

**Master/Diplôme Pédagogie spécialisée, orientation enseignement spécialisé**

**MAES\_BVS**

**Mémoire professionnel**

**Créer un abécédaire avec ses élèves, une méthode efficace pour  
développer la connaissance des lettres ?**

**Auteur : Rithner Marine**

**Directrice de mémoire : Michelet Jacquod Valérie**

**Membre du jury : Martinet Catherine**

**Date : 17 décembre 2018**

## **Remerciements**

---

Nos sincères remerciements vont à toutes les personnes qui ont collaboré à la réalisation de ce travail :

- Notre directrice de mémoire pour sa disponibilité, son suivi régulier et ses précieux conseils tout au long de la démarche
- Nos élèves, leurs parents et nos collègues pour leur participation au projet
- Notre entourage, pour leur soutien et le temps consacré aux relectures finales
- Et toutes les autres personnes qui ont, de près ou de loin, rendu possible l'élaboration de ce travail.

## **Avertissements**

---

Ce mémoire professionnel est rédigé avec le « nous de modestie ». De ce fait, le pronom n'implique que son auteur, les accords sont donc au singulier et prennent parfois la forme du féminin.

En outre, pour des raisons de style et d'anonymat, la forme masculine pourra parfois être la seule utilisée tout en faisant référence aussi bien aux genres masculin et féminin.

Enfin, pour préserver la confidentialité et l'anonymat, des indications telles que des noms ou lieux seront supprimées ou remplacées.

# Table des matières

---

<b>Remerciements.....</b>	<b>2</b>
<b>Avertissements .....</b>	<b>3</b>
<b>Table des matières .....</b>	<b>4</b>
<b>Table des figures.....</b>	<b>9</b>
<b>Graphiques .....</b>	<b>9</b>
<b>Tableaux.....</b>	<b>9</b>
<b>1. Introduction.....</b>	<b>10</b>
<b>2. Problématique .....</b>	<b>11</b>
<b>2.1. Définition et importance du problème.....</b>	<b>11</b>
2.1.1. L'importance de la lecture .....	11
2.1.2. La lecture à l'école, ses difficultés et enjeux .....	12
2.1.3. Des connaissances précoces à cet apprentissage .....	13
a) La connaissance des lettres .....	13
2.1.4. La méthode de l'abécédaire .....	15
2.1.5. L'enjeu de la motivation scolaire .....	15
2.1.6. Une pédagogie de projet .....	16
<b>2.2. Etat de la question.....</b>	<b>16</b>
<b>3. Cadre conceptuel .....</b>	<b>17</b>
<b>3.1. La lecture comme apprentissage scolaire et sa didactique.....</b>	<b>18</b>
3.1.1. Les approches : entre controverse et consensus .....	18
a) Approche synthétique .....	18
b) Approche analytique ou globale.....	18
c) Approches mixtes.....	19
d) Approche équilibrée .....	19
3.1.2. Les modèles .....	19
3.1.3. Les étapes de l'évolution en lecture .....	20
a) Le lecteur en émergence .....	20
b) D'apprenti lecteur à lecteur débutant .....	20
c) Et ensuite ? .....	21
3.1.4. Les difficultés en lecture .....	21

a)	Causes ou facteurs de risque.....	21
b)	Quelques considérations générales de prévention et remédiation.....	22
<b>3.2.</b>	<b>Les lettres parmi les connaissances précoces et prédictives à la lecture .....</b>	<b>23</b>
3.2.1.	L'apprentissage des lettres.....	24
a)	Le nom avant le son des lettres .....	24
b)	À chaque lettre ses caractéristiques et son niveau de difficulté .....	25
c)	Le rôle de la mémoire .....	27
d)	Des sens divers à mobiliser .....	28
e)	L'évaluation des connaissances.....	28
<b>3.3.</b>	<b>L'abécédaire.....</b>	<b>29</b>
3.3.1.	Définition et historique .....	29
3.3.2.	Apports pour l'entrée dans l'écrit.....	30
3.3.3.	Création d'un abécédaire .....	32
3.3.4.	Interactions de l'enseignant .....	33
<b>3.4.</b>	<b>La motivation scolaire .....</b>	<b>33</b>
3.4.1.	Définition .....	33
3.4.2.	Motivation intrinsèque .....	34
a)	Intérêts, sens et représentations .....	34
b)	L'importance des choix .....	35
<b>3.5.</b>	<b>La pédagogie du projet.....</b>	<b>35</b>
<b>3.6.</b>	<b>Liens entre les concepts .....</b>	<b>36</b>
<b>4.</b>	<b>Objet, question de recherche et hypothèses.....</b>	<b>37</b>
<b>4.1.</b>	<b>Objet de recherche .....</b>	<b>37</b>
<b>4.2.</b>	<b>Question de recherche .....</b>	<b>37</b>
<b>4.3.</b>	<b>Hypothèses.....</b>	<b>37</b>
4.3.1.	Hypothèse 1 .....	38
4.3.2.	Hypothèse 2 .....	38
<b>5.</b>	<b>Dispositif méthodologique .....</b>	<b>38</b>
<b>5.1.</b>	<b>Devis de recherche .....</b>	<b>39</b>
<b>5.2.</b>	<b>Terrain de réalisation et population concernée.....</b>	<b>39</b>
<b>5.3.</b>	<b>Dispositif et mise en œuvre .....</b>	<b>39</b>
5.3.1.	Trois phases .....	39

a)	Première phase : observation de l'évolution naturelle des élèves et/ou selon la méthode mise en place en classe .....	40
b)	Deuxième phase : réalisation de l'abécédaire .....	40
c)	La troisième phase : phase de maintien .....	41
5.3.2.	Instruments de mesure .....	42
a)	Instrument de mesure de la connaissance des lettres .....	42
b)	Questionnaires .....	42
<b>5.4.</b>	<b>Éthique.....</b>	<b>43</b>
<b>6.</b>	<b>Analyse des données .....</b>	<b>43</b>
<b>6.1.</b>	<b>Progression dans l'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes .43</b>	
6.1.1.	Résumé propre à chaque élève .....	44
a)	Élève A.....	44
b)	Élève B.....	45
c)	Élève C .....	45
d)	Élève D.....	46
6.1.2.	Récapitulatif commun à tous élèves.....	47
<b>6.2.</b>	<b>Déroulement, implication et sens du projet .....</b>	<b>49</b>
6.2.1.	Le point de vue des élèves .....	49
a)	Impact du projet sur la motivation .....	49
b)	Impact du projet sur les apprentissages .....	49
6.2.2.	Le point de vue de leurs enseignants titulaires .....	50
a)	Impact du projet sur la motivation .....	50
b)	Impact du projet sur les apprentissages .....	50
c)	Transfert du projet .....	50
6.2.3.	Observations et notes libres de l'enseignante d'appui .....	51
6.2.4.	Analyse des stratégies et mécanismes appris et/ou utilisés .....	51
a)	Suite à la phase 2.....	51
b)	Suite à la phase 3.....	52
c)	Analyse commune.....	52
<b>7.</b>	<b>Interprétation et discussion des résultats .....</b>	<b>53</b>
<b>7.1.</b>	<b>La réalisation de l'abécédaire et l'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes.....</b>	<b>54</b>

7.1.1.	Une prise en charge précoce .....	54
7.1.2.	Une approche de la lecture réfléchie .....	55
7.1.3.	Les bienfaits de l'abécédaire .....	55
7.1.4.	Un juste milieu dans la réalisation du projet .....	56
<b>7.2.</b>	<b>La réalisation de l'abécédaire et la motivation des élèves .....</b>	<b>57</b>
7.2.1.	L'importance d'un projet motivant .....	57
7.2.2.	L'importance des choix.....	58
7.2.3.	La prise en compte du vécu personnel .....	59
7.2.4.	Le sens donné aux apprentissages .....	60
7.2.5.	Transfert du projet.....	60
<b>8.</b>	<b>Retour sur le questionnement.....</b>	<b>61</b>
<b>8.1.</b>	<b>Hypothèse 1 .....</b>	<b>62</b>
8.1.1.	Rappel de l'hypothèse .....	62
8.1.2.	Retour sur l'hypothèse .....	62
<b>8.2.</b>	<b>Hypothèse 2.....</b>	<b>63</b>
8.2.1.	Rappel de l'hypothèse .....	63
8.2.2.	Retour sur l'hypothèse .....	63
<b>8.3.</b>	<b>Réponse à la question de recherche.....</b>	<b>64</b>
<b>9.</b>	<b>Distance critique .....</b>	<b>65</b>
<b>9.1.</b>	<b>Forces et limites .....</b>	<b>65</b>
9.1.1.	Choix du sujet et problématisation .....	65
9.1.2.	Cadre conceptuel .....	65
9.1.3.	Question de recherche et hypothèses .....	66
9.1.4.	Échantillon, méthode et dispositif .....	66
a)	Principaux biais pour l'analyse et l'interprétation .....	67
<b>10.</b>	<b>Prolongements de la recherche .....</b>	<b>68</b>
<b>11.</b>	<b>Conclusion.....</b>	<b>69</b>
	<b>Références bibliographiques.....</b>	<b>71</b>
<b>12.</b>	<b>Annexes.....</b>	<b>75</b>
12.1.	Mot de présentation du projet aux parents.....	75
12.2.	Instruments de mesure .....	76

12.2.1.	Évaluation des correspondances graphèmes-phonèmes.....	76
12.2.2.	Questionnaires suite à la phase 2.....	77
a)	Élève.....	77
b)	Enseignant.....	79
12.2.3.	Questionnaire suite à la phase 3.....	80
<b>Attestation d'authenticité.....</b>		<b>81</b>
<b>Résumé et mots-clés .....</b>		



## Table des figures

---

### Graphiques

<b>Graphique 1</b> Progression de l'élève A selon les trois phases du dispositif.....	44
<b>Graphique 2</b> Progression de l'élève B selon les trois phases du dispositif.....	45
<b>Graphique 3</b> Progression de l'élève C selon les trois phases du dispositif .....	46
<b>Graphique 4</b> Progression de l'élève D selon les trois phases du dispositif .....	46
<b>Graphique 5</b> Progression des élèves dans leur apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes selon les trois phases du dispositif .....	47

### Tableaux

<b>Tableau 1</b> Progression de l'élève A selon les trois phases du dispositif .....	44
<b>Tableau 2</b> Progression de l'élève B selon les trois phases du dispositif.....	45
<b>Tableau 3</b> Progression de l'élève C selon les trois phases du dispositif .....	46
<b>Tableau 4</b> Progression de l'élève D selon les trois phases du dispositif .....	47
<b>Tableau 5</b> Progression des élèves dans leur apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes selon les trois phases du dispositif .....	48
<b>Tableau 6</b> Stratégies et mécanismes de mémorisation suite à la phase 2 .....	52
<b>Tableau 7</b> Stratégies et mécanismes de mémorisation suite à la phase 3 .....	52

# 1. Introduction

---

Ce mémoire professionnel est réalisé dans le cadre de notre Master/Diplôme Pédagogie spécialisée, orientation enseignement spécialisé, auprès des Hautes Ecoles Pédagogiques de Vaud et du Valais.

Il traite de l'entrée dans la lecture en approfondissant la question de départ suivante : « Créer un abécédaire avec ses élèves, une méthode efficace pour développer la connaissance des lettres ? ».

Ce sujet, à la fois complexe et riche, nous motive tout particulièrement et a été retenu pour plusieurs raisons.

Précisons tout d'abord que nous travaillons en Appui Pédagogique Intégré dans une école primaire valaisanne. Nous suivons dans ce cadre différents élèves intégrés au cursus scolaire ordinaire mais ayant des difficultés ou besoins particuliers. Nous avons notamment le plaisir de travailler avec des élèves de 3H, degré dans lequel la lecture est l'un des principaux apprentissages. Un certain nombre d'élèves rencontrent cependant des difficultés et nous avons parfois l'impression de manquer de connaissances et d'outils pour les aider. Parce que l'entrée dans la lecture est une étape clé de la réussite scolaire, il nous a paru intéressant d'étudier cette thématique pour mieux comprendre, appréhender, prévenir et gérer les difficultés. Ne pouvant tout traiter, nous avons décidé d'approfondir l'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes simples, soit des lettres, qui sont l'une des bases fondamentales pour entrer dans la lecture. Nos motivations partent donc du terrain et sont à la fois personnelles et professionnelles. Nous nous réjouissons de développer nos connaissances et notre enseignement en identifiant notamment des pistes d'actions éclairées pour mieux comprendre et aider nos élèves, mais aussi nos collègues titulaires sur le sujet.

Nous espérons également pouvoir contribuer quelque peu à l'élaboration de savoirs dans le domaine de la pédagogie spécialisée par le biais de l'utilisation du moyen de l'abécédaire, spécificité qui semble moins développée dans la littérature francophone et qui nous amènera à tester une piste pédagogique concrète, en lien avec les concepts de motivation scolaire et de pédagogie du projet.

Enfin, entrer dans une telle démarche de recherche sera sans aucun doute enrichissant pour notre futur en nous permettant de développer différentes capacités plus générales : faire des

recherches à partir d'une problématique, synthétiser des résultats, se distancer, analyser de manière critique sa pratique, etc.

Le travail comprendra tout d'abord une partie plus théorique qui délimitera le problème, fera l'état des lieux et développera différents concepts. La problématique nous permettra par ailleurs de détailler certaines informations présentées ci-dessus, dont l'importance de notre recherche. Nous nous arrêterons ensuite sur la question de recherche et la démarche méthodologique. Après une expérimentation sur le terrain, les résultats seront analysés et interprétés avant de revenir sur le questionnement et de conclure en prenant de la distance et en présentant différentes perspectives telles que des prolongements possibles.

## **2. Problématique**

---

Nous souhaitons maintenant définir ce que nous cherchons à comprendre et les relations qui se tissent entre les différents concepts. Sur la base de références scientifiques, l'intérêt de l'objet d'étude ainsi que certaines connaissances acquises dans le domaine seront présentés. Cette partie est complémentaire au cadre conceptuel, dans lequel nous approfondirons notamment l'état des connaissances.

### **2.1. Définition et importance du problème**

De l'importance de la lecture, nous passerons à la lecture à l'école et à ses difficultés et enjeux. Nous traiterons ensuite des connaissances précoces liées à cet apprentissage, et notamment de la connaissance des lettres, avant de parler des abécédaires, de la motivation et des représentations, pour enfin traiter de la pédagogie du projet.

#### **2.1.1. L'importance de la lecture**

La lecture, « l'une des conquêtes majeures de l'humanité » (Giasson & Vandecasteele, 2012, p. 8) comporte de nombreux enjeux et est au cœur de la vie en société. Chartier (2007) l'explique : « il faut lire pour s'informer, s'instruire, travailler et même se divertir [...] tout le monde a besoin de savoir lire » (p. 5). Giasson (2005) écrit également que « de nos jours, il est difficile d'obtenir une reconnaissance sociale complète si l'on ne possède pas une connaissance au moins fonctionnelle de la langue écrite » (p. 6) . Il paraît donc difficile de trouver sa place dans la société actuelle sans avoir acquis des compétences suffisantes en lecture.

### **2.1.2. La lecture à l'école, ses difficultés et enjeux**

L'apprentissage de la lecture à l'école obligatoire est alors fondamental. C'est une préoccupation majeure bien que, comme le relève Giasson (2005), tout ne soit pas si simple : « depuis une vingtaine d'années, la question de l'apprentissage de la lecture est dans tous les discours » (p. XIII). De plus, « nombreux sont [...] les enseignants qui, désireux d'offrir aux enfants les conditions optimales d'accès à la lecture, se sentent désemparés quant aux moyens à mettre en œuvre » (Giasson, 2005, p. XIII). Il faut dire que si certains élèves entrent facilement dans la lecture, d'autres connaissent plus de difficultés. Selon Ecalte et Magnan (2015), « l'école est face à une extrême diversité de profils de lecteurs en difficulté et l'enjeu – le défi – est d'y faire face dans les meilleures conditions » (p. 5). D'autres auteurs expliquent :

Les difficultés en lecture ont toujours constitué, à juste titre, une préoccupation majeure pour le milieu de l'enseignement. On sait que les élèves qui ont des difficultés en lecture ont plus de risques de connaître l'abandon scolaire que leurs pairs. Ces élèves sont présents dans toutes les classes, de la maternelle à la fin du primaire, et c'est pourquoi tous les enseignants doivent être préparés tant à prévenir les difficultés qu'à intervenir dès qu'elles se manifestent. (Giasson & Vandecasteele, 2012, p. 23)

Le travail en 3H (HarmoS) ou 1<sup>er</sup> année (primaire) est primordial si l'on se réfère aux propos de Giasson et Vandecasteele (2012) :

Les enseignants savent que la 1<sup>er</sup> année est cruciale pour le cheminement des enfants. Les élèves en difficulté en lecture en fin de 1<sup>er</sup> année restent des lecteurs faibles à la fin du primaire et les « bons » lecteurs deviennent des lecteurs forts. Il ressort qu'un bon enseignement de la lecture en 1<sup>er</sup> année est la meilleure prévention des difficultés en lecture. (p. 121)

Tout n'est donc pas sans espoir, comme le présentent également Ecalte et Magnan (2015) : « la littérature internationale montre qu'une prise en charge précoce, en milieu scolaire, des enfants présentant des difficultés de décodage permet à 50% voire à 75% d'entre eux d'améliorer leurs performances et d'atteindre celles de leurs pairs bon lecteurs » (p. 147).

Nous nous devons donc de prendre le problème au sérieux et d'agir pour aider les élèves à risque. Face à cette situation et selon Chartier (2007), de très nombreuses recherches relèvent d'approches et de méthodes d'enseignement diverses et qui ont évolué à travers le temps, allant

parfois même jusqu'à la controverse. Nous y reviendrons quelque peu dans le cadre conceptuel de ce travail.

### **2.1.3. Des connaissances précoces à cet apprentissage**

Mais comment s'intéresser à l'enseignement de la lecture sans s'être préalablement arrêté sur les connaissances précoces nécessaires à cet apprentissage ? Il y en a plusieurs, telles que la conscience phonologique ou morphologique. Nous allons revenir plus en détails sur ces concepts dans la suite du travail. Précisons en quelques mots que la conscience phonologique « est l'aptitude à se représenter la langue orale comme une séquence d'unités ou de segments tels que la syllabe, la rime et le phonème » (Giasson & Vandecasteele, 2012, p. 83). Elle traite donc de la représentation et de la manipulation des unités de la langue orale. La syllabe est une unité d'articulation qui « se prononce en une seule émission de voix et contient deux parties distinctes : l'attaque et la rime » (Giasson & Vandecasteele, 2012, p. 84). L'attaque est la partie initiale, la rime celle qui suit. Cette dernière « est la partie essentielle d'une syllabe : elle contient obligatoirement une voyelle (noyau) et toute une consonne qui la suit (coda) » (Giasson & Vandecasteele, 2012, p. 84). Quant au phonème, c'est une « unité sonore qui permet des distinctions sémantiques. Le changement d'un phonème par un autre produit un nouveau mot » (Giasson & Vandecasteele, 2012, p. 85). Les morphèmes sont les plus petites unités de sens de la langue (Ecalte & Magnan, 2015), soit les unités minimales de sens qui constituent les mots (la base ou des affixes). Avoir la conscience de ces derniers est aidant. Par exemple, plus il y a de morphèmes identifiables pour un même nombre de phonèmes, plus l'enfant pourra lire rapidement (Marec-Breton, Gombert & Colé, 2005). Des activités diverses et variées sont réalisées en 1-2H afin de permettre aux élèves d'entrer dans ces apprentissages.

#### **a) La connaissance des lettres**

La connaissance des lettres nous intéresse tout particulièrement. Cette dernière est « l'un des facteurs prédisant le mieux la réussite en lecture » (Giasson & Vandecasteele, 2012). Pour Ecalte et Magnan (2015), « l'apprentissage de l'alphabet joue un rôle fondamental dans l'apprentissage de la lecture » (p. 12) et aurait une valeur prédictive plus importante que d'autres éléments comme le quotient intellectuel par exemple. D'autres auteurs précisent que « la capacité à nommer les lettres de l'alphabet exerce un impact plus important que la conscience phonologique, ou toutes les connaissances générales, liées au fonctionnement du

code écrit (orientation des unités, distinction entre mots et signes, correspondance entre oral-écrit) » (Negro & Genelot, 2011, p. 302).

La recherche de Biot-Chebrier, Ecalle et Magnan (2008) met en avant le fait que « la connaissance du nom des lettres participe aux premières productions orthographiques » (p. 11). Connaître le nom des lettres a donc différents rôles importants qui dépassent l'entrée dans la lecture : associations entre oral et écrit et même compréhension de textes par exemple (Écalle & Magnan, 2015).

Ces apprentissages ont leur place en 3H si l'on se réfère au Plan d'Études Romand (Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin, 2010) avec lequel nous travaillons. En effet, les déclinaisons annuelles proposées par le canton du Valais expliquent que l'apprentissage se centre sur la reconnaissance de quelques lettres (celles du prénom) en 2H. En 3H, l'apprentissage se fait sur la reconnaissance des lettres en les nommant et sur la connaissance de la combinatoire (fusion syllabique et correspondance graphème-phonème). Ces notions doivent être acquises et intégrées en 4H.

