

Le développement de la conscience phonologique au Cours Préparatoire dans deux contextes différents d'enseignement

O desenvolvimento da consciência fonológica no primeiro ano do Ensino Fundamental em dois contextos diferentes de ensino

The development of phonological awareness during the First grade of elementary school in two different teaching contexts

El desarrollo de la conciencia fonológica en el primer año escolar en dos contextos de enseñanza diferentes

Fabiane Puntel Basso 

Université de Grenoble-Alpes, (UGA), Saint-Martin-d'Hères, France.



RÉSUMÉ

L'objectif de cet article est de vérifier le développement de la conscience phonologique des enfants français au long du CP dans deux contextes différents d'enseignement. L'étude a lieu dans deux écoles primaires, localisées sur la région de Grenoble- France. Au total sont 30 élèves, 15 élèves de l'école A et 15 de la B. L'épreuve de conscience phonologique (ECP) a été utilisée pour évaluer les différents niveaux de conscience phonologique en début et fin d'année scolaire. En début d'année les élèves de la classe B ont eu de meilleurs résultats dans toutes les tâches de l'ECP. En fin d'année les différences n'ont pas été significatives. Il est possible que le contexte didactique et pédagogique des deux classes a joué un rôle important dans ce résultat car l'enseignement de la classe A est celui qui renforce le plus l'entraînement de la conscience phonologique et du code phonographique.

Mots clés: Conscience phonologique. Enseignement. Apprentissage.

RESUMO

O objetivo deste artigo foi verificar o desenvolvimento da consciência fonológica de crianças francesas ao longo do CP (primeiro ano do Ensino Fundamental) em dois contextos diferentes de ensino. O estudo foi realizado em duas escolas primárias, localizadas na região de Grenoble, na França. Participaram da pesquisa 30 alunos, 15 alunos da escola A e 15 de B. O teste de consciência fonológica (TCF) foi utilizado para avaliar os diferentes níveis de consciência fonológica no início e no final do ano letivo. No início do ano, os alunos da turma B obtiveram melhores resultados em todas as tarefas do TCF. No final do ano, as diferenças já não eram significativas. É possível que o contexto didático e pedagógico das duas classes tenha desempenhado um papel importante nesse resultado, uma vez que o ensino da classe A foi aquele que mais enfatizou a prática da consciência fonológica e do código fonográfico.

Palavras-chave: Consciência fonológica. Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT

The purpose of this article is to verify the development of phonological awareness of French children throughout the preparatory course in two different teaching contexts. The study takes place in two primary schools, located close to the city of Grenoble-France. We verify such progress with 15 students from school A and 15 from B. The phonological awareness test (PAT) was used to assess the different levels of phonological awareness at the beginning and end of the school year. At the beginning of the year, students in class-B had better results in all the tasks of the PAT. We have observed no significant differences between the two groups at the end of the year. It is possible that the educational and pedagogical context of the two classes played an essential role in this result because the teaching of class A is the one that reinforces more the training of phonological awareness.

Keywords: Phonological awareness. Teaching. Learning.



RESUMEN

El objetivo de este artículo es verificar el desarrollo de la conciencia fonológica de los niños franceses en todo el primer año en dos contextos de enseñanza diferentes. El estudio se llevó a cabo en dos escuelas primarias, ubicadas en la región de Grenoble-Francia. Un total de 30 estudiantes, 15 estudiantes de la escuela A y 15 de la B. La prueba de conciencia fonológica (PCF) fue utilizado para evaluar los diferentes niveles de conciencia fonológica al principio y al final del año escolar. Al comienzo del año, los estudiantes de la clase B obtuvieron mejores resultados en todas las tareas del PCF. Al final del año las diferencias no fueron significativas. Es posible que el contexto didáctico y pedagógico de las dos clases haya desempeñado un papel importante en este resultado porque la enseñanza de la clase A es la que refuerza la formación de la conciencia fonológica.

Palabras claves: Conciencia fonológica. Enseñanza. Aprendizaje.

Introduction

La conscience phonologique est une compétence métalinguistique qui consiste à opérer des tâches délibérées sur les mots à l'oral: reconnaissances des syllabes, rimes et phonèmes ainsi que toutes les opérations sur ces unités, par exemple permuter, ôter, ajoute (BRIQUET-DUHAZÉ; REZRAZI, 2014). Accéder à lecture dans un système alphabétique est un processus complexe qui requiert ces habiletés à manipuler les composants phonologiques du langage. Cette capacité d'identifier les composants phonologiques des unités linguistiques et de les manipuler de façon délibérée est essentiel pour l'apprentissage de la lecture-écriture (GOMBERT, 1990, 2004; MORAIS; SILVA, 2011). La conscience phonologique présente une relation étroite avec l'apprentissage de la lecture et par conséquent avec l'enseignement de la lecture.

Cet article consiste en la description et l'analyse des résultats de l'évaluation de la conscience phonologique en début et en fin d'année scolaire dans deux classes de Cours Préparatoire (CP). L'objectif est de comparer l'appropriation et développement de la conscience phonologique dans deux contextes didactiques et pédagogiques différents pour comprendre l'entrée des élèves de chaque classe dans le monde de l'écrit. En effet, nous avons montré en Basso (2017) que les enseignantes de deux classes concernés ont des pratiques différentes dans l'enseignement de la lecture-écriture. L'enseignante de la classe A met l'accent, plus que celle de la classe B, sur l'entraînement de la conscience phonologique et du code.

Dans cet article, nous nous interrogeons sur le développement de la conscience phonologique au long de l'année scolaire: l'appropriation de la conscience phonologique diffère-t-elle selon les types de pratiques didactiques et pédagogiques employées et favorisées par les enseignantes? Quelles sont les résultats de début et

fin d'année scolaire? Quelles tâches sont les plus liés à l'apprentissage de la lecture?

Le rôle de la conscience phonologique dans le processus initial d'apprentissage de la lecture

Ces dernières années de nombreux chercheurs s'intéressent à étudier la relation entre la parole et l'écriture. Un résultat évident de cet intérêt sont les plusieurs recherches sur la conscience phonologique et sa relation avec l'apprentissage de la lecture (SCHIFF; SAIEGH-HADDAD, 2018; GENTAZ; SPRENGER-CHAROLLES; THEUREL, 2015). En effet, c'est au début de cours préparatoire que les enfants commencent à apprendre à lire, à écrire et à développer leurs capacités d'analyser le discours dans de nombreux segments comme les composantes de la phrase : les phonèmes, les syllabes et les mots (BARRERA; MALUF, 2003).

