Document n° 1

Van Reybroeck, Content et Schelstraete, « L'apport d'un entraînement systématique à la métaphonologie dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture », *Langage et Pratiques*, n° 38, 2006, p. 58-67

– Notices des dépôts institutionnels de l'Université catholique de Louvain (« Validé par les pairs : Oui ») et de l'Université libre de Bruxelles (« Article révisé par les pairs »).

– Article intégral (2006).

– Recherche de 2004 conduite pour le ministère de la Communauté française de Belgique : brochure « Entraînement Métaphonologie » (Van Reybroeck et al., 2004).

Ce document fait partie du dossier remis au Conseil scientifique de l'éducation nationale le 15 octobre 2026 par la société Récréalire, éditeur de la méthode Les Alphas (477 route des Marais, 74410 Saint-Jorioz). L'ensemble du dossier est disponible sur le site de Récréalire.

Export Statistiques ...

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

Van Reybroeck, Marie ; Content, Alain ; Schelstraete, Marie-Anne

(2006) Langage et Pratiques — Vol. 38, p. 58-67 (2006)

Fichiers

ArticleMetaphono.pdf
Accès ouvert | Adobe PDF | 142.75 KB
Télécharger

Détails

Auteurs

Van Reybroeck, Marie [UCLouvain] *(Author)*
Content, Alain [ULB] *(Author)*
Schelstraete, Marie-Anne [UCLouvain] *(Author)*

Affiliation

- UCLouvain — SSH/IPSY - Psychological Sciences Research Institute

Citations

APA Chicago FWB

Van Reybroeck, M., Content, A., & Schelstraete, M.-A. (2006). L'apport d'un entraînement systématique à la métaphonologie dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Langage et Pratiques, 38, 58-67. https://hdl.handle.net/2078.5/191677 (Original work published 2006)

Type de document
Article de périodique
↳ *Article de recherche*

Année
2006

Langue
Français

Handle
https://hdl.handle.net/2078.5/1916

Revue
Langage et Pratiques
↳ *Volume: 38*
↳ *Pages: 58-67*
↳ *Date: 2006*

Validé par les pairs
Oui

Statut de publication
Publié

UCLouvain
QUICK LINKS
Paramètres des cookies
Politique de protection de la vie privée
Mentions légales
Licence d'utilisation
Accès à distance ?
INFORMATIONS
Qu'est ce que l'open access ?
Droits et obligations en matière OA

Licences CC ?

AIDE

Poser une question

Guides utilisateur

Mon DI-fusion | À propos de DI-fusion | Contact |

Passe-partout

Recherch

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

par Van Reybroeck, Marie ;Content, Alain ;Schelstraete, Marie-Anne
Référence Langage et pratiques, 38, page (58-67)
Publication Publié, 2006-12
Article révisé par les pairs

Titre:	• L'apport d'un entraînement systématique à la métaphonologie dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture
Auteur:	Van Reybroeck, Marie; Content, Alain; Schelstraete, Marie-Anne
Informations sur la publication:	Langage et pratiques, 38, page (58-67)
Statut de publication:	Publié, 2006-12
Sujet CREF:	Psychologie cognitive Psychologie
Note générale:	Numéro intitulé : 'Activités métalangagières'
Langue:	Français
Identificateurs:	urn:issn:E227157

DIAL
Digital access to libraries

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

Van Reybroeck, Marie ; Content, Alain ; Schelstraete, Marie-Anne

CITE THIS VERSION

Van Reybroeck, Marie ; Content, Alain ; Schelstraete, Marie-Anne. *L'apport d'un entraînement systématique à la métaphonologie dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.* In: *Langage et Pratiques*, Vol. 38, p. 58-67 (2006) http://hdl.handle.net/2078.1/154714

Le dépôt institutionnel DIAL est destiné au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques émanant des membres de l'UCLouvain. Toute utilisation de ce document à des fins lucratives ou commerciales est strictement interdite. L'utilisateur s'engage à respecter les droits d'auteur liés à ce document, principalement le droit à l'intégrité de l'œuvre et le droit à la paternité. La politique complète de copyright est disponible sur la page Copyright policy

DIAL is an institutional repository for the deposit and dissemination of scientific documents from UCLouvain members. Usage of this document for profit or commercial purposes is stricly prohibited. User agrees to respect copyright about this document, mainly text integrity and source mention. Full content of copyright policy is available at Copyright policy

Available at: http://hdl.handle.net/2078.1/154714

[Downloaded 2026/04/20 at 12:16:18]

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

Marie Van Reybroeck, Alain Content et Marie-Anne Schelstraete

Résumé

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

L'apprentissage du langage écrit requiert le développement d'une expertise particulière relative au langage oral. L'enfant doit pouvoir se représenter la parole comme une suite de sons formée à partir d'un répertoire limité, les phonèmes, qu'il devra apprendre à manipuler consciemment pour lire et écrire (Liberman, Shankweiler, Fischer et Carter, 1974). Par exemple, pour écrire en dictée le mot « poule », l'enfant devra identifier clairement à l'oral les phonèmes /p – ou – l/ pour pouvoir les écrire et par exemple ne pas confondre le /p/ avec le /b/, ce qui pourrait l'amener à écrire « boule ». La manipulation consciente des phonèmes fait partie d'une capacité appelée « conscience phonologique » ou « métaphonologie ». La « conscience phonologique » correspond à une connaissance sur les propriétés phonologiques du langage qui est consciente, réflexive et explicite. Cette connaissance peut être utilisée de manière intentionnelle (Morais, 1994, p.311). Il s'agit d'une méta-connaissance, c'est-à-dire une connaissance que l'on a sur nos perceptions des choses et que l'on peut délibérément expliquer. L'enfant qui a cette habileté au niveau phonologique est capable de faire comprendre volontairement sa perception des propriétés des éléments de la chaîne parlée. Par exemple, il pourra identifier et formuler explicitement que les mots « banane » et « bille » commencent par le même son.

La « conscience phonologique » regroupe la métaphonologie pour les rimes, les syllabes et les phonèmes, tandis que la « conscience phonémique » est spécifique aux phonèmes. Pour évaluer la conscience phonologique d'un enfant, des tâches d'identification et de manipulation des éléments de la chaîne parlée peuvent lui être proposées. Comme tâches d'identification, il peut s'agit notamment d'un jugement de rimes *(« La paire de mots « bal – mal » rime ou ne rime pas ? », épreuve de rimes, batterie N-eel, Chevrie-Muller et Plaza, 2001),* d'une recherche d'intrus par exemple au niveau de la syllabe *(« Quel est le mot intrus parmi « salade, sapin, fraise, salopette » ? »)*, ou encore d'une tâche d'identification de la syllabe ou du phonème *(« Par quel son commence « aslu » ? », épreuve d'identification du phonème initial, batterie N-eel, Chevrie-Muller et Plaza, 2001)*. Pour évaluer la manipulation des unités, les tâches suivantes peuvent être proposées aux enfants : segmentation ou dénombrement de syllabes ou phonèmes *(« Combien de syllabes y a-t-il dans « pantalon » ? »),* suppression de syllabes ou phonèmes *(« « fépa », on enlève « fé » qu'est ce qui reste ? », épreuve de soustraction de la syllabe initiale de la batterie Belec, (Mousty, Leybaert, Alégria, Content et Morais, 1994)*, ajout ou fusion de syllabes ou phonèmes *(« si on ajoute « s » à « ita », cela fait quoi ? », épreuve d'ajout d'un phonème initial, Chevrie-Muller et Plaza, 2001)*, épreuve d'inversion de syllabes ou phonèmes (*« liko » les deux morceaux sont « li » et « ko », tu dois répondre « koli », batterie Belec (Mousty et al., 1994)*, épreuve d'acronymes auditifs *(« tante alice », il faut mettre le début de chacun des deux mots ensemble », batterie Belec, Mousty et al., 1994).*