Aider les enfants dans cette acquisition de la connaissance des lettres semble donc essentiel mais n'est pas inné et cela ne s'improvise pas. Beaucoup de questions se posent pour les enseignants, qui se demandent par exemple s'il faut commencer par le nom ou le son des lettres, par les lettres minuscules ou majuscules, etc. (Giasson & Vandecasteele, 2012). Giasson (2005), par exemple, émet différentes propositions : « exposer l'alphabet sous forme de guirlande, recourir aux abécédaires ou demander aux élèves de réaliser leur propre alphabet avec des dessins ou des découpures » (p. 151). Nous reviendrons dans la suite de ce travail sur d'autres pistes pédagogiques concrètes, mais nous souhaitons d'ores et déjà relever que nous n'avons trouvé que peu d'informations sur le sujet. Un travail de thèse sur la connaissance des lettres semble confirmer ce manque (Helal, 2012) :

L'analyse de la littérature sur le sujet révèle qu'il y a peu de travaux rendant compte des conditions pédagogiques de l'enseignement-apprentissage des lettres. Les études sont surtout focalisées sur la qualité de la classe et peu sur les activités et sur les interactions enseignant-enfant. (p. 109)

De ce rapide bilan des travaux, il ressort qu'on connaît mal les conditions éducatives de l'apprentissage des lettres par les enfants. D'une part, la plupart des études que nous avons trouvées ont été effectuées dans des contextes culturels non francophones. D'autre part, les activités effectives proposées aux enfants sont peu détaillées. (p. 111)

Tewagne (2005) dit aussi qu'il reste « manifestement bien des questions à creuser sur les facteurs, les pratiques qui, au-delà des méthodes, favorisent l'apprentissage du lire-écrire. Et pourtant, nous avons l'impression que, pour l'instant, ce n'est pas un terrain particulièrement bien arpenté par les chercheurs » (p. 39).

#### **2.1.4. La méthode de l'abécédaire**

Ainsi, partie de l'enseignement/apprentissage de la lecture en général, nous nous sommes ensuite focalisée sur la connaissance des lettres. Nous souhaitons pouvoir mettre en œuvre et tester une méthode concrète.

L'abécédaire cité par Giasson (2005) nous a paru être un moyen intéressant que nous souhaitons approfondir pour en déterminer notamment l'efficacité. En effet, nous avons souvent vu dans les classes dans lesquelles nous travaillons des guirlandes de l'alphabet, mettant en relation la lettre avec une image.

Quelques autres recherches, en anglais principalement, traitent de l'abécédaire et de l'émergence de la lecture. Un certain nombre d'études s'accordent pour dire que les abécédaires seraient des moyens utiles pour entrer dans l'écrit. Nous les référencerons et y reviendrons plus en détails dans le cadre conceptuel.

Précisons encore que des questions de recherche diverses ont été explorées, notamment l'utilisation des abécédaires à travers les âges (Bradley & Bradley, 2014 ; Coffman & Sphon, 1996 ; Kormanski & Stevens, 1993) ou encore les attentes que les parents ont sur les abécédaires pour l'entrée dans la lecture (Nowak & Evans, 2013).

Quant à nous, nous nous interrogeons souvent sur le sens pour nos élèves de ces images imposées par les enseignants et affichées en classe. Des images imposées, parfois peu familières aux élèves, leur permettent-elles vraiment de s'investir dans l'apprentissage des lettres ? Une hypothèse s'impose alors à nous : créer un abécédaire personnalisé avec ses élèves permettrait d'améliorer l'apprentissage des lettres. Cela nous renvoie à notre question de départ : « créer un abécédaire avec ses élèves, une méthode efficace pour développer la connaissance des lettres ? ».

#### **2.1.5. L'enjeu de la motivation scolaire**

En effet, nous savons, à la lecture des propos d'Astolfi (1999), que créer un abécédaire permet aux élèves d'investir les apprentissages à partir de leurs représentations : « l'introduction de

moments d'expression et de prise en compte des représentations des élèves au sein d'un cours programmé conduit à une efficacité didactique supérieure » (p. 73). Il en va de même pour la prise en compte des intérêts des élèves, nous y reviendrons plus en détails dans le cadre conceptuel de ce travail.

Par ailleurs, les propos de Vianin (2011) nous aident à comprendre l'importance de la motivation scolaire et la façon de la favoriser puisque cet auteur parle de l'importance pour les élèves de pouvoir faire des choix. Normand-Guérrette (2012) le confirme, « l'importance de la motivation est largement reconnue comme un facteur déterminant dans l'apprentissage » (p. 47). De plus, la motivation est, selon Giasson et Vandecasteele (2012) « un moteur important de la réussite en lecture » (p. 205). Nous verrons après que la manière d'apprendre les lettres peut avoir une influence sur les apprentissages de par le facteur motivationnel (commencer par les lettres du prénom, etc.).

Ainsi, permettre à nos élèves de s'impliquer dans les apprentissages en créant leur propre abécédaire à partir de leurs représentations et souhaits nous paraît être un angle d'approche intéressant pour favoriser leur motivation scolaire et leur permettre de développer leurs connaissances des lettres pour entrer dans la lecture.

### **2.1.6. Une pédagogie de projet**

Créer son propre abécédaire selon les informations mentionnées ci-dessus s'apparente à une pédagogie de projet, « mode de finalisation de l'acte d'apprentissage » (Huber, 2005, p. 18) où l'apprenant est actif. Il peut ainsi mieux mettre du sens dans ses apprentissages en lien avec des motivations internes, prenant en compte ses représentations (Huber, 2005). Cette pédagogie est donc au cœur de notre travail et prend d'autant plus sens car, pour Milis (2009), elle est utile avec des élèves en difficultés, de par la mobilisation et l'engagement qu'elle amène notamment. Nous développerons ce concept plus loin.

## **2.2. Etat de la question**

Avant de conclure cette problématique, observons l'état des recherches sur cette question de départ : « créer un abécédaire avec ses élèves, une méthode efficace pour développer la connaissance des lettres ? ».

Quelques auteurs mentionnent la possibilité de créer un abécédaire avec les élèves, par exemple Giasson et Vandecasteele (2012) pour qui il serait même « préférable de créer son propre



abécédaire » (p. 104). Trésallet et Degorce-Dumas (2007) quant à eux proposent une séquence didactique sur l'enseignement par projet dans le cadre de la réalisation d'un abécédaire. Pour Mettoudi (2008), « la mémorisation passe aussi par des activités de production comme la fabrication d'abécédaires » (p. 213).

Terwagne (2005) explique que :

Au-delà du travail de lecture, on pensera surtout à l'intérêt qu'il y a pour les enfants à constituer leurs propres abécédaires, en choisissant d'abord le style qui les frappe le plus, en utilisant d'abord comme entrée les lettres de leurs noms, en choisissant ou en inventant des figures pour organiser leur glossaire ou dictionnaire de mots, etc., etc. Les possibilités sont infinies et ne dépendent que de l'âge et de l'intérêt des acteurs. (p. 39)

Bradley et Jones (2007) relèvent aussi l'importance de créer un abécédaire avec ses élèves pour améliorer leurs connaissances de l'alphabet. Ils expliquent que c'est une activité motivante qui leur permet de développer les connaissances noms/sons des lettres.

Enfin, Bradley et Bradley (2014) vont dans ce sens en disant qu'il est motivant pour des élèves de créer un abécédaire sur un sujet qu'ils ont eux-mêmes choisi. Ils donnent diverses idées, telles que le fait de partir des prénoms de classe.

Ces quelques propos d'auteurs ont suscité notre intérêt, bien qu'ils soient tirés de recherches plus larges n'entrant pas forcément plus en détails dans les démarches de création d'un abécédaire. Notre propre recherche prend alors tout son sens et nous nous réjouissons de la poursuivre.

### **3. Cadre conceptuel**

---

Dans ce cadre conceptuel, nous allons revenir sur les concepts qui émergent de la problématique, soit la lecture, la connaissance des lettres ou l'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes, l'abécédaire, la motivation scolaire et enfin la pédagogie du projet. Cette partie complètera notamment l'état des connaissances présenté plus haut.

### **3.1. La lecture comme apprentissage scolaire et sa didactique**

Comme nous l'avons vu dans la problématique de ce travail, la lecture est un apprentissage nécessaire et fondamental qui a été étudié sous différentes approches, ces dernières ayant évolué au fil du temps. Nous allons, dans le cadre de ce travail, nous focaliser principalement sur les conceptions actuelles en didactique de la lecture, et plus précisément sur ses fondements principaux (approches, modèles, étapes). Les difficultés que cet apprentissage engendre et quelques pistes de remédiations seront également présentées.

#### **3.1.1. Les approches : entre controverse et consensus**

Il y a une grande dichotomie dans l'enseignement/apprentissage de la lecture : « on a toujours distingué deux types d'approches opposées concernant la façon d'enseigner aux enfants à identifier des mots écrits : les approches synthétiques et les approches globales » (Giasson, 2005, p. 25), pour peu à peu laisser place à des approches mixtes et équilibrées et donc à un certain consensus, loin de positionnements extrêmes (Giasson, 2005).

##### **a) Approche synthétique**

L'approche synthétique est centrée sur le code et l'apprentissage du décodage, en partant des plus petites unités de la langue pour aller vers les plus grandes. On « présente à l'élève des lettres qu'il identifie et combine ensuite en syllabes, lesquelles sont assemblées pour former des mots et les mots, des phrases » (Giasson, 2005, p. 25). Il y a donc une hiérarchie des apprentissages : on commence avec une unité de base qui est la lettre (approche alphabétique) ou la syllabe (approche syllabique) pour passer au mot puis à la phrase. Dans l'approche synthétique, cette hiérarchie est très importante, quitte à ce que les mots ou les textes utilisés soient quelque peu artificiels pour les enfants (Giasson, 2005).

##### **b) Approche analytique ou globale**

Au contraire, l'approche globale est centrée sur le sens et l'analyse. Elle part donc d'une unité significative, comme la phrase. L'enfant réalise le processus inverse de l'approche synthétique car on dit qu'il « découvrira le mot dans la phrase, la syllabe dans le mot, la lettre dans la syllabe » (Giasson, 2005, p. 26).

### **c) Approches mixtes**

À la lecture de Giasson (2005), nous comprenons l'importance d'une approche mixte : « les approches synthétiques à l'état pur n'existent à peu près plus aujourd'hui, ce qui ne veut pas dire toutefois que les enfants n'apprennent plus à décoder » (p. 26). En outre, « à l'état pur, les méthodes globales sont très rares, ce qui ne veut pas dire pour autant que les enfants n'apprendront pas certains mots de façon globale » (p. 26). La nécessité de proposer aux élèves des démarches dites mécaniques sans léser l'apprentissage global, la compréhension et le sens donné à la lecture paraît donc évidente. L'approche mixte n'est pas rigide puisqu' « il existe toutefois une multitude de façons d'envisager l'approche mixte » (Giasson, 2005, p. 27).

### **d) Approche équilibrée**

Terminons enfin par parler de l'approche équilibrée, qui part du postulat que : « presque toutes les approches sont efficaces avec certains élèves, mais qu'aucune approche n'est efficace avec tous » (Giasson, 2005, p. 28). L'enseignant doit donc quotidiennement prendre des décisions pour aider chaque enfant selon ses besoins de manière équitable plus qu'égalitaire. L'adaptation à l'apprenant semble donc primer sur les techniques d'apprentissage.

### **3.1.2. Les modèles**

Ces approches relèvent donc d'une dichotomie entre primauté de l'apprentissage du code et sens et donc entre déchiffrage et compréhension. Cette dichotomie n'est pas nouvelle puisque Chauveau (1994) le mentionnait déjà dans son ouvrage : « il y a souvent divorce ou conflit entre déchiffrage (ou épellation) et recherche de sens » (p. 34).

Cependant, les deux composantes de la lecture qui sont l'identification des mots écrits et la compréhension de phrases et de textes sont toutes deux importantes puisque « lire nécessite la présence simultanée des deux composantes même si elles contribuent de façon indépendante à la réussite en lecture » (p. 57). En résumé, lire est donc un processus de langage, actif, interactif même, où « le lecteur n'emmagasine pas passivement les mots les uns après les autres » (Giasson, 2005, p. 6), mais traite et exploite les informations, émet et vérifie des hypothèses en lien avec ses connaissances.

Coltheart (1978) dans son modèle explicatif décrit que, pour identifier un mot, il y aurait une voie orthographique avec la lecture par adressage qui amène à une reconnaissance plutôt globale du mot et une voie phonologique avec la lecture par assemblage qui fait référence à

l'approche synthétique. Des modèles plus interactifs ont ensuite été proposés où une activation simultanée des deux voies est réalisée (Écalte & Magnan, 2015).

La question du sens étant donc fortement liée à la lecture et au décodage, il est important de trouver un bon compromis entre les différentes approches et de comprendre la complexité du processus de lecture.

### **3.1.3. Les étapes de l'évolution en lecture**

Après nous être intéressée aux approches et modèles explicatifs du processus de lecture, nous souhaitons observer les étapes par lesquelles passe le lecteur en nous arrêtant de manière plus détaillée sur les premières qui nous concernent le plus.

#### **a) Le lecteur en émergence**

Tout commence par une sensibilisation aux fonctions de l'écrit, en situation réelle notamment : l'enfant ne peut encore lire seul puisqu'il n'a pas le principe alphabétique mais « il prend plaisir à écouter des histoires, il reconnaît des mots dans son environnement » (Giasson, 2005, p. 31). Les acquisitions ne nécessitent en général pas un enseignement formel mais des interventions pédagogiques claires : reconnaissance et écriture du prénom, message du matin, lire des histoires aux enfants et favoriser leur propre lecture, leur permettre de s'adonner aux jeux symboliques, etc. Peu à peu, l'enfant devrait se familiariser avec les caractéristiques du langage écrit et établir des relations avec l'oral : orientation de gauche à droite, concepts tels que lettre, mot ou phrase (Giasson, 2005).

#### **b) D'apprenti lecteur à lecteur débutant**

Le stade d'apprenti lecteur « se caractérise par la découverte du principe alphabétique » (Giasson, 2005, p. 31). Le principe alphabétique amène le lecteur à « se rendre compte qu'il existe une relation entre le mot oral et le mot écrit et que cette relation s'établit par des unités inférieures au mot, c'est-à-dire des phonèmes assemblés en syllabes » (Giasson, 2005, p. 178). En d'autres termes, le principe alphabétique « consiste à prendre conscience que les graphèmes, à savoir les lettres ou certains groupes de lettres de l'alphabet, représentent des unités abstraites de la langue appelées phonèmes » (Écalte & Magnan, 2015, p. 21). Il permet donc l'identification des mots. Ainsi, chaque unité phonologique correspond à une unité graphique (Giasson & Vandecasteele, 2012). Découvrir le principe alphabétique ne se fait pas pour autant automatiquement et requiert de savoir quelques lettres, d'être habile en conscience

phonologique et d'être dans un environnement stimulant. Ensuite, l'enfant apprendra progressivement à maîtriser le code, soit l'assemblage des correspondances graphèmes-phonèmes simples et complexes pour une langue particulière. Pour ce faire, l'élève doit agrandir son bagage d'unités graphiques et maîtriser la fusion syllabique. Chez l'apprenti lecteur, les habiletés pour lire et comprendre sont donc en voie d'acquisition. La lecture est encore très approximative et basée sur l'émission d'hypothèses. Le lecteur débutant améliore ses habiletés à identifier les mots pour lire des textes de manière autonome. Mais la lecture reste hésitante, il doit identifier les mots les uns après les autres, etc. (Giasson, 2005).

### **c) Et ensuite ?**

Lorsque l'enfant est capable de moins décoder et de plus faire appel au répertoire de mots mémorisés qu'il possède, la lecture se fait de manière courante et aisée. On dit alors que le lecteur est « en transition ». Il devient « apprenti stratège » lorsqu'il maîtrise des stratégies pour comprendre ses lectures. Enfin, c'est un « lecteur confirmé » quand il fait appel à des stratégies plus complexes et affinées et qu'il peut gérer les différents obstacles rencontrés (Giasson, 2005).

### **3.1.4. Les difficultés en lecture**

Comme dans tous les autres domaines, il y a des différences entre les enfants en lecture. Cet apprentissage étant complexe, « on peut [...] penser qu'au moins un enfant sur trois éprouvera certaines formes de difficultés en lecture au cours de son parcours scolaire » (Giasson & Vandecasteele, 2012, p. 28). Les difficultés peuvent être présentes à toutes les étapes de l'apprentissage, mais nous allons nous focaliser sur l'entrée dans l'écrit.

#### **a) Causes ou facteurs de risque**

« Aujourd'hui, on considère que les causes sont multiples et qu'elles proviennent tant de l'environnement que de l'enfant » (Giasson & Vandecasteele, 2012, p. 30). Ainsi, il n'est pas simple de cibler les causes des difficultés en lecture, mais il est nécessaire d'avoir conscience des facteurs de risque. En voici quelques-uns :

Les garçons par exemple réussiraient moins que les filles en lecture car ces dernières seraient plus motivées et passeraient plus de temps à lire (Giasson & Vandecasteele, 2012).

Le milieu socio-économique aurait aussi une influence : « les recherches démontrent que les enfants provenant de milieux défavorisés réussissent moins bien en lecture que les enfants des

milieux plus aisés » (Giasson & Vandecasteele, 2012, p. 29), et ce par manque de stimulations notamment.

De plus, l'école, l'enseignement, l'enseignant, les savoirs, le contexte classe ont aussi leur part de responsabilités. À ce stade, les difficultés peuvent être en lien avec de multiples facteurs, tels que des connaissances précoces déficitaires : connaissance sur les lettres, conscience phonologique, non compréhension du principe alphabétique, langage oral déficitaire, etc. (Écalte & Magnan, 2015 ; Giasson & Vandecasteele, 2012). Nous reviendrons sur ces dernières et plus particulièrement sur la connaissance des lettres plus tard.

Le phénomène des causes réciproques est également à relever. Il met en avant un certain cercle vicieux : « si un élève a peu d'habiletés en lecture, il ne trouvera pas celle-ci gratifiante et n'aura pas tendance à s'engager dans des activités de lecture » (Giasson & Vandecasteele, 2012, p. 31). Il a donc peu d'habiletés, n'aime pas la lecture, ce qui fait qu'il ne lit pas et ne développe pas ses habiletés.

Il est également important de tenir compte de troubles propres au développement individuel des enfants, comme la dysphasie ou la dyslexie. Les dysphasies sont des « troubles graves et persistants du développement du langage chez l'enfant. [...] Cette pathologie langagière sans caractère lésionnel apparaît et s'accroît au cours du développement de l'enfant. » (Piérart, 2004, p. 6). Souvent, il y a ensuite des séquelles sur l'apprentissage de la langue écrite. En effet, les caractéristiques du trouble oral se rapportent aussi à l'écrit : difficultés en conscience phonologique (segmenter les mots, etc.), problèmes pour discriminer les sons proches, vocabulaire... Quant à la dyslexie, elle concerne des difficultés persistantes dans l'apprentissage de la lecture et plus précisément dans l'identification des mots écrits. Elle est d'origine neurobiologique (Giasson & Vandecasteele, 2012).

Enfin, pour Giasson & Vandecasteele (2012), « l'échec ou la réussite en lecture dépend d'une multitude de facteurs plus souvent dus au contexte social d'apprentissage qu'aux habiletés intrinsèques de l'enfant » (p. 47). Certains facteurs sont donc modifiables et il est donc important de garder espoir, de prendre en compte ces facteurs de risques et d'agir de manière éclairée.

### **b) Quelques considérations générales de prévention et remédiation**

Pour Giasson et Vandecastelle (2012), « il ne faut pas attendre passivement que ces difficultés se résorbent d'elles-mêmes, mais au contraire miser sur la prévention et la qualité des

interventions. Plus tôt on intervient, meilleure sera la solution » (p. 39). De plus, « l'intervention précoce permet de prévenir l'apparition de difficultés persistantes chez la plupart des enfants » (Giasson & Vandecasteele, 2012, p. 356). Un élève en difficultés a besoin de soutien ; un enseignement différencié en petit groupe, voire même intensif, semble nécessaire et nous allons présenter ici quelques considérations générales à prendre en compte.

Tout d'abord, pour de nombreux auteurs, il est important d'évaluer pour mieux comprendre les problèmes et voir s'ils touchent des habiletés spécifiques à la lecture ou plus globales (Ecalte & Magnan, 2015 ; Giasson, 2005 ; Giasson & Vandecasteele, 2012).

En outre, il est fondamental que le climat soit propice à la lecture, avec un environnement agréable où l'enfant puisse être en contact avec les livres et ait envie de lire (Nadon, 2011). Il faut toujours veiller à ce que les enfants aient l'occasion d'entrer dans des activités liées à l'écrit.

Il est également important de faire attention à ce que l'enfant donne du sens concret à la lecture, que cette dernière prenne ses fonctions et qu'il ne lise pas simplement « pour apprendre » (Giasson & Vandecasteele, 2012).

Enfin, accorder une place centrale à la motivation paraît nécessaire car « certaines études ont mis en évidence le rôle central que joue la motivation chez les élèves en grande difficulté » (Giasson & Vandecasteele, 2012, p. 362). Nous reviendrons plus tard sur ce concept, après avoir parlé plus en détails de l'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes.