Ferreiro (2004) souligne l'importance de la réflexion sur l'oralité pour la compréhension du système alphabétique de l'écrit. Selon cet auteur le langage a été appris dans des contextes de communication, mais pour comprendre l'écriture il faut le considérer comme un objet en lui-même et découvrir certaines de ces propriétés spécifiques qui ne sont pas évidentes dans l'acte de communication.

Ces propriétés spécifiques sont par exemple les compétences liées à la parole qui sont essentiels dans la construction de la lecture et de l'écriture (LEYBAER *et al.*, 1997; VELLUTINO *et al.*, 2004). En même temps que l'enfant a besoin de comprendre que chaque son correspond à une lettre, il doit aussi se rendre compte que les phonèmes (dans la parole) et les graphèmes (dans l'écrit) suivent un certain ordre et que tout changement dans cet ordre produira un mot différent. Ainsi, on peut affirmer que l'apprentissage du système alphabétique de

la lecture-écriture suppose la capacité de décomposer et composer les sons de la parole (ALVES, 2012; BRYANT; BRADLEY, 1987; SKEBO *et al.*, 2013). De cette manière, toute défaillance dans la classification et dans la manipulation de ces segments peut causer de difficulté dans l'apprentissage de la correspondance graphème-phonème et par conséquent dans la procédure orthographique (LEYBAERT, J.; ALEGRIA, J.; DELTOUR, J.; SKINKEL, 1997; MELBY-LERVÅG; LYSTER; HULME, 2012).

Il existe une relation étroite entre la conscience phonologique et l'apprentissage de la lecture-écriture dans les différentes orthographes alphabétiques (CARSON; GILLON; BOUSTEAD, 2013). Pourtant, les controverses restent sur le type de relation entre eux. La question est de connaître si l'apprentissage de la lecture permet le développement de la conscience phonologique ou si le développement préalable de ces formes de conscience favorise l'apprentissage de la lecture. Il y a même des auteurs tel que Landerl *et al.* (2019) qui font valoir un réciproque lien de causalité entre la conscience phonologique et la lecture-écriture. Cette dernière est la position plus acceptable aujourd'hui.

Capovilla et Capovilla (1997), Landerl *et al.*, (2019) Mousty *et al.* (1997) et la plupart des chercheurs sont d'accord avec la relation de nature causale et réciproque entre les processus de la conscience phonologique et de l'appropriation de la lecture-écriture. Selon ces auteurs, il est possible d'affirmer que le processus de développement de la conscience phonologique et de la lecture-écriture se renforce réciproquement.

Ferreiro (2004) estime que la conscience phonologique et l'alphabétisation constituent une relation «dialectique et non linéaire» (p. 10). Dans l'écriture, tant l'analyse du mot graphique comme l'analyse du mot en segments non significatifs deviennent pertinents. Elle souligne qu'il n'y a pas une relation directe entre l'analyse de l'émission sonore et l'écrit, mais une relation d'aller-retour. Le terme qui mieux convient est la «dialectique». Un niveau minimum de réflexion sur la langue est exigé par la lecture, qui, à son tour, fournit un modèle d'analyse qui nécessite d'un réglage sur la réflexion initiale.

Selon Alegria et Mousty (2004) et Alcock *et al.* (2010), d'une part, pour apprendre à lire est nécessaire découvrir la notion alphabétique, ce qui implique la connaissance de la structure segmentaire de la parole (conscience phonologique). De l'autre part, la manipulation de segments n'est pas développée de façon indépendante de l'apprentissage de la lecture. La logique empêche d'admettre l'idée qu'un facteur est à la fois la cause et la conséquence d'un autre. Pour surmonter ce paradoxe, il faut noter que les deux compétences sont

supplémentaires, ce qui signifie que chacune fait nécessiter un nombre considérable d'autres sous-compétences (LANDERL *et al.*, 2019).

En partant du principe que les enfants des tous petits jouent avec les rimes, Bryant et Bradley (1987) ont tenté de montrer qu'il existe une corrélation positive entre la sensibilisation phonologique et l'apprentissage ultérieur en lecture. Par conséquent, ils affirment que ce «type de conscience précède la lecture par une période de temps significative» (p. 45).

Cette capacité des enfants d'âge préscolaire à détecter la rime et les syllabes a une corrélation étroite avec le progrès qu'ils présentent plus tard pour apprendre à lire et à écrire (CARDOSO-MARTINS, 1995; EZ-ZAHER, 2009). Cardoso-Martins (1995) affirme que la segmentation et la synthèse de phonèmes sont pratiquement inexistantes dans l'alphabétisation précoce. La détection de la rime se développe bien avant l'apprentissage de la lecture-écriture et est, généralement, bien développé à la fin du primaire. Il semble donc naturel que les enfants s'appuient sur leurs capacités de détecter rimes et non sur leurs habiletés phonémiques dans les premières tentatives de comprendre la relation entre l'écriture et la parole.

Un autre point de vue est celui préconisé par Morais (1996) qui soutient que la capacité pour détecter la rime est basée sur un essai phonologique de similarité globale. De ce point de vue, il est peu probable que la capacité de détecter la rime pourrait faciliter l'apprentissage des connexions entre les sons et l'orthographe. Santos et Pereira (1997) contre-argumentent en soulignant les résultats des évaluations réalisées avec les enfants qui ont difficultés d'apprentissage. Ces performances en identification de rime sont bien pires que ceux qui n'ont pas de difficultés.

Contrairement à la rime, la conscience phonémique semble se développer après la construction du système alphabétique (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 1997). Selon ces auteurs, le type de conscience phonologique favorisée par la construction de la lecture dépend du type de système d'écrit qui est en cours d'acquisition.

En résumé, le développement de la conscience phonémique et la capacité de lecture ont une forte corrélation positive. La conscience phonémique a une étroite relation avec le niveau de lecture dans les premières années d'alphabétisation (MORAIS, 1996). De cette manière, la conscience phonémique consiste le premier facteur de variabilité individuelle dans les performances de lecture (SUGGATE, 2016).

