be on the level of decoding or comprehension. We have designed activities that may help to ameliorate their phonological capacities in order to be able to recognize the words visually. These activities are meant for the phonological development of the pupils' conscience.

**Keywords:** reading, phonological conscience, Meta phonemic competence, pupils with difficulties, bilingualism.

## **<sup>1</sup>DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE EN FLE A L'ECOLE PRIMAIRE**

La lecture est une activité complexe qui implique l'intervention de différents types de mécanismes et de traitements dont la compréhension et le traitement de mots. Ecalle & Magan,(2002 :57). Pour atteindre la finalité de la lecture qui est la compréhension, il est nécessaire d'acquérir un haut niveau d'automatisme des mots écrits. Le développement de telles compétences permet à un lecteur débutant d'accéder au sens des textes écrits et oraux.

Il est clair que la lecture en langue première est reconnue comme complexe mais qu'en est-il de la langue étrangère ?

### **PROBLÉMATIQUE**

A partir de la fin des années 1960, différents modèles ont été proposés pour décrire et montrer la complexité du

processus de lecture et son fonctionnement. Si les premiers modèles proposés obéissaient soit à une conception ascendante, soit d'une conception descendante de la lecture, le modèle sur lequel s'appuient la plupart des recherches de nos jours se veut interactif. Le modèle que nous allons présenter est celui de Bernhardt (1986) vu qu'il décrit la lecture en L2.

Bernhardt <sup>2</sup> (1986) propose un modèle de lecture constructiviste où elle utilise les données obtenues auprès de collégiens américains de niveau intermédiaire apprenant l'une ou l'autre des langues étrangères suivantes : l'allemand, le français et l'espagnol. Pour ce, elle s'appuie sur le rappel écrit des participants afin de déduire les composantes qui interviennent dans l'activité de lecture. Ainsi, le protocole de rappel rend compte de la façon dont le lecteur emmagasine l'information et la récupère par la suite. C'est la stratégie qu'il utilise pour reconstruire le sens d'un texte<sup>3</sup>. Ce modèle est élaboré grâce aux interprétations données par les enquêtés à certains mots et grâce aux diverses annotations portées sur les feuilles de rappel.

Selon Bernhardt (1986), lire est une activité complexe constituée de procédures qui sont associées directement ou indirectement au texte. Celles liées directement au texte sont la reconnaissance des mots, le décodage phonème-graphème, et la prise en compte des caractéristiques liées à la syntaxe. Celles liées indirectement au texte ont trait à la construction de liens entre les éléments déjà lus et ceux à lire, à la mobilisation des connaissances antérieures du lecteur, et pour terminer à la métacognition, c'est à dire le niveau de contrôle de celui qui lit sur l'acte de lire.

Ayant une certaine expérience dans l'enseignement au primaire, nous avons eu la chance d'observer des apprenants algériens en train de lire en langue française. Il est à préciser

que ces apprenants ont déjà eu affaire à la lecture lors de l'enseignement/apprentissage de la langue arabe standard, qui précède celui de la langue française.

Certain de nos apprenants avaient des capacités à apprendre facilement à lire des mots, à lire de courts textes, à prononcer des phrases pour se présenter, à s'exprimer oralement, à réciter, à écrire des mots, voire des phrases, tandis que d'autres n'arrivaient pas à lire ou reconnaître les mots et moins encore à lire des textes. Cette seconde catégorie, qui éprouvait des difficultés à réaliser une tâche de lecture, représentait 50% de l'effectif de notre classe.

Ce constat nous a conduit à proposer des activités qui pourraient aider ces apprenants à surmonter leurs difficultés, pour pouvoir lire en français langue étrangère.

Nous avons également retenu que même en langue arabe, certains élèves éprouvent des difficultés en lecture.

Or il semble qu'un bon lecteur en L1 devient un lecteur médiocre en L2 et qu'un lecteur peu performant en L1 perd encore plus en L2 ( C. Balsiger & S. Wokusch, 2006 : 53).

