
Efficacité de la théorie des intelligences multiples sur le développement de la conscience phonologique et son effet sur la fluidité en lecture chez les élèves de cycle primaire aux écoles des langues

Dr. Maha Abdel-Ghany Abdel-Fattah El-seify
Maître de conférences
Fac. De pédagogie,
Univ. De Menoufya

Résumé

Dans une classe d'apprentissage d'une langue seconde, la théorie des intelligences multiples accroît l'horizon des outils d'enseignements disponibles au-delà des méthodes linguistiques et logiques conventionnelles utilisées dans la plupart des écoles (c. à d. cours magistraux, manuels scolaires, travaux écrits). Cette théorie de Gardner permet de concevoir des activités assurant le développement global de l'apprenant selon les cinq axes définis par Hendrick (1993). Les intelligences linguistique et logico-mathématique pourvoient aux besoins de développement des habilités intellectuelles et langagières et les intelligences musicale et spatiale aux besoins artistiques. L'intelligence kinesthésique est stimulée par les besoins psychomoteurs tandis que les intelligences interpersonnelle et intrapersonnelle interagissent face aux besoins relatifs à la santé émotionnelle des apprenants. Cette recherche s'appuie sur cette théorie et son application dans l'enseignement/apprentissage du FLE auprès les élèves de cycle primaire aux écoles des langues. L'objectif de cette recherche est de savoir comment la théorie des intelligences multiples pourra s'adapter à l'enseignement / apprentissage du FLE et surtout pour développer la conscience phonologique et si ce développement peut influencer la fluidité. Au cours de cette étude, ce qui nous a préoccupé est alors de répondre à ces questions.

Mots-clés : Intelligences multiples ; Conscience phonologique ; Fluidité en lecture ; Enseignement / Apprentissage du FLE ; Développement global de l'apprenant.

متخلص البحث

في الآونة الأخيرة تزداد الأصوات المنادية بأهمية تطور الوعي الصوتي في جيل الطفولة حيث أنه لا قراءة بدون وعي صوتي وتطور الوعي الصوتي عند الطفل شرط أساسي لنجاحه في القراءة. فالطفل الذي يدرك بان الكلمة مكونة من أصوات ومن مقاطع لن يستصعب في القراءة في الصفوف الأولى. ولقد أجريت أبحاث عديدة في هذا المجال وتبين وجود علاقة متبادلة بين تطور الوعي الصوتي عند الطفل وبين تحصيله في القراءة.

ويعرف الوعي الصوتي بأنه مقدرة المتعلم على تحليل الوحدات الصوتية التي تتكون منها الكلمة أو تكوين كلمة من وحدات صوتية مختلفة أو متشابهة, حذف, إضافة وتبديل وحدات صوتية في الكلمة. وهناك علاقة متبادلة بين الوعي الصوتي. قدرة وعي صوتي سابقة للقراءة تؤدي إلى نتائج أفضل في اكتسابها ، بينما تؤدي القراءة من جهة أخرى إلى تحسين وتطوير قدرة الوعي الصوتي.

ويهدف البحث الحالي إلى استخدام الذكاء المتعددة في تنمية مهارات الوعي الصوتي وأثره على الطلاقة اللغوية لدى تلاميذ مدراس اللغات. وقد تم تسليط الضوء بهذا البحث على تحديد أيضا فعالية تنمية الوعي الصوتي عن أحد الجوانب الأساسية لتطوير مهارات القراءة وهو الطلاقة والانسباب في القراءة فهي صفة يتصف بها القارئ الذي يقرأ قراءة سليمة خالية من الأخطاء. وقد تضمن البحث الأدوات التالية:- مقياس الذكاء اللغوي -2- اختبار الوعي الصوتي - مقياس الطلاقة اللغوية وتم التطبيق على طلاب مدارس اللغات للعام الدراسي 2017/2018 حيث بلغ عدد العينة 30 تلميذ. وأكدت النتائج على وجود فاعلية كبيرة للذكاءات المتعددة في تنمية بعض مهارات الوعي الصوتي لتلاميذ لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمدارس اللغات ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين تنمية مهارات الوعي الصوتي وبعض مستويات الطلاقة اللغوية

Introduction

L'une des nouvelles conceptions dans le domaine de l'enseignement des langues est le déplacement de l'enseignement centré sur l'enseignant, l'apprenant est ainsi le centre de toutes les activités pédagogiques. Ainsi donc, les intelligences multiples ont particulièrement intéressé les spécialistes et les didacticiens dans le domaine de l'enseignement/apprentissage. Cette théorie (IM) est proposée pour la première fois en 1986 par Howard Gardner. Selon lui, il n'y a pas une forme unique d'intelligence, mais plusieurs formes indépendantes dont nous sommes tous dotés dans des proportions extrêmement variables. (Rahmatian& autres, 1991,57)

La théorie des intelligences multiples a été élaborée en tant que modèle empiriquement vérifiable de la cognition. Elle paraît de plus posséder de nombreuses implications pédagogiques qui méritent considération (Gardner,1996,43).

Selon Gardner (1996,11) il existe de bonnes raisons d'accorder du crédit à la théorie des IM et à ses implications éducatives. Tout d'abord, il est évident que nombreux talents, sinon des intelligences, passent aujourd'hui inaperçus : les individus qui les possèdent sont les premières victimes de la conception unidimensionnelle de l'esprit. Beaucoup de fonctions sociales sont mal ou peu investies, et il serait opportun d'orienter les sujets pourvus des capacités adéquates. Ensuite, notre monde est gravé de problèmes ; pour avoir une chance de les résoudre, nous devons user au mieux des intelligences que nous possédons. Reconnaître leur pluralité et la diversité de leurs manifestations serait peut-être un premier pas dans cette voie. Marc (2013) affirme que « *Notre monde est grevé de problèmes ; pour avoir une chance de les résoudre, nous devons user au mieux des intelligences que nous possédons. Reconnaître leur pluralité et la diversité de leurs manifestations serait peut-être un premier pas dans cette voie* ».

Cette théorie fournit un cadre dans lequel les enseignants peuvent utiliser leur imagination et leur créativité pour concevoir du matériel pour

la classe d'apprentissage d'une langue seconde. Dans cette recherche, on va donc aborder les 9 intelligences multiples dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Ces 9 intelligences, nous les possédons tous. Toutefois, le niveau de développement atteint pour chacune d'elles varie d'un individu à l'autre.

-Position du problème : -

Cette recherche a consisté, dans un premier temps, à évaluer individuellement les niveaux de conscience phonologique de 60 élèves des écoles des langues répartis au sein de 2 classes. Les notions de rimes, syllabes, phonèmes et opérations plus complexes de suppression, fusion ... de syllabes et de phonèmes ont été évaluées au début de l'année scolaire 2017/2018. Le résultat montre que les niveaux de ces élèves étaient faibles.