### **3.2. Les lettres parmi les connaissances précoces et prédictives à la lecture**

Comme expliqué et brièvement défini dans la problématique de notre travail, avant l'apprentissage formel de la lecture, l'enfant développe des connaissances sur l'écrit qui sont qualifiées de prédictives. Selon les auteurs, le nombre de ces dernières varie : conscience phonologique ou morphologique, principe alphabétique, langage oral, connaissances orthographiques, etc. Beaucoup de processus sont imbriqués dans la lecture et ces connaissances précoces sont déterminantes. Nous savons par exemple que la phonologie est en lien avec l'apprentissage des lettres puisque « l'apprentissage des relations lettres-sons associé à l'apprentissage explicite du nom de la lettre et à un entraînement phonologique est plus efficace que l'apprentissage lettre-son seul » (Écalte & Magnan, 2015, p. 19). Cela explique que des liens soient tissés avec ces différentes connaissances précoces dans le cadre de ce travail

sans pouvoir tout développer par souci de concision. Nous allons par contre traiter de l'une d'entre elles de manière plus approfondie, la connaissance des lettres, qui est au cœur de notre recherche. Elle joue un rôle très important et est même qualifiée de puissant prédicteur de la réussite en lecture (Écalte & Magnan, 2015, p. 12).

Avant d'entrer dans l'apprentissage des lettres, précisons que ces dernières sont des symboles graphiques qui correspondent à des sons oraux. Elles ont à la fois un nom et un son, appelé phonème (Écalte & Magnan, 2015).

### **3.2.1. L'apprentissage des lettres**

Comme nous l'avons vu dans la problématique de notre travail, l'apprentissage des lettres est abordé en 1-2H mais se réalise plus formellement en 3H. L'enfant doit être à l'aise avec différentes composantes de la connaissance des lettres, que ce soit la récitation de la chaîne alphabétique, la dénomination des lettres ou leur écriture (Giasson & Vandecasteele, 2012). En outre, il paraît fondamental qu'il comprenne le concept, soit le fait qu'une lettre sert à l'écrit et n'est ni un dessin, ni un chiffre, ni un signe de ponctuation (Giasson, 2005).

Différentes questions peuvent se poser. Faut-il commencer par apprendre le nom ou le son des lettres ? Y a-t-il une certaine chronologie des lettres à apprendre ? Certaines lettres sont-elles plus abordables que d'autres ? Comment évaluer les connaissances des élèves ? Nous tâcherons d'y apporter certaines réponses et reviendrons également sur des principes pédagogiques ou didactiques plus généraux.

#### **a) Le nom avant le son des lettres**

Pour ce premier questionnement autour de l'entrée par le nom ou le son des lettres, pour Giasson et Vandecasteele (2012), « il semble avisé de commencer par le nom des lettres » (p. 74). D'autres auteurs le confirment : « avant l'apprentissage formel de la lecture, la dénomination de lettres est un prédicteur de la lecture plus puissant que la connaissance du son des lettres » (Écalte & Magnan, 2015, p. 15). En effet, pour établir des liens entre l'oral et l'écrit, les enfants mobilisent leur connaissance des noms des lettres. De plus, ils parviennent plus facilement à isoler le phonème de la lettre s'ils en connaissent le nom (Biot-Chevrier, Ecalte & Magnan 2008). D'ailleurs, « de nombreuses études ont montré que, chez les pré-lecteurs, le nom des lettres était appris plus facilement que leur valeur phonémique » (Écalte & Magnan, 2015, p. 18) et « les enfants ayant appris le nom des lettres bénéficient davantage de l'enseignement systématique des correspondances lettres-sons » (Écalte & Magnan, 2015, p. 18), car cette



relation peut s'appuyer sur le nom de la lettre qui contient souvent le phonème à mémoriser (Écalle & Magnan, 2015), nous y reviendrons ci-dessous.

L'apprentissage du nom des lettres et de leur prononciation peut notamment se faire par la récitation de la chaîne alphabétique ordonnée, souvent apprise en comptine (Giasson & Vandecasteele, 2012). Ecalle (2004) précise que :

L'apprentissage de l'alphabet (en tant que séquence verbale désignant le nom des lettres) peut être considéré comme une « routine sociale » donnant lieu à des activités spontanées ou guidées au cours d'interactions entre enfants et/ou entre adultes et enfants, au même titre que d'autres activités langagières comme les comptines émaillant les jeux enfantins alors que la connaissance des phonèmes résultent massivement de l'instruction formelle se déroulant en première année de primaire. (p. 116)

Il est donc important que les enfants soient tôt en contact avec les lettres sous différentes formes (lettres à manipuler, affiches, abécédaires, logiciels divers, etc.) et qu'ils prennent conscience de leurs fonctions (Giasson & Vandecasteele, 2012).

### **b) À chaque lettre ses caractéristiques et son niveau de difficulté**

Comme nous venons de le voir, il est important de connaître le nom de la lettre pour pouvoir plus facilement retenir sa valeur phonémique et donc pour établir les connaissances graphèmes-phonèmes. Au niveau de leur ordre d'apprentissage, les avis peuvent diverger ou converger en fonction des auteurs.

Giasson et Vandecasteele (2012) stipulent que :

Il n'y a pas d'ordre idéal ; habituellement, on présente les voyelles et quelques consonnes pour pouvoir lire rapidement des syllabes et des mots. Pour les consonnes les plus courantes, notons r, l, t, m et p. [...] On peut aussi se référer aux consonnes présentes dans les mots importants dans la vie de la classe. (p. 134)

Cependant, le son n'est pas localisé partout de la même manière dans le nom des lettres et la valeur phonémique de certaines lettres est plus difficile à retenir (Giasson & Vandecasteele, 2012) :

- Pour les voyelles, le nom et le son des lettres se confondent (attention au « E » qui peut prendre un autre son selon l'accent).

- Le son de la lettre est au début du nom pour les lettres « B », « D », « J », « K », « P », « Q », « T », « V » et « Z ».

- Cela est aussi valable pour les lettres « C » et « G » sauf que ces dernières peuvent représenter un autre son car elles ont de multiples valeurs phonémiques.

- Le son est à la fin du nom pour les lettres « F », « L », « M », « N », « R », « S » et « X ».

- Enfin, pour le « H » et le « W », le son de la lettre n'est pas contenu dans son nom.

Selon Écalle et Magnan (2002), les voyelles sont en général mieux connues. En ce qui concerne les consonnes, les auteurs expliquent que « lorsque le nom de la lettre ne comporte pas sa valeur phonémique, cette dernière reste plus difficile d'accès » (p. 81). Ils stipulent aussi que les enfants retiennent mieux les lettres quand le son est en position initiale dans le nom (Écalle & Magnan, 2002). Il y aurait aussi une influence du développement phonologique oral : les consonnes « qui sont prononcées les premières lors du développement phonologique seront les lettres-consonnes apprises les plus vite » (Écalle & Magnan, 2015, p. 19). Il y aurait ainsi six catégories de lettres : « B », « H », « M », « N », « P » et « W » tout d'abord, puis « D », « G », « K » et « T » puis « F », suivi de « L », « R » et « S » puis « Z », et enfin « J » et « V » et ce en fonction de l'âge des enfants, d'une année à quatre ans.

Enfin de manière plus globale, des études montrent que pour l'ensemble des enfants, il y a des lettres plus faciles que d'autres. Ainsi, le « O » majuscule sera plus facile à retenir que le « d » minuscule (Giasson, 2005). Les premières lettres de l'alphabet seraient en outre mieux sues (Écalle & Magnan, 2015, p. 19).

Des lettres sont très ressemblantes, telles que le « b » et le « d », qui peuvent amener à des confusions visuelles. Les élèves pensent que c'est une même lettre vue sous deux angles différents. Les confusions auditives existent aussi, surtout en lien avec les consonnes sourdes comme le « f » et sonores comme le « v » (Giasson & Vandecasteele, 2012).

Ces auteurs montrent également que chaque lettre a des traits distinctifs (lignes droites, obliques, etc.). Des catégorisations peuvent être réalisées de par ce paramètre pour faciliter les apprentissages (Giasson & Vandecasteele, 2012).

En ce qui concerne les lettres majuscules ou minuscules, les enfants sont en général plus à l'aise avec les lettres majuscules car ils les rencontrent souvent, dans les jeux notamment. Écalle (2004) le mentionne d'ailleurs : « les lettres 'majuscules d'imprimerie' sont mieux connues que les lettres 'minuscules cursives' » (p. 116). Dans tous les cas, il est important d'expliquer les

différentes formes et d'utiliser une terminologie adaptée, soit « lettre majuscule » et non « grande lettre » afin d'habituer les élèves à une terminologie correcte (Giasson & Vandecasteele, 2012).

### Et les lettres du prénom ?

Habituellement, on part des lettres du prénom pour apprendre à les nommer (Giasson & Vandecasteele, 2012). En effet :

Les enfants apprennent d'habitude d'abord la première lettre de leur prénom ; ils ne savent pas nécessairement le nom de cette lettre et ils diront souvent : 'C'est la lettre de mon nom.'. Ils apprendront ensuite le nom de quelques lettres associées à des personnes, puis, graduellement, le nom des autres lettres. (Giasson, 2005, p. 149)

Selon Ecalle et Magnan (2015), les lettres du prénom sont « 1,5 fois mieux connues » (p. 19). Ils relèvent aussi que, en général, les enfants connaissent mieux le nom de la première lettre de leur prénom, mais « il n'y a aucun effet de la première lettre du prénom sur la connaissance de sa valeur phonémique » (Écalle & Magnan, 2002, p. 84).

Giasson et Vandecasteele (2012) relèvent l'aspect motivationnel pour les enfants de commencer par les lettres de leur prénom. La motivation est un concept sur lequel nous reviendrons dans la suite de ce travail.

### **c) Le rôle de la mémoire**

Comme le précisent Giasson et Vandecasteele (2012), l'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes est en lien avec la mémorisation. Il y a donc différentes possibilités de soutenir cette dernière. Par exemple, ces auteurs expliquent qu'il est « pertinent de fournir aux enfants des repères qui leur permettent d'associer rapidement les graphèmes qu'ils rencontrent dans les mots aux phonèmes correspondants » (Giasson & Vandecasteele, 2012, p. 134). Un recours à des cartes qui associent un graphème à un mot de référence (par exemple arbre pour le « a ») peut faciliter la mémorisation et agrandir le bagage d'unités graphiques. Giasson (2005) va plus loin en mentionnant l'importance « d'afficher en classe des cartes représentant les unités graphiques qui auront été relevées avec les enfants » (p. 181) et de « faire participer les enfants à l'élaboration d'affiches [...] personnalisées avec les prénoms des enfants de la classe et les phrases travaillées en commun » (Giasson, 2005, pp. 181-182). Nous reviendrons sur ces propositions qui sont au cœur de notre étude et qui soulèvent une nouvelle fois la question de la motivation.

#### **d) Des sens divers à mobiliser**

Plus que se contenter du visuel et de l'auditif, le toucher et donc le domaine moteur, aurait aussi sa place dans l'apprentissage des lettres : « L'exploration visuo-haptique des lettres serait plus efficace qu'une simple exploration visuelle » (Écalle & Magnan, 2015, p. 151). Pour Giasson et Vandecasteele (2012), il ne faudrait pas se contenter d'une seule observation du mouvement car écrire la lettre a un rôle dans la création de sa représentation. Ainsi, « l'entraînement aux mouvements d'écriture manuscrite améliore les performances en reconnaissance de lettres » (Écalle & Magnan, 2015, p. 153). De plus, il ne faudrait pas seulement suivre le tracé avec le doigt (en relief, dans le sable, etc.) car aller dans le domaine grapho-moteur grâce à la mobilisation d'un instrument favoriserait l'élaboration et le maintien des connaissances (Écalle & Magnan, 2015). Faire recopier à l'enfant la lettre au crayon sur les pointillés conformément au tracé conventionnel de la lettre et en respectant le sens de l'écriture serait alors particulièrement utile (Labat, Ecalle, & Magnan, 2010). Giasson et Vandecasteele (2012) trouvent intéressant de faire le geste en verbalisant le mouvement. En résumé, « l'exploration grapho-motrice des lettres semble être une condition plus favorable à leur connaissance et au stockage des différents niveaux de représentation associés (nom, son, écriture) » (Écalle & Magnan, 2015, p. 156).

#### **e) L'évaluation des connaissances**

La connaissance des lettres est donc capitale. L'évaluation peut se faire de différentes façons. Ecalle et Magnan (2015) expliquent que « la connaissance du nom des lettres est généralement étudiée au moyen d'une tâche de dénomination : indiquer le nom des lettres présentées dans le désordre » (p. 12). Mais on peut y introduire différentes variables : s'axer sur la comptine alphabétique, demander d'indiquer séparément le son puis le nom des lettres, se focaliser sur les lettres minuscules ou majuscules, donner à l'enfant une liste et lui-même dit celles qu'il reconnaît, pointer une lettre et demander à l'élève de la nommer, etc. (Ouzoulias, 1996). L'évaluation peut aussi s'étendre à d'autres paramètres tels que la fonction des lettres par exemple (Giasson & Vandecasteele, 2012). Enfin, certains enseignants évaluent également le temps de réponse, car la capacité à nommer les lettres rapidement semble aussi avoir toute son importance (Écalle & Magnan, 2015).

Dans tous les cas, l'enseignant se doit de prendre des décisions conscientes car la tâche d'évaluation proposée peut influencer sur le score de connaissance des lettres (Écalle & Magnan, 2015, p. 13).

Nous avons présenté ci-dessus quelques réponses à des questionnements fréquents ou certaines considérations générales autour de l'enseignement/apprentissages des lettres. Nous ne sommes que peu entrée dans des pratiques concrètes d'intervention (abécédaire ou plus largement) car, comme cela ressort de la problématique de notre travail, il semble y avoir un certain manque dans la littérature à ce sujet. Cela sera donc au cœur de la partie pratique de notre recherche.

### **3.3. L'abécédaire**

L'abécédaire est le dernier concept de notre travail. Nous allons tout d'abord le définir et réaliser un bref historique, avant de nous intéresser à son utilisation en lecture, et plus particulièrement dans l'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes, ce qui nous permettra de faire un lien avec le bref état des lieux réalisé dans le cadre de la problématique.

#### **3.3.1. Définition et historique**

Tout d'abord, à la lecture de Litaudon-Bonnardot (2014) mais aussi de Chartier (2007), nous remarquons que le mot abécédaire peut prendre deux significations : une méthode d'apprentissage de la lecture de manière générale (lettres, syllabation, texte, etc. ; progression synthétique partant de la lettre et allant vers la phrase) ou une méthode d'apprentissage des lettres. On parle parfois, dans ce cas, d'alphabet illustré. Nous précisons donc que nous considérons l'abécédaire, dans ce travail, selon cette deuxième définition, soit une méthode pour apprendre les lettres, et non une méthode de lecture plus globale. Cette distinction est notamment en lien avec la dimension historique que nous allons brièvement aborder ci-dessous. Auparavant, essayons de mieux comprendre ce que nous entendons par abécédaire :

L'alphabet illustré se prête efficacement au repérage des caractéristiques phoniques de l'écriture. Au sein de la page, sont associés trois éléments : une lettre –présentée souvent en majuscule et en minuscule, parfois même en diverses polices, un mot et une image. Dans les abécédaires contemporains, il est fréquent que ce circuit cognitif occupe une page entière, voire une double page. (Litaudon-Bonnardot, 2014, pp. 106-107)

Chartier (2007) explique aussi que « les 'méthodes' des années 1880-1900 s'organisent autour de 'mots normaux' illustrés, liés à des 'lettres-sons' (une vignette en noir et en blanc évoque le mot-vedette : une île pour le [i] » (p. 103). L'auteure relève qu'il y a des similitudes avec ce qui est fait aujourd'hui dans le fond, mais pas dans la forme.

En ce qui concerne sa dimension historique, précisons qu' « au cours de sa longue histoire, l'abécédaire s'est transformé, tant dans son contenu que dans sa présentation et ses modalités d'usage » (Litaudon-Bonnardot, 2014, p. 13). En ce qui concerne son utilisation, à son apparition dans les années 300 par exemple, l'abécédaire avait un enjeu religieux, notamment de par le classement des psaumes bibliques selon l'ordre alphabétique. Au sujet de la présentation et du contenu de l'abécédaire, ce n'est que vers 1600 que l'on ajouta les images et que l'alphabet vint alors à être illustré, au début pour diversifier, puis parce que :

L'image est plus fondamentalement un support d'apprentissage à l'étape de l'identification des lettres et des sons élémentaires. Parce qu'elle capte le regard, elle engage l'enfant dans une observation des rapports (visuels et/ou auditifs) qui unissent la lettre à l'image. Il s'agit de développer l'acuité de ses perceptions qui facilitera la mémorisation du couple graphie / son. (Litaudon-Bonnardot, 2014, p. 106)

On reconnaissait alors peu à peu des vertus didactiques à l'introduction des images. Plus tard, la notion de sens dans les apprentissages est apparue :

Il est recommandé d'avoir recours à des mots simples et connus. La capacité d'attention et de mémorisation de l'enfant s'en trouve considérablement accrue. D'où la mise en place dans chaque leçon d'un circuit cognitif analytique-synthétique partant de la chose représentée (et du mot qui lui est associé) pour trouver le son, lui associer une lettre (Litaudon-Bonnardot, 2014, p. 30).

L'image permettait donc de nommer le mot représenté pour en isoler le premier son avec la graphie de la lettre. Peu à peu, et ce dès la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, on part donc dans des registres plus familiers, qui parlent aux élèves. Les genres se diversifient, les abécédaires ont tantôt des aspects plus scientifiques, tantôt plus ludiques... À ce stade-là, le terme « abécédaire » en tant que méthode de lecture laisse de plus en plus de place à celui d'« abécédaire » en tant qu'alphabet illustré (Litaudon-Bonnardot, 2014).

### **3.3.2. Apports pour l'entrée dans l'écrit**

Comme mentionné dans la problématique de ce travail, différentes études relèvent l'utilité de l'abécédaire pour l'entrée dans l'écrit. Nous allons regarder ici quels sont les apports pour essayer de mieux comprendre le processus.

Tout d'abord, selon Chartier (2007), les abécédaires seraient intéressants pour « éveiller en douceur l'intérêt pour les lettres » (p. 107), mais aussi pour présenter tôt aux enfants le nom des

lettres au même titre que la comptine alphabétique (Ecalte & Magnan, 2015). Les abécédaires permettent donc de mettre en contact les enfants avec les lettres et visent l'apprentissage du nom des lettres ou la consolidation de ces connaissances (Evans, Saint-Aubin & Landry, 2009 ; Giasson & Vandecasteele, 2012). D'autres auteurs présentent des résultats similaires, parfois avec certaines nuances. Par exemple, Chiong et DeLoache (2013) disent que les abécédaires sont des moyens utiles pour apprendre à reconnaître les lettres tout en précisant que la nature du livre choisi peut influencer les connaissances développées. Selon Evans et al. (2009), les abécédaires amèneraient peu à peu les enfants à donner de l'attention à l'écrit et il est important, avec des enfants qui ont moins de connaissances alphabétiques, de proposer des opportunités de se familiariser avec les noms et les formes des lettres. Les abécédaires peuvent y répondre, mais il est bien que les enfants aient déjà des connaissances en amont.

En outre, diverses études expliquent que l'abécédaire permet d'améliorer la conscience phonologique et la connaissance des lettres, sans toutefois dire si cette méthode est plus significative qu'une autre (Both de Vries & Bus, 2014 ; Cadieux & Boudreault, 2003 ; Murray, Stahl & Gay, 1993 ; Terwagne, 2005). Cadieux et Boudreault (2003) par exemple expliquent que :

Comme la sensibilité phonologique est fortement reliée aux habiletés en lecture, l'amélioration de cette aptitude a pour effet de mieux préparer l'enfant à risque, qui fréquente la maternelle, aux apprentissages du premier cycle du primaire. Le fait de posséder un abécédaire a contribué sans aucun doute aux succès obtenus. (p. 559)

Arrêtons-nous quelque peu sur la conscience phonologique. Cette dernière fait référence au circuit cognitif mentionné à plusieurs reprises ci-dessus. L'abécédaire permet de partir d'une chose représentée par une image, à laquelle est associé un mot. De ce mot, l'élève isolera le premier phonème puis fera le lien avec la lettre. L'image est donc là pour évoquer un mot dans lequel se trouve le son de la lettre (Terwagne, 2005). Les abécédaires seraient donc des ressources pour découvrir le principe alphabétique puisque ce moyen met en avant le lien entre une lettre et le son entendu au début d'un mot. L'enfant comprend alors que les sons des mots sont entendus à l'oral (Boudreau, Beaudoin, & Beaudoin, 2015 ; Giasson & Vandecasteele, 2012). Une étude de Murray, Stahl et Ivey (1996) explique par ailleurs l'importance d'apprendre les sons des lettres en position initiale des mots signifiants dans le cadre d'un abécédaire. Répéter ainsi le son de la lettre grâce au premier phonème du mot permet de développer une importante sensibilité phonologique. De plus, l'illustration est un stimulus

signifiant pour pouvoir associer le son et la lettre au mot. De ce fait, les élèves qui sont exposés aux abécédaires présentent de meilleurs résultats en conscience phonologique.