Pourtant, le français a en réalité un statut particulier en Algérie. En effet, R. Sebaa (2002) déclare à ce sujet :

Sans être la langue officielle, elle véhicule l'officialité, sans être la langue d'enseignement, elle reste une langue de transmission du savoir, sans être la langue d'identité, elle continue de façonner de différentes manières et par plusieurs canaux, l'imaginaire collectif. Il est de notoriété publique que l'essentiel du travail dans les structures d'administration et de gestion centrale ou local, s'effectue en langue française. Il est aussi évident que les langues algériennes de l'usage, arabe ou berbère, sont plus réceptives et

plus ouvertes à la langue française à cause de sa force de pénétration communicationnelle (R. Sebaa, 2002).

Or, il est à retenir que ce statut particulier du français rend primordial le développement de la compétence de lecture dans cette langue.

L'objectif de notre étude est de nous interroger sur les démarches didactiques d'enseignement/apprentissage de la lecture qui peuvent contribuer à aider les apprenants à surmonter les difficultés de lecture au niveau du décodage. Elle s'appuie essentiellement sur le postulat suivant : développer les compétences phonologiques est un prédicateur de réussite du décodage, de la reconnaissance des mots, voire de la lecture.

Pour traiter cette problématique, nous avons tenté de vérifier une hypothèse relative selon laquelle l'importance de l'entraînement à la conscience phonologique : il faut remédier aux difficultés liées au décodage, qui cause une surcharge cognitive, afin que l'apprenant puisse accorder toute son attention aux processus de haut niveau.

Pouvoir manipuler les syllabes et les phonèmes, décomposer ou segmenter les mots en syllabes et phonèmes, supprimer et ajouter un phonème pour former un mot sont des tâches qui relèvent de la conscience phonologique. En effet, selon Gombert, « La conscience phonologique est une compétence qui permet d'identifier les composants phonologiques des unités linguistiques et de les manipuler intentionnellement ( M. Delahaie, 2007 :19).

Pour Wagner et Torgesen (1994, 2001), elle concerne « l'habileté à détecter et à manipuler les structure sonores du langage oral et de ce fait, facilite plus ou moins la mise en correspondance entre les phonèmes présents dans le

discours oral et les graphèmes utilisés dans l'écrit » (cité par Prévost.N ; 2004:25).

Grâce au développement de ces habiletés, le lecteur débutant pourrait reconnaître ou identifier un mot, voire décoder une phrase et accéder au sens d'un texte, parce qu'il existe un lien entre la conscience phonologie et la lecture, un lien causal et prédictif ( M. Bournot-Trites& I. Denizot, 2005 : 47 ).

Nombreuses sont les recherches qui ont mis en évidence le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture en L1 et dans différentes langues telles que l'allemand, l'anglais, le chinois, l'italien, l'espagnol, le portugais, le suédois, le danois et le français<sup>4</sup>.

De leur part Mélançon & Ziarko (1999 :45) avancent que « *pour se faire comprendre et comprendre les autres à l'oral, les habiletés méta phonologiques (...) sont peu nécessaires. Ce n'est que lorsque l'enfant est confronté à l'écrit que ces activités trouvent leur utilité* ».

Courcy, (2000 :7) qualifie la conscience phonologique des mots et l'habileté à les manipuler comme étant « *l'un des déterminants essentiels des premiers progrès en lecture et l'une des clés de la prévention de l'échec de cet apprentissage* ».

Pour ce qui est du rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture en L2, cette problématique semble être peu explorée dans les recherches, à l'exception de celles de Comeau et al. (1999), de Chiappe et Siegel (1999), d'Armand (2000) et de Courcy (2000).

Pour développer cette conscience phonologique chez les lecteurs débutants ou en difficulté, il est préférable de les habituer à segmenter les mots en syllabes et les syllabes en phonèmes, à supprimer et à ajouter des syllabes ou des phonèmes pour formuler des mots, et à compter les

phonèmes et les syllabes dans un mot. Chacun de ces auteurs propose des tâches spécifiques pour développer ces habiletés. Vaughn *et al.* (2007)(Cité par Parent 2008 :13) suggèrent de modeler les tâches afin de les rendre évidentes. Giasson (2003)(idem) de se servir des comptines composées de rimes ou d'allitérations pour permettre aux élèves d'acquérir une conscience phonologique. Hall (2006)(ibidem :14) suggère de relier l'exercice aux mouvements physiques, c'est-à-dire pour séparer les mots en syllabes, on frappe dans les mains le nombre de syllabes dans un mot.