À l'autre part les nombreuses études parues, ces dernières années, sur le lien entre conscience phonémique et lecture ont montré que :

- un entraînement de la conscience phonémique est la meilleure association afin de rendre l'apprentissage de la lecture plus performant
- le niveau de conscience phonémique est le meilleur prédicateur de la réussite ultérieure en lecture (Sprenger-Charolles et al., 2003), (Gentaz, Cole, Bara, 2003, Côté & Patat, 2008), (Duhazé, 2010) ; (Gasson & Andecasteele, 2012) et (Baumann, 2013))
- un entraînement des capacités métaphonologiques facilite et améliore l'acquisition de la lecture, de l'orthographe ((Hammill, 2004 ; Kirby *et al.* 2008).
- Les activités de conscience phonologique ne sont pas forcément traitées à l'école alors qu'il s'agit d'un élément fondamental pour l'entrée dans l'écrit (Sprenger-Charolles & Colé, 2006; Joly-Pottuz & Côté, C. & Patat, 2008; Baumann, 2013)

D'autre part, l'intelligence est une qualité universellement reconnue et admirée. Paradoxalement l'école se soucie fort peu de centrer son action sur l'intelligence en tant qu'elle, comme si celle-ci devait se greffer

spontanément sur les diverses activités réalisées en classe (principalement axées sur les connaissances), et ne devait en aucune manière être l'objet de préoccupations spéciales. Lorsqu'on demande à une majorité d'enseignants si leur pédagogie se préoccupe de cultiver l'intelligence, l'embarras de leurs réponses témoigne d'une certaine méconnaissance des caractéristiques de celle-ci. Et il faut reconnaître qu'on ne peut leur en tenir rigueur : il n'y a pas d'études décrivant avec précision ses modalités et son fonctionnement dans sa totalité. (Fournier, 1999)

C'est à cette carence que se propose de répondre cette recherche, son objectif étant de décrire les opérations mises en œuvre lors d'une démarche intellectuelle et de voir ensuite comment on peut favoriser leur pratique auprès des élèves dans l'enseignement / apprentissage du FLE. On va la réaliser pour approfondir les connaissances sur la théorie des intelligences multiples et pour pouvoir ensuite l'exploiter durant les séquences d'enseignement en vue de développer quelques compétences de la conscience phonologique. Pour cette raison, On oriente la question de départ suivant : *Pourquoi est-il important de proposer des activités d'IM et comment les faire de manière judicieuse pour développer quelques compétences de la conscience phonologique (ou bien quelles activités d'IM les enseignantes proposent-elles aux apprenants pour développer quelques compétences de la conscience phonologique ?*

De cette question principale découle les questions secondaires suivantes.:

1. Quelles sont les compétences de la conscience phonologique nécessaires aux élèves du cycle primaire aux écoles des langues ?
2. Quelles sont les compétences de la fluidité en lecture nécessaires aux élèves du cycle primaire aux écoles des langues ?
3. Quel est l'effet de la théorie des intelligences multiples sur le développement des compétences de la conscience phonologique nécessaires aux élèves du cycle primaire aux écoles des langues ?

4. Quel est l'effet de la théorie des intelligences multiples sur le développement de la fluidité en lecture nécessaires aux élèves du cycle primaire aux écoles des langues ?
5. Quel est le lien entre le développement des compétences de la conscience phonologique et la fluidité en lecture chez les élèves du cycle primaire aux écoles des langues ?

Objectif général de recherche

L'objectif général est de proposer des ateliers basés sur la théorie des intelligences multiples pour développer les compétences de consciences phonologiques et mesurer son effet sur la fluidité en lecture chez les élèves du cycle primaire aux écoles des langues.

Pertinence et utilité de la recherche

- 1- Cette recherche contribuera à faire avancer les connaissances dans le domaine des pratiques favorables à l'apprentissage de la lecture dans les classes des langues.
- 2- Elle contribuera également à l'avancement des connaissances sur la fluidité, thème qui attire de plus en plus l'attention des chercheurs puisqu'elle représente l'une des composantes essentielles d'un enseignement efficace de la lecture.
- 3- Les connaissances issues de cette recherche pourront donc servir à enrichir la formation des maîtres en leur offrant des exemples de moyens concrets et peu coûteux pouvant être mis en place pour favoriser l'enseignement et l'apprentissage de la lecture .
- 4- Cette recherche offrent aux enseignants motivés des moyens de réagir avec efficacité aux besoins d'apprentissage de leurs élèves.

Hypothèses de la recherche : -

1-Il y a une différence statistiquement significative au niveau 0.01 entre la moyenne des notes des élèves du groupe expérimental et celle du groupe témoin au post –test de la conscience phonologique en faveur du groupe expérimental ;

2-Il y a une différence statistiquement significative au niveau 0.01 entre les moyennes des notes des élèves du groupe expérimental au pré-test et au post-test de la conscience phonologique en faveur du post test ;

3- Il y a une différence statistiquement significative au niveau 0.01 entre la moyenne des notes des élèves du groupe expérimental et celle du groupe témoin au post –test de la fluidité en lecture en faveur du groupe expérimental ;

4-Il y a une différence statistiquement significative au niveau 0.01 entre les moyennes des notes des élèves du groupe expérimental au pré-test et au post-test de la fluidité en lecture en faveur du post test ;

5-La théorie des intelligence multiples a une grande efficacité sur le développement des compétences de la conscience phonologique chez les élèves des écoles des langues ;

6- Il existe une corrélation forte entre le développement des compétences de la conscience phonologique et celles de la fluidité en lecture

Cadre philosophique**A- La conscience phonologique. A.1.Définition...**

La conscience phonologique se définit classiquement comme l'habilité à prendre conscience des différentes unités du langage oral (syllabes-rimes phonèmes) et la capacité de les manipuler volontairement. (Gombert, 1990).

Dovale (2010,1), Anderson (2011, 40) et Cacciatore (2014,24) définissent la conscience phonologique comme la capacité à percevoir les unités de la parole de manière à les manipuler et à y réfléchir. C'est la connaissance consciente et explicite que les mots du langage sont

composés de sons distincts, formés d'unités plus petites à savoir les syllabes et les phonèmes. Il s'agit donc d'une connaissance métalinguistique.

Stanovich (1991, 22) affirme que la conscience phonologique, selon de nombreuses études, serait un " déterminant majeur dans l'acquisition précoce de la lecture et une des clés de la prévention des troubles de la lecture " .

La conscience phonologique regroupe *la conscience phonémique* mais également *syllabique*, qui, comme le dit son nom, repose sur la syllabe. « La syllabe est l'unité sonore la plus naturelle en français, car elle correspond à une unité d'articulation. Elle contient l'attaque et la rime. La syllabe est une unité d'articulation dont le « noyau » est composé d'une voyelle : chaque mouvement articulatoire permet en effet la production d'une syllabe » (Goigoux, Cèbe & Paour ,2004, 23)

La conscience phonologique est l'aptitude à se représenter la langue orale comme une séquence d'unités ou segments tels que la syllabe, la rime et le phonème (Giasson&Vandecasteele, 2012, 83). Ces deux auteurs montrent que la conscience phonologique serait soumise à une double évolution :

1. Les unités traitées : On constate une progression des unités plus larges vers les unités plus petites (syllabe, rime et phonème) ;
2. La nature des opérations cognitives : La progression va des traitements intuitifs aux manipulations conscientes, c'est-à-dire des opérations *épilinguistiques* aux opérations *métalinguistiques*. (Giasson & Vandecasteele, 2012,87).