Maluf et Barrera (2003) considèrent aussi cette forte relation et citent les recherches qui montrent que l'instruction formelle du système alphabétique est très important pour le développement de certains niveaux de la

conscience phonologique considérés les plus complexes, comme le cas par exemple de l'analyse phonémique.

Les études citées montrent qu'il existe une relation entre la conscience phonologique et l'alphabétisation. La plus importante est de considérer cette relation dans le processus d'éducation et de comprendre que la parole précède l'écriture dans la vie et à l'école. Il est un fait linguistique, mais pas si logique pour l'école et pour des nombreux éducateurs.

Techniques méthodologiques et déroulement de l'évaluation

L'étude est réalisée avec toutes les autorisations nécessaires: de l'Inspection Académique de l'Isère (France), des directions des écoles, des enseignants concernés et des parents d'élèves. Cette étude a lieu dans deux écoles primaires (A et B), localisées sur la région de Grenoble- France. Les élèves sont ceux des deux classes de CP. Au total sont 30 élèves, 15 élèves de l'école A (9 filles) et 15 de la B (6 filles).

Dans les deux classes, les familles des élèves de CP appartiennent majoritairement à la catégorie socioprofessionnelle moyenne (voir BASSO, 2011). La recherche est réalisée dans deux classes de CP qui sont choisies sur la base du volontariat. Le recueil de données est réalisé pendant une année scolaire. Les évaluations sont réalisées de façon individuelle avec les élèves et sont menées en début et en fin d'année scolaire. Le recueil des pratiques enseignantes et de la dynamique enseignement-apprentissage sont réalisés tout au long de l'année scolaire et les résultats ont été publiés en Basso (2011, 2017).

L'épreuve de conscience phonologique (ECP), inspirée des travaux de Gabriel et Poncet (2009), est utilisée dans cette étude. Cette épreuve a pour objectif d'évaluer des différents niveaux de la conscience phonologique. Le développement de la conscience phonologique pendant la première année d'alphabétisation formelle est analysé pour comprendre comment fonctionne la relation avec chaque approche d'enseignement. L'épreuve est composée de dix tâches, à savoir: synthèse syllabique, segmentation syllabique, manipulation syllabique, suppression syllabique, rime, allitération, synthèse phonémique, segmentation phonémique, manipulation phonémique, transposition phonémique. La description de chacune des dix tâches et les instructions correspondantes sont présentées ci-dessous.

- Synthèse syllabique: l'élève doit unir les syllabes prononcées par le chercheur, en disant quel mot résulte de l'union. Instruction: «Jouons au jeu du robot, je vais faire semblant d'être un robot qui parle les parties (syllabes) des mots lentement

(avec une vitesse d'une syllabe par seconde), et tu dois deviner ce que le robot parle». Exemple: lun-di ⇒ lundi;

- Segmentation syllabique: l'élève doit séparer les syllabes d'un mot prononcé par le chercheur. Instruction: «Je vais dire un mot, et maintenant c'est toi qui va prendre le rôle d'un robot, en répétant le mot lentement, en disant chaque partie séparément». Exemple: matin ⇒ ma-tin;
- Manipulation syllabique : l'élève doit additionner et soustraire les syllabes des mots en disant quel mot est formé. Instruction: «Tu vas dire quel mot est formé si on met ou on enlève une partie du mot». Exemple: ajouter /si/ à la fin de «mer» ⇒ merci;
- Suppression syllabique: l'élève doit enlever une syllabe au milieu du mot, en disant quel mot est formé. Instruction: «Tu vas dire quel mot ça donne si on enlève le morceau au milieu du mot». Exemple: enlever /por/ de rapporter ⇒ rater;
- Rime: l'élève doit indiquer les deux mots (parmi trois mots) qui se terminent avec le même son. Instruction: «Je vais dire trois mots, deux se terminent par le même son et un se termine par un son différent. Tu dois dire quels sont les deux mots qui se terminent par le même son». Exemple: sapin-lapin-cadeau ⇒ sapin et lapin;
- Allitération: l'élève doit indiquer les deux mots (parmi trois mots) qui commencent par le même son: «Je vais dire trois mots, deux commencent par le même son et un commence par un son différent. Tu dois dire quels sont les deux mots qui commencent par le même son». Exemple: quel sont les mots qui commencent avec le même son? fourmi-pirate-piscine ⇒ pirate et piscine;
- Synthèse phonémique : l'élève doit unir les sons prononcés par le chercheur, en disant quel mot résulte de l'union. Instruction: «Jouons au jeu du robot, je vais faire semblant d'être un robot qui parle les sons (phonèmes) des mots lentement (avec une vitesse d'un phonème par seconde), et tu dois deviner ce que le robot parle». Exemple: quel mot rend l'union des sons /i/-/l/? ⇒ il.
- Segmentation phonémique: l'élève doit séparer les phonèmes d'un mot prononcé par le chercheur. Instruction: «Je vais dire un mot et maintenant c'est toi qui va prendre le rôle d'un robot, en répétant le mot lentement, en disant chaque son séparément». Exemple: «le» ⇒ /l/ et /ə/;
- Manipulation phonémique: l'élève doit additionner et soustraire les phonèmes des mots en disant quel mot est formé. Instruction: «Maintenant tu vas deviner quel sera le nouveau mot si on ajoute ou

on enlève un son». Exemple: ajouter /e/ au début de «toile» ⇒ «étoile»;

- Transposition phonémique: l'élève doit inverser les phonèmes de mots en disant quel mot est formé. Instruction: «Maintenant tu vas deviner quel sera le nouveau mot si on inverse les sons». Exemple: mon ⇒ nom.

Chaque tâche débute par deux exemples d'illustration. Le chercheur explique aux élèves ce qu'il faut faire et corrige la réponse si elle est incorrecte. Par la suite sont présentés les quatre items de chaque sous-tâche. Les résultats du test des élèves dans l'«ECP» sont représentés par des points ou par un pourcentage de réussite. Le nombre maximal de réponses correctes dans chaque tâche est de quatre. Cela représente quatre points pour les sous-tests et quarante points au total de l'épreuve. L'épreuve est réalisée individuellement avec chaque élève et le temps de passation varie d'un élève à l'autre.

L'épreuve de conscience phonologique est utilisée en début et en fin de la première année de scolarisation formelle afin de vérifier l'évolution des procédures de lecture-écriture utilisées par élèves. Les épreuves sont les mêmes dans les deux passations afin de pouvoir mesurer les mêmes aspects et mieux vérifier le facteur évolutif du processus de l'apprentissage.