Les abécédaires permettraient par ailleurs aussi de développer des connaissances plus larges que les lettres et la conscience phonologique. Le vocabulaire serait aussi touché (Brabham, Murray, & Bowden, 2006), la différence entre la lettre et le mot, les premières relations entre le son et le symbole, ce qu'est un livre et comment le manipuler, etc. (Warner & Weiss, 2005). Enfin, Bradley et Jones (2007) conseillent aussi de faire d'autres activités en parallèle pour apprendre l'alphabet en veillant à y donner du sens.

Les abécédaires sont donc utiles. Les recherches nous rendent également attentive à certaines recommandations, que ce soit au niveau de leur réalisation ou de leur mobilisation.

### **3.3.3. Création d'un abécédaire**

Comme décrit dans l'état des lieux de la problématique de ce travail, la réalisation d'un abécédaire avec ses élèves semble être une méthode intéressante. Voici quelques principes qui seraient à respecter.

Au niveau de la police d'écriture tout d'abord, il est conseillé d'utiliser de grandes lettres afin d'aider les enfants à s'y focaliser (Murray, Stahl & Gay, 1993). De plus, la police devrait être familière aux enfants afin que la forme des lettres soit conventionnelle et permette les apprentissages (Both de Vries & Bus, 2014).

Par ailleurs, la simplicité est à privilégier. En effet, un livre avec un certain nombre d'éléments superflus pourrait contribuer à éloigner l'enfant du but poursuivi, soit l'apprentissage et la reconnaissance des lettres. Concernant les images, l'enfant aurait tendance à s'y focaliser en premier, même avec des lettres écrites dans une grande police d'écriture (Evans et al., 2009). Il est donc important qu'elles présentent de l'intérêt pour les enfants, mais il faut aussi être attentif à leur potentiel de distraction. Par exemple, si un personnage est choisi, l'enfant pourrait avoir tendance à l'associer à l'histoire plus qu'à la lettre (Both de Vries et Bus, 2014 ; Chiong et DeLoache, 2013).

Mentionnons enfin que l'abécédaire ne serait « pas fait pour être suivi de A à Z. On peut le feuilleter comme un livre d'images, revenir en arrière, s'arrêter sur une lettre ou une illustration, converser avec l'enfant au gré de ses intérêts » (Chartier, 2007, p. 107).



### **3.3.4. Interactions de l'enseignant**

Les interactions de l'enseignant sont également à prendre en compte. Tout n'est pas inné et l'enseignant se doit d'accompagner l'enfant dans son processus d'apprentissage. De plus, comme le disent Bradley et Jones (2007), les apprentissages à partir des abécédaires dépendent de ce sur quoi les enseignants mettent l'accent.

Par exemple, comme mentionné plus haut, la connexion entre la lettre et le son du mot relevé par l'image n'est pas explicite et demande certaines compétences phonologiques. L'enfant doit être capable d'identifier, segmenter le phonème et le mettre en lien avec la lettre (Murray, Stahl & Gay, 1993). Plus les enseignants mettent l'accent sur les phonèmes (les relever, les questionner, etc.), plus les élèves seraient aptes à les identifier (Brabham et al., 2006). De plus, la lettre ne doit pas être le mot, l'enfant doit donc comprendre et être capable de différencier le « p » de « papa » par exemple (Ouzoulias, 1996).

Par ailleurs, avec des enfants qui ont besoin d'aide, il est nécessaire de prendre du temps pour partager les abécédaires. Selon Davis, Evans, & Reynolds (2010), la nature des interactions des enseignants détermine où les enfants en sont au niveau des connaissances. Pour Lachner, Zevenbergen et Zevenbergen (2008), les enfants en difficultés n'ont pas tendance à dire les lettres de manière spontanée. Ainsi, plus on leur demande (par exemple de dénommer, corriger, répéter les lettres), plus ils apprendront. Il est donc important de prendre du temps pour regarder les lettres avec les élèves, attirer leur attention sur elles, regarder comment elles s'appellent ou chantent, etc. (Boudreau et al., 2015).

## **3.4. La motivation scolaire**

La motivation scolaire, intrinsèque plus particulièrement, prend toute sa place dans le processus de création de l'abécédaire.

### **3.4.1. Définition**

Comme le stipule Vianin (2011), la motivation est un concept large, il en existe de multiples définitions qui se rattachent à différentes approches. Certains auteurs tissent des liens avec le désir d'apprendre, d'autres avec la recherche de satisfaction interne et/ou externe, la relation avec l'environnement ou encore les caractéristiques personnelles. La notion de besoin apparaît chez des auteurs comme Lieuy et Fenouillet (2013), besoins qui seraient de natures diverses : biologiques, psychologiques, cognitifs, etc. La motivation a donc différentes composantes.

Archambault et Chouinard (2004) définissent la motivation scolaire comme « l'ensemble des déterminants qui poussent l'élève à s'engager activement dans le processus d'apprentissage, à adopter des comportements susceptibles de le conduire à la réalisation de ses objectifs d'apprentissage et à persévérer devant les difficultés » (p. 172). Les enseignants auraient dans ce cadre un grand rôle à jouer puisque :

Le soin qu'apporte l'enseignant à informer ses élèves, à leur offrir des choix, à leur faire éprouver l'utilité de son enseignement, à les aider à se fixer des buts et des objectifs, à leur proposer des activités signifiantes, à les encourager et à les évaluer sans les décourager peut avoir des effets déterminants sur leur engagement et leur persévérance dans les apprentissages. (Archambault & Chouinard, 2004, pp. 210-211)

L'enseignant se doit donc de croire en ses élèves et d'avoir une vision positive, même lorsqu'ils se retrouvent en difficultés (Normand-Guérrette, 2012).

### **3.4.2. Motivation intrinsèque**

Vianin (2011) explicite la distinction entre la motivation intrinsèque et extrinsèque. Dans le cadre d'une motivation extrinsèque, l'élève est motivé « par », ce qui signifie par quelque chose d'extérieur, par exemple de renforcements ou des récompenses qui régissent le processus.

Notre recherche se situe plus dans une motivation dite intrinsèque, où l'élève est motivé « pour » l'activité en elle-même qui correspond à ses intérêts (Lieury & Fenouillet, 2013). Le niveau d'aspiration entre également en ligne de compte, soit le but que le sujet s'est fixé à long terme. À court terme, il y a un niveau d'expectation qui correspond à ce que le sujet peut atteindre. Par exemple, l'élève aurait pour niveau d'aspiration le fait d'apprendre à lire mais comme niveau d'expectation la reconnaissance des lettres (Vianin, 2011).

#### **a) Intérêts, sens et représentations**

En motivation intrinsèque, la notion d'intérêt personnel prend sens : « un élève stimulé par une matière scolaire ou par une activité d'apprentissage voudra approfondir le sujet pour le plaisir ou pour son utilité en soi » (Archambault & Chouinard, 2004, p. 185). Exploiter les intérêts des élèves dans les moyens d'enseignement et utiliser des situations qui ont du sens pour eux sont des éléments qui favorisent le processus motivationnel. Il ne faudrait donc jamais détourner un intérêt mais, au contraire, l'exploiter (Normand-Guérrette, 2012). En effet, « une activité est signifiante dans la mesure où l'élève lui donne du sens, c'est-à-dire si elle correspond à ses

centres d'intérêts, s'harmonise avec ses projets personnels et répond aux questions qu'il se pose » (Viau, 2009, p. 137).

L'élève sera plus motivé par une tâche qui convoque des représentations qui lui sont proches et qui font partie de son univers, car il arrive ainsi à donner plus de sens à ses apprentissages. D'ailleurs, pour Astolfi (1999), il est nécessaire de prendre en compte les représentations ou conceptions alternatives des élèves pour une meilleure efficacité didactique. Il est donc très important en tant qu'enseignant d'entendre et de comprendre ces représentations sans quoi le dispositif risque de se figer (Astolfi, 2007). D'ailleurs, pour Archambault et Chouinard (2004), l'apprentissage « est considéré de nos jours comme une démarche personnelle de construction consistant à donner du sens aux connaissances » (p. 165).

### **b) L'importance des choix**

De plus, « avoir une certaine maîtrise de leur environnement et de participer aux décisions qui les concernent a généralement une grande influence sur la motivation des individus » (Archambault & Chouinard, 2004, p. 216). Cela favorisait notamment la perception de contrôlabilité (Viau, 2009), l'élève a donc l'impression d'avoir de l'emprise sur ce qui lui arrive et évite la résignation apprise face aux difficultés. Pour cet auteur par ailleurs, il peut être difficile d'être exclusivement motivé intrinsèquement. On parle alors aussi d'auto-détermination de par les choix que l'on donne aux élèves (Vianin, 2011). La motivation intrinsèque est donc fortement liée au fait de pouvoir faire des choix et d'avoir du plaisir (Lieury & Fenouillet, 2013).

## **3.5. La pédagogie du projet**

Ce concept va maintenant être brièvement développé car notre recherche présente certaines caractéristiques de la pédagogie par projet, et peut s'y apparenter. Il y a par ailleurs un certain flou dans la définition du concept. « On ne sait pas toujours très bien à quoi renvoie la "pédagogie du projet" » (Huber, 2005, p. 41), les projets pouvant être divers et variés : projet individuel de formation, projet d'établissement, etc.

Le concept du projet n'est pas nouveau. Des réalisations similaires se trouvent chez de grands pédagogues tels que Dewey, Freinet ou Piaget (Cellier & Lavallée, 2004 ; Huber, 2005). La pédagogie du projet aurait par ailleurs « d'abord été employée avec des élèves en grandes difficultés scolaires » (Milis, 2009, p. 147).

Pour Huber (2005), la pédagogie du projet-élèves peut être définie comme « un mode de finalisation de l'acte d'apprentissage » (p. 18). De plus, le projet amène un résultat concret, socialisé, car « tout projet doit consister en la réalisation d'un produit socialisable » (Huber, 2005, p. 19). Comme l'explique Milis (2009), la pédagogie du projet resserre les liens et amène à une certaine dynamique, à un engagement et une mobilisation importante. La réalisation du projet doit aussi permettre le développement de nouvelles compétences, de par la résolution de problèmes notamment où l'apprenant est actif. Différentes étapes peuvent se retrouver, comme le lancement du projet, la réalisation d'un échéancier, son émergence, sa formalisation, la communication, l'évaluation, etc. (Huber, 2005).

Cellier et Lavallée (2004) expliquent que « l'élève apprend dans l'action, l'activité dispose d'un enjeu collectif, les compétences à acquérir sont négociées, l'élève s'approprie ces compétences et les tâches proposées sont chargées de sens » (p. 46). La prise en compte des représentations prend alors tout son sens car, pour rappel, « nous fabriquons des représentations qui nous guident » (Huber, 2005, p. 31). Cela stipule également que l'élève doit changer de statut et pouvoir également cogérer les choses et événements, prendre réellement sa place de sujet (Huber, 2005). Il est donc important, au niveau des choix, de « garantir à l'élève un espace de liberté nécessaire à son développement tout en lui faisant ressentir la nécessité de respecter le cadre donné pour son apprentissage (Milis, 2009, p. 147). En effet, pour Milis (2009), chacun nourrit des rêves, des projets à réaliser. La pédagogie du projet doit donc provenir d'une motivation interne et être « centrée sur l'élève, sur ses motivations et sur sa démarche » (Trésallet & Degorce-Dumas, 2007, p. 6).

### **3.6. Liens entre les concepts**

Des concepts centraux ont été définis ci-dessus : la lecture, la connaissance des lettres ou des correspondances graphèmes-phonèmes simples, l'abécédaire, la motivation scolaire et la pédagogie du projet. Comme cela ressort à la lecture de la problématique et du cadre conceptuel, ces concepts sont liés entre eux et les interactions sont nombreuses. En voici un bref résumé.

La lecture est le thème central de cette recherche. Les lettres en sont des connaissances précoces et prédictives. L'abécédaire serait un moyen de les développer et donc de permettre aux enfants d'apprendre le nom des lettres, ainsi que les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes. Réaliser un abécédaire avec ses élèves s'apparente à une pédagogie du projet, qui

soulève notamment la question de l'importance de la motivation scolaire dans les apprentissages et par conséquent de la place laissée aux élèves (choix, représentations, etc.).

## **4. Objet, question de recherche et hypothèses**

---

La problématique et le cadre conceptuel ci-dessus nous ont permis de faire apparaître et définir différents concepts et par conséquent de délimiter plus précisément l'objet de notre recherche, duquel découle la question de recherche ainsi que différentes hypothèses.

### **4.1. Objet de recherche**

Cette recherche a pour objectif de mettre en œuvre et d'évaluer les effets d'une intervention basée sur la création d'un abécédaire avec ses élèves en mesurant la progression des élèves au niveau de leurs connaissances des correspondances graphèmes-phonèmes. La création d'un abécédaire reposerait sur des fondements de la pédagogie par projet où la motivation intrinsèque serait favorisée (sens des apprentissages, possibilité de faire des choix, prise en compte des représentations, etc.) et où l'enseignant tiendrait compte de différentes recommandations au niveau de l'apprentissage des lettres. Nous aimerions donc réaliser et évaluer ce dispositif dans son ensemble pour déterminer s'il fonctionne ou non et en comprendre les raisons. Nous allons alors nous questionner sur son efficacité, en observant notamment si le dispositif permet aux élèves de développer plus rapidement leurs connaissances des correspondances graphèmes-phonèmes qu'une méthode plus conventionnelle.

### **4.2. Question de recherche**

Notre question de recherche est la suivante :

Quels sont les effets de l'élaboration d'un abécédaire personnalisé avec ses élèves sur l'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes simples ?

### **4.3. Hypothèses**

Place maintenant aux hypothèses qui rappellent notamment le lien entre les concepts. En effet, comme il n'y a pas d'études précises sur le sujet, il est important pour nous d'élaborer des hypothèses, que l'expérience sur le terrain viendra confirmer ou infirmer, afin de répondre à notre question de recherche.

En comparaison avec une méthode plus conventionnelle, la création d'un abécédaire avec des élèves en difficultés pourrait leur permettre d'améliorer plus rapidement leurs connaissances des correspondances graphèmes-phonèmes car :

#### **4.3.1. Hypothèse 1**

1. La création de l'abécédaire se base sur des fondements de la pédagogie par projet qui permettrait un renforcement de la motivation intrinsèque de par :
  - des activités toujours liées au projet et non pas une succession d'activités sans rapport les unes aux autres (sens)
  - la prise en compte du répertoire familial des élèves dans le choix des images notamment (représentations)
  - la place laissée à l'auto-détermination de l'élève qui est acteur de ses apprentissages (choix)
  - la dimension sociale du projet étant donné que les élèves ramènent leur livre à la maison, le montrent à leurs parents

Nous stipulons donc en particulier que, en faisant place à l'auto-détermination des élèves, leur motivation intrinsèque serait renforcée car ils peuvent faire des choix, partir de leurs représentations, obtenir un produit concret. En outre, en leur permettant de puiser dans ces dernières et donc dans leur répertoire familial pour associer les lettres aux images, l'apprentissage des connaissances serait plus rapide.

#### **4.3.2. Hypothèse 2**

2. En proposant des entrées multiples, la connaissance des lettres se ferait plus rapidement :
  - les images sont des supports visuels à la mémorisation des lettres
  - le domaine moteur est exploité (écriture des lettres)
  - les apprentissages et la lecture prennent sens de par la création du livre
  - l'enseignant interagit de manière éclairée avec l'abécédaire et ses élèves (ordre d'apprentissage des lettres, interactions, etc.).

## **5. Dispositif méthodologique**

---

Après avoir parlé du devis de recherche, nous allons présenter notre échantillon, puis le dispositif mis en œuvre et enfin les instruments de mesure. Nous concluons avec une prise en

compte de la dimension éthique. La méthode sera donc explicitée et justifiée. Son analyse critique sera reprise dans la suite de ce travail.

## **5.1. Devis de recherche**

Nous nous trouvons dans un devis de recherche quantitatif, avec une étude quasi-expérimentale sur quatre sujets.

## **5.2. Terrain de réalisation et population concernée**

Comme mentionné précédemment, nous travaillons en Appui Pédagogique Intégré dans un centre scolaire valaisan. C'est dans ce cadre que nous suivons nos élèves de 3H, avec lesquels nous intervenons en principe une fois par semaine en classe et une seconde en petits groupes, en salle d'appui. Les élèves que nous suivons sont des enfants qui, au début de l'année scolaire 2017-2018, étaient notamment de faibles connaisseurs des lettres et par conséquent identifiés comme des enfants à risque pour l'entrée dans la lecture.

La sélection des élèves pour notre recherche s'est faite suite à la première phase que nous allons détailler ci-dessous mais qui, en résumé, étudiait leur progression naturelle. Les élèves qui présentaient le plus faible taux de progression ont été sélectionnés pour poursuivre l'expérience. C'est ainsi que nous nous sommes retrouvée avec quatre élèves de 3H.

L'un deux, l'élève B, présente un diagnostic de dysphasie. L'élève A, nous l'avons su plus tard, aura sûrement prochainement le même diagnostic avec suspicion de dyslexie. Comme nous l'avons vu plus haut, ces troubles peuvent avoir des conséquences sur l'apprentissage des lettres, car les difficultés orales ont souvent des séquelles sur l'écrit : confusions sonores, difficultés en conscience phonologique, vocabulaire, etc.

Précisons enfin que les élèves en question suivent le cursus ordinaire et évoluent dans deux classes différentes, mais les enseignants titulaires collaborent beaucoup et utilisent donc des méthodes similaires.

## **5.3. Dispositif et mise en œuvre**

Notre dispositif comportait différentes phases et a été évalué régulièrement.

### **5.3.1. Trois phases**

Trois phases sont à relever.

### **a) Première phase : observation de l'évolution naturelle des élèves et/ou selon la méthode mise en place en classe**

Cette première phase consiste à observer l'évolution naturelle des élèves et à travailler selon les méthodes mises en place en classe.

Habituellement, les enseignants titulaires introduisent les lettres en demandant aux enfants de dire des mots dans lesquels ils entendent la lettre. Ils les écrivent alors au tableau puis les élèves viennent montrer et entourer la lettre. Souvent, des fiches d'application sont ensuite réalisées : entourer les lettres dans des mots, les images dans lesquelles ils entendent le son de la lettre, etc. Durant cette phase, les lettres travaillées en classe sont les suivantes : « a », « i », « u », « o ».

En classe, il y a des affiches au mur (le « a » de « arbre » par exemple), mais les enseignants titulaires ne s'y réfèrent pas de manière spécifique. Ils rendent juste les élèves attentifs à l'affiche après avoir travaillé la lettre, mais ils sont libres de les utiliser par eux-mêmes au besoin, il n'y a pas de référence spécifique au mot.

En outre, il y a également des ateliers de motricité où les enseignants travaillent l'écriture des lettres sur différents supports. Cet apprentissage n'est cependant pas relié à celui du son des lettres. Voici les lettres travaillées dans l'ordre : « i », « j », « l », « t », « f », « v », « w », « z », « x », « c », « s », « e », « r », « a », « q », « y », « b », « k », « p », « d ».

En appui, nous suivons les mêmes bases. Nous retravaillons les lettres introduites en classe de par des fiches d'application ou des petits jeux comme des memory.

Cette première phase a duré un mois, en septembre, avec des évaluations des connaissances graphèmes-phonèmes chaque semaine. C'est à l'issue de cette phase que nous avons pu sélectionner les élèves étant les plus en difficultés, avec qui réaliser notre intervention.

### **b) Deuxième phase : réalisation de l'abécédaire**

C'est lors de la deuxième phase que la création de l'abécédaire a débuté, en appui.

L'abécédaire prend la forme d'un livret de format A4, qui laisse suffisamment de place pour afficher les lettres en grand notamment, mais qui reste transportable. Les élèves gardent en effet avec eux l'abécédaire, et peuvent le montrer à la maison, un mot explicatif ayant été transmis suite aux autorisations (annexe 12.1.).

En premier lieu, le projet est introduit (quel but, quel objet, quels acteurs, etc.).



Environ une à deux lettres non-connues sont travaillées par semaine et nous nous concentrons sur les phonèmes, utilisés en classe pour l'entrée dans la lecture. L'enfant choisit un mot qui commence par la lettre en question et qu'il aimerait utiliser pour illustrer la lettre, avec ou sans aide. Ou, au contraire, nous partons du mot pour arriver à la lettre : quel phonème est entendu au début pour retrouver la lettre, réciter l'ordre alphabétique pour en retrouver son image, etc.

L'élève, après avoir passé sur la lettre avec son doigt, écrit la lettre sur le modèle pointillé en script. Puis, il dessine le mot choisi et sélectionne sur internet l'image désirée.

Le livre est simple et se concentre sur l'essentiel. Nous entrons ensuite en interaction avec l'enfant et l'abécédaire, pour faire en sorte qu'il puisse isoler le premier son du mot et retrouver la lettre, etc.

En parallèle et de manière indirecte, le travail en lecture dans une approche mixte ou équilibrée est réalisé de sorte à donner aussi du sens et ne pas rester seulement sur le code (plaisir de lire : lecture d'histoires aux élèves, etc.). De plus, d'autres connaissances importantes sont travaillées, comme les caractéristiques et fonctions de l'écrit, la conscience phonologique, le principe alphabétique, la comptine alphabétique, le concept de lettre, la fusion syllabique, etc. Cela prend cependant moins de place que le travail pur sur l'abécédaire et n'est pas spécifique à la seconde phase.