Grâce aux travaux de Morais (1991), trois étapes sont ainsi décrites :

- 1- Tout d'abord, l'enfant prend conscience que les sons de la parole forment un continuum : la parole est constituée de phrases, elles-mêmes composées de mots. C'est la conscience des chaînes phonologiques ;
- 2- Ensuite, l'enfant acquiert la notion de rime, ce qui lui permet d'isoler les fins de mots similaires ;

3- Enfin, l'acquisition de la conscience syllabique permet à l'enfant d'identifier un mot, ou bien une unique partie de ce mot qui correspond à une seule émission vocale.

La conscience phonologique nous apparaît comme une étape majeure donnant à l'enfant la clé d'entrée vers le monde écrit. Les autres pré-requis auditifs (gnosies et mémoires) sont, en ce sens, tout aussi essentiels. Associés, ils forment un continuum de progression que l'enfant tout-venant suivra avant d'appriivoiser la lecture. L'entrée dans la lecture permettra à la conscience phonologique de devenir plus précise et plus efficace. Les apprentissages forment ainsi un cercle bénéfique, dans lequel chaque nouvelle acquisition servira de base pour permettre à une autre capacité de se développer. (Morais,1991, 347-352),

A.2. Quels liens entre conscience phonologique et lecture ?

Giasson&Vandecasteele montrent que la conscience phonologique qui représente la syllabe, la rime et le phonème ne forme pas un tout homogène mais se différencie. Il y a deux niveaux de conscience phonologique, l'un est primaire, l'autre secondaire. Ce dernier est lié à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, les apprenants ont conscience de leurs manipulations tandis que le niveau primaire est important avant ces apprentissages car il permet leur accès. Le niveau primaire est alors accessible pour les apprenants d'école enfantine, est nécessaire à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, le second apparaît plus tard. Le passage d'un niveau à l'autre n'est pas automatique et doit se travailler. La deuxième étant le résultat du bon développement de la première. La conscience phonologique est alors « considérée à la fois comme cause et effet de la lecture ». "(Giasson & Vandecasteele, 2012, 88).

Il semble aujourd'hui acquis que la conscience phonologique joue un rôle déterminant dans l'apprentissage de la lecture. Elles sont en causalité réciproque et se développent en interaction : La prise de conscience par l'apprenti lecteur de la structure sonore de sa langue apparaît comme une condition nécessaire à l'accès à la langue écrite. La

conscience phonologique apparaît ainsi comme *bi-directionnelle*, à la fois *cause et effet* de l'apprentissage de l'écrit. (Ez-Zaher,2009,49)

L'apprentissage de la lecture repose deux activités d'identification des mots et de compréhension de textes qui permettent d'acquérir les clés techniques de la lecture que les enfants devront réinvestir dans des activités de production de textes et de familiarisation avec les textes écrits ou acculturation au monde de l'écrit (Descazaux,2008).

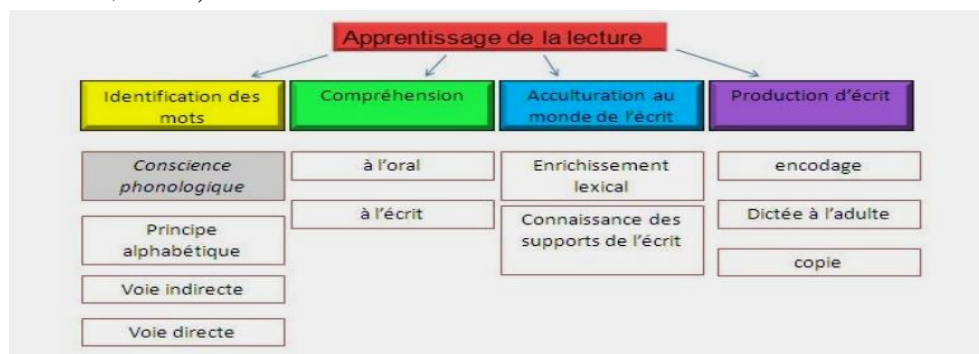


Figure (1). Place de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture (Descazaux,2008)

Descazaux (2008,4) affirme que les élèves doivent s'entraîner à

- 1-déchiffrer et à écrire seuls les mots déjà connus ;
- 2- reconnaître la signification des mots ;
- 3- prendre appui sur l'organisation de la phrase ou du texte ;
- 4-acquérir le vocabulaire et les connaissances nécessaires pour comprendre les textes
- 5-lire de textes du patrimoine ;
- 6-accéder à une première culture littéraire ;
- 7-rédiger un texte court .

De nombreuses recherches dans le domaine de la psychologie cognitive, de la neuropsychologie et de la psycholinguistique montrent des corrélations fortes entre l'apprentissage de la lecture et la conscience phonologique. Ces études affirment qu'il existe des corrélations fortes entre les habiletés phonologiques et l'apprentissage de la lecture. Dans la mesure où la lecture repose pour partie sur la capacité à établir des relations entre les constituants de l'oral (les phonèmes) et ceux de l'écrit (les

graphèmes), on comprend aisément pourquoi l'aptitude à percevoir et à se représenter la langue orale comme une séquence d'unités phonologiques favorise cet apprentissage. (Byrne, Freebody&Gates, 1982 ; Read, Zhang, Nie & Ding,1986 ; Lundberg, Frost& Peterson,1988 ; Morai, Bertelson, Cary& Kolinsky,1988 ; Gombert1990 ; Sprenger Charolles & Casalis ,1996 ; Schneider, Roth&Ennemoser,2000, Liliane Sprenger-Charolles, Willy Serniclaes,2003 ; Goigoux, Paour et Cèbe ,2004 ; Castles &Colheart ,2004 ; Dutrévis,2015.

A.3.Les composantes de la conscience phonologique :

Le terme de « conscience phonologique » désigne la conscience de la structure segmentable de la parole qui aboutit à la conscience des phonèmes et à leur discrimination fine ; elle se traduit dans la capacité à identifier les composants phonologiques de la langue et à pratiquer des opérations sur ces composants (localiser, enlever, substituer, inverser, ajouter, combiner, etc.) (Hill,2008)

La conscience phonologique se conçoit en termes de niveaux établis selon la difficulté des tâches proposées. Il existerait plusieurs niveaux de la consciences phonologiques:(Quilan,2005)

- ⊙ Conscience lexicale : capacité à isoler un mot dans un énoncé et à en comprendre le sens.
- ⊙ Conscience syllabique : capacité à segmenter un mot en syllabes.
 - Syllabe : un groupe de sons prononcés en une seule émission de voix. Elle est constituée d'une voyelle obligatoirement et d'une ou plusieurs consonnes. Elle est composée de deux parties :
 - Attaque : consonne ou le groupe de consonnes initial de la syllabe
 - Rime : elle est constituée de l'ensemble de phonèmes qui la suit l'attaque.
- ⊙ Conscience des unités-intra-syllabiques : capacité à segmenter une syllabe en attaque et en rime
- ⊙ Conscience phonémique : habilité à isoler un phonème à l'intérieur d'une syllabe ou d'un mot. C'est le niveau le plus élevé de la conscience phonologique
 - Le phonème : unité sonore non significative de langue qui n'est pas susceptible d'être dissociée en unités plus simples. (unité minimale). Ils sont

identifiés par la méthode des paires minimales : des séquences qui se distinguent par la plus petite différence possible (malade – salade). Le système français comprend 36 phonèmes : 16 voyelles (dont 4 nasales)/ 3 semi-voyelles (ou semi-consonnes)/ 17 consonnes .Un phonème est représenté à l'écrit par un graphème.(Cèbe, Goigux et Paour,2008,8)

Il faut travailler ces niveaux en commençant par le plus simple pour aller vers le plus complexe, c'est-à-dire : le mot, la syllabe et le phonème (Vigneault, Noël, Boudreau, 2016,5).