Bien qu'il existe de nombreuses tâches différentes, elles contribuent toutes à mesurer la conscience phonologique. De toute évidence, ces tâches ne présentent pas toutes le même niveau de difficulté. Une possibilité est que les difficultés résultent de différences dans les exigences cognitives de ces tâches. Le fait est qu'on n'a pas une mesure directe de la conscience phonologique. Ces mesures sont indirectes et à chacune des tâches correspondent des aptitudes cognitives spécifiques. Le but est de comprendre quelles tâches les élèves réussissent à réaliser en début et à la fin du CP, et leurs performances. Il s'agit de voir si les épreuves des deux classes progressent autant et/ou de la même manière au cours de l'année.

Résultats et Discussion

Pour montrer le type d'enseignement de chaque classe, les descriptions des aspects pédagogiques, gestes didactiques et tâches proposées sont présentées. Dans la classe A, l'enseignante fait référence systématiquement aux règles de correspondance graphème-phonème selon l'ordre de la leçon proposée dans le manuel. L'enseignement est réalisé à partir de la discrimination auditive et de la conscience phonologique. La base de l'enseignement est l'apprentissage des sons, des lettres et des syllabes. Les élèves sont amenés à identifier les constituants élémentaires de base, soit la syllabe et ses

composantes phonétiques, les consonnes et les voyelles. Les séquences de travail des éléments de base sont courantes. Les unités les plus utilisées sont les lettres, les sons et les syllabes. Après la découverte du son les mots sont aussi employés dans les explications et les tâches. Nous observons l'enseignement des lettres, syllabes, syllabes qui contiennent des graphèmes composés et des polygraphies de phonèmes. Par exemple, lorsque la lettre choisie est «a», certaines consonnes sont utilisées comme supports pour former des syllabes (la, là, hà!, etc.). Si la lettre choisie est une consonne, ce sont des voyelles qui sont utilisées, par exemple, pour la lettre «r», les syllabes «ra», «ri» et «ru». Les graphèmes composés sont travaillés en les isolant ou en les comparant avec d'autres graphèmes composés qui peuvent avoir les mêmes sons : par exemple «au» et «eau» ou «z» et «s».

Dans la classe B les stratégies d'apprentissage du code sont aussi utilisées en cours, selon la séquence: oral, graphie et dictée. Les élèves sont amenés à identifier les lettres et les graphèmes à partir des affiches accrochées aux murs. Les graphèmes qui comportent plusieurs lettres, par exemple «ch», «ou» et «eau» sont toujours soulignés. Mais, les épisodes visent l'accès au sens à partir de contes enfantins, d'écrits sociaux et des échanges sur les histoires lues à la maison sont plus observés. Par exemple, l'enseignante travaille sur le sens de textes choisis par les enfants dans la bibliothèque de l'école. La lecture est assurée, en début d'année, par l'enseignante et, à mesure que les élèves apprennent à lire, ce sont eux qui l'assurent. Après la lecture, l'enseignante incite les enfants à échanger autour de la lecture. La consultation autonome de livres et l'emprunt à la bibliothèque de l'école sont encouragés. Les analyses ont permis de relever un ensemble d'actes dans les différents épisodes du processus d'enseignement dans les deux classes. Parmi les contextes décrits, dans la classe A l'enseignement du code est plus repéré que dans la classe B, dans l'ensemble des pratiques.

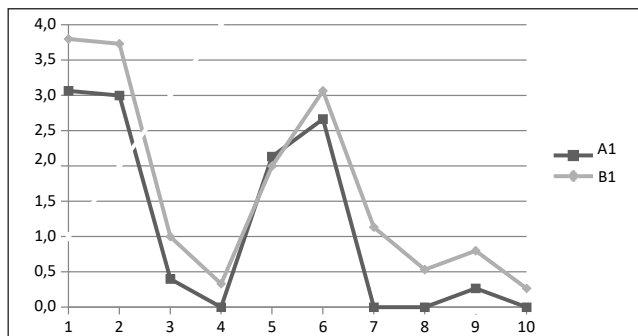
Concernant l'évaluation de la conscience phonologique dans la phase initiale d'alphabétisation formelle, les résultats obtenus lors des évaluations de *début d'année* mettent en évidence les niveaux initiaux de performance de chaque classe en début de CP. Dans la *classe A*, en début d'année, les élèves ont un taux de réussite de 28%, toutes les tâches confondues. Les tâches les plus réussies sont, dans l'ordre décroissant: synthèse syllabique, segmentation syllabique, allitération, rime, manipulation syllabique, manipulation phonémique. Quatre tâches n'appellent aucune bonne réponse: suppression syllabique, synthèse phonémique, segmentation phonémique et transposition phonémique. La note moyenne du groupe est de 11,5 sur 40 (soit 28,8%) de réponses justes. La note la plus basse est de 4 points (soit 10% de réussite), la note la plus élevée de 17 points (soit 42,5% de réussite).

Dans la *classe B*, en début d'année, le taux de réussite est de 41,8%, toutes les tâches confondues. Les tâches les plus réussies sont, dans l'ordre décroissant: synthèse syllabique, segmentation syllabique, allitération, rime, synthèse phonémique, manipulation syllabique, manipulation phonémique, suppression syllabique et transposition phonémique. La note moyenne du groupe est de 16,7 (soit 41,8% de réussite). La note la plus basse est de 9 (soit 22,5% de réussite), la note la plus élevée de 32 (soit 80% de réussite).

Dans les deux classes, les tâches de synthèse syllabique en général sont effectuées avec facilité. En contrepartie, pour les tâches de suppression syllabique et de transposition phonémique, les élèves éprouvent beaucoup de difficulté à répondre.

La comparaison des deux classes en début d'année scolaire montre qu'en début d'année le nombre de réponses correctes est plus élevé dans la classe B que dans la A (**Graphique 1**). Dans la classe A sont observées plusieurs tâches qui n'ont aucune réponse correcte. Ce n'est pas le cas dans la classe B. Cependant, les courbes des deux classes sont semblables. Dans les deux classes, les tâches concernant les synthèses et les segmentations syllabiques les sont mieux réussies. Dans les deux classes également, les tâches concernant les suppressions syllabiques, les manipulations, les segmentations et les transpositions phonémiques sont moins bien réussies.