## **ETUDES SUR L'ENTRAINEMENT À LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE**

La conscience phonologique est le domaine le plus investigué dans la recherche en éducation. Bien que cette préoccupation date de plusieurs années, nous constatons un nombre d'études récentes dans le domaine des interventions dont nous allons traiter. Il suffit pour s'en convaincre de parcourir les parties réservées à ce sujet dans deux recherches assez récentes : il s'agit de celle de la thèse de Parent (2008) et l'ouvrage de J. Ecalle & A. Magan (2002 : 183-206), sur lesquelles nous nous sommes appuyée pour réaliser le bref état de la question qui suit.

Quand on parle de méthode d'enseignement de la langue écrite, on distingue généralement deux conceptions. La première est appelée « approche globale » (*whole language*). Elle se réfère à la position de Goodman (1967, 1986)(cité par Ecalle & Magan :183) et de Smith (1980)(ibid :183) qui postulent que l'apprentissage de la lecture se réalise comme l'apprentissage de l'oral. Cette conception, considérée comme « romantique » (Morais, 1999)(ibidem,183), s'appuie sur la compréhension où l'on

établit le lien entre des représentations orthographiques et des représentations sémantiques. L'autre méthode est appelée analytique (par opposition à globale) ou « phonique » (*phonics approach*). Elle s'appuie sur l'identification des mots (pour accéder à la compréhension d'un texte, on doit identifier tous les mots).

Avant d'exposer les recherches visant l'entraînement à la conscience phonologique, dans l'enseignement/apprentissage de l'écriture dans différentes langues, il faut signaler que ce type de recherches en français est considéré comme rare à l'exception de ceux de Lecoq (1991,1993)(cité par Ecalle & Magnan : 194).

L'étude de Lecoq (1991), est menée auprès de six groupes d'enfants français ordinaires (par référence à dyslexique, souffrant de troubles spécifiques) de Grande Section de maternelle. Le premier groupe recevait un entraînement de la conscience phonologique, le deuxième un entraînement de mémoire de travail et le troisième un entraînement travaillant la mémoire immédiate. Les trois autres groupes sont des groupes contrôles : l'un a bénéficié d'un entraînement logico-mathématique, alors que les deux autres n'ont reçu aucun entraînement. Les résultats de cette étude révèlent que seul le groupe expérimental qui a reçu un entraînement à la conscience phonologique, de mars à mai, réparti en 12 séances de 30 minutes (2 fois par semaine), a eu des performances ultérieures en lecture significativement supérieures aux autres groupes, c'est-à-dire que les 6 heures d'entraînement systématique en conscience phonologique ont un effet persistant 12 mois après.

En allemand, nous citons l'étude de Schneider, Kuspert, Roth, Visé, & Marx (1997)(Ecalles & Magnan :192) où ils ont montré un effet à court terme et à moyen terme d'un entraînement des habiletés phonologiques. L'entraînement

proposait des exercices sous forme ludique (identification de rimes, segmentation de mots en syllabes, de syllabes en phonèmes) à des enfants de *kindergarten*. Ils ont constaté chez le groupe expérimental une augmentation des habiletés phonologiques et des performances en lecture et en écriture comparé au groupe contrôle.

Colé et Magnan (1992) (cité par Ecalle & Magan, 185) ont réalisé une étude consacrée à l'examen de l'effet de deux types d'aide sur des élèves de 6<sup>ème</sup> en difficulté. La première aide est basée sur l'identification globale des mots, sur les stratégies d'anticipation. La deuxième est de type phonique et est basée sur la segmentation phonique et intra syllabique des mots pour faciliter les correspondances graphèmes-phonèmes. Les résultats ont révélé que les deux démarches ont des effets positifs, mais mais avec un avantage pour la méthode phonique.