Cette deuxième phase est un peu plus longue que la précédente car il faut un certain temps pour que les élèves puissent construire et travailler leur abécédaire. Elle a duré deux mois, en octobre et novembre, avec sept évaluations.

Les lettres ont été travaillées dans l'ordre suivant :

- Elève A : « b », « g », « j », « l », « n », « c », « p », « m », « z », « t », « f »
- Elève B : « b », « g », « l », « d », « f », « v », « c », « j », « z »
- Elève C : « m », « p », « n », « b », « v », « q », « k », « f »
- Elève D : « c », « p », « b », « t », « r », « v », « n », « g »

### **c) La troisième phase : phase de maintien**

Lors de cette troisième phase, nous ne travaillons plus spécifiquement autour de notre dispositif de l'abécédaire. Nous reprenons des interventions plus conventionnelles, selon les explications données pour la première phase. Par contre, l'élève garde son abécédaire et a le droit de s'y

référer s'il le souhaite. Cette phase a duré trois semaines en décembre, où trois évaluations ont eu lieu.

### **5.3.2. Instruments de mesure**

Nous avons récolté les données de deux façons différentes : mesure de la connaissance des lettres et questionnaires.

#### **a) Instrument de mesure de la connaissance des lettres**

L'instrument de mesure de la connaissance des lettres est placé en annexe (annexe 12.2.1.). Le même questionnaire est utilisé tout au long de la recherche. Le but est de mesurer la connaissance des lettres une fois par semaine pour chaque phase du projet, de manière quantitative (x/26 lettres → pourcentage). Il y avait donc des pointages (P) hebdomadaires en période scolaire. Cela nous permettra de réaliser un graphique qui mettra en évidence la vitesse de progression pour chaque phase via une courbe de progression. L'élève est comparé à lui-même, en fonction des différentes phases du projet. Si possible, les résultats de plusieurs élèves seront ensuite mis en relation. Des informations d'ordre qualitatives pourront aussi être exploitées (ex. mise en relation de quelle lettre l'élève a appris en fonction des apprentissages effectués, etc.).

Ne pouvant tout faire, nous nous sommes basée sur les lettres minuscules écrites en script, et sur le son de ces dernières, car ce sont ces données qui sont utilisées pour entrer dans la lecture. L'évaluation se fait sans les images, donc sans le livre.

En principe, les élèves commençaient par entourer les lettres qu'ils pensaient savoir, puis me les récitaient, afin de vérifier ensemble les connaissances. Je posais ensuite quelques questions pour effectuer un contrôle et éviter l'oubli de lettres connues.

#### **b) Questionnaires**

Les questionnaires sont complémentaires au dispositif de mesure et à la comparaison quantitative de la progression des élèves dans les différentes phases.

Le premier questionnaire (annexe 12.2.2.) a pour but de voir si l'élève est mieux outillé suite à la deuxième phase et d'amener des repères en termes de motivation. Il se présente en deux versions différentes, l'une pour les enseignants titulaires et l'autre pour les élèves. Lorsque les questionnaires étaient à l'intention des élèves, ils ont été passés par oral et nous avons consigné les réponses. Quant à ceux pour les enseignants, ils les ont réalisés seuls.

Le second questionnaire (annexe 12.2.3.), réalisé suite à la troisième phase, a pour but de déterminer si les mécanismes appris sont opérants.

## **5.4. Éthique**

Nous restons attentive tout au long de cette recherche à respecter les droits fondamentaux de la personne et des principes éthiques propres à la méthode sélectionnée.

Premièrement, l'anonymat est garanti. De ce fait, aucun prénom ou nom ne figure, nous restons également attentive à ne pas divulguer d'informations qui permettraient d'identifier les élèves, telles que le lieu de scolarisation par exemple. Dans un même but, nous avons privilégié la forme masculine, que ce soit pour les genres féminin ou masculin.

Un consentement libre et éclairé sera demandé à l'élève, ses parents et la direction par le biais d'une demande d'autorisation qui prend la forme d'une lettre explicative à signer en fin de phase 1.

## **6. Analyse des données**

---

Présentons et analysons maintenant les données récoltées lors de la mise en œuvre de notre dispositif sur le terrain.

### **6.1. Progression dans l'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes**

Premièrement, nous avons mesuré la progression des élèves dans leur apprentissage des lettres selon les différentes phases par le biais de l'« instrument de mesure de connaissance des lettres » (annexe 12.2.1.). Cela nous permet maintenant de mettre en évidence, par des graphiques et des tableaux, si l'évolution est plus significative à un moment ou à un autre du dispositif.

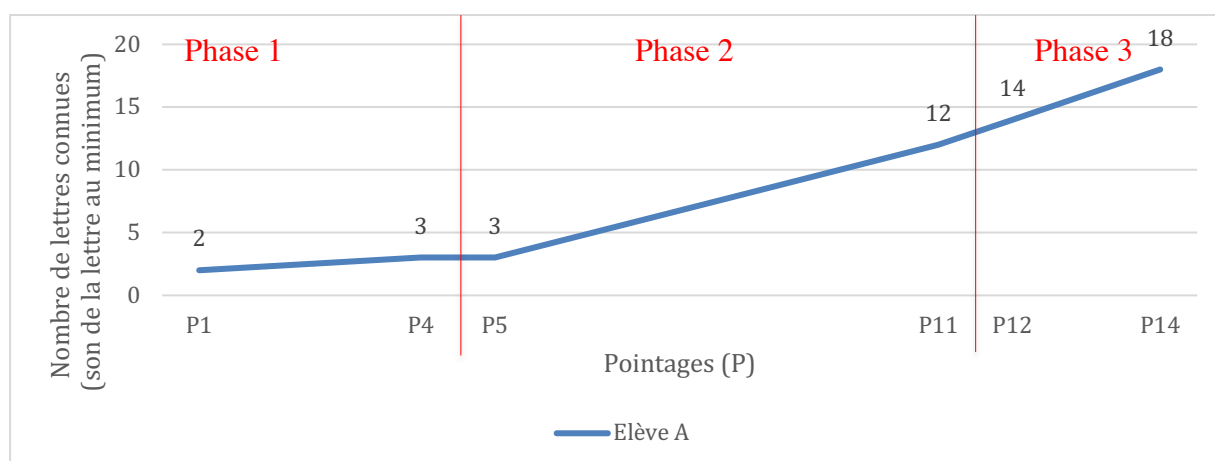
Pour rappel, lors de la première phase, les élèves évoluaient naturellement, selon les méthodes mises en place en classe. C'est lors de la deuxième phase que le projet de l'abécédaire a été réalisé. Enfin, la troisième phase était une phase de maintien où les élèves ont repris le travail avec des activités plus conventionnelles, tout en ayant toujours leur abécédaire à disposition au besoin, mais sans travail spécifique autour de ce dernier.

### 6.1.1. Résumé propre à chaque élève

Nous allons tout d'abord proposer des graphiques démontrant l'évolution individuelle de chacun. Afin de mieux mettre en évidence la courbe de progression des élèves selon les différentes phases du dispositif, nous avons retenu les scores de début et de fin pour chaque phase (soit les pointages 1, 4 ; 5, 11 ; 12, 14). Les autres données ont été masquées, mais apparaîtront dans le récapitulatif commun à chaque élève présenté plus bas.

Enfin, toujours selon les scores de connaissance des lettres en début et fin de phases, un tableau montrant le nombre de lettres apprises selon les phases est présent pour faciliter l'analyse de la courbe de progression, la différence étant parfois peu perceptible visuellement. Une moyenne du nombre de lettres apprises par semaine est alors proposée afin de pouvoir comparer les données sur une même base, soit une semaine, indépendamment de la durée effective de la phase en question.

#### a) Élève A



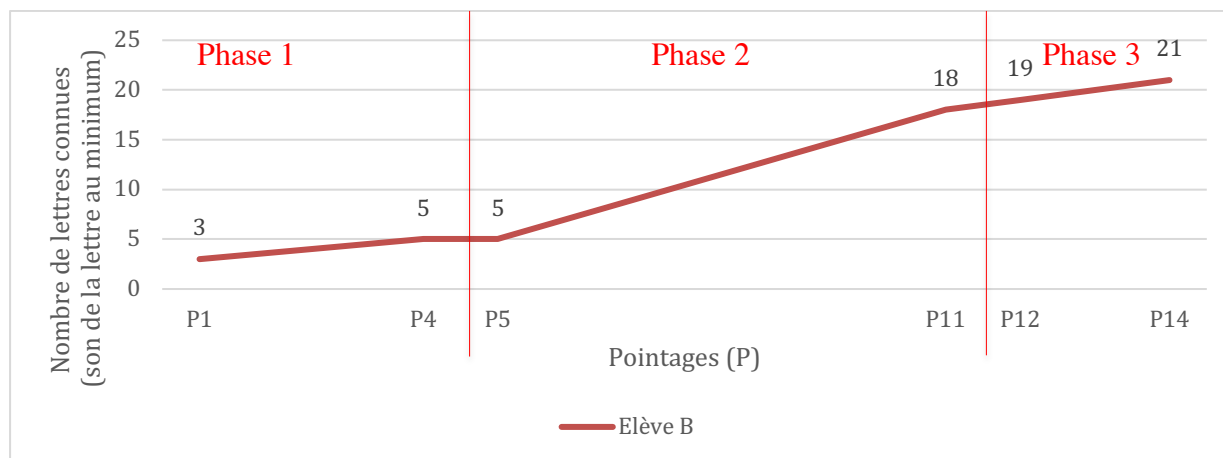
*Graphique 1 Progression de l'élève A selon les trois phases du dispositif*

	Phase 1	Phase 2	Phase 3
Durée en semaines	4	7	3
Lettres supplémentaires apprises (pointage fin de la phase – pointage début de phase)	3-2 = 1	12-3 = 9	18-14 = 4
Nombre de lettres apprises par semaine (moyenne)	<b>0,25</b>	<b>1,285</b>	<b>1,333</b>

*Tableau 1 Progression de l'élève A selon les trois phases du dispositif*

C'est ainsi au moment de la troisième phase que l'élève A a eu la plus grande progression, suivie de près par la deuxième phase où l'évolution est significative par rapport à la première phase.

### b) Élève B



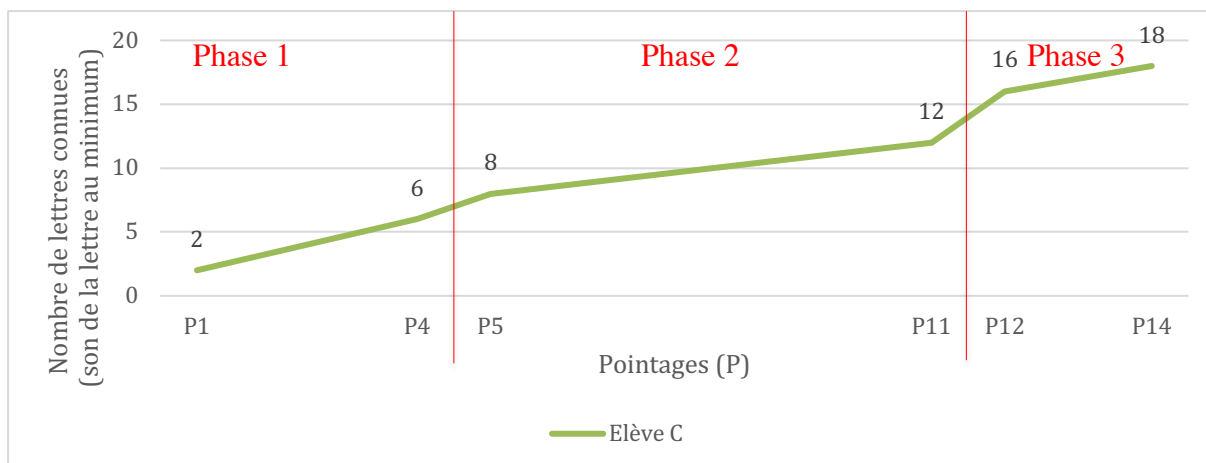
**Graphique 2** Progression de l'élève B selon les trois phases du dispositif

	Phase 1	Phase 2	Phase 3
Durée en semaines	4	7	3
Lettres supplémentaires apprises (pointage fin de la phase – pointage début de phase)	5-3 = 2	18-5 = 13	21-19 = 2
Nombre de lettres apprises par semaine (moyenne)	<b>0,5</b>	<b>1,857</b>	<b>0,666</b>

**Tableau 2** Progression de l'élève B selon les trois phases du dispositif

Les scores révèlent que l'élève B a appris plus de lettres lors de la deuxième phase du projet, suivie de la troisième phase puis enfin de la première.

### c) Élève C



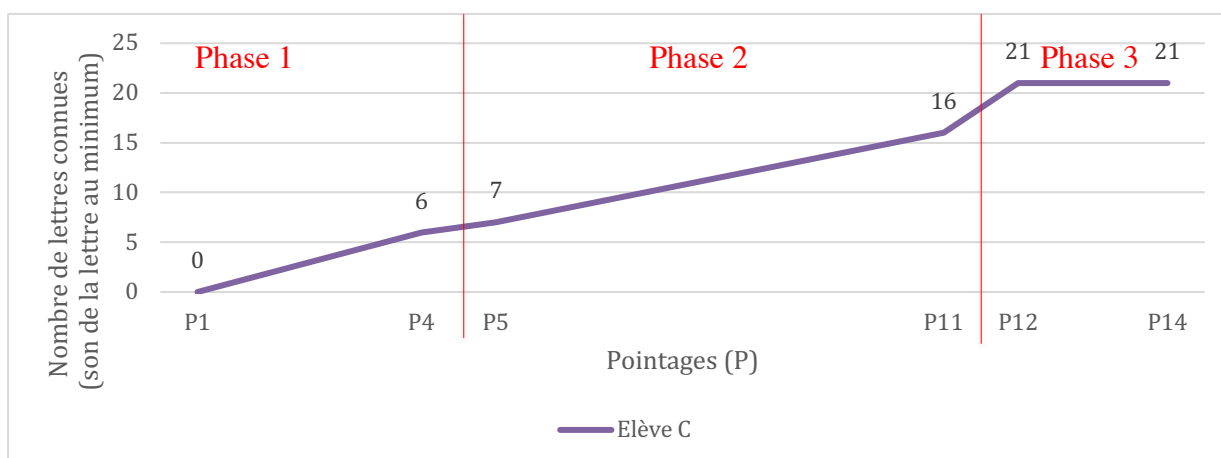
**Graphique 3** Progression de l'élève C selon les trois phases du dispositif

	Phase 1	Phase 2	Phase 3
Durée en semaines	4	7	3
Lettres supplémentaires apprises (pointage fin de la phase – pointage début de phase)	6-2 = 4	12-8= 4	18-16= 2
Nombre de lettres apprises par semaine (moyenne)	<b>1</b>	<b>0,571</b>	<b>0,666</b>

**Tableau 3** Progression de l'élève C selon les trois phases du dispositif

L'élève C a donc appris le plus de lettres lors de la première phase du projet, puis de la troisième et enfin de la deuxième.

#### d) Élève D



**Graphique 4** Progression de l'élève D selon les trois phases du dispositif

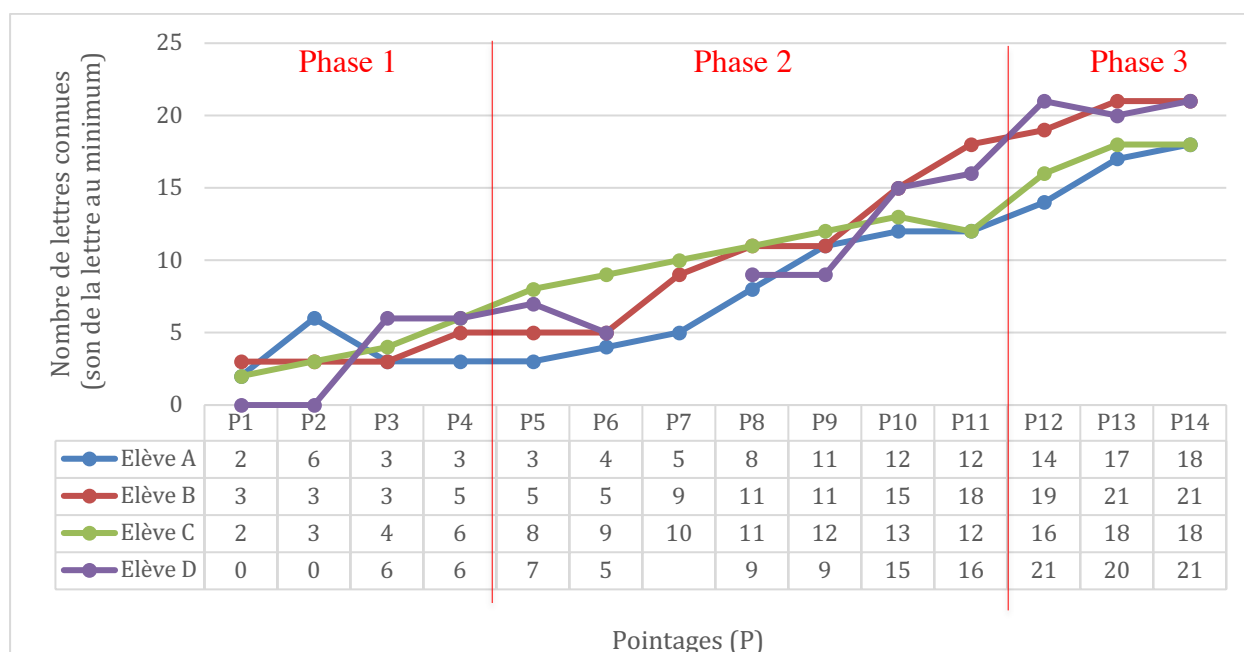
	Phase 1	Phase 2	Phase 3
Durée en semaines	4	7	3
Lettres supplémentaires apprises (pointage fin de la phase – pointage début de phase)	6-0 = 6	16-7 = 9	21-21= 0
Nombre de lettres apprises par semaine (moyenne)	<b>1,5</b>	<b>1,287</b>	<b>0</b>

**Tableau 4** Progression de l'élève D selon les trois phases du dispositif

Les scores démontrent ici que ce dernier élève a retenu en moyenne un plus grand nombre de lettres lors de la première phase, puis de la deuxième. Aucune lettre n'a été apprise lors de la troisième phase du dispositif.

### 6.1.2. Récapitulatif commun à tous élèves

Voici premièrement un graphique reprenant l'évolution de chacun avec un score pour tous les pointages.



**Graphique 5** Progression des élèves dans leur apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes selon les trois phases du dispositif

Les moyennes réalisées plus haut nous permettent de mettre en évidence le nombre de lettres apprises en une semaine pour chaque élève et chaque phase, indépendamment de la durée de ces dernières. Elles viennent confirmer les courbes présentées dans les graphiques. Nous remarquons que chaque élève a eu son propre parcours et a plus ou moins progressé selon les

phases du dispositif. De plus, la modification du rythme de progression est plus ou moins significative selon les élèves. La progression semble parfois rester quasi continue d'une phase à l'autre, ou au contraire doubler.

Chaque élève a donc eu son propre cheminement selon les phases du projet. Voici, pour rappel, un classement pour chaque élève de la phase avec la plus grande évolution vers celle avec la plus faible évolution :

- Elève A : phase 3 → phase 2 → phase 1
- Elève B : phase 2 → phase 3 → phase 1
- Elève C : phase 1 → phase 3 → phase 2
- Elève D : phase 1 → phase 2 → phase 3

Sur la base de ces données, il est donc compliqué de voir sur l'ensemble quelle phase a été la plus porteuse d'apprentissages. Avant de conclure cette première partie de l'analyse, il nous paraît donc important de l'élargir en réunissant les moyennes du nombre de lettres apprises par semaine selon les phases, afin d'avoir une vision plus globale.

	Nombre de lettres apprises par semaine (moyenne)		
	Phase 1	Phase 2	Phase 3
Elève A	0,25	1,285	1,333
Elève B	0,5	1,857	0,666
Elève C	1	0,571	0,666
Elève D	0,5	1,287	0
Moyenne globale	<b>+ 0,562 lettres apprises en une semaine durant la phase 1</b>	<b>+ 1,25 lettres apprises en une semaine durant la phase 2</b>	<b>+ 0,666 lettres apprises en une semaine durant la phase 3</b>

*Tableau 5 Progression des élèves dans leur apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes selon les trois phases du dispositif*

Ainsi, en réunissant les parcours individuels de chacun pour obtenir une vision d'ensemble, c'est lors de la deuxième phase où l'abécédaire était réalisé que la progression dans l'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes était la plus significative. Le score de cette phase est par ailleurs environ deux fois supérieur à celui des autres moments du



dispositif, et ce indépendamment de la longueur de la phase puisque des moyennes par semaine ont été réalisées.

## **6.2. Déroulement, implication et sens du projet**

Nous allons maintenant analyser des données plus générales autour du projet mené avec les élèves. Pour ce faire, nous nous référons aux deux autres questionnaires (annexe 12.2.2. et annexe 12.2.3.) présentés dans la méthodologie de ce travail. Ils nous permettent de mettre en lumière les points de vue des élèves et des enseignants.