Graphique 1. Classes A et B, début d'année. Épreuve de conscience phonologique.



Légende: 1 - Synthèse Syllabique, 2 - Segmentation Syllabique, 3 - Manipulation Syllabique, 4 - Suppression Syllabique, 5 - Rime, 6 - Allitération, 7 - Synthèse Phonémique, 8 - Segmentation Phonémique, 9 - Manipulation Phonémique et 10 - Transposition Phonémique.

La seule grande différence entre les résultats de tâches des deux classes concerne la rime et la synthèse phonémique. Les résultats à la tâche qui traite la rima est à peu près la même dans les deux classes. La synthèse phonémique est la tâche pour laquelle nous repérons le plus grand écart entre les deux classes.

Il semble que certaines tâches de la conscience phonologique, comme la synthèse syllabique, l'allitération, la rime, peuvent surgir en début de CP. D'autres compétences telles que la segmentation et la transposition

de phonèmes sont pratiquement inexistantes avant l'apprentissage de la lecture-écriture. Ce résultat est cohérent avec la littérature qui suggère une différence de difficulté entre la prise de conscience de la syllabe et celle du phonème (LANDERL *et al.*, 2019). Il y a une préséance de la conscience supra-phonémique, car les syllabes sont présentées au niveau de bruit par les changements d'intensité, tandis que pour les phonèmes il n'existe pas de signes acoustiques simples (ALVES, 2012). Les phonèmes ne se manifestent pas comme des unités discrètes dans le discours lorsqu'ils sont associés à d'autres phonèmes, formant alors des unités plus grandes (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 1997; LEYBAERT, J.; ALEGRIA, J.; DELTOUR, J.; SKINKEL, 1997).

Les résultats suggèrent également que la capacité de synthèse et de segmentation syllabiques et d'autres unités supra-phonémiques, plus grandes que le phonème, sont observés avant même l'alphabétisation formelle. Ces observations semblent indiquer que ces capacités ont tendance à se développer plus naturellement, probablement dues à des facteurs phono-articulatoires.

Cependant, nous observons que les élèves des deux classes ont beaucoup de difficultés dans les tâches de manipulation et suppression syllabiques. Cela peut suggérer que certaines tâches concernant la syllabe peuvent aussi se révéler très complexes pour les élèves en début d'alphabétisation, montrant la relation complexe entre la conscience phonologique et l'apprentissage de la lecture (LANDERL *et al.*, 2019).

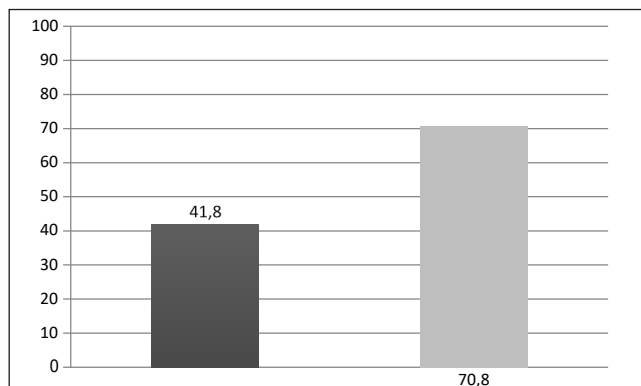
Les résultats de fin d'année montrent les progrès que les élèves de deux classes ont réalisés pendant l'année scolaire. Dans cette évaluation de fin d'année nous analysons les réponses à chaque tâche afin d'observer les progrès concernant la conscience de ce qui concerne la syllabe et le phonème, et ainsi essayer de comprendre les relations entre la conscience phonologique et l'appropriation de la lecture-écriture.

Dans la *classe A* nous observons en fin d'année 61% de réponses correctes, toutes les tâches confondues. Les tâches les plus réussies sont, dans l'ordre décroissant: synthèse syllabique, allitération, segmentation syllabique, rime, synthèse phonémique, manipulation syllabique, manipulation phonémique, suppression syllabique, segmentation phonémique et transposition phonémique. Nous n'observons pas des tâches dont toutes les réponses seraient incorrectes. Seule la tâche de transposition phonémique présente presque la quasi-totalité des réponses incorrectes. Seule une sous-tâche est réalisée correctement par un élève.

L'épreuve de fin d'année montre que les élèves de la *classe A* ont beaucoup progressé dans les épreuves de conscience phonologique. La moyenne générale est passée de 11,5 à 24,4 points soit un taux de réussite de

61% (cf. **Graphique 2**). La note la plus basse est 9, la plus élevée 34 (sur 40 points, rappelons-le).

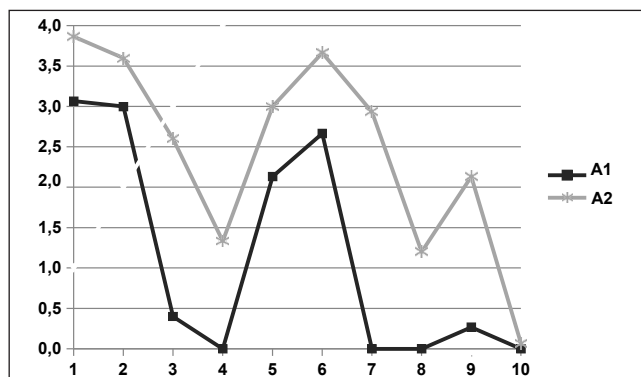
Graphique 2. Classe A, début/fin d'année. ECP: évaluation des taux de réussite.



Note: * Différence significative.

Le **Graphique 2** montre que les élèves de la classe A ont progressé en conscience phonologique. L'application du test statistique bilatéral de Wincoxon (Xlstat, 2009) confirme l'existence d'une différence significative entre les deux résultats ($p < 0.01$).

Graphique 3. Classe A, début/fin d'année. Réussite aux différentes tâches de l'ECP.



Légende: 1 - Synthèse Syllabique, 2 - Segmentation Syllabique, 3 - Manipulation Syllabique, 4 - Suppression Syllabique, 5 - Rime, 6 - Allitération, 7 - Synthèse Phonémique, 8 - Segmentation Phonémique, 9 - Manipulation Phonémique et 10 - Transposition Phonémique.