Bialystok & Herman (1999) ont posé l'hypothèse que les enfants bilingues possèdent une conscience phonologique plus élevée que les unilingues. Il semble en effet que cela est dû qu'ils développent leurs conscience phonologique ainsi que qu'une maîtrise plus large de l'oral, lors de l'enseignement/apprentissage de leur première langue. Ceci leur a permis de développer l'habileté à se concentrer sur le signal oral indépendamment du sens. Ainsi, les enfants bilingues maîtrisent les tâches qui demandent un certain niveau de contrôle ; or, ceci est un avantage car d'après Bialystok & Herman, « *les enfants bilingues ont un petit avantage dans certaines tâches de conscience phonologiques surtout au stade précoce et sur des tâches simples, mais cet avantage était neutralisé par la supériorité des monolingues sur d'autres problèmes de conscience phonologique* » (Cités par BOURNOT-TRITES M. & DENIZOT I., 2005:48 ).

Nous pouvons donc retenir, comme nous l'avons montré dans les paragraphes précédents, que certaines chercheurs ont montré que les habiletés phonologiques ont un effet sur le décodage des mots écrits et que d'autres recherches ont conclu que ces habiletés phonologiques ont un effet positif, voire pertinent sur l'écriture car un lecteur débutant est amené à écrire en utilisant ses connaissances du principe alphabétique et ses compétences métaphonologiques.

Des recherches comme celles de Ball et Blachman (1991), de Blachman et al. (1994), de Bradley et Bryant (1985), de Castle et al. (1994), de Gury et Hiebert (1993), et de Tangel et Blachman (1992) ont mesuré cette variable qui semble fournir des résultats à court terme. En revanche, l'étude de Lundberg et al. (1988) a révélé que cette variable a un impact sur l'écriture à long terme. (cité par Parent :2008 :10)

## **MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE**

Notre expérimentation s'est déroulée durant l'année scolaire 2010/2011. 52 apprenants de la cinquième année de l'école primaire algérienne (dont l'âge varie entre 9 et 13 ans) ont participé aux épreuves ainsi qu'à l'entraînement que nous allons décrire ci-après. Ils ont été répartis en deux classes : la première a reçu un enseignement de la lecture basé sur un entraînement phonologique, tandis que la deuxième (classe témoin) a reçu uniquement les pré-tests et les post-tests. La première classe se compose de 15 filles et 11 garçons, et la deuxième est constituée de 11 filles et 15 garçons.

L'expérience (Cf. infra. Annexe n°1) s'est déroulée en trois temps. Le premier a consisté en une évaluation diagnostique. Nous nous sommes alors appuyée sur des pré-tests. Cette étape nous a permis de déceler les profils de lecteurs en difficulté. Le deuxième temps, qui a duré trois

mois, a été consacré à l'entraînement, inspiré des travaux de R. Goigoux (2008). Il s'agit de l'ouvrage intitulé PHONO. Nous y avons notamment pris un instrument didactique conçu par Roland Goigoux, Sylvie Cèbe, Jean-Loius Paour adressé aux enseignants pour enseigner la phonologie. Il est considéré comme un instrument innovant, car il facilite l'apprentissage de la lecture qui exige d'établir des correspondances entre les unités de l'écrit et celles de l'oral. Ces relations seront d'autant plus faciles à construire que les élèves connaissent bien chacun des deux codes, oral et écrit. Phono met l'accent sur le code oral à partir des activités proposées. Il s'agit donc d'un entraînement phonologique (cf. infra. Annexe n° 2). Le troisième temps a été réservé à une deuxième évaluation qui visait à montrer l'évolution des deux classes.

Pour repérer les élèves ayant des difficultés de décodage, nous avons proposé différents tests que nous décrivons :

- les pré-tests : Le test n°1, inspiré des travaux de Lecocq (1991) concerne la catégorisation selon le phonème initial ; en effet, l'élève doit trouver parmi quatre mots celui dont le phonème initial est différent. Par exemple, il faut reconnaître qu'entre (*colle, cou, clou, gomme*), c'est *gomme* qui ne commence pas comme les autres.
- dans le test n°2, l'apprenant doit comparer entre les premières syllabes de quatre mots, pour repérer le mot l'intrus ;
- dans le test n°3, il demandé à l'apprenant de comparer entre les dernières syllabes de quatre mots, pour y repérer l'intrus ;
- dans les tests 4 et 5, il s'agit de segmenter en syllabes et en phonèmes un ensemble de mots proposés.