Les tâches d'identification des unités impliquent la reconnaissance des unités, elles peuvent être réalisées avec une conscience implicite des unités (ex. *« les mots « rateau » et« seau » riment ou ne riment pas ? »*). Par contre, les tâches de manipulation nécessitent de modifier volontairement les unités de l'item, elles requièrent de ce fait une conscience plus explicite des unités (ex. *« enlever « ta » de « tasi »*, cfr. « contrôle métaphonologique »,Gombert, 1990). Le niveau de difficulté varie donc selon le type de tâche effectuée, mais également selon l'unité de traitement concernée, c'est-à-dire la syllabe, la rime ou le phonème. Dans une même tâche, les performances des enfants varient fortement selon que la manipulation porte sur la syllabe ou le phonème. Les capacités d'identification et de manipulation de la syllabe seraient acquises avant l'entrée dans l'écrit alors que celles qui impliquent le phonème se développeraient conjointement à l'apprentissage de la lecture (Liberman *et al.*, 1974). De nombreuses études ont observé que les résultats des enfants à des tâches de métaphonologie sont fortement corrélés avec les performances ultérieures des

mêmes enfants en lecture et en écriture (Perfetti, 1989 ; Morais, 1994 ; Bentin, Hammer et Cahan, 1991, Alegria, Pignot et Morais, 1982). Inversement, l'apprentissage du langage écrit influence les compétences métaphonologiques de l'enfant (Morais, Cary, Alegria et Bertelson, 1979). Ainsi, apprentissage du langage écrit et métaphonologie sont deux compétences qui s'enrichissent mutuellement. L'enfant qui manipule correctement les phonèmes apprendra plus facilement à lire et à écrire, et lorsqu'il sera confronté au langage écrit, la manipulation des phonèmes lui sera de plus en plus aisée.

D'autres recherches à visée pratique ont montré que les enfants qui sont entraînés à manipuler consciemment les phonèmes présentent des progrès conséquents en lecture par rapport aux enfants qui ne sont pas entraînés, qu'il s'agisse d'enfants tout venant ou d'enfants en difficulté d'apprentissage (voir notamment trois méta-analyse : Bus et van Ijzendoorn, 1999, Troia, 1999, Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh et Shanahan, 2001, et chez les enfants en difficulté : Hatcher, Hulme et Ellis, 1994). Ainsi, la métaphonologie occupe une place prépondérante dans l'apprentissage du langage écrit, mais également dans la prise en charge logopédique des enfants en difficulté d'apprentissage du langage écrit. Plusieurs auteurs ont repris un entraînement initialement mis au point par Lundberg (Schneider, Küspert, Roth et Visé, 1997, Schneider, Ennemoser, Roth et Küspert, 1999, Bodé, 2001, Lundberg, Frost et Petersen, 1988, voir pour une description des activités en français : Jager Adams, Foorman, Lundberg et Beeler, 2000). D'autres auteurs ont comparé les effets de deux ou trois entraînements métaphonologiques différents. Les résultats de l'ensemble de ces études permettent ainsi une sélection argumentée des activités métaphonologiques. Dans le cadre d'une recherche-action ayant pour objectif la prévention des troubles du langage écrit, nous avons mis sur pied un entraînement à la métaphonologie. L'entraînement était destiné à des enfants de troisième année maternelle (5-6 ans) de milieu social défavorisé. Plusieurs auteurs ont en effet observé que les enfants issus de milieux sociaux défavorisés présentent une faible conscience phonologique, ce qui compromet leur apprentissage du système écrit (Burt, Holm et Dodd, 1999, Raz et Bryant, 1990, Wallach, Wallach, Dozier et Kaplan, 1977). D'autres études d'intervention proposant un entraînement à la métaphonologie ont quant à elles montré l'efficacité de cette stratégie éducative chez des enfants issus de milieux défavorisés, permettant de diminuer fortement les inégalités initiales existant entre les enfants (Blachman, Tangel, Ball, Black et McGraw, 1999, Blachman, Ball, Black et Tangel, 1994).

Une partie des entraînements à la conscience phonologique propose en général dans un premier temps des activités qui portent sur la syllabe et éventuellement sur la rime, avant

d'aborder le phonème. En ce qui concerne la rime, qui est une partie de la syllabe (ex. « ba-t**eau** », « cho-co-l**at** »), la question de savoir si la conscience de cette unité est acquise avant ou après celle de la syllabe ne fait pas l'unanimité dans la littérature scientifique. L'entraînement que nous avons mis sur pied est composé de plusieurs activités syllabiques, mais n'inclut pas d'activités sur la rime compte tenu du manque d'appui scientifique. L'objectif de ces activités syllabiques est de familiariser les enfants aux manipulations à l'aide d'une unité linguistique qui est plus facile que le phonème. D'une manière générale, les différentes activités proposées dans l'entraînement ont été présentées aux enfants dans un ordre bien précis en fonction de la difficulté de chaque tâche, afin de leur proposer des activités de difficulté croissante. Nous détaillons ces activités ci-dessous.

Pour exercer la segmentation de syllabes, on peut proposer aux enfants de couper en syllabes leurs prénoms, ainsi que des mots présentés sous forme d'images tout en tapant les syllabes dans leurs mains (ex : *« Mor – gane »*). Dans une autre activité, les enfants peuvent trier les mots illustrés en fonction du nombre de syllabes dans chaque mot à l'aide de jetons, ainsi que déterminer quel est le mot le plus long. La fusion syllabique peut être travaillée en parallèle à la segmentation avec une première tâche de « mots rébus » dans laquelle les enfants doivent « coller » deux mots illustrés tels que *« chat »* et *« lait »* pour former *« chalet »*. Notons que cette tâche peut s'avérer être trop complexe à comprendre pour certains enfants qui n'arrivent pas à se détacher du sens des mots pour manipuler la phonologie. Il semble que la difficulté réside dans le fait de transformer un mot porteur de sens (*« lait »*) en une syllabe non signifiante (*« chalet »*). Une seconde tâche de fusion de syllabes peut être de deviner quels sont les cadeaux offerts par le troll qui parle bizarrement (il parle en séparant les syllabes). Contrairement à la première tâche, cette activité ne nécessite pas de « supprimer » le sens d'un mot. Elle est mieux réussie par les enfants. L'identification de syllabes peut être exercée par une première activité où la consigne est de trouver parmi quatre images celle dont le nom commence par la syllabe cible donnée oralement (*ex. « sa » dans « champignon, sapin, escalier, fleur »*). Une seconde activité d'un niveau de difficulté plus élevé peut être proposée : trouver la syllabe commune à deux mots (*ex. « casserole, carotte »*). La difficulté est plus grande puisque les enfants doivent identifier la partie commune. Ces différentes activités portant sur la syllabe permettent aux enfants de s'exercer aux manipulations avant d'aborder une unité linguistique plus complexe, le phonème.

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

Dans l'entraînement que nous avons mis au point, les personnages de la « Planète des Alphas » ont été introduits. « La Planète des Alphas » propose une histoire et des activités ludiques qui mettent en scène les personnages Alphas dont chacun représente un phonème de la langue. Par exemple, l'histoire raconte que le personnage de la fusée fait le son « fffff » lorsqu'elle décolle. Le livre « La Planète des Alphas » a été présenté, tout en exploitant les caractéristiques de chaque personnage, ce qui a permis d'introduire le phonème, le chant du personnage, dans un cadre complet et porteur de sens. Ensuite, les chants des personnages, les phonèmes, ont été exercés sous la forme d'un jeu de devinettes : *« Quel est l'invité mystère ? » qui passe dans le tunnel dont on entend le chant « sssss » ? » (réponse : le serpent)*. Dans un premier temps, il est préférable de présenter uniquement les phonèmes acoustiquement plus longs, donc plus facilement perceptibles par les enfants (càd : m-n, l-r, f-v, ch-j, s-z). Les consonnes occlusives acoustiquement plus brèves peuvent être présentées lors des séances ultérieures (càd : t-d, p-b, k-g).