Les enseignants doivent conduire les élèves à comprendre le principe alphabétique : cela ne signifie pas qu'ils ont acquis les correspondances graphèmes/phonèmes, mais cela signifie qu'ils ont compris que l'écrit code l'oral, que des lettres ou des groupes de lettres (les graphèmes) représentent des unités distinctives de la langue orale (les phonèmes) assemblés en syllabes.(Groupe Maîtrise de la langue de l'Orne, Juin 2004).

« *Il faut casser du sens pour le réduire en syllabe, puis casser l'unité sonore de la syllabe pour parvenir aux sons transcrits par les lettres de l'alphabet.* » (Morel & -Boileau, 1998, 207).

Il est possible de distinguer *deux grandes étapes dans* la maîtrise de la conscience phonologique : une première étape, au cours de laquelle les apprenants peuvent segmenter les mots en syllabes, et une seconde, au cours de laquelle ils deviennent capables de les découper en phonèmes. Toutes les tâches de conscience phonologique n'étant pas équivalentes en termes de complexité (détection vs manipulation), des différences quant à l'âge d'apparition de la conscience des phonèmes, des unités intra-syllabiques ou des syllabes s'observent en fonction des recherches. Cependant, Zeigler et Goseami (2005) concluent qu'il existe un consensus qui postule, qu'au moins pour les langues européennes étudiées, il existe une progression développementale dans le domaine de la phonologie qui irait de l'unité la plus large à la plus petite (syllabe-unités intra-syllabique-phonèmes).

A. 4. Quelles sont les conditions nécessaires pour faire fonctionner les ateliers de conscience phonologique ?

La conduite d'une séance de phonologie demande à l'enseignant une disponibilité totale pour donner les consignes, donner la parole, écouter les productions, corriger les réponses, faire recommencer un élève, favoriser l'entraide et encourager les élèves. L'entraînement en petits groupes (5-7 élèves) donne des résultats supérieurs à ceux faits en classe complète ou en individuel. (Stanké ,2000,3)

D'après Guelenne (2013,7), pour que les ateliers fonctionnent correctement, le déroulement des séances devra s'organiser de la manière suivante :

- présentation de l'activité ;
- réalisation, répétition ;
- consolidation par le réinvestissement de l'activité, même après en avoir étudié de nouvelles.

Dehaene, Charolles&Caroline (2012) présentent quelques grands principes de choix rationnel des exemples, activités et des exercices. Il faut donc choisir très soigneusement les mots présentés afin de faciliter la compréhension des règles de lecture et d'éviter d'induire l'enfant en erreur :

a. Concordance avec l'enseignement. Au cours des premières leçons, tous les mots à lire doivent être soigneusement choisis afin de ne comporter que des combinaisons de graphèmes déjà appris. De même, toujours pour les premières leçons, on évitera de présenter des mots irréguliers, à l'exception des plus fréquents.

b. Proscription des erreurs. L'enseignant ne présentera jamais des mots mal orthographiés, dont l'enfant finirait par mémoriser implicitement l'orthographe fautive. Dès que possible, les exemples choisis devront donc faire appel à de vrais mots du français (ou, dans les débuts de l'apprentissage, à des syllabes qui peuvent être utilisées pour former des mots fréquents). On peut, à la rigueur, utiliser des « mots tordus » pour

faire comprendre de subtiles différences entre un vrai mot et un mot inventé qui ne diffère que peu sur le plan sonore ou visuel (par exemple, boule versus doule) – mais même dans ce cas, il doit souvent être possible de choisir de vrais mots (par exemple, balle versus dalle).

c. Distinction entre le nom et le son des lettres. Au cours des premières séances d'enseignement consacrées à l'apprentissage du code, il faut absolument éviter d'utiliser le nom des lettres, et privilégier leur prononciation (le son que fait la lettre « f » dans un mot est /fff/ et non /ef/). L'enfant doit rapidement comprendre la différence entre le nom et le son des lettres.

d. Variété des exemples et des exercices. Chaque nouvelle leçon de lecture doit s'accompagner d'une variété de nouveaux exemples appropriés, présentés dans un ordre toujours différent.

e. L'effort, Le plaisir et la récompense

L'attention, le plaisir et la récompense sont des facteurs déterminants de la vitesse d'apprentissage. L'enseignant doit aider les enfants à concentrer leur attention, en évitant toute forme de distraction, mais il doit également proposer un contexte motivant qui fasse que l'enfant trouve du plaisir à apprendre et soit récompensé de ses efforts. Les activités doivent être ludiques, en utilisant, par exemple, des jeux de rimes, des comptines, des « mots tordus » ... Elles doivent également être actives et stimuler la participation et la créativité de l'enfant en appliquant les étapes suivantes :

*Stimuler les élèves :

- 1-Bien dire aux élèves ce que l'on est en train de faire, pourquoi on le fait.
- 2-L'activité métacognitive est fondamentale pour que l'élève lui-même puisse s'apercevoir qu'il est capable de réflexion, de progrès.
- 3-Expliciter les objectifs, la clarté des consignes, l'exactitude du vocabulaire de travail sont les conditions nécessaires pour faire dépasser aux élèves le stade du plaisir et les centrer sur les apprentissages.

***Le choix des supports de travail :**

Importance de l'utilisation d'imagiers essentiellement pour les élèves qui ont peu d'aisance avec la langue, ils sont une aide considérable pour trouver des mots. Ils doivent être épurés afin de permettre une lecture rapide. Il est fondamental de se constituer un stock d'images suffisant pour enrichir le stock lexical.

***Sensibilisation aux sons :**

Se décentrer du sens pour aller vers la simplicité des exercices phonologiques. Jean Hébrard et Guichard renforcent cette idée lorsqu'ils disent : « Si les enfants veulent apprendre à lire, il faut qu'ils entendent ce qu'il y a dans les mots au lieu de seulement les comprendre » (Jack Guichard, Jean Hébrard ,2002,762).

***L'effet de l'entraînement & Importance des évaluations diagnostiques**

Il convient donc d'entraîner les élèves, dès les premières années de la scolarité, à l'habileté phonologique qui améliore aussi les procédures mentales propres à l'apprentissage de la lecture. L'évaluation est indispensable, les difficultés doivent être repérées au plus vite (Dumas,2006,1-7)

.Donc on peut conclure de cette partie les points suivants:

La conscience phonologique est

- Un terme général qui est définie comme la capacité à percevoir, à découper et à manipuler les mots dans une phrase ; syllabes, les rimes et les phonèmes).