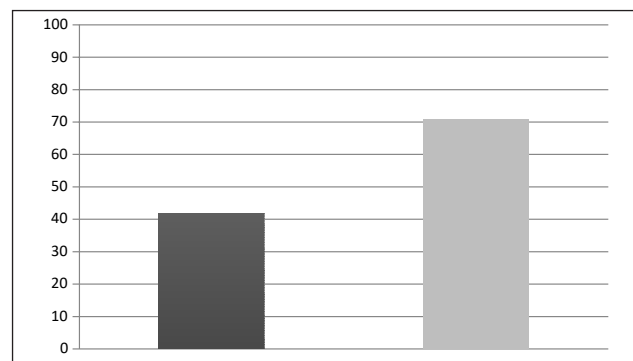
Le **Graphique 3** montre que les tâches les mieux réussies lors des deux tests sont: synthèse syllabique, allitération et segmentation syllabique. La tâche de transposition phonémique est l'unique tâche pour laquelle on n'observe pas de progression évidente au terme de l'année scolaire.

Dans la *classe B*, en fin d'année, 70,8% des réponses sont correctes. Les tâches les plus réussies sont, dans l'ordre décroissant: synthèse syllabique, allitération et segmentation syllabiques, manipulation syllabique, rime et synthèse phonémique, suppression syllabique, manipulation phonémique, segmentation phonémique et transposition phonémique. À la fin de l'année scolaire

les élèves de la classe B ont de meilleurs scores. La note moyenne du groupe est de 28,3 points (soit 70,8% de réponses correctes). La note la plus basse est de 15, la plus élevée 38.

La *comparaison des résultats de début et de fin d'année scolaire dans la classe B* montre une nette progression (cf. **Graphique 4**), avec un écart de 23% de réponses justes entre les deux tests. Les élèves présentent de meilleurs résultats en fin d'année à toutes les tâches de l'épreuve. Le test bilatéral de Wincoxon (logiciel Xlstat, 2009) montre que la différence est significative ($p < 0.01$).

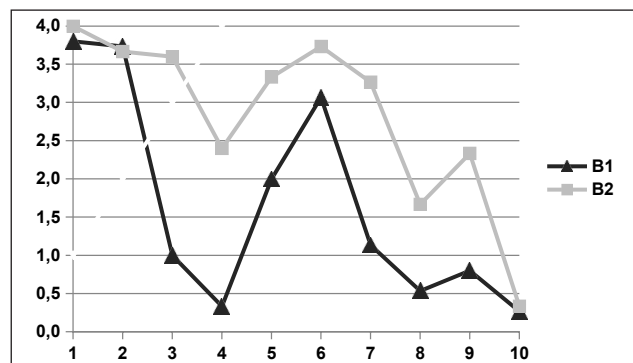
Graphique 4. Classe B, début/fin d'année. ECP: évaluation des taux de réussite.



Note: * Différence significative.

Le **Graphique 5** montre qu'en début comme en fin d'année les élèves de la classe B présentent de meilleures performances pour des tâches qui impliquent la conscience supra-phonémique. La synthèse et la segmentation syllabiques, par exemple, sont des épreuves très bien réussies, principalement en fin d'année, où tous les élèves réussissent quasi totalement ces tâches. Les tâches impliquant des phonèmes sont moins bien réussies, sauf la tâche de suppression syllabique, considérée comme très difficile par les élèves par rapport aux autres tâches de conscience syllabique (ALVES, 2012; MORAIS; SILVA, 2011).

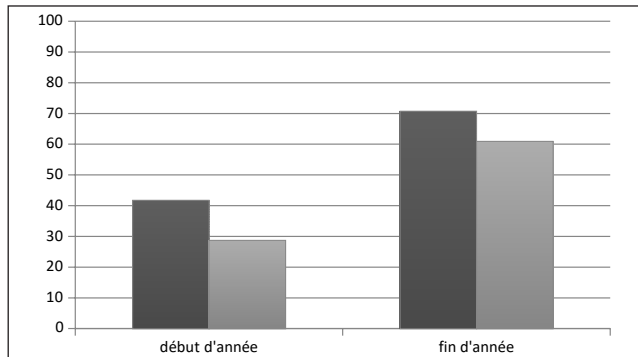
Graphique 5. Classe B, début/fin d'année. Réussite aux différentes tâches de l'ECP.



Légende: 1 - Synthèse Syllabique, 2 - Segmentation Syllabique, 3 - Manipulation Syllabique, 4 - Suppression Syllabique, 5 - Rime, 6 - Allitération, 7 - Synthèse Phonémique, 8 - Segmentation Phonémique, 9 - Manipulation Phonémique et 10 - Transposition Phonémique.

Le **Graphique 6** indique les pourcentages de réussite en début et en fin d'année dans les deux classes. Les deux classes présentent un résultat différent au début et à la fin de l'année scolaire.

Graphique 6. Classes A et B, début/fin d'année. ECP: évolution des taux de réussite.

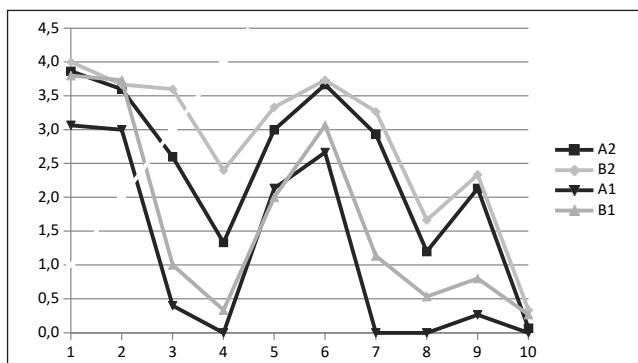


Note: * Différence significative.

L'application du test statistique Wilcoxon (Xlstat, 2009) à la comparaison de l'évaluation de début d'année scolaire dans les deux classes indique une différence significative. Les deux classes diffèrent donc en début d'année, la classe B ayant globalement de meilleurs résultats que la classe A. Le même test statistique appliqué à l'évaluation de fin d'année ne montre pas de différence significative entre les deux classes.

Le **Graphique 7** montre les scores tâche par tâche dans chaque classe en fin d'année. Les meilleures performances sont obtenues aux tâches de conscience supra-phonémique. En contrepartie, les tâches qui impliquent la conscience du phonème sont moins réussies par les élèves au début de l'alphabétisation formelle et même en fin de CP.

Graphique 7. Classes A et B, début/fin d'année. ECP: Réussite aux différentes tâches.