### **6.2.1. Le point de vue des élèves**

Commençons par présenter le point de vue de nos quatre élèves.

#### **a) Impact du projet sur la motivation**

En ce qui concerne la motivation, tous les élèves disent avoir apprécié travailler avec l'abécédaire. En voici les raisons évoquées (la flèche « → » signifie que l'enseignante spécialisée a relancé pour inciter à poursuivre, en répétant par exemple la question) :

- Élève A : « parce que j'aime bien lire, apprendre les lettres » → « ça aide à apprendre à lire, mais bien sûr je sais toujours pas lire » → « j'ai aimé faire ... » (cite ensuite huit mots travaillés dans son abécédaire)
- Elève B : dit qu'il a aimé « faire les lettres »
- Elève C : « j'ai aimé → dessiner et faire les lettres »
- Elève D : dit également qu'il a aimé, cite deux références à son abécédaire, ajoute « travailler avec toi » → « n comme nono »

#### **b) Impact du projet sur les apprentissages**

En ce qui concerne l'impact du projet sur les apprentissages, tous les élèves disent avoir appris quelque chose grâce à l'abécédaire. L'élève A émet cependant une nuance, puisqu'il répond en premier négativement avant de se corriger. Voici les extraits de ce qu'ils pensent avoir appris avec ce travail :

- Elève A : « apprendre » → « je sais pas » → « ça m'a appris à lire »
- Elève B : « les lettres » → puis cite des mots de son abécédaire

- Elève C : « savoir les lettres »

- Elève D : « bien travailler » → « je sais plus »

### **6.2.2. Le point de vue de leurs enseignants titulaires**

Les enseignants titulaire ont également été interrogés.

#### **a) Impact du projet sur la motivation**

Tous les enseignants titulaires pensent que le projet a eu un impact sur la motivation de leurs élèves. Concrètement, chacun a relevé que les élèves montraient des signes de contentement lorsqu'ils devaient aller à l'appui et que le projet a permis un changement d'investissement dans les apprentissages. L'enseignant de l'élève A précise par exemple : « l'élève s'est montré tout de suite plus motivé et impliqué dans les apprentissages, il y a mis du sens qu'il n'avait pas du tout avant ». Concernant l'élève B, il est relevé que ce dernier est un « élève plus réservé mais beaucoup motivé à apprendre et progresser ». Pour l'élève C, l'enseignant commente : « l'élève a montré de l'intérêt et de la motivation d'aller à l'appui », il en va de même avec l'élève D pour qui l'enseignant ajoute le terme « beaucoup » à intérêt et motivation.

#### **b) Impact du projet sur les apprentissages**

Les enseignants sont unanimes pour dire qu'ils ont remarqué un impact du projet sur la connaissance des lettres, et que ce dernier a donc permis aux élèves de développer différents apprentissages. Les commentaires se rejoignent, relevant l'importance et même le besoin pour l'élève de, pour reprendre les mots des personnes concernées : « faire des liens directs avec son vécu et de mettre du sens aux apprentissages », pensant que cela est plus « représentatif de leur "quotidien", son idée du son ».

#### **c) Transfert du projet**

En ce qui concerne le transfert du projet, seul un élève a parlé de son abécédaire à son enseignant, aucun ne l'a montré. Aucun enseignant n'a vu l'élève utiliser son abécédaire en classe, deux explications différentes sont invoquées : « pas encore le réflexe », « il n'y a pas fait référence mais je ne sais pas s'il savait qu'il pouvait l'utiliser ».

Selon les dires des élèves, ils ont par contre tous montré leur abécédaire à la maison, des parents ayant même participé en ajoutant par exemple des photos (proposition soumise par

l'enseignante spécialisée) lorsque les enfants avaient représenté des personnes de leur entourage.

### **6.2.3. Observations et notes libres de l'enseignante d'appui**

Voici enfin quelques propos d'élève relevés en appui, lors du travail autour du dispositif.

L'élève A est parti dans l'idée de représenter sa famille. Il redemandait fréquemment à faire son livre : « j'ai hâte de faire les lettres », « je veux faire les lettres de ma famille », ou, à peine arrivé « je peux continuer ? Tu te rappelles, je veux faire ma famille » disait-il par exemple. Lors de la quatrième séance, l'élève arrivait déjà avec un mot en tête. En outre, quand il se rendait compte qu'il savait une lettre, il était très souriant et trépignant « je suis fort » et allait redire à son enseignant titulaire, aujourd'hui j'ai appris le « j » de (cite le mot de son abécédaire). Le titulaire a communiqué son étonnement, relevant un soudain changement d'attitude positif face aux apprentissages. Il est fréquent en appui par exemple qu'il prenne son livre et dise « je peux travailler ? » Même plus tard dans l'année, il est relevé que l'élève fait référence à voix basse à des mots de son abécédaire pour retrouver les lettres. Le projet a d'ailleurs été repris avec cet élève suite à la phase 3 car il demandait très régulièrement à le poursuivre.

Les élèves B, C et D semblaient également intéressés puisque, dès la fin de la première séance, ils disaient vouloir recommencer. L'un d'eux, l'élève C, comptait même « les dodos jusqu'à jeudi », jour de réalisation de l'abécédaire.

Il a parfois fallu jongler un peu avec cela, adapter le dispositif aux élèves de sorte à entretenir cette motivation, se questionner également sur le type de motivation (pour l'activité, pour la finalité ultime, etc.), nous y reviendrons plus tard.

### **6.2.4. Analyse des stratégies et mécanismes appris et/ou utilisés**

Suite à la deuxième et troisième phase du dispositif, un questionnement métacognitif a été mis en place avec les élèves afin d'en savoir plus sur les stratégies utilisées pour mémoriser les correspondances graphèmes-phonèmes.

#### **a) Suite à la phase 2**

Voici premièrement ce qu'il en ressort juste après que les élèves ont travaillé durant sept semaines sur leur abécédaire.

	Élève A	Élève B	Élève C	Élève D
Nombre de lettres sues lors de l'évaluation	19	22	18	17
Nombre de lettres travaillées avec l'abécédaire	11	9	8	8
Nombre de fois où l'élève fait référence à son abécédaire	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>3</b>
Nombre de fois où l'élève évoque une autre stratégie	5	13	4	9
Nombre de fois où l'élève ne sait pas mettre des mots sur la stratégie, où l'explication ne relève pas d'une stratégie complète ou n'est pas compréhensible	7	3	13	5

**Tableau 6** Stratégies et mécanismes de mémorisation suite à la phase 2

### b) Suite à la phase 3

Puis, voici les résultats du même questionnaire mais passé en fin de phase 3 où le travail sur l'abécédaire n'était plus réalisé. Le but était de voir si les mécanismes appris étaient toujours opérants.

	Élève A	Élève B	Élève C	Élève D
Nombre de lettres sues lors de l'évaluation	17	25	16	24
Nombre de lettres travaillées avec l'abécédaire	11	9	8	8
Nombre de fois où l'élève fait référence à l'abécédaire	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Nombre de fois où l'élève évoque une autre stratégie	3	8	7	15
Nombre de fois où l'élève ne sait pas mettre des mots sur la stratégie, où l'explication ne relève pas d'une stratégie complète ou n'est pas compréhensible	8	10	7	6

**Tableau 7** Stratégies et mécanismes de mémorisation suite à la phase 3

### c) Analyse commune

Comme autres stratégies évoquées, les élèves citent par exemple la référence au prénom (le leur ou celui d'un copain), mais aussi qu'ils ont appris la lettre « à l'école avec la maîtresse », ou encore qu'ils ont récité l'alphabet dans leur tête. Ils font parfois aussi référence à des mots qu'ils connaissent sans qu'ils soient dans l'abécédaire. Un élève relève également qu'il connaît le « l »

car « li, la, lu, comme dans la fiche ». Une analogie a également été citée entre deux lettres, le « k » et le « c ». Enfin, un élève a parlé d'un support travaillé à l'appui en phase 3.

En ce qui concerne les difficultés à mettre des mots sur la stratégie, mais également les explications invoquées qui ne sont pas compréhensibles ou qui ne relèvent pas d'une stratégie complète, nous avons considéré des propos comme : « je la connais bien », « j'ai pensé », « je viens de la connaître hier », « j'apprends les lettres » ou encore « je sais pas, toutes les lettres que je connaissais pas je sais pas comment je les connais maintenant ».

La frontière reste assez mince entre ces deux entrées. Nous avons de plus eu l'impression que certains élèves ont eu de la difficulté à comprendre la tâche et à la réaliser, car elle est d'un niveau complexe d'abstraction, notamment pour l'élève B présentant une dysphasie. Certains élèves donnaient l'impression de chercher des mots pour illustrer toutes les lettres. Nous pouvons alors nous questionner ; pensaient-ils que la demande était de l'ordre d'un exercice de conscience phonologique (donner dans tous les cas un mot qui commence par telle ou telle lettre, même si cette dernière n'a pas été travaillée dans le cadre de l'abécédaire par exemple) ?

Quoiqu'il en soit, nous pouvons remarquer que la référence à l'abécédaire n'est en principe pas la stratégie qui est la plus souvent citée, sauf pour l'élève A. Pour l'élève B, le nombre de références à son abécédaire est significatif par rapport au nombre de lettres travaillées par le biais de ce dernier (sept sur neuf lettres). C'est moins le cas pour les élèves C et D. Enfin, le nombre de références à l'abécédaire reste quasiment similaire suite à la phase 3, les mécanismes semblent donc rester opérants.

Interprétons et discutons maintenant de ces résultats.

## **7. Interprétation et discussion des résultats**

---

Pour rappel et comme décrit dans la problématique de notre travail, il est compliqué de trouver une place dans la société actuelle sans avoir acquis des compétences en lecture. Cependant, Giasson (2005) le dit, de nombreux enseignants « se sentent désemparés quant aux moyens à mettre en œuvre » (p. XIII). Or, pour Giasson et Vandecasteele (2012), « un bon enseignement de la lecture en 1<sup>er</sup> année est la meilleure prévention des difficultés en lecture. » (p. 121) et « l'apprentissage de l'alphabet joue un rôle fondamental dans l'apprentissage de la lecture » (Ecalte & Magnan, 2015, p. 12). Nous avons donc préalablement justifié des enjeux de taille et

avons tenté d'y répondre par la mise en place de notre dispositif, notamment la création d'un abécédaire personnalisé avec nos élèves. Après avoir procédé à l'analyse des données, nous allons maintenant avoir l'occasion de rebondir sur les résultats présentés afin de les interpréter et de les discuter, en lien avec la théorie inscrite dans notre cadre conceptuel notamment. Nous pourrons ainsi évaluer plus en détails notre projet, en faisant référence à la progression de nos élèves dans l'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes tout d'abord, puis aux aspects relatifs à la motivation.

## **7.1. La réalisation de l'abécédaire et l'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes**

Comme cela a été relevé dans l'analyse de nos données, chaque élève a plus ou moins appris de lettres selon les phases du dispositif. La progression semble avoir été propre à chacun. Cependant, en regroupant les scores individuels, nous remarquons que c'est lors de la deuxième phase du dispositif, qui consistait à la réalisation de l'abécédaire, que le taux global d'apprentissage était le plus élevé, environ deux fois supérieur au score des autres phases, indépendamment de la durée. Vint ensuite la troisième phase, puis la première. Par ailleurs, tous les élèves disent avoir appris quelque chose et tous les enseignants titulaires pensent que leurs élèves ont développé des connaissances grâce à leur abécédaire. Le dispositif visant à permettre aux élèves de créer leur propre abécédaire, idée mentionnée par différents auteurs comme Giasson et Vandecasteele (2012), Trésallet et Degorce-Dumas (2007), Mettoudi (2008) ou encore Bradley et Jones (2007), semble donc avoir été porteur pour favoriser la connaissance des correspondances graphèmes-phonèmes. Nous allons maintenant revenir sur la théorie pour essayer d'en comprendre et justifier les raisons et par conséquent de revenir également sur ce qui a fondé nos choix didactiques.

### **7.1.1. Une prise en charge précoce**

Tout d'abord, ce projet nous a permis d'évaluer en début d'année scolaire un certain nombre d'élèves et de déterminer lesquels avaient le plus besoin d'aide dans l'apprentissage des lettres pour leur proposer de suite un enseignement différencié en petits groupes. Cela aura sans doute été bénéfique car, comme le disaient Giasson et Vandecastelle (2012) « il ne faut pas attendre passivement que ces difficultés se résorbent d'elles-mêmes, mais au contraire miser sur la prévention et la qualité des interventions. Plus tôt on intervient, meilleure sera la solution » (p.

39). Les élèves ont donc été pris en charge très rapidement en début 3H, ce qui aura sûrement été vecteur de progression, peu importe le type d'activité.

### **7.1.2. Une approche de la lecture réfléchie**

Précisons ensuite que la réalisation de l'abécédaire rejoint à première vue les caractéristiques d'une approche synthétique de la lecture, car le code est au centre avec les lettres comme unité de base. Toutefois, l'abécédaire amène aussi à partir d'un mot pour y retrouver une lettre de par la conscience phonologique. De plus, nous avons fait en sorte de réaliser en parallèle des activités donnant du sens à la lecture (lectures communes d'histoire, etc.) afin d'inscrire notre projet dans une approche mixte. Cela paraît très important car il est nécessaire que les élèves perçoivent le sens de la lecture pour progresser (Giasson, 2005). Bradley et Jones (2007) confirment cette vision en mentionnant l'importance d'apprendre l'alphabet en veillant à y donner du sens. Cela fut constructif car, toutes phases et élèves regroupés, c'est lors de la réalisation de l'abécédaire qu'il y a eu le plus de progrès. Cependant, face aux progressions différentes de chacun, un lien avec une approche plus équilibrée pourrait être à creuser, par exemple pour l'importance de l'équité plutôt que l'égalité, avec des adaptations individuelles propres à chaque élève pour chaque méthode mise en place (Giasson, 2005), ce qui est particulièrement important en enseignement spécialisé.

### **7.1.3. Les bienfaits de l'abécédaire**

L'abécédaire a permis aux élèves d'avoir des repères visuels et même affectifs par rapport aux correspondances entre les graphèmes et les phonèmes simples pour mieux les apprendre. Giasson et Vandecasteele (2012) le disaient, il est « pertinent de fournir aux enfants des repères qui leur permettent d'associer rapidement les graphèmes qu'ils rencontrent dans les mots aux phonèmes correspondants » (p. 134). Certes, les enfants ont des affiches en classe où la lettre était associée à un mot de référence, mais ce n'était pas explicitement travaillé alors que, pour Giasson (2005), l'importance est de « faire participer les enfants à l'élaboration d'affiches [...] personnalisées avec les prénoms des enfants de la classe et les phrases travaillées en commun » (pp. 181-182), ce à quoi nous nous sommes attelée avec succès lors de la deuxième phase de notre dispositif. Nous avons tout de même remarqué que, lorsque les élèves étaient amenés à expliciter leurs stratégies, les références à l'abécédaire étaient majoritaires seulement pour la moitié de nos élèves... plusieurs hypothèses peuvent être relevées : mauvaise compréhension

de la consigne de l'exercice, difficultés à mettre des mots sur une stratégie, bonnes capacités à voir le sens et se distancer de l'abécédaire, autres stratégies réelles que l'abécédaire, etc.

Précisons encore que, dans notre abécédaire, le circuit cognitif décrit par Litaudon-Bonnardot (2014) occupait une page entière, entre lettre, dessin, image et mot. Si les élèves ne se rappelaient pas du mot, ils avaient la référence à l'illustration afin d'isoler le premier phonème et de retrouver la lettre en question. Nous avons utilisé la police romande pour qu'elle soit familière aux élèves (Both de Vries & Bus, 2014) et veillé à ce que les lettres ressortent bien car il est important que les enfants puissent s'y focaliser (Murray, Stahl & Gay, 1993). En outre, notre abécédaire prend une forme très simple pour ne pas éloigner les élèves du but poursuivi.

Comme le disent Bradley et Jones (2007), les apprentissages à partir des abécédaires dépendent de ce sur quoi les enseignants mettent l'accent. Nous avons donc veillé tout au long du projet à ce que nos élèves aient les compétences phonologiques suffisantes pour réaliser la connexion entre la lettre et le son, car l'enfant doit être capable d'identifier, segmenter le phonème et le mettre en lien avec la lettre (Murray, Stahl & Gay, 1993). Cela a été réalisé avec succès pour tous les élèves. Ils n'avaient aucune peine, avec l'aide de leur abécédaire, à retrouver le son des lettres. Nous prenions d'ailleurs régulièrement du temps, en début de séances, pour permettre aux élèves de parcourir et dénommer leurs lettres, ce qui est très important pour favoriser et consolider les apprentissages, selon différents auteurs tels que Lachner, Zevenbergen et Zevenbergen (2008) et Boudreau et al. (2015).

#### **7.1.4. Un juste milieu dans la réalisation du projet**

En outre, notre projet tenait compte de différentes recommandations au sujet de l'enseignement des lettres, mais nous nous sommes aussi accordée certaines libertés.

Par exemple, nous étions consciente que savoir le nom des lettres serait un facilitateur, tout comme la reconnaissance des lettres majuscules. Or, en début d'année scolaire, il y avait peu de connaissances préalables et l'évolution était peu significative par rapport à ce qui était attendu des élèves à court terme. Nous avons donc pris le parti de nous consacrer au son des lettres et aux minuscules écrites en script qui, à court terme, devaient servir aux élèves pour entrer dans la lecture. Nous sommes donc allée à l'essentiel mais, consciente des enjeux, nous n'avons pas omis certaines activités proposées par Ecale et Magnan (2015) par exemple. De ce fait, lorsque les élèves voulaient retrouver le nom ou le son d'une lettre par exemple, nous en profitions pour réciter la comptine alphabétique en pointant les lettres sur l'affiche.



Nous avons de plus fait en sorte que les élèves entrent dans le domaine grapho-moteur en recopiant la lettre par-dessus des pointillés, conformément au tracé et au sens conventionnel car, comme le disent Écalle et Magnan (2015), « l'entraînement aux mouvements d'écriture manuscrite améliore les performances en reconnaissance des lettres » (p. 153).

En outre, nous nous sommes rappelée que Giasson et Vandecasteele (2012) relevaient qu'il « n'y a pas d'ordre idéal » (p. 134) pour apprendre les lettres. Nous étions consciente du fait qu'il y avait des lettres plus simples que d'autres à mémoriser ou alors une influence du développement phonologique oral avec des élèves qui étaient en difficultés avec les confusions auditives, « f » et « v » par exemple (Écalle & Magnan, 2015). Mais, nous avons préféré partir des élèves, en essayant de faire des compromis entre leurs besoins et envies, faisant donc place à l'aspect motivationnel sur lequel nous allons revenir ci-dessous. Le prochain chapitre présentera donc des liens évidents avec celui-ci, revenant notamment sur le sens des apprentissages ou les stratégies utilisées.

## **7.2. La réalisation de l'abécédaire et la motivation des élèves**

En ce qui concerne la motivation et sur la base des mesures provenant de nos questionnaires, le projet a pris sens. Tous les élèves disent avoir apprécié le travail sur l'abécédaire et tous les enseignants titulaires pensent qu'il a été source de motivation. Chez l'élève A notamment, un changement d'attitude général a été relevé par son enseignant titulaire et l'enseignante d'appui (meilleure participation et implication dans les apprentissages, etc.) ; cela apparaît par ailleurs explicitement dans les dires de l'enfant. D'ailleurs, en regardant la courbe de progression de cet élève, on voit qu'il s'est considérablement amélioré dès le début du projet. Nos élèves étaient donc tous activement engagés dans les apprentissages pour répondre à leurs objectifs et ont fait preuve de persévérance face aux difficultés rencontrées. Cela se rapporte à des caractéristiques de la définition de la motivation scolaire, définition présentée par Archambault et Chouinard (2004). Nous allons détailler ces éléments ci-dessous.

### **7.2.1. L'importance d'un projet motivant**

Normand-Guérrette (2012) le dit, « l'importance de la motivation est largement reconnue comme un facteur déterminant dans l'apprentissage » (p. 47), d'autant plus chez les élèves en difficultés (Giasson & Vandecasteele, 2012). Nous avons pu le remarquer concrètement, notamment avec l'élève A, pour qui le projet a eu une portée sur son attitude face à la tâche

bien plus large que l'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes initialement visé.

Nous pouvons aussi constater que, à la lumière de la théorie, réaliser un abécédaire est un angle d'approche intéressant pour favoriser la motivation et par conséquent permettre aux élèves de développer leurs connaissances des lettres. Nous pouvons citer différents auteurs tels que Bradley et Jones (2007) ou encore Terwagne (2005) qui précise qu' « on pensera surtout à l'intérêt qu'il y a pour les enfants à constituer leurs propres abécédaires (...) Les possibilités sont infinies et ne dépendent que de l'âge et de l'intérêt des acteurs. » (p. 39).

En outre, comme décrit plus haut, l'abécédaire semble avoir fourni des repères visuels mais également affectifs aux élèves pour la mémorisation des lettres. Nous avons donc vraiment accordé une place centrale à la motivation, quitte à mettre certaines recommandations de côté comme celles de Both de Vries et Bus (2014) et Chiong et DeLoache (2013) expliquant qu'il était important que les images présentent de l'intérêt pour les élèves, mais qu'il fallait veiller à leur potentiel de distraction.