- *Une connaissance métalinguistique, connaissance consciente des unités sonores et leurs composantes (les mots, les syllabes, les rimes, les phonèmes) et les traiter ;

La prise de conscience et la manipulation d'unités phonologiques ainsi que leur traitement explicite et l'apprentissage des correspondances entre unités orthographiques et phonologiques sont essentiels à l'apprentissage de la lecture (décodage) et de l'écriture. La conscience phonologique n'a pas de sens en elle-même, mais *une entrée ,un clé, un meilleur outil, un*

pré-requis indispensable à un apprentissage performant de la lecture et l'écriture.

L'instruction de la conscience phonémique a un effet positif sur l'apprentissage de la lecture et de la capacité à épeler. Elle ne constitue pas un apprentissage complet de la lecture, mais en est une base importante. :

Comme nous l'avons expliqué, la conscience phonologique est primordiale pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Il est important de proposer aux élèves des activités épilinguistiques au niveau primaire qui se situent dans leur zone proximale de développement, puis en aboutissant sur les activités métalinguistiques au niveau secondaire. (Giasson & Vandecasteele ,2012,89)

Ne pas oublier de choisir les mots soigneusement, le choix des mots est également important, ils doivent être connus. En effet : "siles jeunes élèves ne connaissent pas le sens des mots ou des énoncés qu'ils manipulent, ils risqueraient de consacrer aux aspects sémantiques des ressources atten-tionnelles qui leur feraient défaut pour traiter les aspects phono-logiques " (Goigoux, Paour&Cèbe, 2004, 14)

B.LA FLUIDITE EN LECTURE. B.1. La définition.

La fluidité en lecture se manifeste par la capacité à lire un texte suivi avec exactitude, rapidité et expression (Giasson,2011) & (Dubé, Bessette et Ouellet ,2015,3).

La fluidité se considère comme un pont entre l'identification des mots et la compréhension. Pour cette raison, la fluidité mérite une place significative dans le curriculum d'enseignement de la lecture. Les lecteurs qui font preuve de fluidité reconnaissent les mots simultanément (Pikulski et Chard ,2005) (Rasinski, Blachowicz et Lems,2006) & (Boily,2011,15)

« Le décodage des mots joue un rôle essentiel dans le processus de construction du sens en lecture. Si l'élève décode les mots avec difficulté, sa capacité de traitement de texte est limitée et donc sa compréhension s'en trouvera affectée. » (Lundberg, 2002)

La fluidité est une habilité essentielle influant sur la compréhension de texte à cause du lien avec la pensée : nous ne pensons pas en mots séparés, mais bien en groupes de mots, d'énoncés et de phrases. Lorsque l'apprenant lit en mots séparés, sa capacité de rétention ne lui permet pas de comprendre le sens global de ce qu'il lit (Easterbrooks et Sheetz,2008. Cité par Élizabeth M. Fitzpatrick, Suzanne P. ,2013,156)

L'atteinte de la fluidité en lecture est essentielle pour les élèves. Elle suppose qu'ils aient automatisé les stratégies d'identification des mots (décodage), ce qui leur permet de mobiliser leurs ressources cognitives pour comprendre le sens des mots, des unités de sens, des phrases et, finalement, le texte. (Boyer, ,2010,31)

MEO (2003,19) ajoute que l'enseignement de la lecture cerne trois objectifs : *la fluidité, la compréhension et la motivation*. *La fluidité* est l'habileté à reconnaître les mots et à lire le texte avec rapidité, précision et expression, ce qui favorise la compréhension. *La compréhension* est l'habileté à extraire le message d'un texte, à y réfléchir et à en tirer des conclusions. *La motivation* est un ensemble d'attitudes qui ont pour conséquence l'engagement de l'élève dans l'accomplissement des activités de lecture qu'on lui propose. Donc, la fluidité, la compréhension et la motivation sont des domaines parallèles qui sous-tendent et renforcent l'apprentissage de la lecture.

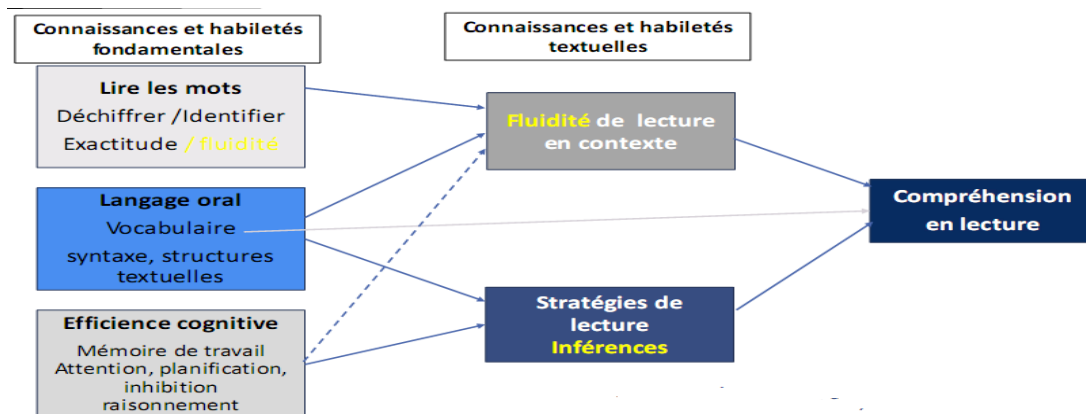


Figure (2). Lien entre la fluidité et la compréhension (Bianco,2017)

Si, comme Ouzoulias (2001), on considère que la lecture implique la capacité à combiner deux types de traitement du texte (le traitement des composantes graphiques du texte et le traitement du sens du message), *la fluidité et la compréhension constituent deux aspects cognitifs à développer en parallèle : la fluidité de la lecture est essentielle car elle permet au lecteur de concentrer ses ressources cognitives sur la construction du sens du message.* (SCHILLINGS & Lafontaine 2009).

Pour Laberge et Samuels (1974) la caractéristique la plus importante d'un lecteur fluide est donc son habileté à identifier les mots simultanément. La relation entre la compréhension et la fluidité a d'ailleurs été établie par une étude du NAEP (Pinnell, 1995). Dans cette étude les apprenants avaient été évalués au niveau de la lecture orale et de la compréhension. Une des conclusions de cette étude était que la lecture orale fluide était reliée de façon significative à la compréhension.

B.2. Les trois composantes de la fluidité

La fluidité se définit par l'action de *lire à voix haute avec exactitude, vitesse et expression.* Plusieurs chercheurs s'entendent donc par rapport à l'identification des trois principales composantes de la fluidité: (a) *l'exactitude de l'identification des mots*, (b) *l'automatisme de la reconnaissance de mots* et (c) *l'utilisation appropriée de la prosodie* (Huey ,1968), (Armbruster, Lehr, & Osborn, 2006,19), Allington(2009), (Boily,2011,22-23)

1- L'exactitude

L'exactitude réfère à l'identification des mots écrits et plus précisément à la conversion adéquate et aisée des graphèmes en phonèmes. Pour lire un texte avec aisance, il est d'ailleurs estimé qu'au moins 95% des mots doivent être lus de façon exacte. (Ellery, 2009).