Les activités d'identification de phonèmes peuvent être proposées avant celles de segmentation et de fusion de phonèmes puisque le premier type de tâche est plus simple, la manipulation que l'enfant doit faire étant davantage implicite. Il doit reconnaître un phonème dans un mot (ex. *le mot illustré « arbre » commence-t-il par « a », « i » ou « o » ?*), ce qu'il

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

La segmentation et la fusion de phonèmes peuvent être travaillées en parallèle. En effet, plusieurs auteurs ont montré que des groupes d'enfants entraînés aux deux manipulations progressent davantage que ceux entraînés soit à la segmentation seule, soit à la fusion seule (Fox et Routh, 1984, Torgesen, Morgan et Davis, 1992). La fusion de phonèmes peut être travaillée avec « le jeu de la fusée », inspiré d'une des scènes du livre. Les enfants doivent deviner quel bruit on entend si la fusée tombe sur « Madame a » ou « Monsieur o » ? (R : « ffffa » ou « fffo »). La segmentation de phonèmes nécessite l'identification de chaque phonème du mot. Elle peut être travaillée dans un premier temps avec des mots de 2 ou 3 phonèmes pour lesquels les enfants doivent identifier chacun des personnages présents dans le mot tout en produisant les chants de chacun d'eux (ex. *« or » : Monsieur « o » et le robinet ; « o » et « r »*). Par la suite, des mots comportant 4, 5 ou 6 phonèmes peuvent être proposés aux enfants. Une dernière activité peut être de segmenter des mots illustrés « en mouvements ». Chaque enfant représente un personnage Alphas et doit se placer dans l'ordre dans les wagons pour former le mot illustré. En entraînant les enfants à la segmentation et la

fusion, l'objectif est qu'ils apprennent à manipuler consciemment les phonèmes, ce qu'ils devront savoir faire lors de l'apprentissage du langage écrit.

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

Pour conclure, les résultats de l'entraînement à la métaphonologie ont montré que, au fil des activités de difficulté progressive, les enfants ont appris à juger la longueur d'un mot, à identifier et à segmenter le phonème initial d'un mot, et dans une certaine mesure à fusionner deux phonèmes. L'ensemble de ces apprentissages a facilité leur apprentissage de la lecture et de l'écriture, comme en témoignent les résultats à la tâche de connaissance de lettres[1]. Plus globalement, un entraînement à la métaphonologie et aux correspondances graphèmes-phonèmes devrait permettre à tout enfant d'apprendre une des compétences qui est un pré-requis à l'apprentissage du langage écrit, c'est-à-dire la capacité à identifier et manipuler les phonèmes. Et la manière d'enseigner les correspondances n'est pas sans importance. Dans une précédente recherche (Van Reybroeck, 2002), les effets de deux entraînements phoniques ont été comparés : un premier réalisé avec les Alphas et un second où le même nombre et exactement les mêmes activités ont été réalisées à l'aide des lettres et des sons. Les résultats ont montré des bénéfices à court et moyen termes plus grands de l'entraînement avec les

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

Alphas suggérant que le contexte de l'histoire et la personnification des concepts abstraits tels que les correspondances graphème-phonème peuvent influencer l'apprentissage initial de la lecture. L'utilisation d'un support visuel ou mnésique semble donc déterminante dans l'apprentissage des correspondances, ainsi que de la métaphonologie.

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

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

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

Bibliographie

ALEGRIA, J., PIGNOT, E. et MORAIS, J. (1982). "Phonetic analysis of speech and memory codes in beginning readers." *Memory and Cognition*, 10(5), 454-456.

BENTIN, S., HAMMER, R. et CAHAN, S. (1991). "The effects of aging and first grade schooling on the development of phonological awareness." *Psychological Science*, 2(4), 271-274.

BLACHMAN, B. A., BALL, E. W., BLACK, R. S. et TANGEL, D. M. (1994). "Kindergarten teachers develop phoneme awareness in low-income, inner-city classrooms." *Reading And Writing*, 6(1-18).

BLACHMAN, B. A., TANGEL, D. M., BALL, E. W., BLACK, R. et MCGRAW, C. (1999). "Developing phonological awareness and word recognition skills: a two-year intervention with low-income, inner-city children." *Reading And Writing*, 11, 239-273.

BODÉ, S. (2001). *Un programme d'entraînement de la conscience phonologique: un outil pédagogique pour l'enseignement préscolaire*. Thèse de doctorat préparée sous la direction de Monsieur A. Content, Université Libre de Bruxelles.

BURT, L., HOLM, D. et DODD, B. (1999). "Phonological awareness skills of 4-year old British children: an assessment and developmental data." *International Journal Of Language & Communication Disorders*, 34, 311-335.

BUS, A. G. et VAN IJZENDOORN, M. H. (1999). "Phonological awareness and early reading: a meta-analysis of experimental training studies." *Journal Of Educational Psychology*, 91(3), 403-414.

CHEVRIE-MULLER, C. et PLAZA, M. (2001). *N-EEL Nouvelles épreuves pour l'évaluation du langage*. Paris, ECPA.

EHRI, L. C., NUNES, S. R., WILLOWS, D. M., SCHUSTER, B. V., YAGHOUB-ZADEH, Z. et SHANAHAN, T. (2001). "Phonemic awareness instruction helps children learn to read: evidence from the National Reading Panel's meta-analysis." *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250-287.

ERLINGS-VAN DEURSE, M., FRERIKS, A., GOUDT BAKKER, K., VAN DER MEULEN, J. J. et DE VRIES, L. (1993). *"Dyspraxie programma", méthode de rééducation phonologique pour les enfants dyspraxiques*. London, Swets & Zeitlinger, Lisse.

FOX, B. et ROUTH, D. K. (1984). "Phonemic analysis and synthesis as word attack skills: revisited." *Journal Of Educational Psychology*, 76(6), 1059-1064.

GOMBERT, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris, Presses Universitaires de France.

HATCHER, P. J., HULME, C. et ELLIS, A. W. (1994). "Ameliorating early reading failure by integrating the teaching of reading and phonological skills: the phonological linkage hypothesis." *Child Development*, 65, 41-57.

HUGUENIN, C. (1999). *La Planète des Alphas*. Geneve, Formator S.A.R.L.

JAGER ADAMS, M., FOORMAN, B. R., LUNDBERG, I. et BEELER, T. (2000). *Conscience phonologique*. Montréal, Chenelière/McGraw-Hill.

LIBERMAN, I. Y., SHANKWEILER, D. P., FISCHER, F. W. et CARTER, B. (1974). "Explicit syllabe and phoneme segmentation in the young child." *Journal Of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.

LINDAMOOD, C. H. et LINDAMOOD, P. C. (1975). *The A.D.D. Program Auditory Discrimination in Depth*. Austin, Texas, Pro-Ed.

LUNDBERG, I., FROST, J. et PETERSEN, O. P. (1988). "Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children." *Reading Research Quarterly*, 23(3), 263-283.

MORAIS, J. (1994). *L'art de lire*. Paris, Odile Jacob.

MORAIS, J., CARY, L., ALEGRIA, J. et BERTELSON, P. (1979). "Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously?" *Cognition*, 7, 323-331.

MOUSTY, P., LEYBAERT, J., ALÉGRIA, J., CONTENT, A. et MORAIS, J. (1994). BELEC: Une batterie d'évaluation du langage écrit et de ses troubles. *Evaluer les troubles de la lecture: Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques*. J. Grégoire et B. Piérart. Bruxelles, De Boeck Université**:** 127-145.

PERFETTI, C. A. (1989). Représentations et prise de conscience au cours de l'apprentissage de la lecture. *L'apprenti lecteur*. L. Rieben et P. C. A. Lausanne, Delachaux & Niestlé**:** 61-82.

RAZ, I. S. et BRYANT, P. (1990). "Social background, phonological awareness and children's reading." *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 209-225.

SCHNEIDER, W., ENNEMOSER, M., ROTH, E. et KÜSPERT, P. (1999). "Kindergarten prevention of dyslexia: does training in phonological awareness work for everybody ?" *Journal Of Learning Disabilities*, 32(5), 429-436.

SCHNEIDER, W., KÜSPERT, P., ROTH, E. et VISÉ, M. (1997). "Short- and long-term effects of training phonological awareness in kindergarten: evidence from two german studies." *Journal Of Experimental Child Psychology*, 66, 311-340.

TORGESEN, J. K., MORGAN, S. T. et DAVIS, C. (1992). "Effects of two types of phonological awareness training on word learning in kindergarten children." *Journal Of Educational Psychology*, 84(3), 364-370.