### **7.2.2. L'importance des choix**

Nous n'avons ainsi pas restreint les élèves dans leur choix de mots et d'images car leur laisser faire des choix nous semblait plus significatif. Sur la base des propos d'Astolfi (1999) : « l'introduction de moments d'expression et de prise en compte des représentations des élèves au sein d'un cours programmé conduit à une efficacité didactique supérieure » (p. 73), nous avons laissé une grande place à l'auto-détermination de nos élèves (Vianin, 2011), pour qu'ils puissent prendre leur place de sujet (Huber, 2005). Cela est important dans tout projet. Ainsi, l'élève A, par exemple, a eu l'idée de réaliser son abécédaire sur le thème de son entourage (famille et amis). Nous lui avons donc donné la possibilité de maîtriser et participer à ses apprentissages selon des recommandations proposées par Archambault & Chouinard (2004), afin d'amener un certain sentiment de contrôlabilité (Viau, 2009). Cela aura sans aucun doute développé sa motivation intrinsèque, liée à la possibilité de faire des choix et de prendre du plaisir (Lieury & Fenouillet, 2013). Bradley et Bradley (2014) le confirment d'ailleurs puisqu'ils disent qu'il est motivant pour des élèves de créer un abécédaire sur un sujet qu'ils ont eux-mêmes choisi, en partant par exemple des prénoms de la classe.

Il y avait tout de même un certain cadre pour que les élèves puissent apprendre, mais les compromis étaient nombreux (par exemple, si la lettre « m » de maman était déjà connue, on

pouvait quand même représenter sa maman mais en utilisant son prénom) car, pour rappel, il est important de : « garantir à l'élève un espace de liberté nécessaire à son développement tout en lui faisant ressentir la nécessité de respecter le cadre donné pour son apprentissage (Milis, 2009, p. 147). Il a donc fallu trouver un juste milieu pour soutenir les élèves dans leurs démarches personnelles tout en respectant certaines contraintes du projet.

### **7.2.3. La prise en compte du vécu personnel**

Comme mentionné ci-dessus, faire des choix a souvent amené les élèves à réaliser des liens avec leur vécu personnel. C'est pourquoi nous avons parlé de repères affectifs qui semblent avoir pris beaucoup de sens. L'élève A par exemple avait illustré la lettre « c » avec deux mots différents, la « clé » et le prénom d'une copine de classe. Nous remarquons que, au moment de mettre des mots sur ses stratégies, seul le prénom de sa copine ressort et semble avoir été mémorisé. Pour reprendre un autre exemple, l'élève D nous reparle dans le questionnaire sur la motivation qu'il a aimé faire le « n » de « nono ». Cela n'aurait sûrement pas été de même si nous lui avions imposé le mot « grand-papa » qu'il n'utilise pas dans son langage courant et quotidien. D'ailleurs, leur laisser dessiner et choisir les images permet aussi de retrouver facilement le mot concerné, pour ensuite pouvoir isoler le premier phonème et retrouver la lettre.

De plus, dans la dénomination des stratégies, les lettres du prénom reviennent, indépendamment de l'abécédaire, ce qui est une stratégie courante pour Giasson (2005) : « 'C'est la lettre de mon nom.' (...) Ils apprendront ensuite le nom de quelques lettres associées à des personnes » (p. 149).

Nous constatons que nos élèves étaient motivés par l'abécédaire qui a convoqué des représentations proches d'eux, faisant partie de leur univers, car c'est un moyen pour eux de donner du sens à leurs apprentissages, en lien avec leurs représentations (Astolfi, 2007). D'ailleurs, Archambault et Chouinard (2004) le disent, l'apprentissage « est considéré de nos jours comme une démarche personnelle de construction consistant à donner du sens aux connaissances » (p. 165).

Ce sens donné aux apprentissages en utilisant des repères propres à soi semble avoir été constructif pour nos élèves, et a notamment été relevé pour l'un des enseignants : « faire des liens directs avec son vécu et de mettre du sens aux apprentissages », pensant que cela est plus « représentatif de leur 'quotidien', son idée du son ».

#### **7.2.4. Le sens donné aux apprentissages**

Nous pouvons donc dire que nos élèves étaient motivés « pour » l'activité en elle-même qui correspondait à leurs intérêts (Lieury & Fenouillet, 2013). Mais le niveau d'aspiration, donc le but fixé à long terme, semble encore à développer chez certains élèves. Quand on interroge les enfants sur les apprentissages qu'ils retirent, seul l'élève A parle du fait que le projet lui a appris à lire. Les élèves B et C se retrouvent plus dans un niveau d'expectation, disant qu'ils ont appris les lettres (Vianin, 2011). Quant à l'élève D, il semble rester dans quelque chose de plus général ; « bien travailler ». Or, il est important de veiller à ce que la lecture prenne ses fonctions et que l'enfant ne le fasse pas simplement « pour apprendre » (Giasson & Vandecasteele, 2012). En effet, il est important que l'abécédaire soit perçu par les élèves comme une activité motivante à réaliser mais également un moyen intéressant pour développer leurs connaissances des correspondances graphèmes-phonèmes.

Nos élèves ont donc fait preuve de motivation intrinsèque, où cette notion d'intérêt personnel prend sens : « un élève stimulé par une matière scolaire ou par une activité d'apprentissage voudra approfondir le sujet pour le plaisir ou pour son utilité en soi » (Archambault & Chouinard, 2004, p. 185). Il ne faudrait donc jamais détourner un intérêt mais, au contraire, l'exploiter (Normand-Guérrette, 2012). En effet, « une activité est signifiante dans la mesure où l'élève lui donne du sens, c'est-à-dire si elle correspond à ses centres d'intérêts, s'harmonise avec ses projets personnels et répond aux questions qu'il se pose » (Viau, 2009, p. 137). Il convient de rester attentif au niveau d'expectation, par exemple pour l'élève D, qui répond qu'il a aimé « bateau, le b », car il est important que les élèves dépassent l'image et le mot représenté pour que l'apprentissage des lettres prenne sens (Giasson, 2005 ; Ouzoulias, 1996). Avoir du plaisir est important, être au clair avec les objectifs l'est également. L'analyse des stratégies montre toutefois que les élèves ont été aptes à se détacher des images, puisque les références à l'abécédaire ne sont pas constantes et que les élèves ont tous été capables de dissocier dans un premier temps la lettre du mot (dire en premier la lettre avant de justifier avec le mot de l'abécédaire).

#### **7.2.5. Transfert du projet**

Comme cela ressort de l'analyse des données, le transfert de l'abécédaire, en particulier en classe, n'était pas aisé. Aucun élève n'a montré l'abécédaire à son enseignant titulaire, et seulement l'élève A en a parlé. Ils ne semblent donc pas l'avoir utilisé dans leurs activités à l'école.

Or, comme mentionné dans le cadre conceptuel de ce travail, créer son propre abécédaire selon les informations mentionnées ci-dessus s'apparente à une pédagogie de projet, où l'apprenant est actif, ses représentations prises en compte et un produit est élaboré (Huber, 2005). Il y a donc eu un résultat concret, socialisé, mais plutôt pour la maison, qui aurait pu être mieux exploité en classe pour favoriser d'autant plus les apprentissages. Le fait que les élèves n'ont pas présenté en classe leur abécédaire ne veut toutefois pas dire qu'ils n'ont pas utilisé dans leurs travaux de classe les connaissances apprises et mémorisées ou qu'ils n'ont pas réalisé de liens. Peut-être que certains n'ont simplement pas eu le besoin de sortir leur livre, puisqu'ils avaient en tête le schéma cognitif (entre lettre, image et phonème) travaillé. Cependant, dans le cadre de l'Appui Pédagogique Intégré, la continuité est importante entre ce qui est réalisé en appui et en salle de classe. Nous aurions mieux pu soigner cette transition, en travaillant davantage avec les enseignants titulaires pour les inciter à interroger les élèves sur les abécédaires notamment, comme ont pu le faire les parents. Les parents avaient reçu un petit mot de présentation avec quelques consignes (annexe 12.1.), il aurait pu être utile de formaliser aussi certaines attentes avec les enseignants.

Nous arrivons au terme de ce chapitre mais reprendrons et/ou développerons certains éléments plus loin, dans la distance critique, de sorte à mettre en évidence les apports et limites que nous pouvons relever dans ce travail.

## **8. Retour sur le questionnement**

---

Après avoir analysé et interprété les données, il nous paraît maintenant nécessaire de revenir sur notre questionnement pour y apporter des réponses et par conséquent synthétiser notre recherche.

Pour rappel, notre question de recherche était la suivante : quels sont les effets de l'élaboration d'un abécédaire personnalisé avec ses élèves sur l'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes simples ?

Pour y répondre, nous allons tout d'abord confirmer ou infirmer nos deux hypothèses.

## **8.1. Hypothèse 1**

### **8.1.1. Rappel de l'hypothèse**

En comparaison avec une méthode plus conventionnelle, la création d'un abécédaire avec des élèves en difficultés pourrait leur permettre d'améliorer plus rapidement leurs connaissances des correspondances graphèmes-phonèmes, car cette méthode se base sur les fondements de la pédagogie par projet qui permettrait un renforcement de la motivation intrinsèque de par :

1. des activités toujours liées au projet et non pas une succession d'activités sans rapport les unes aux autres (sens)
2. la prise en compte du répertoire familial des élèves dans le choix des images notamment (représentations)
3. la place laissée à l'auto-détermination de l'élève qui est acteur de ses apprentissages (choix)
4. la dimension sociale du projet puisque les élèves ramènent leur livre à la maison, le montrent à leurs parents

### **8.1.2. Retour sur l'hypothèse**

Pour confirmer ou infirmer cette hypothèse, nous souhaitons revenir sur chaque sous-point :

1. Nous avons pu constater que, en comparant toutes les phases et tous les élèves entre eux, c'est la deuxième phase qui proposait des activités toujours liées à un projet, celui de l'abécédaire, qui a été la plus porteuse d'apprentissages au niveau des correspondances graphèmes-phonèmes. En effet, en moyenne, environ deux fois plus de lettres ont été mémorisées par semaine. Par contre, si l'on regarde la progression individuelle de chacun, certains ont plus profité de la première ou troisième phase avec des activités moins ancrées à un même projet.
2. Prendre en compte le répertoire familial des élèves dans le choix des images semble avoir été bénéfique pour tous les élèves et selon différents points de vue (les élèves eux-mêmes, les enseignants titulaires, etc.) puisque cela s'est révélé motivant pour les élèves, en leur permettant de trouver du sens dans la tâche, en faisant des liens avec leur propre vécu. Nous remarquons chez l'élève A par exemple qui a souhaité faire un livre sur son entourage, que les apprentissages étaient significatifs surtout pour les mots qui avaient du sens pour lui (le prénom de sa copine était mieux retenu que le mot « clé », par exemple). D'ailleurs, puisque les élèves dessinaient et choisissaient eux-mêmes leurs images, ces dernières avaient du

sens pour eux et il était ainsi aisé de se rappeler du mot représenté (qui permettait ensuite d'isoler le premier phonème selon le circuit cognitif décrit précédemment).

3. Laisser faire des choix a aussi été bénéfique pour favoriser la motivation et justement permettre aux élèves de partir de leurs représentations, selon les informations mentionnées ci-dessus.
4. Quant à la dimension sociale du projet, elle s'est surtout faite avec les familles où les élèves ramenaient et présentaient les livres. En classe, les abécédaires ont été peu, voire pas du tout sortis.

## **8.2. Hypothèse 2**

### **8.2.1. Rappel de l'hypothèse**

En comparaison avec une méthode plus conventionnelle, la création d'un abécédaire avec des élèves en difficultés pourrait leur permettre d'améliorer plus rapidement leurs connaissances des correspondances graphèmes-phonèmes, car l'abécédaire permet des entrées multiples dans l'apprentissage des lettres :

1. les images sont des supports visuels à la mémorisation des lettres
2. le domaine moteur est exploité (écriture des lettres)
3. les apprentissages et la lecture prennent sens de par la création du livre
4. l'enseignant interagit de manière éclairée avec l'abécédaire et ses élèves (ordre d'apprentissage des lettres, interactions, etc.).

### **8.2.2. Retour sur l'hypothèse**

Voici les réponses que nous pouvons apporter à cette deuxième hypothèse.

1. Oui, les images ont été des supports visuels à la mémorisation des lettres, bien que tous les élèves ne faisaient pas référence à leur abécédaire de manière majoritaire lors de l'explicitation des stratégies. Cela pourrait être analysé plus finement. Par ailleurs, lors des évaluations, les élèves ne pouvaient pas prendre leur abécédaire mais, lors des exercices, nous avons constaté qu'avec leur abécédaire sous les yeux, les élèves pouvaient nous redire quasiment toutes les lettres apprises par ce biais.
2. Le domaine moteur a été exploité pour chaque lettre apprise en réalisant l'abécédaire, les élèves ayant repassé sur les pointillés des lettres.

3. Les apprentissages de la lecture ont pris sens pour les élèves, par la création effective d'un livre mais aussi sûrement grâce à d'autres apports tels que la lecture d'histoires en parallèle, etc. Nous devons toutefois rester attentive pour certains d'entre eux au sens concret par rapport aux objectifs d'apprentissages, et par conséquent au niveau d'aspiration.
4. L'enseignante spécialisée s'est adaptée à ses élèves et a donc interagi de manière éclairée bien qu'elle se soit parfois distancée de la théorie, pour certains points et quand cela était nécessaire : prendre ou non certaines considérations en compte afin de favoriser la motivation des élèves, etc.

### **8.3. Réponse à la question de recherche**

En résumé, l'élaboration d'un abécédaire personnalisé avec nos élèves en difficultés a eu des effets bénéfiques sur l'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes simples.

Nous avons remarqué que la création de l'abécédaire s'est basée à la fois sur certains fondements de la pédagogie par projet et sur des recommandations au sujet d'entrées multiples dans l'apprentissage des lettres.

La place était laissée à l'auto-détermination des élèves, ils étaient libres de faire des choix et de pouvoir ainsi trouver du sens concret aux apprentissages, en lien avec leurs propres représentations, leur vécu, leur univers et par conséquent leur répertoire familial. Cette démarche personnelle a développé leur motivation intrinsèque face aux apprentissages. C'est sur cette base qu'ils ont associé des images aux lettres et construit leur abécédaire, qui leur a permis de développer leurs connaissances au niveau des correspondances graphèmes-phonèmes, avec l'aide de l'enseignante spécialisée pour encadrer le projet et proposer différentes recommandations.

En effet et pour rappel, en réunissant les scores de chacun, c'est lors de la deuxième phase où l'abécédaire était réalisé que la progression dans l'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes était la plus significative, avec un score environ deux fois supérieur aux autres phases du dispositif.

Nous devons aussi nuancer car, en analysant les progressions plus individuelles de chaque élève, nous remarquons que chacun a eu son propre parcours et a plus ou moins progressé selon les phases du dispositif. Il en va de même pour les références à l'abécédaire lors de l'explicitation des stratégies, les scores sont propres aux élèves.



Certains biais entrent en ligne de compte et/ou expliquent ces résultats, nous allons maintenant y revenir en proposant une distance critique.

## **9. Distance critique**

---

Arrivée quasiment au terme de ce travail, il est temps pour nous de prendre de la distance et par conséquent de mener une réflexion sur les forces et les limites de notre travail. Nous allons structurer cette partie selon différents chapitres de notre recherche et du dispositif. Il nous paraît adéquat de procéder ainsi puisque forces et limites s'entremêlent régulièrement.

### **9.1. Forces et limites**

#### **9.1.1. Choix du sujet et problématisation**

Ce point nous semble être une force pour notre travail. En effet, comme cela est relevé dans l'introduction, nous sommes parvenue à trouver un sujet qui nous intéresse et qui démontre par conséquent des intérêts personnels et professionnels. Au terme de ce travail, nous pouvons par ailleurs confirmer que nous en avons beaucoup appris, nous y reviendrons dans la conclusion. En outre, notre problématique met en lumière les différents concepts et délimite plus précisément le sujet qui, comme nous le remarquons, a été mentionné par certains auteurs mais reste peu développé. Il y a donc, selon nous, un intérêt aussi pour le domaine scientifique. Nous avons d'ailleurs eu à cœur de problématiser et, par conséquent, de cibler le sujet en lien avec les autres recherches consultées.

#### **9.1.2. Cadre conceptuel**

Notre cadre conceptuel présente une grande variété de références. Nous avons en effet souhaité faire au mieux pour dresser un état des lieux plus ou moins complet par rapport aux recherches sur l'abécédaire notamment. Nous avons donc consacré passablement de temps à la recherche de références dans le domaine, pour la plupart en anglais. Pour le concept de la lecture, face à une très grande diversité de références, nous nous sommes plutôt concentrée sur l'analyse plus approfondie de certaines d'entre elles. Face à un cadre conceptuel foisonnant, nous avons dû limiter certains apports et tenter de faire preuve de concision, ce qui n'a pas été aisé et qui peut être une limite à relever, notre travail présentant un nombre de pages élevé.

### **9.1.3. Question de recherche et hypothèses**

En référence à ce qui a été mentionné ci-dessus, formuler un questionnement et des hypothèses mesurables n'a pas été simple. Cependant, nous savions où nous souhaitions aller avec notre projet, ce qui fut d'une grande aide.

Nous avons aussi dû adapter ces éléments aux contraintes de notre terrain. L'idée initiale était de comparer la progression des élèves dans leur apprentissage des lettres avec des images imposées puis avec le choix des images de par la réalisation de l'abécédaire. Cependant, au moment de planifier le dispositif sur le terrain, nous ne travaillions plus avec les mêmes enseignants titulaires et les méthodes d'apprentissage étaient différentes dans les classes concernées, les enseignants n'utilisant pas les images de manière autant spécifique. L'idée avait alors moins de sens. Nous aurions pu pallier ces inconvénients en imposant des images sur un temps donné en appui avant de les enlever pour réaliser l'abécédaire personnalisé, mais cela nous paraissait contre-productif pour les élèves. Nous ne pouvions pas non plus comparer deux élèves entre eux avec des méthodes différentes sans élargir considérablement les échantillons, car l'évolution est dans tous les cas propre à chaque enfant (pré-requis nécessaires en conscience phonologique, difficultés individuelles, etc.). C'est alors que les apports sur le projet sont arrivés, que la question de recherche s'est plus orientée sur les effets, ce qui a amené de nouveaux éléments et points de comparaisons comme la motivation scolaire. Cela aura en quelque sorte augmenté le nombre de variables par rapport au projet initial, mais a aussi amené des lignes directrices qui nous ont permis de préciser notre recherche et d'avancer avec des intérêts et priorités ciblées (réaliser et analyser l'abécédaire, réfléchir au lien avec la motivation, etc.).

### **9.1.4. Échantillon, méthode et dispositif**

D'une idée de recherche à cas unique sur un élève, nous sommes finalement orientée vers une recherche concernant quatre élèves. Bien que nous puissions alors moins être dans l'individualité au niveau des analyses, nous avons aussi pu élargir les points de vue. En effet, cela nous a permis d'avoir différents éléments de comparaison, qu'ils soient propres à chaque élève ou à l'ensemble.

Nos instruments de mesure étaient variés puisqu'ils prenaient en compte différentes données : l'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes, mais également des aspects autour de la motivation ou des stratégies d'apprentissage. Cela nous a aussi permis d'évaluer et de

répondre à notre question et à nos hypothèses en tenant compte de différents points de vue. Par contre, cela stipule également que nous avons dû proposer des mesures plus concises, autour d'une ou deux questions et donc sans pouvoir entrer dans tous les détails, au niveau de la motivation par exemple.

En outre, le dispositif était intéressant de par ses trois phases représentatives. Idéalement, nous aurions souhaité pouvoir réaliser le projet plus d'une fois par semaine et avoir plus de temps pour chaque phase. La deuxième était la plus longue car elle demandait un travail conséquent de réalisation de l'abécédaire. Les phases n'avaient donc pas la même longueur et, pour pallier ces disparités, lors de la comparaison des données, nous avons réalisé des moyennes.

Par ailleurs, comme dans toute recherche, il y a certains biais aux données récoltées et analysées, nous allons revenir sur certains d'entre eux.

#### **a) Principaux biais pour l'analyse et l'interprétation**

Nous l'avons vu, la deuxième phase concernant la réalisation de l'abécédaire a été la plus porteuse d'apprentissages si l'on compare tous les élèves. Cependant, sans d'autres analyses complémentaires plus approfondies, nous ne pouvons pas garantir que les scores soient seulement dus à l'abécédaire (les élèves ont continué de travailler en classe, il y a eu une prise en charge précoce, l'apprentissage a pu se faire par répétition, etc.). Comme cela ressort dans la réponse à notre questionnement, l'abécédaire a eu des effets positifs et est donc utile, mais nous ne pouvons pas exclure que certaines méthodes seraient plus profitables à certains élèves. D'ailleurs, chaque élève progresse dans son individualité, selon ses propres caractéristiques (pré-requis en conscience phonologique, troubles tels que la dysphasie, etc.). Ce biais pourrait être contré en analysant très finement la situation des élèves, dans le cas d'une recherche à cas unique par exemple. En effet, analyser qualitativement les lettres apprises chaque semaine et les relier au travail effectif réalisé avec l'enfant pourrait être utile, afin de déterminer si les lettres travaillées via l'abécédaire sont bien celles sues en plus en fin de semaine, etc. Cela est par ailleurs un prolongement que nous proposons pour notre recherche.