2 -L'automatisme

Elle consiste à passer de la lecture avec des pauses fréquentes pour décoder des mots inconnus à la reconnaissance automatique des mots et de

leur traitement rapide avec peu de pauses, de répétitions ou de déviations qui distraient du sens du texte. (Ontario,2003)

3- La prosodie

La prosodie comprend *l'intonation, l'accent et le rythme*. Ces différents aspects rendent la lecture expressive. (Kuhn & Stahl, 2003).

Les activités de fluidité ont pour but d'améliorer *la vitesse, le rythme et l'expression* de la lecture. Le schéma suivant représente la construction, par strates, de la fluidité chez un élève.

La fluidité en lecture est un ensemble d'habiletés qui permettent de lire un texte silencieusement ou à haute voix avec *le rythme, la précision et l'expression*. L'élève qui lit avec fluidité *reconnaît spontanément les mots et les comprend; regroupe les mots pour en dégager le sens; établit facilement des liens entre les idées et met beaucoup d'expression dans sa lecture* (Boyer, 2010,31)

La fluidité des lecteurs dépend de leur maîtrise du vocabulaire, de leur bagage de connaissances et des textes de lecture. On peut lire avec fluidité un texte informatif quelconque mais, par ailleurs, éprouver des difficultés à lire un texte spécialisé sur l'astronomie par exemple, si l'on possède peu de connaissances dans ce domaine. (Ontario,2003,162)

B.3. Comment développer la fluidité?

Les activités de fluidité en lecture ont pour objectif d'améliorer l'exactitude, *la vitesse, le rythme et l'expression de la lecture*. Lorsqu'on souhaite améliorer la fluidité en lecture d'un élève ou d'un groupe d'élèves, l'enseignant peut :

- Proposer des textes faciles ;
- Favoriser la relecture d'un texte;
- Découper le texte en unités de sens;
- Demander à l'élève d'identifier les mots qu'il connaît déjà avant de faire la lecture du texte (ex. : en plaçant un transparent sur le texte de l'élève). Ceci peut favoriser le transfert des mots appris dans un contexte autre

qu'une lecture de mots isolés et permettre une première familiarisation avec les mots du texte.

- Donner aux élèves une rétroaction sur leur fluidité. On peut même les enregistrer au besoin, pour qu'ils s'entendent lire;
- Fournir une aide pendant la lecture (signaler les erreurs d'identification);
- Servir de modèle pour les élèves (Verbaliser et expliciter l'élément que l'on souhaite améliorer);
- Utiliser des gestes pendant la lecture de l'élève, afin qu'il ait une rétroaction visuelle du comportement à adopter (ex: prendre l'index et effectuer le mouvement vers le haut pour indiquer que la voix doit monter). Il peut être intéressant de faire ces gestes lors de « pratiques », pour que l'élève constate mieux le résultat (vs lorsqu'il est en train de lire lui-même). (Commission scolaire du Lac-Abitibi,2016,3).

Vigneault, Noël et Boudreau montrent que la fluidité se développe par la pratique de la lecture. Il faut amener l'élève à lire fréquemment des textes variés qui présentent un niveau de difficulté approprié. Deux conditions sont essentielles au développement de la fluidité : le jeune lecteur doit lire souvent et il doit lire des textes faciles. On considère des textes faciles lorsqu'ils ne posent pas de problèmes d'identification des mots ou de compréhension. On doit offrir des périodes de lecture personnelle en classe et insister pour qu'il y ait un temps de lecture à la maison. Ils proposent des activités qui favorisent le développement de la fluidité, on peut en citer les suivantes:

○ **DES ACTIVITÉS DE RELECTURE**

Avec la relecture des textes, les élèves font moins d'erreurs et deviennent plus habiles à les détecter s'ils en font; ils lisent avec plus de facilité et , la vitesse augmente de manière significative.

○ **LA LECTURE À L'UNISSON**

Elle consiste à faire lire un texte par plusieurs lecteurs à la fois. Ainsi, un certain rythme est donné ce qui incite l'élève à suivre. L'élève en difficulté

s’y sentira plus à l’aise puisqu’il n’est pas seul à être entendu. Les poèmes courts et rythmés sont recommandés pour ce type de lecture.

○ LA LECTURE ASSISTÉE EN TANDEM

La lecture en tandem consiste à réunir un élève peu habile en lecture et un élève habile de la classe qui servira de tuteur. Placés l’un à côté de l’autre, ils lisent le même livre à voix haute et le tuteur suit le texte du doigt. Il lit à un rythme normal, en évitant le mot à mot.

○ LE DÉCOUPAGE DU TEXTE EN UNITÉS DE SENS

Il peut se faire à partir de traits obliques ou par surlignage des unités de sens avec des couleurs différentes.

○ UNE ACTIVITÉ EN PLUSIEURS ÉTAPES

Elle consiste à :

- 1) Présentez le titre du texte et invitez les élèves à faire des prédictions;
- 2) Donnez un modèle de lecture fluide en lisant le texte pour la classe;
- 3) Animez une discussion sur le contenu du texte et sur votre façon de lire;
- 4) Invitez la classe à lire le texte à l’unisson;
- 5) Les élèves sont placés en équipe de deux. Chaque lecteur lit son texte trois fois. Après la 2^e et la 3^e lecture, celui qui écoute fait des commentaires à son compagnon sur ses améliorations. Ensuite, les rôles sont inversés;
- 6) Une équipe ou un élève lit le texte pour la classe;
- 7) L’élève lit le texte à ses parents. (Vigneault , Noël& Boudreau,2011,22)

Donc on peut conclure de cette partie les points suivants:

La fluidité en lecture est une activité complexe et multidimensionnelle. C’est la capacité à utiliser rapidement et avec conscience des connaissances (décodage, reconnaissance et identification des mots) et *des méta-connaissances* (vocabulaire; grammaire; ponctuation) et des procédures chaque fois que la situation de la lecture le nécessite.

La fluidité est une habilité essentielle influant sur la compréhension de texte à cause du lien avec la pensée. Plus les enfants sont exposés à une lecture fluide, meilleur est leur propre langage et compréhension .

Toutefois une lecture fluide n'est pas le seul indicateur de compréhension en lecture. On doit proposer des activités qui favorisent le développement de la compréhension (littérale, implicite, critique, créative). La fluidité et la compréhension constituent *deux aspects cognitifs* à développer parallèlement : la fluidité de la lecture est essentielle car elle permet au lecteur de concentrer ses ressources cognitives sur la construction du sens du message.

Enfin on doit affirmer que l'objectif de l'enseignement de la fluidité en lecture n'est pas seulement d'amener l'élève à décoder efficacement les textes qu'on lui présente, mais bien de l'amener à comprendre ce qu'il lit grâce à une plus grande aisance en lecture.

C. Troisièmement, La théorie des intelligences multiples (IM).

Lorsque l'humain ou bien l'esprit fait appel à l'intelligence, qu'il porte des jugements, qu'il invente des solutions, qu'il s'abreuve de connaissance, qu'il s'attache à comprendre son environnement ou à s'adapter à lui, qu'il utilise la logique et l'abstraction pour raisonner, ce n'est jamais gratuitement mais toujours pour surmonter les difficultés qui l'entravent dans sa marche vers les finalités qu'il s'est fixés.