TROIA, G. A. (1999). "Phonological awareness intervention research: a critical review of the experimental methodology." *Reading Research Quarterly*, 34(1), 28-52.

VAN REYBROECK, M. (2002). *"La Planète des Alphas": jeu artificiel ou déclencheur de l'apprentissage? Evaluation de l'efficacité d'un entraînement phonique en première année*. Mémoire de licence en logopédie non publié, Université Libre de Bruxelles - Université catholique de Louvain.

WALLACH, L., WALLACH, M. A., DOZIER, M. G. et KAPLAN, N. E. (1977). "Poor children learning to read do not have trouble with auditory discrimination but do have trouble with phoneme recognition." *Journal Of Educational Psychology*, 69(36-39).

Entraînement « Métaphonologie »

Marie Van Reybroeck

Entraînement réalisé dans le cadre de la recherche : « Mise au point de stratégies éducatives pour le cycle 5-8 visant à améliorer les compétences en langage oral et à favoriser l'apprentissage des mathématiques chez les enfants francophones de milieu social défavorisé »

Véronique Leroy[1], Marie Van Reybroeck[1,2],
Alain Content[2], Christine Gadisseux[3], Jacques Grégoire[1]
& Marie-Anne Schelstraete[1]

[1] Université catholique de Louvain
[2] Université Libre de Bruxelles
[3] Haute Ecole Leonard de Vinci

Promoteur responsable : Marie-Anne Schelstraete

Recherche réalisée pour le compte du
Ministère de la Communauté Française
Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique

Infos, commentaires : marie.vanreybroeck@psp.ucl.ac.be

Intervention « Métaphonologie »

1. Objectif

L'objectif de cette intervention est de développer les compétences métaphonologiques, c'est-à-dire la capacité à se représenter la parole comme des suites de segments et à pouvoir manipuler explicitement ces unités linguistiques. Plusieurs études d'intervention ont montré l'efficacité de cette stratégie éducative chez des enfants issus de milieux défavorisés, permettant de diminuer fortement les inégalités initiales existant entre les enfants (Blachman, Tangel et al., 1999, Blachman, Ball et al., 1994).

2. Justification théorique de l'intervention et des activités

Chez les enfants tout venant, un nombre très important d'études d'intervention ont été menées pour objectiver les effets d'un entraînement à la conscience phonologique sur les performances aux épreuves de conscience phonologique et aux épreuves de lecture (voir notamment trois méta-analyses : Bus and van Ijzendoorn, 1999, Troia, 1999, Ehri, Nunes et al., 2001). Plusieurs auteurs ont repris un entraînement initialement mis au point par Lundberg (Schneider, Küspert et al., 1997, Schneider, Ennemoser et al., 1999, Bodé, 2001, Lundberg, Frost et al., 1988, voir une description des activités en français : Jager Adams, Foorman et al., 2000). D'autres auteurs ont comparé les effets de deux ou trois entraînements métaphonologiques différents. Les résultats de l'ensemble de ces études nous ont permis de sélectionner des activités de manière argumentée.

Pour débuter l'intervention, une activité d'écoute de sons non verbaux a été proposée aux enfants. Les yeux fermés, ils devaient essayer de reconnaître un bruit commun (ex. froisser une feuille de papier) puis une séquence de deux ou trois bruits (ex. taper du pied et faire tomber des clés). L'objectif de cette activité était d'introduire une démarche d'écoute des sons auprès des enfants (Description de l'activité en Annexe 1).

Les activités d'un entraînement à la conscience phonologique peuvent être axées sur différentes unités linguistiques : le phonème, la syllabe, mais également la rime. Au niveau développemental, les enfants sont capables de manipuler la syllabe avant de pouvoir manipuler le phonème (Liberman, Shankweiler et al. 1974). En ce qui concerne la rime, qui est une partie de la syllabe (ex. « ba-t**eau** », « cho-co-l**at** »), il existe une controverse

théorique quant à savoir si la conscience de cette unité est acquise avant ou après la syllabe.

Une partie des entraînements à la conscience phonologique propose dans un premier temps des activités qui portent sur la syllabe et éventuellement sur la rime, avant d'aborder le phonème. L'entraînement que nous proposons est composé de plusieurs activités syllabiques, mais pas d'activités sur la rime compte tenu du manque d'appui scientifique. L'objectif de ces activités syllabiques est de familiariser les enfants aux manipulations à l'aide d'une unité linguistique qui est plus facile que le phonème. Les trois manipulations sélectionnées pour les phonèmes ont été préalablement entraînées avec des syllabes : il s'agit de la segmentation, la fusion et l'identification expliquées ci-après.

Pour exercer la segmentation de syllabes, il a été proposé aux enfants de couper en syllabes leurs prénoms, ainsi que des mots présentés sous forme d'images tout en tapant les syllabes dans leurs mains (ex : « Mor – gane », Annexe 2). Dans une autre activité, les enfants devaient trier les mots illustrés en fonction du nombre de syllabes dans chaque mot à l'aide de jetons, ainsi que déterminer quel est le mot le plus long (Annexe 3). La fusion syllabique a été travaillée en parallèle à la segmentation avec une première tâche de « mots rébus » dans laquelle les enfants devaient « coller » deux mots illustrés tels que « chat » et « lait » pour former « chalet » (Annexe 4). Notons que cette tâche s'est avérée trop complexe à comprendre pour certains enfants qui n'arrivaient pas à se détacher du sens des mots pour manipuler la phonologie. Il semble que la difficulté résidait dans le fait de transformer un mot porteur de sens (« lait ») en une syllabe non signifiante (« chalet »). La seconde tâche de fusion de syllabes consistait à deviner quels sont les cadeaux offerts par le troll qui parle bizarrement (il parle en séparant les syllabes, Annexe 5). Contrairement à la première tâche, cette activité ne nécessite pas de « supprimer » le sens d'un mot. En fin d'entraînement, elle a été réussie par la majorité des enfants. L'identification de syllabes a été exercée par une première activité où la consigne était de trouver parmi quatre images celle dont le nom commence par la syllabe cible donnée oralement (ex. « sa » dans « champignon, sapin, escalier, fleur », Annexe 6). Une seconde activité d'un niveau de difficulté plus élevé a été proposée : trouver la syllabe commune à deux mots (ex. « casserole, carotte », Annexe 7). La difficulté était plus grande puisque les enfants devaient identifier la partie commune. Ces différentes activités portant sur la syllabe ont permis aux enfants de s'exercer aux manipulations avant d'aborder une unité linguistique plus complexe, le phonème.

Le phonème est une unité linguistique non naturelle et en ce sens plus difficile à percevoir que la syllabe. Certaines études d'entraînement à la conscience

phonologique utilisent un support visuel ou mnésique pour faciliter les manipulations de phonèmes telles que la segmentation ou la fusion. En effet, certains auteurs proposent aux enfants des blocs ou des cubes de couleurs pour concrétiser les manipulations de phonèmes (Lindamood,1975, Lundberg, Frost et al., 1988, Cunningham, Blachman, Ball et al. 1994). Sur base de ces différents travaux, l'entraînement que nous avons proposé consiste à apprendre aux enfants l'identification de phonèmes, ainsi que la segmentation et la fusion à l'aide des personnages de « La Planète des Alphas » (Huguenin 1999) dont nous avons récemment objectivé l'efficacité en proposant une prise en charge à des groupes d'enfants bruxellois (Van Reybroeck 2002). Cet outil propose une histoire et des activités ludiques qui mettent en scène les personnages Alphas dont chacun représente un phonème de la langue. Par exemple, l'histoire raconte que le personnage de la fusée fait le son « fffff » lorsqu'elle décolle. Les différents personnages Alphas ont été introduits afin de permettre aux enfants d'acquérir une représentation complète et stable des différents phonèmes. Une connaissance précise des différents phonèmes aidera fortement pour identifier un phonème au sein d'un mot. Par ailleurs, les figurines des personnages ont été utilisées à la manière des blocs dans les études antérieures afin de faciliter les manipulations de segmentation et de fusion de phonèmes.