De plus, face à toute évaluation et notamment avec des enfants de cet âge-là, les données peuvent fluctuer et être plus ou moins représentatives. Nous voyons d'ailleurs dans la présentation des pointages qu'il y a parfois certains résultats plus surprenants (élève A en phase une par exemple). Les élèves peuvent ne pas toujours être disposés à montrer toutes leurs compétences en situation d'évaluation. Mais, pour y remédier, nous avons procédé à des

évaluations régulières, hebdomadaires même. Nous avons veillé à expliquer aux enfants le sens de ces évaluations pour les rassurer. Répondre aux questionnaires en mettant des mots sur ses pensées et stratégies peut aussi poser problèmes aux enfants en difficultés, nous devons en tenir compte face à l'analyse des données.

Ainsi, beaucoup d'autres paramètres auraient pu être pris en compte, mais nous avons été amenée à faire des choix au plus près de notre conscience pour soutenir au mieux nos élèves avec les ressources à notre disposition. Nous allons y revenir ci-dessous dans les prolongements.

## **10. Prolongements de la recherche**

---

Comme mentionné ci-dessus et en réponse aux forces et limites, il y a des adaptations et/ou améliorations possibles de notre dispositif, tout comme des prolongements plus généraux. Nous allons revenir sur certaines possibilités, qui sont aussi des perspectives pour promouvoir nos pratiques professionnelles.

Tout d'abord, reconduire la même recherche avec un plus grand échantillon d'élèves pourrait être utile pour confirmer ou infirmer ces résultats.

En outre, il pourrait être intéressant de poursuivre en analysant de manière plus approfondie les résultats d'un ou de plusieurs élèves, en comparant par exemple les lettres apprises durant la semaine et les lettres qui ressortent lors de l'évaluation (sont-elles identiques ?). Cela permettrait d'avoir un regard plus précis sur les bienfaits propres à l'abécédaire face à toutes les autres dimensions qui peuvent entrer en ligne de compte (facteurs propres aux élèves, à la didactique de l'apprentissage des lettres, au travail réalisé en parallèle en classe, etc.), de voir si ce sont réellement les lettres apprises via l'abécédaire qui ressortent, etc.

Mobiliser une autre méthode, comme la recherche par entretiens, pourrait aussi être intéressant pour amener plus de précisions, que ce soit avec les élèves ou les enseignants.

Enfin, l'idée de base qui consistait à comparer les progrès lorsque les images sont imposées puis avec des images choisies sans tenir compte d'autres facteurs pourrait être intéressante à mener en complémentarité, dans des classes où la référence aux images est passablement exploitée.

Dans tous les cas, il est particulièrement important de ne jamais oublier l'élève et sa propre singularité...

## **11. Conclusion**

---

C'est ainsi que nous arrivons au terme de ce travail de recherche. Comme mentionné plus haut, il a été très enrichissant pour nous de réaliser ce travail. En conclusion, nous allons revenir à notre réflexion sur notre pratique professionnelle, mais de manière plutôt brève puisque nous avons déjà abordé le sujet, notamment dans l'introduction et la problématique de notre travail, mais aussi dans les prolongements ci-dessus. Nous tenions cependant à conclure sur ces quelques remarques.

Plus qu'avoir une certaine originalité de par la spécificité de l'abécédaire, le sujet était pertinent dans notre contexte de travail. Nous travaillons en effet avec des élèves de 3H en difficultés pour mémoriser les correspondances graphèmes-phonèmes et nous nous questionnions parfois sur la façon dont nous pouvions les aider. Ce travail nous a amené des réponses concrètes à apporter sur notre terrain.

Par exemple, au début de l'année scolaire succédant à notre recherche, nous avons rencontré un élève en difficultés pour mémoriser les correspondances graphèmes-phonèmes, mais également dans son attitude plus générale (sens donné à l'école, aux apprentissages, etc.). Le projet développé dans cette recherche nous a paru être une réponse adéquate à lui apporter dans le cadre de l'Appui Pédagogique Intégré. Nous n'avons pas hésité, en discussion avec les différents partenaires, à mettre en place ce dispositif avec notre élève. Nous constatons pour l'heure de nombreux progrès dans la mémorisation des lettres, tout comme une grande motivation pour réaliser l'abécédaire. À ce sujet, nous avons vraiment pu prendre en compte l'importance de cette motivation intrinsèque, et sommes fière de pouvoir apporter une autre réponse que de simples renforcements aux soucis d'attitude face à la tâche, très fréquemment relatés par les enseignants de 3-4H par exemple. Travaillant également en 1-2H, nous utilisons aussi les connaissances acquises dans ce contexte, en développant actuellement un projet présentant des similitudes avec notre travail, mais tenant également compte des objectifs et spécificités de ces degrés.

Nous avons aussi pu développer nos connaissances en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture de manière plus générale. La littérature scientifique est une ressource importante pour

enrichir ses réflexions et pratiques. Nous exploitons régulièrement nos nouvelles connaissances, sans forcément toujours mettre en place l'abécédaire avec nos élèves. En effet, ces connaissances nous permettent de mieux comprendre et analyser les erreurs et d'y apporter des réponses plus ciblées et singulières à chacun (y a-t-il une autre problématique telle que la motivation qui y est liée ou non, etc.). D'ailleurs, travaillant cette année avec des élèves de 3H à 8H, nous nous rendons compte que les difficultés en lecture sont souvent au cœur des problématiques, même plus tard dans la scolarité.

Il a donc eu un impact sur notre pratique professionnelle, et nous espérons que ce mémoire pourra aussi servir la communauté. À notre niveau, nous n'hésiterons pas à présenter notre recherche à nos collègues, de 3H par exemple ou enseignants spécialisés.

Nous voici donc arrivés au terme de ce travail, qui a eu un impact sur l'accomplissement de l'enseignante spécialisée que nous sommes aujourd'hui, apte à prendre sa pratique comme objet d'analyse et à mieux développer ses connaissances sur ses élèves en difficultés pour les intégrer dans sa pratique, de par la conception, le pilotage et l'évaluation de situations d'enseignement-apprentissage adaptées.

## Références bibliographiques

---

- Archambault, J., & Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe* (2<sup>e</sup> éd.). Boucherville: Gaetan Morin Editeur.
- Astolfi, J.-P. (1999). *L'Erreur, un outil pour enseigner*. Paris: ESF Editeur.
- Astolfi, J.-P. (2007). *L'école pour apprendre* (8<sup>e</sup> éd.). Issy-les-Moulineaux: ESF Editeur.
- Biot-Chevrier, C., Ecalle, J., & Magnan, A. (2008). Pourquoi la connaissance du nom des lettres est-elle si importante dans l'apprentissage de la langue écrite ? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (162), 15-27. <https://doi.org/10.4000/rfp.741>
- Both-De Vries, A. C., & Bus, A. G. (2014). Visual processing of pictures and letters in alphabet books and the implications for letter learning. *Contemporary Educational Psychology*, 39(2), 156-163.
- Boudreau, M., Beaudoin, I., & Beaudoin, I. (2015). L'album documentaire, un incontournable pour favoriser l'entrée dans l'écrit. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 2.
- Brabham, E. G., Murray, B. A., & Bowden, S. H. (2006). Reading Alphabet Books in Kindergarten: Effects of Instructional Emphasis and Media Practice. *Journal of Research in Childhood Education*, 20(3), 219-234. <https://doi.org/10.1080/02568540609594563>
- Bradley, B. A., & Jones, J. (2007). Sharing Alphabet Books in Early Childhood Classrooms. *The Reading Teacher*, 60(5), 452-463.
- Bradley, K. S., & Bradley, J. (2014). Using Alphabet Books across Grade Levels: More than 26 Opportunities. *Texas Journal of Literacy Education*, 2(1), 13-23.
- Cadieux, A., & Boudreault, P. (2003). Effets d'une intervention parentale en lecture sur la connaissance du nom et des sons des lettres et la sensibilité phonologique d'élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 545-564. <https://doi.org/10.7202/011403ar>
- Cellier, H., & Lavallée, C. (2004). *Difficultés de lecture: Enseigner ou soigner ?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Chartier, A.-M. (2007). *L'école et la lecture obligatoire*. Paris: RETZ.
- Chauveau. (1994). *Les Chemins de la lecture*. Paris: Magnard.
- Chiong, C., & DeLoache, J. S. (2013). Learning the ABCs: What kinds of picture books

faciliter le apprentissage des lettres chez les jeunes enfants? *Journal of Early Childhood Literacy*, 13(2), 225-241. <https://doi.org/10.1177/1468798411430091>

Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (2010). *Plan d'études romand*. Repéré à <https://www.plandetudes.ch/per>

Coffman, G. A., & Spohn, J. J. (1996). From A to Z: Using Alphabet Books as an Instructional Tool with Older Readers. *Reading Horizons*, 37(1), 3-15.

Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. In Underwood, Geoffrey, *Strategies of information processing* (p. 151-216). London ; New York: Academic Press.

Davis, B. J., Evans, M. A., & Reynolds, K. P. (2010). Child Miscues and Parental Feedback During Shared Alphabet Book Reading and Relations With Child Literacy Skills. *Scientific Studies of Reading*, 14(4), 341-364. <https://doi.org/10.1080/10888431003623504>

Écalle, J. (2004). Les connaissances des lettres et l'écriture du prénom chez l'enfant français avant l'enseignement formel de la lecture-écriture. [Knowing the letters and writing the first name in a French child before formally teaching reading and writing.]. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 45(1), 111-119. <https://doi.org/10.1037/h0086975>

Écalle, J., & Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture: Fonctionnement et développement cognitifs*. Paris: Armand Colin.

Écalle, J., & Magnan, A. (2015). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : Dunod.

Evans, M. A., Saint-Aubin, J., & Landry, N. (2009). Letter names and alphabet book reading by senior kindergarteners: an eye movement study. *Child Development*, 80(6), 1824-1841. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01370.x>

Giasson, J. (2005). *La lecture : De la théorie à la pratique* (3<sup>e</sup> éd.). Bruxelles: De Boeck.

Giasson, J., & Vandecasteele, G. (2012). *La lecture : Apprentissage et difficultés*. Bruxelles: De Boeck Education.

Helal, S. (2012). *La connaissance des lettres à l'école maternelle et ses déterminants* (phdthesis). Université d'Angers. Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00834201/document>

Huber, M. (2005). *Apprendre en projets : la pédagogie du projet-élèves* (2<sup>e</sup> éd.). Lyon: Chronique sociale.



- Kormanski, L. M., & Stevens, C. B. (1993). Alphabet Books Can Be Used with Fluent Readers and Writers. *Reading Horizons*, 34(1), 55-61.
- Labat, H., Ecalle, J., & Magnan, A. (2010). Effet d'entraînements bimodaux à la connaissance des lettres. Étude transversale chez des enfants de trois et cinq ans. *Psychologie Française*, 55(2), 113-127. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2009.12.002>
- Lachner, W., Zevenbergen, A., & Zevenbergen, J. (2008). Parent and Child References to Letters During Alphabet Book Reading: Relations to Child Age and Letter Name Knowledge. *Early Education and Development*, 19(4), 541-559. <https://doi.org/10.1080/10409280802230981>
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (2013). *Motivation et réussite scolaire* (3e édition). Paris: Dunod.
- Litaudon-Bonnardot, M.-P. (2014). *Les abécédaires de l'enfance : Verbe et image*. Rennes : Presses Universitaires.
- Marec-Breton, N., Gombert, J.-É., & Colé, P. (2005). Traitements morphologiques lors de la reconnaissance des mots écrits chez des apprentis lecteurs. *L'année psychologique*, 105(1), 9-45. <https://doi.org/10.3406/psy.2005.3818>
- Mettoudi, C. (2008). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris : Retz.
- Milis, M. (2009). *Je parie que tu peux. Vivre une pédagogie de projet*. Lyon: Chronique Sociale.
- Murray, B. A., Stahl, S. A., & Gay, I. (1993). *Developing Phonological Awareness through Alphabet Books*. Repéré à <https://eric.ed.gov/?id=ED364863>
- Murray, B.A., Stahl, S.A. et Ivey, M.G. (1996). Developing phoneme awareness through alphabet books. *Reading and Writing*, 8, 307-322.
- Nadon, Y. (2011). *Lire et écrire en première année... et pour le reste de sa vie* (2e édition revue et augmentée). Montréal: Chenelière Education.
- Negro, I., & Genlot, S. (2011). Les prédicteurs en grande section maternelle de la réussite en lecture en fin de première année d'école élémentaire : l'impact du nom des lettres. *Bulletin de psychologie*, Numéro 501(3), 291-306.
- Normand Guérette, D. (2012). *Stimuler le potentiel d'apprentissage des enfants et adolescents ayant besoin de soutien*. Québec: Presses de l'université du Québec.
- Nowak, S. N., & Evans, M. A. (2013). Parents' goals for and perceptions of alphabet books.

*Reading and Writing*, 26(8), 1265-1287. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9417-0>

Ouzoulias, A. (1996). *L'apprenti lecteur en difficulté. Evaluer, comprendre, aider*. Paris: Retz.

Piérart, B. (2004). Introduction: Les dysphasies chez l'enfant : un développement en délai ou une construction langagière différente ?. *Enfance*, vol. 56,(1), 5-19. doi:10.3917/enf.561.0005.

Terwagne, S. (2005). Abécédaires : le retour?, (18). Repéré à <http://www.cdod-alpha.be/Record.htm?idlist=17&record=706112452439>

Trésallet, E., & Degorce-Dumas, M. (2007). *Réaliser un abécédaire Grande section*. Paris : Retz.

Vianin, P. (2011). *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre ?* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles: De Boeck.

Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles: De Boeck.

Warner, L., & Weiss, S. (2005). Why Young Children Need Alphabet Books. *Kappa Delta Pi Record*, 41(3), 124-127.

## 12. Annexes

---

### 12.1. Mot de présentation du projet aux parents

Chers parents,

Je vous remercie d'avoir accepté que votre enfant participe à mon projet selon la demande d'autorisation que je vous avais transmise.

Nous avons commencé à créer avec votre enfant un abécédaire personnalisé pour l'aider à mémoriser les lettres et entrer dans la lecture. Votre enfant est donc en train de réaliser son propre livre : il choisit les lettres sur lesquelles il souhaite travailler (nous nous concentrons principalement sur celles qu'il ne connaît pas encore) , il les illustre avec des mots de son choix pour l'aider à retrouver comment la lettre chante, etc.

Pour que le projet soit le plus utile possible et qu'il prenne sens, je propose que l'enfant garde toujours son livre avec lui. Ainsi, il peut s'y référer dans ses apprentissages en classe et à la maison, mais aussi vous présenter son travail et par conséquent répéter les lettres travaillées. Il est important qu'il puisse toujours l'avoir avec lui lors des cours d'appui afin que nous puissions poursuivre notre travail autour de ce projet.

Merci pour votre collaboration,

Marine Rithner  
Enseignante spécialisée

## 12.2. Instruments de mesure

### 12.2.1. Évaluation des correspondances graphèmes-phonèmes

#### Instrument de mesure de la connaissance des lettres

But : évaluer la reconnaissance du nom et/ou du son de lettres isolées, écrites en script et en minuscules

Pseudonyme de l'élève : \_\_\_\_\_

Date de l'évaluation : \_\_\_\_\_

Évaluation no. : \_\_\_\_

#### *Consignes pour l'enseignant*

Pointer les lettres ci-dessous les unes après les autres, dans l'ordre dans lequel elles sont écrites (de gauche à droite), l'élève doit dire le nom et le son des lettres s'il en est capable (relancer l'enfant si nécessaire).

Entourer la lettre **en vert** lorsque l'élève connaît le nom et le son de la lettre

Entourer la lettre **en bleu** lorsque l'élève ne connaît que le nom de la lettre

Entourer la lettre **en orange** lorsque l'élève ne connaît que le son de la lettre

Ne pas entourer la lettre si l'élève ne connaît ni le nom ni le son de la lettre

Aucun matériel à disposition lors de l'évaluation (pas d'abécédaire, etc.)

s   r   i   m   a   b   v  
t   e   g   j   h   c   d  
u   q   y   n   w   x   z  
o   k   f   p   l

L'élève connaît au moins le son de \_\_\_\_ / 26 lettres.

## 12.2.2. Questionnaires suite à la phase 2

### a) Élève

#### Questionnaires suite à la phase 2

#### Elève

Pseudonyme : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

1. As-tu apprécié le travail autour de l'abécédaire ? Oui Non

Pour quelle(s) raison(s) ? / Qu'as-tu aimé/pas aimé ? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Le dispositif t'a-t-il appris quelque chose ? Oui Non

Peux-tu donner un / des exemple(s) ? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Formuler un questionnement métacognitif lors de l'évaluation des correspondances graphèmes-phonèmes. Comment le sais-tu ? Comment as-tu fait pour me donner cette réponse ? A quoi as-tu pensé dans ta tête ? À quoi as-tu relié la lettre ? (...)

Lettre	Sue ?	Stratégie utilisée (pour mémoriser/redire la lettre)
s		
r		
i		
m		
a		
b		
v		
t		
e		
g		
j		
h		
c		
d		
u		
q		



## b) Enseignant

### Enseignant titulaire

Pseudonyme de l'élève : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

#### 1. Avez-vous constaté un impact de l'abécédaire sur la motivation de l'élève ?

Oui Non

- |   |     |     |
|---|-----|-----|
| - L'élève vous a-t-il parlé de son abécédaire ?   | Oui | Non |
| - L'élève vous a-t-il présenté son abécédaire ?   | Oui | Non |
| - L'élève montrait-il des signes de contentement lorsqu'il partait en appui poursuivre ce travail ?                 | Oui | Non |
| - Avez-vous relevé un changement d'investissement dans ses apprentissages depuis que le projet a été mis en place ? | Oui | Non |

Commentaires : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### 2. Pensez-vous que l'abécédaire a permis à l'élève de développer sa connaissance des lettres ?

Oui Non

Commentaires : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### 3. Avez-vous vu l'élève utiliser son abécédaire dans ses apprentissages en classe (le consulter, y faire référence, etc.) ?

Oui Non

Commentaires : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### 12.2.3. Questionnaire suite à la phase 3

#### Questionnaire suite à la phase 3

#### **Elève**

Pseudonyme : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Formuler un questionnement métacognitif lors de l'évaluation des correspondances graphèmes-phonèmes. Comment le sais-tu ? Comment as-tu fait pour me donner cette réponse ? A quoi as-tu pensé dans ta tête ? À quoi as-tu relié la lettre ? (...). Cela dans le but de voir si l'élève se réfère toujours ou non à son abécédaire.

Lettre	Sue ?	Stratégie utilisée (pour mémoriser/redire la lettre)
s		
r		
i		
m		
a		
b		
v		
t		
e		
g		
j		
h		
c		
d		
u		
q		
y		
n		
w		
x		
z		
o		
k		
f		
p		
l		



## **Attestation d'authenticité**

---

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur.

Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

Choëx, le 12 décembre 2018

Marine Rithner

## Résumé et mots-clés

---

Notre travail s'intéresse à l'apprentissage de la lecture pour les élèves en difficultés, et plus précisément à la mémorisation des correspondances graphèmes-phonèmes simples et donc à l'apprentissage des lettres. Il s'interroge sur l'enjeu de la motivation scolaire en lien avec une pédagogie de projet, de par la réalisation d'un abécédaire personnalisé avec les élèves. Quels en sont les effets sur l'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes simples ?

Après avoir développé ces différents concepts et réalisé un état de la question, nous avons émis différentes hypothèses. Nous avons parlé par exemple du fait que l'abécédaire personnalisé permettrait aux élèves de développer plus rapidement leurs connaissances que d'autres méthodes, puisqu'ils peuvent donner du sens en partant de leurs représentations et souhaits, la place étant laissée à leur auto-détermination. De plus, le projet permettrait des entrées multiples dans l'apprentissage des lettres (visuel, écriture, etc.).

Notre recherche a été menée avec quatre de nos élèves de 3H, faibles connaisseurs des lettres au début du projet. Le dispositif proposé s'est réalisé en trois phases : observation de l'évolution naturelle des élèves et/ou selon la méthode mise en place en classe, réalisation de l'abécédaire et phase de maintien. Nous avons mesuré grâce à différents instruments la progression quantitative des élèves au niveau de leurs connaissances des correspondances graphèmes-phonèmes, mais avons également passé des questionnaires sur la motivation et les mécanismes mobilisés.

Après analyse et interprétation des résultats, nous remarquons que l'élaboration de l'abécédaire a eu des effets bénéfiques sur l'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes. Les élèves ont pu entrer dans une démarche personnelle, ce qui a développé leur motivation intrinsèque face aux apprentissages et qui a été vecteur de progression globale.

En conclusion, nous proposons une distance critique, revenons sur les forces mais aussi certains biais de notre travail. Nous proposons alors des prolongements et revenons sur nos motivations personnelles et les apprentissages que nous retirons de notre recherche.

### Mots-clés

- Lecture
- Correspondances graphèmes-phonèmes simples / apprentissage des lettres
- Abécédaire
- Motivation scolaire
- Pédagogie du projet
- Difficultés scolaires