Quand la théorie commença à être connue, de nombreuses personnes avisées soulevèrent des interrogations sur la terminologie, le statut théorique des intelligences multiples, la structure précise de chaque intelligence et comment la développer et ses implications éducatives. Dans cette partie, on a regroupé ces questions selon les sujets suivants:

1. La théorie des intelligences multiples. Définition

La théorie des intelligences multiples de Howard Gardner est considérée par le monde de l'éducation comme une vision pluraliste de l'intelligence humaine (Gardner, 1993, 15). Sa théorie stipule que les humains possèdent neuf intelligences, à divers degrés, en plus des facultés traditionnellement

reconnues comme la linguistique et la logique. Ces intelligences opèrent de manière indépendante ou à l'unisson. Gardner croit que les aptitudes intellectuelles peuvent changer au cours d'une vie, ce qui va à l'encontre de la notion répandue que le potentiel intellectuel est immuable. À l'heure actuelle, Gardner a identifié neuf intelligences jusqu'ici. Voici les définitions que Gardner donne à chaque intelligence (Barth ,1998, 173-174) (Mavaşođlu, 2006, 223) & (Crescent, 2014,59).

I.1. L'intelligence verbo-linguistique (Comprendre par les mots):

***Comment reconnaître l'intelligence verbo-linguistique?**

De manière générale, un individu dont l'intelligence linguistique est la plus récurrente se parle dans sa tête, il invente des dialogues, se dispute avec ses ennemis, vit en mots mille histoire rocambolesques, parfois fantasque. Il rêve de conversations, entend des voix, se répond et prépare des répliqués.

***. Mais Quelles sont les méthodes de travail qui fonctionnent avec les intelligences linguistiques ?**

- *Avoir le cours noté en entier pour retrouver tout le texte;
- *Pour mémoriser un texte long: lire un paragraphe, le résumer par des mots clés, puis apprendre la suite des mots clés (fonctionne pour tout: présentations professionnelles, histoire, géographie, STV, économie, etc.).
- *Apprendre les définitions d'abord par cœur, mot à mot, en les lisant, puis trouver une nouvelle formulation et s'appropriier la définition avec ses propres mots.
- *Expliquer, reformuler, trouver le mot juste pour chaque nouveauté.
- *Prendre des notes pour des exposés, faire des recherches Internet sur des personnages, des lieux, des dates, et trouver de quoi illustrer ces notes
- *Reformuler son cours pour synthétiser, enrichir, compléter, simplifier ou clarifier; faire des fiches avec ses propres mots, notamment sous forme de cartes mentales.
- *Pendant le cours, reformuler mentalement ce que dit la personne qui parle, enseignant ou élève, et noter ce que l'on comprend; noter aussi ses propres

remarques, en plus de ce qui est dit, dans la marge du cahier ou dans un carnet (pour les grands).

*Trouver des exemples concrets pour illustrer les arguments que l'on entend, et exercer son esprit critique par un monologue intérieur ("Pourquoi je ne suis pas d'accord?", " je lui répondrais bien que...").

*Connecter les nouvelles informations avec ce que l'on ressent("là, ça m'énerve, cette idée...", " j'adore ce truc,c'est facile quand même...").

*D'une manière générale, l'intelligence linguistique est développée à l'école de plusieurs manières: les professeurs expliquent tout ce qui doit être su,compris, expérimenté. La moindre évaluation, le plus petit exercice, la plus légère activité sont soit oraux, soit écrits, mais toujours verbaux, et ce quelle que soit la matière. Par ailleurs, à l'école, un enfant est reconnu (ou méconnu et mal jugé),évalué, stimulé et sollicite verbalement et permanence.

IL faut savoir que la compétence et le niveau de développement atteint en intelligence linguistique dépendent en grande partie de la satisfaction qu'un enfant tire de ses productions verbales et de la reconnaissance qu'il obtient quand il fournit un effort. (Crescent,2014,77-79)

I.2. L'intelligence logique/mathématique (Comprendre par la logique)

C'est l'intelligence du lien logique et du rapport de cause à effet entre les choses. Les individus ayant développé leur intelligence logico-mathématique sont à l'aise avec les calculs, les additions, les multiplications, les divisions parce que leur cerveau opère d'instinct. Ils sont à l'aise avec les chiffres, les problèmes, les casse-têtes, les énigmes, les tests de logique, les raisonnements cartésiens.

***Comment reconnaître l'intelligence logico-mathématique?**

D'après Annie Chalon-Blanc dans son livre célèbre *Piaget Constructivisme Intelligence: L'avenir d'une théorie*(2011,128) les gens qui ont développé leur intelligence logico-mathématique trouvent

facilement la faille dans un raisonnement ou des exceptions à la règle que vous énoncez, un grammaire ou en sciences. Ils ont un rapport aux choses qui est régi en fonction de ce qui tombe sous le sens. Leur compréhension d'un phénomène nouveau passe par le raisonnement; ils enchaînent les idées dans l'ordre de la logique et ne les traitent pas toutes en même temps.

***Ce que nos faisons à l'école pour développer l'intelligence logico-mathématique.?**

Ce sont non seulement les contenus, mais les démarches d'enseignement qui sont empreintes de logique l'Education Nationale. Non seulement les cours de mathématiques, de sciences physiques, de sciences sont obligatoires, mais le cadre de chaque cour est lui aussi l'expression de la logique. Rituel d'entrée en classe, rappel des connaissances ou évaluation, observation d'une nouvelle notion, hypothèses et déductions, entraînement à la nouvelle connaissance, copie de la leçon, travail à faire: toutes ces phases s'enchainent logiquement et permettent la construction d'un savoir de façon très méthodique.

I.3. L'intelligence visuelle/spatiale (Comprendre par les images mentales) .

C'est la capacité à voir en 3 D , à se projeter dans l'espace, le sens de l'orientation , de l'observation et la faculté à se représenter la perspective et le mouvement. Un individu qui a développé son intelligence visuelle se présente les informations de manière imagée: il se fait des films, il se représente les informations sous formes d'images, il visualise des choses dans sa tête: il se fabrique des images mentales.

*** Comment développer son intelligence visuelle et spatiale?**

IL faut s'exercer à se fabriquer des images mentale. Crescent (2014,139-140) nous présente quelques conseils de travail pour l'intelligence spatiale.

- Prendre des notes par écrit.
- Dessiner, faire des croquis.
- Reformuler schématiquement: représenter le texte pour montrer qu'il est compris.

- Se faire des cours clairs, colorés, ordonnés;
- Se créer des images mentale quand on doit mémoriser une poésie, une leçon...; dessiner les schémas; Chercher des images sur Internet et dans le dictionnaire; Lire des magazines et des journaux.
- Ne pas surexposer les enfants aux jeux vidéo, écrans ou tablettes, car le cerveau est hyperréceptif; préférer l'imaginaire (BD, lectures), le stress des images violentes est vecteur d'angoisses.
- S'appliquer à faire un travail soigné, car le cerveau y est plus sensible et mémorisera mieux une page propre et claire.
- Développer ses connaissances artistiques :un cerveau spatiale est sensible à l'art visuel, à l'esthétisme.