Pour introduire les personnages « Alphas », nous avons dans un premier temps proposé aux enfants la lecture du livre « La Planète des Alphas » (Annexe 8). Les différentes figurines représentant les Alphas ont été présentées tout en exploitant les caractéristiques de chaque personnage (Annexe 9). Apprendre aux enfants les caractéristiques de chaque personnage permet d'introduire le phonème, le chant du personnage, dans un cadre complet et porteur de sens. Ensuite, les chants des personnages – les phonèmes – ont été exercés sous la forme d'un jeu de devinettes « Quel est l'invité mystère ? » qui passe dans le tunnel dont on entend le chant « sssss » (rép. le serpent, Annexe 10). Dans un premier temps, n'ont été présentés que les personnages dont le phonème est acoustiquement plus long, donc plus facilement perceptible par les enfants (càd : m-n, l-r, f-v, ch-j, s-z). Les consonnes occlusives acoustiquement plus brèves ont été présentées lors des séances ultérieures (càd : t-d, p-b, k-g).

Les activités d'identification de phonèmes ont été proposées avant celles de segmentation et de fusion de phonèmes puisque la première tâche est plus simple, la manipulation que l'enfant doit faire étant davantage implicite. Il doit reconnaître un phonème dans un mot (ex. le mot illustré « arbre » commence-t-il par « a », « i » ou « o » ?), ce qu'il peut faire quasi intuitivement. Cette démarche approximative n'est par contre pas suffisante pour les manipulations de segmentation et de fusion de phonèmes puisque, pour la

segmentation, l'enfant doit identifier et produire séparément chaque phonème du mot (par ex. « foule » ➔ /f – ou – l/) et pour la fusion, il doit produire le mot à partir des phonèmes donnés séparément (par ex. /b – u – l/ ➔ « bulle »). L'identification de phonèmes a été travaillée à l'aide de différentes activités, qui étaient à chaque fois axées sur 5 ou 6 phonèmes uniquement. La première activité proposée consistait à identifier à quelle maison appartenait un objet illustré, chacun des personnages Alphas étant le gardien d'une maison (le « jjjjouet » appartient-il à la maison du serpent « s », du zibulus « z », du chat « ch » ou du jet d'eau « j » ?, Annexe 11). La seconde activité était un jeu de loto pour lequel chaque grille correspondait à un des personnages (Annexe 12). Une troisième activité se présentait sous la forme d'un plateau avec 5 ou 6 planètes, chacune appartenant à un personnage. Les enfants devaient identifier sur la planète de quel personnage ils pouvaient envoyer le mot illustré (Annexe 13). Les phonèmes choisis pour ces activités respectaient un certain ordre : dans un premier temps, les phonèmes plus facilement perceptibles, puis les consonnes occlusives plus complexes. Exercer les enfants à l'identification de phonèmes a pour objectif de les rendre conscients de la suite des sons présents dans chaque mot. Cette connaissance est un préalable à la segmentation de phonèmes. Il est en effet nécessaire d'identifier les phonèmes pour pouvoir les segmenter, c'est-à-dire les isoler les uns des autres. Ces connaissances seront également déterminantes lors de l'apprentissage du langage écrit. Notamment lorsque l'enfant veut écrire un nouveau mot, il doit décomposer les phonèmes à l'oral pour pouvoir y faire correspondre les graphèmes.

La segmentation et la fusion de phonèmes ont toutes deux été travaillées. En effet, plusieurs auteurs ont montré que des groupes d'enfants entraînés aux deux manipulations progressent davantage que ceux entraînés soit à la segmentation seule, soit à la fusion seule (Fox and Routh 1984, Torgesen, Morgan et al. 1992). La fusion de phonèmes a été travaillée avec « le jeu de la fusée », inspiré d'une des scènes du livre. Les enfants devaient deviner quel bruit on allait entendre si la fusée tombait sur « Madame a » ou « Monsieur o » ? (R : « ffffa » ou « fffo », Annexe 14). La segmentation de phonèmes nécessite l'identification de chaque phonème du mot. Elle a été travaillée dans un premier temps avec des mots de 2 ou 3 phonèmes pour lesquels les enfants devaient identifier chacun des personnages présents dans le mot tout en produisant les chants de chacun d'eux (ex. « or » : Monsieur « o » et le robinet ; « o » et « r », Annexe 15). Par la suite, des mots comportant 4, 5 ou 6 phonèmes ont été proposés aux enfants. La dernière activité consistait à segmenter des mots illustrés « en mouvements ». Chaque enfant représentait un personnage Alphas et devait se placer dans l'ordre dans les wagons pour former le mot illustré (Annexe 16). En entraînant les enfants à la segmentation et la fusion, l'objectif est

qu'ils apprennent à manipuler consciemment les phonèmes, ce qu'ils devront savoir faire lors de l'apprentissage du langage écrit.

Une proportion non négligeable des études d'intervention qui portent sur la conscience phonologique comporte un entraînement aux correspondances graphèmes-phonèmes. Cet apprentissage supplémentaire des correspondances ne fait pas partie en soi du développement de la conscience phonologique. Il correspond davantage au programme d'apprentissage de la lecture. Plusieurs études ont comparé les bénéfices d'un entraînement à la conscience phonologique seule à ceux d'un entraînement combiné de la métaphonologie et des correspondances graphèmes-phonèmes. Les enfants progressent davantage avec un entraînement combiné (Bus and van Ijzendoorn 1999). Cependant, dans le présent projet, nous avons proposé uniquement des activités de conscience phonologique car nous ne souhaitions pas faire un pré-apprentissage de la lecture lors de la troisième maternelle puisque cet apprentissage fait l'objet du programme de première année primaire.

3. Plan de l'intervention

Les différentes activités prévues ont été réalisées en respectant la progression des enfants (Cf. Tableau 4). Une nouvelle activité était entamée lorsque la majorité des enfants réussissaient l'activité en cours.

Activités	Nbre de séances (20 min).
1. Ecoute des sons : introduction à l'entraînement	1/2 séance
2. Segmentation et fusion de syllabes	1 1/2 séances
3. Reconnaissance et identification de syllabes	3 séances
4. Présentation des personnages Alphas : lecture du livre	1 séance
5. Connaissance des personnages Alphas et de leur chant (phonème)	3 séances
6. Reconnaissance et Identification de phonèmes	6 séances
7. Segmentation et fusion de phonèmes	5 séances

Tableau 4 . Plan des activités de l'intervention Métaphonologie

4. Collaboration avec l'institutrice

Le programme d'entraînement a été présenté et discuté avec les deux institutrices concernées. Elles se sont d'emblée montrées intéressées par le projet. Chaque semaine, il leur était proposé une activité proche mais néanmoins différente de celles effectuées en séances. Les institutrices réalisaient cette activité lorsqu'elles travaillaient en ateliers dans

leur classe. Leur avis était sollicité lors de la présentation des activités et après leur réalisation en classe à propos de la faisabilité des activités. Il nous semble important de noter que les interactions ont été enrichissantes et ont permis une meilleure adaptation des consignes et du niveau de difficulté des tâches pour les enfants.

Bibliographie

Blachman, B. A., E. W. Ball, et al. (1994). "Kindergarten teachers develop phoneme awareness in low-income, inner-city classrooms." Reading And Writing **6**(1-18).

Blachman, B. A., D. M. Tangel, et al. (1999). "Developing phonological awareness and word recognition skills: a two-year intervention with low-income, inner-city children." Reading And Writing **11**: 239-273.

Bodé, S. (2001). Un programme d'entraînement de la conscience phonologique: un outil pédagogique pour l'enseignement préscolaire. Thèse de doctorat préparée sous la direction de Monsieur A. Content, Université Libre de Bruxelles.

Bus, A. G. and M. H. van Ijzendoorn (1999). "Phonological awareness and early reading: a meta-analysis of experimental training studies." Journal Of Educational Psychology **91**(3): 403-414.

Ehri, L. C., S. R. Nunes, et al. (2001). "Phonemic awareness instruction helps children learn to read: evidence from the National Reading Panel's meta-analysis." Reading Research Quarterly **36**(3): 250-287.

Fox, B. and D. K. Routh (1984). "Phonemic analysis and synthesis as word attack skills: revisited." Journal Of Educational Psychology **76**(6): 1059-1064.