Au niveau des phrases, nous avons opté pour le test de Khomsi (1990). Il s'agit de présenter à l'apprenant quatre phrases (écrites) et de lui demander de choisir, à chaque fois, parmi quatre dessins celui qui convient à la phrase. Nous avons utilisé les quatre phrases suivantes :

- Phrase 1 : Le bol n'est pas cassé (sg<sup>5</sup>) ;
- Phrase 2 : Il y a des oiseaux dans les branches des arbres, j'en vois cinq (sg) ;
- Phrase 3 : La voiture est poussée par le camion (sg) ;
- Phrase 4 : Le garçon court vite (sg).

Pour ce qui est de la reconnaissance des mots, nous nous sommes également inspiré des travaux de Khomsi (1990) pour concevoir notre test. La consigne demande aux apprenants de relier des mots à des l'image. Ils doivent donc choisir parmi quatre mots celui qui convient à chaque image proposée.

Après avoir passé notre entraînement dans la classe expérimentale durant une période de trois mois, il nous a fallu passer deux tests. Le premier est celui de Khomsi (1990) : il est demandé aux élèves de corriger l'orthographe de chaque mot présenté en image. Le deuxième test vise à lire une phrase et à la relier à une image (parmi 4 images). Les phrases dont il s'agit, sont les suivantes :

- Phrase 1 : la personne qui vous suit est très grande.
- Phrase 2 : après un match de football, le garçon est allé à la piscine ;il y a rencontré son ami.
- Phrase 3 : mais où est le poisson que j'avais posé sur ce plat ?
- Phrase 4 : je mange les cerises que maman cueille.

En ce qui concerne enfin le dernier niveau, les textes, pour évaluer le niveau de compréhension chez les apprenants, nous leur avons proposé 4 textes :

- Texte 1 : il s'agit d'un texte intitulé « Consignes d'hygiène ». Il a été extrait de la séquence n° 1 du projet n° 4 du manuel scolaire (2009:150). Il est précisé que nous avons modifié le texte, car nous avons posé des questions ouvertes où l'élève est amené à répondre en utilisant son vocabulaire (en formulant des phrases personnelles) ;
- Texte 2 : c'est un texte informatif, intitulé « Téléphone portable ». Les questions posées sont du type « vrai » ou « faux » ;
- Texte 3 : C'est un texte intitulé « La terre ». Les questions proposées sont de types questions à choix multiples.
- Texte 4 : le texte est sous forme de consignes. Il est demandé à l'élève de réaliser un dessin.

## RÉSULTATS DE L'ÉTUDE

Le dépouillement des résultats issus des différents tests que nous avons réalisés s'avèrent comme suit :

Tableau 1 : résultats des tests (pré-tests et post-tests dans les deux classes)

classe	Pré-tests	Post-tests	différence
témoin	50.67%	39.05%	-11.62%
expérimentale	49.69%	69.75%	+ 20.06%

D'après les résultats présentés dans le tableau 1, nous constatons que les deux classes ont obtenu un score qui se rapproche au début de l'expérimentation. Ce score est de 50.67% pour la classe témoin contre 49.69% pour la classe expérimentale. C'est clair que dans les deux classes, nous avons affaire presque aux mêmes profils de lecteurs en difficulté.

A partir des résultats des tests proposés à ces classes nous avons remarqué que le taux de réussite varie d'une épreuve à l'autre, d'une manière décroissante. Au niveau des mots l'apprenant peut accéder au sens mais au niveau d'une phrase ou d'un texte il n'arrive pas à donner une interprétation de ce qu'il lit, et cela parce qu'il doit porter son attention sur l'oralisation de chaque mot, ce qui est très coûteux au niveau cognitif et l'empêche d'atteindre les opérations de haut niveau c'est-à-dire la compréhension.

Pour valider notre constat nous avons remarqué que les apprenants qui ont obtenu un bon score dans les tâches de conscience phonologique (test1 à 5) sont arrivés à reconnaître les mots à partir d'une image et ils ont pu donner une bonne interprétation des phrases et des types de textes proposés. Pour cette catégorie d'apprenants le niveau seuil en langue étrangère est atteint tandis que les apprenants qui n'arrivent pas à donner la bonne interprétation des phrases et des textes ont un déficit au niveau du décodage et de la reconnaissance de mots ce qui les obligent à se concentrer sur ces processus de bas niveau au détriment des processus de haut niveau (le sens).