Légende: 1 - Synthèse Syllabique, 2 - Segmentation Syllabique, 3 - Manipulation Syllabique, 4 - Suppression Syllabique, 5 - Rime, 6 - Allitération, 7 - Synthèse Phonémique, 8 - Segmentation Phonémique, 9 - Manipulation Phonémique et 10 - Transposition Phonémique.

Les chercheurs expliquent que la difficulté des tâches de conscience phonologique relatives au phonème est

plus grande parce que, pour la majorité des phonèmes, il y a un chevauchement avec les phonèmes voisins – coarticulation (ALVES, 2012). La syllabe est pratiquement libre du phénomène de coarticulation. L'analyse du **Graphique 7** confirme ces analyses. Les courbes montrent des résultats supérieurs aux tâches de synthèse, segmentation et manipulation syllabiques comme la rime et l'allitération. En contrepartie, les tâches phonémiques et la tâche de suppression syllabique provoquent une descente de la courbe, surtout en début d'année scolaire.

Les tâches de synthèse, de segmentation, de manipulation et de transposition de phonèmes ont une relation plus étroite avec le système d'écriture. Ces capacités sont généralement développées après le processus de l'alphabétisation (DEHAENE *et al.*, 2015) ou au moins en même temps que celui-ci (BARRERA; MALUF, 2003; MORAIS, 1996).

Dans cette étude, la plus grande partie des élèves ont accompli les tâches impliquant des rimes, allitérations, synthèse et segmentation syllabiques, même s'ils étaient à différents niveaux de développement de la lecture-écriture. Par contre, tous les élèves n'ont pas effectué les tâches de la conscience phonémique. Lors du premier et deuxième test la grande partie des tâches qui ont des scores nuls ou presque sont des tâches impliquant de la conscience phonémique.

Cette capacité de segmentation des unités plus petites que la syllabe, par exemple la segmentation phonémique, est observé chez les élèves qui sont à des stades plus avancés du système alphabétique (MORAIS; SILVA, 2011). En ce sens, on observe que les élèves réussissent mieux les activités liées à la conscience phonémique (la synthèse, la manipulation, la segmentation et de transposition) en fin d'année qu'en début d'année car ils sont à des niveaux de processus d'apprentissage de lecture-écriture plus avancés (voir BASSO, 2011). Ainsi, les tâches de synthèse, principalement celles portant sur la syllabique, sont les plus faciles, tandis que la transposition phonémique et la suppression syllabique sont les plus difficiles. Les tâches de segmentation et de la manipulation, tant syllabique que phonémique, présentent un degré intermédiaire de difficulté.

Les résultats des évaluations semblent indiquer que l'alphabétisation et le développement de la conscience phonémique se produisent en parallèle, en étroite relation. En début d'année les tâches concernant la conscience phonémique sont très peu réussies, tandis qu'en fin d'année elles sont réalisées plus de façon correcte dans les deux classes.

Les données montrent qu'en début comme en fin d'année les élèves de la classe B ont de meilleurs

résultats à l'épreuve de conscience phonologique dans les évaluations de la conscience phonologique. Mais, en fin d'année l'analyse statistique (Xlstat, 2009) ne permet pas de conclure à une différence significative entre les deux classes. Il semble que l'insistance de l'enseignante de la classe A sur le travail du code fait que les écarts entre les deux classes se soient estompés au fil de l'année.

Conclusion

Cet article porte sur les évaluations de la conscience phonologique en début et en fin d'année dans deux contextes différents d'enseignement. L'objectif a été de repérer l'évolution du niveau de conscience phonologique des enfants français au long du CP afin de mieux comprendre sa relation avec l'apprentissage de la lecture-écriture et le contexte d'enseignement ; contribuant, de cette façon, à la compréhension des relations entre la conscience phonologique et l'appropriation et enseignement de la lecture-écriture.

L'évaluation de la conscience phonologique a indiqué que dans les deux classes les tâches concernant la conscience supra-phonémique ont constamment de meilleures performances que les autres. En contrepartie, les tâches de conscience phonémique sont les plus difficiles. Mais, elles sont aussi les plus étroitement liées à l'apprentissage de la lecture-écriture. En début d'année les performances en segmentation, manipulation et transposition phonémiques sont très faibles, en fin d'année elles ont beaucoup augmenté. La manipulation et la suppression syllabique semblent, elles aussi, avoir une étroite liaison avec l'apprentissage de la lecture-écriture car les élèves ont des difficultés à répondre à ce type de tâche en début d'année alors qu'à la fin les réponses correctes augmentent.

Dans l'évaluation de la conscience phonologique en début d'année les élèves de la classe B ont de meilleurs résultats dans toutes les tâches de l'ECP. En fin d'année les différences ne sont pas significatives. Nous pouvons penser que le contexte didactique et pédagogique des deux classes joue un rôle important dans ce résultat car l'enseignement de la classe A est celui qui renforce le plus l'entraînement de la conscience phonologique et du code phonographique. L'enseignement centré sur le code a apparemment favorisé l'appropriation de la conscience phonologique des élèves de la classe A. La comparaison des différents contextes didactiques et pédagogiques dans les deux classes amène à penser qu'il existe des liens aussi entre le type d'enseignement et l'évolution de la conscience phonologique chez les enfants en début d'apprentissage de la lecture.