Huguenin, C. (1999). La Planète des Alphas. Geneve, Formator S.A.R.L.

Jager Adams, M., B. R. Foorman, et al. (2000). Conscience phonologique. Montréal, Chenelière/McGraw-Hill.

Liberman, I. Y., D. P. Shankweiler, et al. (1974). "Explicit syllabe and phoneme segmentation in the young child." Journal Of Experimental Child Psychology **18**: 201-212.

Lindamood, C. H. & Lindamood, P.C. (1975). The A.D.D. Program Auditory Discrimination in Depth. Austin, Texas, Pro-Ed.

Lundberg, I., J. Frost, et al. (1988). "Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children." Reading Research Quarterly **23**(3): 263-283.

Schneider, W., M. Ennemoser, et al. (1999). "Kindergarten prevention of dyslexia: does training in phonological awareness work for everybody ?" Journal Of Learning Disabilities **32**(5): 429-436.

Schneider, W., P. Küspert, et al. (1997). "Short- and long-term effects of training phonological awareness in kindergarten: evidence from two german studies." Journal Of Experimental Child Psychology **66**: 311-340.

Torgesen, J. K., S. T. Morgan, et al. (1992). "Effects of two types of phonological awareness training on word learning in kindergarten children." Journal Of Educational Psychology **84**(3): 364-370.

Troia, G. A. (1999). "Phonological awareness intervention research: a critical review of the experimental methodology." Reading Research Quarterly **34**(1): 28-52.

Van Reybroeck, M. (2002). "La Planète des Alphas": jeu artificiel ou déclencheur de l'apprentissage? Evaluation de l'efficacité d'un entraînement phonique en première année. Mémoire de licence en logopédie non publié, Université Libre de Bruxelles - Université catholique de Louvain.

Annexe 1

Séance 1

Objectif : introduction à l'entraînement

Activité : écoute des sons non verbaux

Matériel : papier, ciseaux, bic

Déroulement de l'activité :

Les yeux fermés, les enfants doivent essayer de reconnaître un bruit commun effectué, par exemple : déchirer une feuille, couper une feuille avec des ciseaux, taper du pied, laisser tomber un bic, des clés, se moucher, taper sur la table, marcher, claquer du doigt, souffler, se frotter les mains, ...

Au départ, on peut proposer de reconnaître un son isolé. Puis, pour complexifier, on peut présenter une séquence de deux ou trois sons pour lesquels les enfants doivent retenir l'ordre de présentation.

Annexe 2

Séance 1

Objectif : segmentation de syllabes

Activité : segmentation en syllabes des prénoms des enfants et de mots illustrés

Matériel : 15 images représentant des mots de 1, 2 ou 3 syllabes

Déroulement de l'activité :

Les enfants ont pour consigne de découper leur prénom et des prénoms qu'ils aiment bien en syllabes, tout en frappant dans les mains. Ensuite, chacun à son tour peut choisir une image. La consigne est de trouver le mot qu'elle illustre et de segmenter ce mot en syllabes. Les autres enfants peuvent aider si l'enfant se trompe. Quand l'enfant a terminé, il peut prendre l'image devant lui.

Annexe 3

Séance 2

Objectif : segmentation de syllabes

Activité : tri en fonction du nombre de syllabes et jugement de longueur entre deux mots

Matériel : 1). 15 images représentant des mots de 1, 2 ou 3 syllabes (tri)

2). 15 images représentant des mots de 1, 2 ou 3 syllabes (jugement longueur)

Déroulement de l'activité :

1). Chaque enfant à son tour peut choisir une image. La consigne est de découper le mot illustré en syllabes, tout en attribuant un jeton par syllabe. L'image doit ensuite être placée dans un tableau avec trois colonnes : les mots de 1, 2 et 3 syllabes représentés par 1, 2 ou 3 jetons.

2). L'enfant doit dire lequel des deux mots illustrés est le plus long (ex. bateau vs pomme). Si l'enfant ne sait pas répondre d'emblée, on lui propose de découper le mot en syllabes et de le placer dans le tableau avec les trois colonnes pour faciliter la comparaison entre les deux mots.

Annexe 4

Séance 2

Objectif : fusion de syllabes

Activité : mots rébus

Matériel : phonorama : nbre items

Déroulement de l'activité :

On présente à l'enfant deux mots illustrés (ex. chat et lait) et la consigne est de coller les deux mots ensemble pour former un nouveau mot (ex. chalet).

rue	banc	=	ruban
chat	pot	=	chapeau
pont	pied	=	pompier
car	table	=	cartable
chat	lait	=	chalet
boue	lait	=	boulet
pain	seau	=	pinceau
scie	tronc	=	citron
pou	lait	=	poulet
scie	zoo	=	ciseaux
car	os	=	carrosse
pont	pont	=	pompon
scie	reine	=	sirène

Annexe 5

Séance 3

Objectif : fusion de syllabes

Activité : les cadeaux du troll / décoder ce que demande l'extra-terrestre

Matériel : 20 mots illustrés de 2, 3, 4 et 5 syllabes

Déroulement de l'activité :

La tâche consiste à identifier le cadeau que va offrir le troll qui parle bizarrement. Il parle en séparant les syllabes « ba ... lan ... çoire ». L'enfant qui devine correctement le cadeau a droit à prendre le mot illustré.

deux syllabes : ballon, bijoux, chapeaux, collier, disque, guitare, tambour, poussette, poupée, couronne, médaille
trois syllabes : cerf-volant, taille-crayon, bicyclette, coquillage, domino, balançoire, cartable, pyjama
Quatre syllabes : locomotive
cinq syllabes : patins à roulettes

Annexe 6

Séance 3

Objectif : reconnaissance de syllabes

Activité : reconnaissance de syllabes

Matériel : 19 syllabes et 4*19 mots illustrés

Déroulement de l'activité :

La tâche consiste à reconnaître la syllabe cible donnée oralement (ex. « sa ») dans un des quatre mots imagés (ex. « champignon, sapin, escalier, fleur). L'enfant qui répond correctement a droit à prendre l'image cible devant lui.

SA …	**Sapin**, champignon, escalier, fleur
	Salopette, brosse à dents, boulanger, train
VOI …	**Voiture,** échelle, tomate, papillon
NI …	**Niche,** moto, banane, jambe
	Nid, soleil, maison, allumette
BOU …	**Bouteille,** feu, guitare, carotte
	Bouche, confiture, cheveux, jupe
	Boules, avion, maillot, crayon
CO …	**Cochon,** éléphant, cerise, pinceau
	Coquillage, vélo, ventre, roue
EN …	**Enveloppe,** roi, fantôme, télévision
FU …	**Fumée,** oiseau, cadeau, cravate
	Fusée, crêpe, arrosoir, grenouille
GI …	**Girafe,** banc, bureau, ceinture
	Gilet, camion, drapeau, coq
RO …	**Robe,** élastique, clou, citron
	Robinet, nuage, cœur, manteau
POI …	**Poisson,** ananas, œuf, aspirateur
	Poire, cigarette, gâteau, glace

Annexe 7

Séance 4 et 5 – Séance Classe 1, Séance Classe 2

Objectif : identification de syllabes

Activité : identification de syllabes

Matériel : 1). 21 paires de mots illustrés (syllabe en initial)

2). Séance Classe 1 : 17 paires de mots illustrés (syllabe en initial)

3). 32 paires de mots illustrés avec distracteurs (syllabe en final)

4). Séance Classe 2 : 15 paires de mots illustrés avec distracteur, (syllabe en médiane).

Déroulement de l'activité :

1) – 2). La tâche consiste à identifier la syllabe commune aux deux images (ex. trouver la syllabe la même dans « casserole, carotte »).