Concernant les résultats des post-tests, ils varient d'une classe à l'autre. La classe témoin a obtenu un score de 39.05%. Cela montre que cette classe a régressé de 11.62%. Il est possible que cette régression s'explique d'une part par le fait que les post-tests soient plus difficiles que les pré-tests et, d'autre part, par le fait les difficultés rencontrées initialement chez ces élèves aient persisté. Les apprenants de la classe expérimentale, ont obtenu suite post-tests un score de 69.75%. Ce résultat révèle une amélioration de 20.06%.

Les résultats que nous avons recueillis montrent que notre entraînement est bénéfique d'une part au niveau de l'orthographe vu la relation qui existe entre les capacités phonologiques et l'écriture et d'autre part au niveau des phrases car les élèves qui ont été entraînés ont pu atteindre un seuil qui leur a permis de se focaliser sur la compréhension et non sur le décodage mot à mot pour lire et comprendre une phrase. Par contre, les élèves de la classe témoin, au des trois mois de l'expérience, ils ont régressé parce que leurs difficultés persistent à exister, voire à s'amplifier et les ont empêché d'atteindre un seuil de langue qui leur permettra de se focaliser sur la compréhension et non sur les processus de bas niveau. Nous pensons que notre entraînement aurait pu donner des résultats plus significatifs si l'effectif de la classe ne dépassait pas dix élèves.

### **Bibliographiques**

ECALLE J. & MAGNAN A., *L'apprentissage de la lecture : fonctionnement et développement cognitifs*, Paris, Armand Colin, 2002.

DE SERRES L, stratégies de lecture en langue maternelle et langue seconde, motivation et style épistémique d'étudiants inscrits à la maîtrise (tome1). Université Laval, Décembre,1998.

C.BALSIGER & S.WOKUSCH,2006 :53 in Revue Parole N 3-4 2006: « enseigner la compréhension écrite dans une perspective intégrée ».

SEBAA, R: « Culture et plurilinguisme en Algérie ». In:  
TRANS. Internet-Zeitschrift für  
Kulturwissenschaften. N° 13/2002.  
WWW: <http://www.inst.at/trans/13Nr/sebaa13.htm>

DELAHAIE M., Contribution à l'approche cognitive de la lecture : théorie et évaluation », 2007 : 19)

PREVOST.N, 2004 :25 « le développement des habiletés métamorpho-syntaxiques et des habiletés métaphonologiques et l'acquisition de la lecture entre la maternelle et la 1<sup>ère</sup> année du primaire » université Laval.

BOURNOT-TRITES M. & DENIZOT I., « Relations entre la conscience phonologique en français et en anglais, et la lecture des mots et la compréhension en lecture en immersion française », in. *Revue Parole*, 34-35-36 suppl., 2005, pp.45-69.

MELANÇON, J., & ZIARKO, H. (1999). De la maternelle à la première année : évolution des habiletés métalinguistiques et compréhension de l'écrit. *Revue canadienne de l'étude en Petite Enfance*, 8, 1, 37-58

COURCY. A (2000, 7) : « conscience phonologique et apprentissage de la lecture »  
Université Laval

PARENT. V (2008 : 13, 14) : « les interventions orthopédagogiques en lecture au primaire » université Laval.

- ARMAND. F. (2000): « le rôle des capacités métalinguistiques et la compétence langagière orale dans l'apprentissage de la lecture en français langue première et seconde ». la revue canadienne des langues vivantes , 56 (3). 469-495.
- R. GOIGOUX, S. CEBE, J.L. PAOUR: « phono, Développer les compétences phonologiques ». Hatier, 2008.
- GIASSON, J. (2003). *La lecture : De la théorie à la pratique* (2e éd.). Boucherville: Gaétan Morin Éditeur.
- VAN GRUNDERBEECK, N. (1997). De profils de lecteurs en difficulté aux modes d'intervention. *Education et Francophonie*, 25 (2) (revue en ligne).

Manuel scolaire de la 5<sup>ème</sup> année primaire(2009 :150).