Références

- ALCOCK, Katherine J. *et al.* We don't have language at our house: disentangling the relationship between phonological awareness, schooling, and literacy. *British Journal of Educational Psychology*, Edinburgh, v. 80, pt. 1, p. 55-76, Mar. 2010. <https://doi.org/10.1348/000709909x424411>
- ALEGRIA, Jesus; MOUSTY, Philippe. Les troubles phonologiques et métaphonologiques chez l'enfant dyslexique. *Enfance*, Evry, v. 56, n. 3, p. 259-271, 2004. <https://doi.org/10.3917/enf.563.0259>
- ALVES, Ubiratã Kicklölfel. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Gina Ritte *et al.* (ed.). *Consciência dos sons da língua: subsidiostéoricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. 2. ed. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012. p. 29-41.
- BARRERA, Sylvia Domingos; MALUF, Maria Regina. Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 491-502, 2003. <https://doi.org/10.1590/s0102-79722003000300008>
- BASSO, Fabiane Puntel. *Conscience phonologique et activité d'enseignement-apprentissage: comment les différentes pratiques didactiques et pédagogiques influencent-elles l'appropriation de la lecture-écriture*. 2011. Thèse (Doctorat) – Université de Grenoble, Grenoble, 2011.
- BASSO, Fabiane Puntel. Les caractéristiques des pratiques d'enseignement de la lecture-écriture dans deux écoles françaises. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 68, p. 213-230, jan./mar. 2017.
- BRIQUET-DUHAZÉ, Sophie; REZRAZI, Amine. Résultat d'un entraînement en conscience phonologique chez des élèves en difficultés de lecture au cycle 3. *Enfance*, Evry, v. 2, n. 2, p. 119-134, 2014. <https://doi.org/10.4074/s0013754514002018>
- BRYANT, Peter; BRADLEY, Lynette. *Problemas de leitura na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- CAPOVILLA, Alessandra G. S.; CAPOVILLA, Fernando C. Desenvolvimento da consciência fonológica em crianças durante a alfabetização. *Temas sobre Desenvolvimento*, São Paulo, v. 6, n. 35, p. 15-21, 1997.
- CARDOSO-MARTINS, Cláudia. A habilidade de crianças em idade pré-escolar de identificar uma palavra impressa desconhecida por analogia a uma palavra conhecida. In: CARDOSO-MARTINS, Cláudia (ed.). *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 101-128.
- CARSON, Karyn L.; GILLON, Gail T.; BOUSTEAD, Therese M. Classroom phonological awareness instruction and literacy outcomes in the first year of school. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, Washington, v. 44, n. 2, p. 147-160, Apr. 2013. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2012/11-0061](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2012/11-0061)

- DEHAENE, Stanislas *et al.* Illiterate to literate: behavioural and cerebral changes induced by reading acquisition. *Nature Reviews: Neuroscience*, London, v. 16, n. 4, p. 234-244, Apr. 2015. <https://doi.org/10.1038/nrn3924>
- EZ-ZAHER, Ahmed. Le rôle de la conscience syllabique dans l'apprentissage de la lecture en arabe. *Spirale: Revue de Recherches en Education*, [s. l.], v. 44, p. 49-62, 2009. <https://doi.org/10.3406/spira.2009.1170>
- FERREIRO, Emília. Uma reflexão sobre a língua oral e a aprendizagem da língua escrita. *Revista Pedagógica Pátio*, Porto Alegre, v. 29, p. 8-12, 2004.
- GABRIEL, Audrey; PONCELET, Martine. Validation d'une batterie de tests évaluant le niveau de conscience phonologique d'enfants. *Glossa: an International Journal of Linguistics*, n. 107, p. 17-38, 2009.
- GENTAZ, Edouard; SPRENGER-CHAROLLES, Liliane; THEUREL, Anne. Differences in the predictors of reading comprehension in first graders from low socio-economic status families with either good or poor decoding skills. *PLoS One*, San Francisco, v. 10, n. 3, e0119581, Mar. 2015. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0119581>
- GOMBERT, Jean Emile. *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF, 1990.
- GOMBERT, Jean Emile. Association entre apprentissages linguistiques et développement cognitif: le cas de l'apprentissage de la lecture chez des trisomiques. *Handicap-Revue de Sciences Humaines et Sociales*, [s. l.], p. 101-102, 2004. <https://doi.org/10.4000/rdlc.2727>
- LANDERL, Karin *et al.* Phonological awareness and rapid automatized naming as longitudinal predictors of reading in five alphabetic orthographies with varying degrees of consistency. *Scientific Studies of Reading*, [s. l.], v. 23, n. 3, p. 220-234, 2019. <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1510936>
- LEYBAERT, J. *et al.* Aprender a ler: o papel da linguagem, da consciência fonológica e da escola. In: GREGOIRE, Jacques; PIÉRART, Bernadette (ed.). *Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnóstica*. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 143-166.
- MELBY-LERVÅG, Monica; LYSTER, Solveig-Alma Halaas; HULME, Charles. Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, Washington, v. 138, n. 2, p. 322-352, 2012. <https://doi.org/10.1037/a0026744>
- MORAIS, Artur Gomes; SILVA, Alessandro. Consciência fonológica na educação infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza Rosa (ed.). *Ler e escrever na educação infantil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 73-91. <https://doi.org/10.20500/rce.v12i24.3578>
- MORAIS, José. *A arte de ler*. São Paulo: UNESP, 1996.
- MOUSTY, P. *et al.* Uma bateria de avaliação da linguagem escrita e de seus distúrbios. In: GRÉGOIRE, Jacques; PIÉRART, Bernadette (ed.). *Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas*. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 125-142.
- SANTOS, M. T. M.; PEREIRA, Liliane Desgualdo. Consciência fonológica. In: PEREIRA, Liliane Desgualdo; SCHOCHAT, Eliane (ed.). *Processamento auditivo central: manual de avaliação*. São Paulo: Lovise, 1997. p. 187-195.
- SCHIFF, Rachel; SAIEGH-HADDAD, Elinor. Development and relationships between phonological awareness, morphological awareness and word reading in spoken and standard Arabic. *Frontiers in Psychology*, Pully, v. 9, p. 356, Apr. 2018. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00356>
- SKEBO, Crysten M. *et al.* Reading skills of students with speech sound disorders at three stages of literacy development. *Language, Speech, and Hearing Services in School*, Washington, v. 44, n. 4, p. 360-373, Oct. 2013. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2013/12-0015\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2013/12-0015))
- SUGGATE, Sebastian P.A meta-analysis of the long-term effects of phonemic awareness, phonics, fluency, and reading comprehension interventions. *Journal of Learning Disabilities*, Thousand Oaks, v. 49, n. 1, p. 77-96, 2016. <https://doi.org/10.1177/0022219414528540>
- VELLUTINO, Frank R. *et al.* Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Oxford, v. 1, n. 45, p. 2-40, Jan. 2004. <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x>

Reçu le: 7/11/2018.
 Approuvé: 22/5/2019.
 Publié le: 5/11/2019.

Auteur:

FABIANE PUNTEL BASSO
 Docteur en Sciences du Langage. Université de Grenoble-Alpes, (UGA),
 Saint-Martin-d'Hères, France.
 Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8411-5459>
 E-mail: fabiane.basso@gmail.com
 Endereço: 621 Avenue Centrale
 38400, Saint-Martin-d'Hères, França