1) Séance 4, Syllabe en initial, 21 paires

lu	lunettes, lune	mou	mouton, mouchoir
ca	casserole, carotte		mouton, moulin
	casserole, cassette	che	cheval, chemise
si	ciseaux, citron	va	vache, valise
	ciseaux, cigarette		valise, vase
sa	salade, sapin	bo	bonnet, bocal
	salade, savon	fu	fusée, fumée
ra	rateau, radiateur		fusée, fusil
la	lapin, lavabo	bi	bijoux, bicyclette
ba	ballon, bateau	pa	panier, parachute
	baleine, bateau		

2) Séance Classe 1

SIN	singe, ceinture	FU	fumée, fusée
BA	ballon, bateau	SA	sapin, salade
LU	lune, lunettes	CHO	chocolat, chaussette
VA	vase, valise	RA	radis, râteau
CA	carotte, casserole	FAU	fauteuil, forêt
SI	cigarette, ciseaux	CHE	cheminée, chemise
LA	lapin, lavabo	MOU	mouton, moulin
DO	dauphin, domino	BO	bonnet, bobine
PA	parapluie, panier		

3) – 4). La tâche consiste à trouver quels sont les deux mots illustrés parmi quatre qui comportent une syllabe identique en position finale ou médiane (ex. trouver la syllabe identique parmi « raquette, bonbon, casquette, échelle », ou « do mino, lune, che mise, confiture »).

3) Séance 5, Syllabe en final (32 paires + distracteurs)

syllabe cible	mots cibles	distracteurs	syllabe cible	mots cibles	distracteurs
nard	canard	singe	teau	gateau	arc en ciel
	renard	tortue		château	patins
seau	pinceau	papillon	ture	peinture	pyjama
	ciseaux	lapin		voiture	drapeau
ié	cahier	chapeau	ture	confiture	vélo
	oreiller	tondeuse		couverture	ballon
pin	sapin	bijoux	gnée	araignée	tableau
	lapin	crêpe		panier	cheveux
quette	raquette	bonbon	chon	cochon	fourmi
	casquette	échelle		bouchon	abeille
ton	mouton	poubelle	sson	poisson	lézard
	bouton	cartable		hérisson	poule
sette	poussette	maillot	teur	aspirateur	poupée
	sucette	crayon		tracteur	chaussette
teau	bateau	avion	teur	aspirateur	livre
	manteau	grenouille		radiateur	citron

4) Séance Classe 2

syllabe cible	mots cibles	distracteurs	syllabe cible	mots cibles	distracteurs
mi	domino	lune	ti	tétine	pingouin
	chemise	confiture		dentifrice	vache
bou	tabouret	allumettes	ma	fromage	château
	tambourin	clé		tomate	cochon
ra	parachute	coude	si	saucisson	douche
	pirate	arrosoir		coccinelle	peigne
co	locomotive	tartine	ri	haricot	bouteille
	crocodile	fromage		hérisson	pomme
ta	pantalon	banane	bou	tabouret	guitare
	cartable	hérisson		tire-bouchon	éponge
pi	champignon	balançoire	si	coccinelle	montagne
	papillon	salade		piscine	carotte
nè	fenêtre	souris	ra	parachute	flèche
	lunettes	bouchon		caravane	poubelle
lo	enveloppe	moustache			
	culotte	cravate			

Annexe 8

Séance 6 – Séance Classe 3

Objectif : introduction des personnages « Alphas »

Activité : lecture du livre « La Planète des Alphas »

Matériel : livre, éventuellement CD-Audio

Déroulement de l'activité :

On propose aux enfants de raconter l'histoire. Le livre ne comporte pas de texte écrit. On lit l'histoire présentée dans le petit livret ou on propose d'écouter l'histoire racontée sur le Cd-Rom tout en montrant les illustrations du livre.

Annexe 9

Séance 7

Objectif : connaissance des personnages « Alphas »

Activité : « quel est l'invité mystère ? »

Matériel : les figurines des alphas

Déroulement de l'activité :

Chaque enfant à son tour doit deviner quel est l'invité mystère sur base de caractéristiques du personnage. L'enfant doit deviner quel est le personnage mystère parmi ceux qui sont disposés sur la table. Ensuite, on peut proposer à un enfant de faire deviner à un autre.

Madame i	longue et mince
	porte une patate sur la tête
	adore les frites
	est folle
	fait ih, ih, ih
Monsieur O	suis tout rond
	adore faire des bulles
	fait des o de plaisir
	a le nez et la bouche ronds
Mademoiselle u	a des immenses tresses
	adore faire du cheval
	est tombée de cheval et les tresses sont restées coincées
	hue quand sur cheval et tresses se dressent
Madame é	est savante, connaît bcp
	nombreux visiteurs viennent la voir
	jaune avec auréole fait é
	bleue sans auréole fait e
Monsieur A	aime faire des blagues
	porte la canne à l'envers
	qd pers. Pose une question, rigole Ah, Ah
Monstre	j'ai trois pattes
	fait peur mais est gentil
	a des poids verts
limace	a une longue langue
	marche sur la tête
	les betas se moquent de moi
zibulus	vole en zig-zag
	suis zébré
	insecte volant
robinet	râle, est faché, est bouché
	pas content
	eau ne peut pas sortir
jet d'eau	est joyeux
	joue avec une balle
	fait jaillir de l'eau
chat	j'aime le silence
	je ne miaule pas
	j'ai une longue queue
	dit ch ch
vent	souffle violemment en tourbillonnant
	souffle si fort que je renverse les betas
	a des grands yeux
serpent	sort de son trou et siffle
	mord les betas pour les endormir
fusée	voyage dans l'espace
	transporte pt malin vers la planète alphas
	fait fffff
	bouton jaune pour démarrer
nez	est enrhummé
	éternue tout le temps

Annexe 10

Séance 8 et 9 – Séance Classe 4

Objectif : chant des personnages « Alphas » (phonèmes)

Activité : « quel est l'invité mystère ? »

Matériel : les figurines des alphas

Déroulement de l'activité :

Plusieurs personnages alphas sont disposés sur la table, chaque enfant à son tour doit deviner quel est l'invité mystère qui traverse le tunnel et dont on entend le chant. Ex. si on entend « rrrrr », quel est l'invité sur la planète ? (rép. Le robinet). On peut également proposer à un enfant de faire deviner le personnage sur base du chant à un autre enfant. Ensuite, on peut faire deviner le chant sur base du personnage (si le serpent passe dans le tunnel, quel chant devrait-on entendre ?).

Dans un premier temps, on propose de travailler avec les consonnes acoustiquement plus longues (fricatives : f, v, ch, j ; nasales : m, n ; liquides : l, r). Les consonnes occlusives peuvent être introduites quelques séances plus tard (t, d, k, g, p, b).

Annexe 11

Séance 10, 11 et 12 – Séance Classe 6

Objectif : identification de phonèmes

Activité : jeu des maisons

Matériel : les figurines des alphas, plusieurs maisons, mots illustrés

Déroulement de l'activité :

On place 4 ou 5 maisons, chacune appartenant à un personnage. L'enfant à son tour pioche une carte et doit trouver le mot qu'elle illustre (on peut l'aider s'il ne connaît pas le mot) puis il doit essayer de trouver dans quelle maison la carte peut aller, c'est-à-dire à quel alpha appartient l'objet ou l'animal, sur base du phonème initial. Quand l'enfant a trouvé, il peut mettre la carte dans la maison correspondante.

1) Séance 10

Maisons m, n, f, v, l, r	Maisons z, s, ch, j	Maisons o, u, a, i, é
mouton	zèbre	orange
maison	salade	oignon
moto	serpent	orage
mouche	scie	autruche
maillot	sandale	usine
nougat	sac	âne
nid	chenille	accident
niche	chien	armoire
noix	cheval	avion
noisette	chat	haricot
fantome	chameau	hibou
fauteuil	jupe	écureuil
foot	jouet	éponge
feu	journal	hérisson
fille	gilet	échelle
vis	genou	école
veste		
viande		
vague		
vent		
lampe		
loupe		
laisse		
landau		
robot		
robe		
raisin		
rose		
ruban		

2) Séance 11

Maisons m-n-l-r	
mouton	laisse
maison	landau
moto	lit
mouche	lapin
maillot	robot
médaille	robe
nougat	raisin
nid	rose
niche	ruban
noix	radis
noisette	rateau
lampe	roue
loupe	rideau

3) Séance 12

Maisons ch-j-s-z-f-v	
charrette	sabot
champignon	sac
chataigne	sandale
chapeau	scie
chenille	serpent
chien	salade
chat	fantôme
chameau	fauteuil
jardin	feu
jambon	foot
jupe	fille
jouets	phoque
journal	feuille
gilet	fontaine
genou	viande
zoo	vague
zèbre	vent
salopette	volant
soleil	vélo
sapin	ville
soupe	