Annexe 1 :

Temps /classes	Classe témoin	Classe expérimentale
Temps 1 : pré tests	Première évaluation diagnostique	Première évaluation diagnostique
Temps 2 : entraînement 3 mois	Programme officiel	Programme officiel Entraînement phonologique
Temps 3 : post-tests	Deuxième évaluation	Deuxième évaluation

Annexe 2: entraînement inspiré de l'instrument didactique PHONO de Goigoux (2008).

L'accent mis sur la syllabe et le mot.	Décomposer les mots en syllabes.	<u>Séquence1</u> : apprendre à segmenter un mot en syllabes (en dénombrant les syllabes et en utilisant un symbolisme visuel pour les représenter) et à fusionner des syllabes pour reconstituer un mot.
	Comparer et localiser les syllabes.	<u>Séquence 2</u> : apprendre à localiser une syllabe contenue dans un mot et à utiliser un codage (les arcs) pour faciliter cette localisation. <u>Séquence3</u> : apprendre à encoder un modèle auditif et à le maintenir en mémoire pour réaliser une tâche de localisation de syllabe.
	Segmenter en mots.	<u>Séquence4</u> : apprendre à combiner codage des mots et codage des syllabes. Apprendre que, quand on écrit, on accole les syllabes mais on sépare les mots.
	Transformer les mots.	<u>Séquence5</u> : apprendre à transformer les mots en ajoutant des syllabes. <u>Séquence6</u> : apprendre à transformer les mots en supprimant des syllabes.

<p>Etude des unités infra-syllabiques.</p>	<p>Comparer et trier selon les attaques et les rimes.</p> <p>Transformer les syllabes en modifiant les phonèmes.</p> <p>Manipuler les phonèmes</p>	<p><u>Séquence7</u> : apprendre à trier des mots selon leur rime ou leur attaque.</p> <p><u>Séquence 8</u> : apprendre à détecter des intrus par rapport à une règle de tri et à proposer de nouveaux mots qui correspondent à la règle.</p> <p><u>Séquence 9</u> : apprendre à supprimer puis à ajouter un phonème en position d'attaque et de rime.</p> <p><u>Séquence10</u> : apprendre à fusionner des phonèmes composant un mot monosyllabique.</p> <p><u>Séquence 11</u> : apprendre à localiser un phonème dans une syllabe à l'intérieur d'un mot.</p> <p><u>Séquence12</u> : apprendre à segmenter un mot monosyllabique en phonèmes, apprendre à localiser un phonème dans un mot monosyllabique puis à inverser deux phonèmes.</p>
--	--	---

---

<sup>2</sup> (Cité par Linda De Serres, 1998 :26)

<sup>3</sup> Il est à noter que cette conception s'inspire des principes du constructivisme

---

<sup>4</sup> Parmi ces recherches, Ecalle & Magan (2002 : 85-86) citent les exemples suivants : celles de Wimmer, Landerl, Linortner et Hummer (1991) et de Mayring et Landerl (2000), pour l'allemand ; celles de Mann et Liberman (1984), de Bryant, Mac Lean et Crossland(1989), de Catts (1991), de Wagner, Torgesen et rashotte (1994) et de McBride-Chang, Wagner et Chang (1997), pour l'anglais ; celles de Huang et Hanley (1995) et de Ho (1997), pour le chinois ; Celle de Cossus, Shankweiler, Liberman, Katz & Toal (1988), pour l'italien ; celles de Carrillo (1994), de Manrique et Signorini (1994) et de Signorini (1997), pour l'espagnol ; celle de Cardoso-Martins (1995), pour le portugais ; celle de Lundberg, Olofsson et Wall (1980), pour le suédois ; celle de Lundberg, Frost et Petersen(1988), pour le danois ; et enfin celles de Alegria,Pignot etMorais(1980) et de Bertlson, Morais, Alegria & Content (1985), pour le français.

<sup>5</sup> SG :la stratégie «imageable», utilisée lorsque le lecteur peut, à partir de la phrase, construire une image mentale de ce qu'elle représente puis retrouver cette image dans l'un des quatre dessins par opposition à stratégie inférentielle, employée lorsque le lecteur doit situer différentes actions dans le temps, en obtenir le résultat par inférence et retrouver ce résultat dans l'un des quatre dessins. La deuxième stratégie est plus exigeante.