Ex. Séance Classe 6

Maison Fusée		Maison vent		Maison chat		Maison jet d'eau	
f	fumée	v	vache	ch	cheval	j	jupe
	fromage		voiture		chaise		gilet
	famille		volcan		champignon		jus
	facteur		volets		short		jambon
	feu		vitrine		chemise		jardin
	ferme		ver de terre		chèvre		journal
	fenêtre		veste		cheminée		jumelles
	flûte		vestiaire		chou-fleur		jument
	framboise		vétérinaire		chaussettes		
	faon		vin				
	faisan		verre				
	feuille						

Annexe 12

Séance Classe 5

Objectif : identification de phonèmes

Activité : jeu de loto

Matériel : les figurines des alphas, les planches de loto, mots illustrés

Déroulement de l'activité :

Chaque enfant dispose d'une planche (cases vides) qui correspond aux objets d'un alpha. On place les cartes images face retournée sur la table. L'enfant à son tour pioche une carte et doit essayer de trouver dans quelle planche la carte peut aller, c'est-à-dire à quel alpha appartient l'objet ou l'animal, sur base du phonème initial. Quand l'enfant a trouvé, il peut mettre la carte de l'objet sur la planche correspondante que ce soit la sienne ou celle de quelqu'un d'autre.

Maison Monstre	
m	marteau
	montre
	moufle
	maison
	moto
	mandarine

Maison limace	
l	lapin
	lampe
	loup
	lunettes
	lit
	lavabo

Maison Nez	
n	noix
	nœud
	nid
	niche

Maison Robinet	
r	réveil
	rose
	radiocassettes
	roue
	raisins
	radis

Annexe 13

Séance 13, 14 et 15 – Séance Classe 7

Objectif : identification de phonèmes

Activité : plateau des planètes

Matériel : le plateau des planètes, les figurines des alphas, mots illustrés

Déroulement de l'activité :

Sur le plateau de jeu figurent 4 ou 5 planètes appartenant aux personnages cibles. L'enfant à son tour pioche une carte (on peut mettre les cartes sur la planète au milieu du plateau) et doit trouver le mot qu'elle illustre. Il doit essayer de trouver à quel alpha appartient l'objet ou l'animal, sur base du phonème initial. Quand l'enfant a trouvé, il peut mettre la carte de l'objet sur la planète du personnage correspondant. Les personnages des consonnes occlusives sont introduits.

1) Séance 13

Personnages t-d-ch-j-s-z	
tasse	château
télé	chaussures
téléphone	cheminée
tuyau	cheval
tennis	chauve-souris
tomate	chalet
taille-crayon	jambe
tartine	judo
dent	girafe
dessin	joue
domino	jongleur
douche	sucre
dessert	seau
dauphin	ciseaux
dé	souris
dentiste	savon
	zoo
	zèbre

2) Séance 14

Personnages k-g-p-b-f-v	
	bijoux
collier	bougie
cœur	boules
couronne	banc
cochon	bouchon
camion	fenêtre
gant	fourmi
gomme	frites
garage	fraise
gare	fourchette
gorille	vis
pain	ventre
panier	valise
pelle	vaisselle
pull	vase
pyjama	vélo

3) Séance Classe 7

Planète toupie		Planète dame		Planète perroquet		Planète botte	
t	tente	d	doigt	p	pantalon	b	banane
	table		dos		papillon		beurre
	tortue		dromadaire		pinceau		bâteau
	tableau		disque compact		patins à roulettes		biscuit
	train		dentifrice		pigeon		bille
	tigre		dinosaure		pingouin		banc
	thermomètre		dentelle		piano		balai
	toile d'araignée		douche		poisson		boîte

4) Séance 15

Personnages t-d-p-b-k-g	
tabouret tâche tambour tête tire-bouchon tiroir	bague balançoire banane biberon boîte bouche
danseur désert drapeau dindon descendre dragon	cadeau caméra coq cuillère casserole quille
parachute pêcheur pied pipe poche pompier	gâteau grenouille gaz glace gauche grue

Annexe 14

Séance 16 et 17 – Séance Classe 8

Objectif : fusion de phonèmes

Activité : le jeu de la fusée

Matériel : les figurines des alphas

Déroulement de l'activité :

Plusieurs personnages sont placés sur la table en colonnes : sur la gauche, les personnages consonnes et sur la droite les personnages voyelles. Pour débuter, on joue avec la fusée, comme dans l'histoire. L'intrigue est de savoir sur quel personnage va atterrir la fusée. Tombe-t-elle sur Monsieur O en faisant /fo/, ou tombe-t-elle sur Madame i en faisant /fi/ ? On demande à chaque enfant à son tour de choisir un personnage voyelle et de prononcer la combinaison des deux chants (ex. fusée et Madame i => /fi/). Les autres enfants peuvent dire s'ils sont d'accord avec la combinaison prononcée. Pour complexifier, on peut placer d'autres personnages consonnes et l'enfant doit choisir un personnage consonne et un personnage voyelle, puis il doit prononcer la combinaison des deux chants.

Annexe 15

Séance 18 et 19 – Séance Classe 9 et 10

Objectif : segmentation de phonèmes

Activité : plateau du train

Matériel : le plateau du train, les figurines des alphas, mots illustrés

Déroulement de l'activité :

On propose une image à chaque enfant à son tour. Il doit d'abord deviner si c'est un mot composé de deux ou trois personnages, c'est-à-dire un mot de 2 ou 3 sons, en fonction, il place 2 ou 3 wagons. Ensuite, il doit essayer de produire isolément chaque son du mot (ex. /l/ - /i/ - /r/) et de trouver quels sont les personnages correspondants aux trois sons (ex. limace, mademoiselle i, robinet).

1) Séance 18

Mots de 2 sons	Mots de 3 sons
zoo	lune
chat	vis
nez	phare
rue	niche
nid	ruche
lit	rame
seau	fil
scie	phoque
riz	jupe
rat	vase
jus	ville
fée	rose
âne	nuit
or	mur
os	
île	

2) Séance Classe 9

Mots de 2 sons	Mots de 3 sons
zoo	mare
riz	lire
nez	rhume
rue	ruche
nid	femme
lit	phare
veau	ville
seau	vache

3) Séance 19

Mots 3 phonèmes	Mots de 4 phonèmes
poche	café
nez	tache
scie	hache
île	vélo
jupe	
nuit	Mots de 5 phonèmes
lune	canif
vase	
ruche	
colle	
pull	
pile	
patte	

4) Séance Classe 10

Mots de 3 sons	Mots de 4 sons
canne	château
car	livre
pied	épaule
tasse	râteau
niche	chapeau
Mots de 5 sons	ciseau
lézard	orage
carrosse	usine
chaussures	
panier	
valise	

Annexe 16

Séance 20

Objectif : segmentation de phonèmes

Activité : segmentation en mouvements

Matériel : les figurines des alphas, mots illustrés

Déroulement de l'activité :

On donne à chaque enfant 2 personnages dont il sera le représentant (ex. l'enfant 1 a les personnages AF, Monsieur A et la fusée). On donne un mot (ex. nuage) et l'enfant qui a le premier son représenté par un de ses personnages (n, l'enfant qui a le nez) doit deviner qu'il est le premier et doit se placer debout au début du train. L'enfant suivant doit s'identifier sur base de ses personnages et il doit venir se placer à la suite de la file- wagon. Il y a trois séries de 5 mots. On attribue des nouveaux personnages au changement de série.

Série 1	Enft	Personnages	Série 3	Enft	Personnages
nager	Enft 1	AF	carotte	Enft 5	CM
nuage	Enft 2	NO	sac	Enft 4	AE
orage	Enft 3	JC	école	Enft 1	RL
rame	Enft 4	ER	rat	Enft 2	OS
phoque	Enft 5	MU	pomme	Enft 3	TP

Série 2		
limace	Enft 5	AU
girafe	Enft 4	LF
fumée	Enft 1	IE
phare	Enft 2	MJ
rue	Enft 3	SF