I.4.-L'intelligence corporelle/kinesthésique (Comprendre par son corps).

C'est la capacité à maîtriser son geste finement, à faire des mouvements précis, à accomplir habilement des choses avec son corps. Quand on a développé cette intelligence, on comprend le monde qui nous entoure grâce à notre corps, par nos gestes, on exprime à travers le mouvement, et on est capable d'être adroit.

I.4.a. Epanouir son corps: comment développer son intelligence kinesthésique?

À l'école, le kinesthésique, c'est donc cet apprenant qui bouge, car tel est son mode d'expression, de compréhension et de concentration. C'est intéressant en sport et en danse, mais, même si on a envie de le laisser faire parce qu'on voit qu'il en a besoin, il faut avoir suffisamment d'autorité et d'expérience pour pouvoir maintenir le calme et la tranquillité en classe et faire respecter l'idée que le temps de l'explication est un moment où l'on écoute sans bricoler. En revanche, pour s'adresser à tous les cerveaux kinesthésiques avant d'expliquer quelque chose, on peut proposer une mise en œuvre qui permet de bouger, de se déplacer dans la salle, de représenter ce que l'on sait ou de chercher des informations dans un dictionnaire.

La mosaïque, la couture et tous les travaux d'aiguille sont des domaines d'épanouissement privilégiés pour l'intelligence kinesthésique, mais surtout, il y a le sport : gymnastique, danse, athlétisme...

Un élève kinesthésique retiendra ce que vous dites en fonction de votre position dans la classe. Il sera sensible à la manière dont vous exprimez les choses physiquement, grâce à vos gestes. Lorsque vous expliquerez en donnant du mouvement, en décrivant avec les mains ou en faisant dessiner ou manipuler quelque chose, vous serez plus efficace avec lui. Ces élèves –là aiment les enseignants qui proposent des actions, des projets, des réalisations ; c'est ce qui les motive, cela favorise leur attachement et leur permet d'être heureux d'aller à l'école. Pour élaborer un projet minutieux de type artistique, la préparation est la clef de tout. On réfléchit à tout avant, on se projette dans les étapes les uns après les autres, on imagine ses gestes, on réfléchit aux conséquences, sans rien oublier. Et on s'entraîne à ressentir le geste dans son corps, dans ses muscles.

I.5.L'intelligence musicale/ rythmique (Comprendre par le son et le rythmique).

L'intelligence musicale, c'est un ensemble de facultés rythmiques liées aux notes, à la voix, à la résonance, aux vibrations , à la harmonie . Chaque individu développe plus ou moins son intelligence musicale. On reconnaît l'intelligence musicale chez ceux qui aiment la musique, qui la connaissent, qui chante, qui aiment le rythme, qui jouent d'un instrument.

Comment reconnaître l'intelligence musicale?

Une personne dont l'intelligence musicale est développée a un potentiel pour réussir dans ce domaine et passe par cette intelligence pour comprendre le monde: elle entend de la musique dans sa tête, elle est sensible aux sons et la concentration en classe lui est parfois difficile, car elle est envahie par le bruit ambiant. Les notes de musiques sont ses mots; la musique, le silence, le rythme ses modes d'expression. Il lui est difficile d'écouter de la musique en bruit de fond, car la musique habite son cerveau

(elle " lui prend toute la tête"); elle la stimule et l'occupe, comme d'autres sont pris par le mouvement, la parole ou les calculs.

Le champ d'application de l'intelligence musicale est large. On peut donc travailler au développement de cette intelligence de bien des manières quand on n'a pas de génie. C'est aussi l'intelligence de la discrimination auditive , des percussions, des vibrations, des bruits, du rythme, des voix, de l'intonation, de la phonologie, de l'accentuation.

Quelle méthode de travail utiliser pour réussir quand on est musical?

Mémoriser à voix haute est recommandé aux intelligences musicales développées, mais aussi pour le développement de cette intelligence.

Pour mémoriser à haute voix, certains exercices se prêtent à la rengaine: les tables de multiplication, les poésies, l'alphabet, le dénombrement, les comptines dans une autre langue peuvent être scandés comme des litanies et répétés sur le même rythme.

Pour enseigner comment parler une langue étrangère, l'enseignant doit savoir décomposer la langue et expliquer logiquement les erreurs principales commises par un élève pour que son accent soit plus compréhensible.

Pour apprendre des listes de vocabulaire, on pourra être sensible à la consonance ou à la dissonance des termes nouveaux.

Pour relire sa leçon et la mémoriser à voix haute avec plus d'efficacité, on pourra d'abord lire les grands titres avec une grosse voix et les répéter. On choisira pour les titres de parties une voix neutre pour les énoncer. Et, en fin, on répétera les titres de sous-parties avec sa voix normale.

Autre exercice de style : répéter un exposé avant de passer un orale. Pour être performant quand vient le grand jour, il faut s'être exercé seul et à voix haute plusieurs fois.

De la même manière qu'un ensemble musical trouve une harmonie en jouant le même morceau, la classe est une chorale ou un orchestre, le professeur le chef d'orchestre, avec sa personnalité, sa dextérité, son

expertise du morceau qu'il propose; les cours sont des partitions plus ou moins bien jouées.

I.6. L'intelligence naturaliste (Comprendre par les systèmes).

C'est l'intelligence de ceux qui sont à l'aise dans la nature, qui se sentent apaisés à la grande aire ou qui ont d'instinct un relationnel privilégié et sans crainte avec les animaux.

***L'intelligence naturaliste: comment la reconnaître?**

Les apprenants qui ont développé cette intelligence aiment les activités de plein air. Ils peuvent aimer se trouver dans la nature, ils se sentent bien en présence d'animaux. Ils s'intéressent aux espèces, à la météo, à la faune et à la flore, à la nature ou à l'écologie, à l'environnement en général. Cet apprenant qui passe par sa sensibilité à l'environnement pour comprendre le monde qui l'entoure communique avec les éléments: il comprend la mer, la montagne, il écoute le vent et sent monter la tempête.

Un "naturaliste". qui a une intelligence naturaliste, a aussi une approche compréhensive des différences entre les civilisations et les cultures. Ils se passionne pour les phénomènes naturels, depuis les étoiles jusqu'à l'infiniment petit, la cellule, en passant par le corps humain en détail.

Un naturaliste aborde facilement les notions, les problèmes et les difficultés en établissant des classements, des sous-classes, des genres et des types. Il observe, organise, regroupe, ordonne. Face à un problème, quand on exerce son intelligence naturaliste, on essaie d'analyser le système, d'associer les éléments par catégorie, de faire la liste des priorités, ou de vérifier dans un référent (dictionnaire, encyclopédie, Internet...).

Les naturalistes apprécient les musées dans lesquels on a regroupé la même catégorie d'objets anciens, d'ossements, d'expressions artistiques.

*** Que faisons-nous à l'école pour développer l'intelligence naturaliste?**

On peut:

-Pour la mémorisation: apprendre sous forme de liste.

-Pour la compréhension: mettre en lumière le système sous-jacent à la notion apprise(système monétaire, système chimique ou organique...). L'apprenant représentera ce système à sa manière, avec des flèches, des diagrammes; il entourera, encadrera; bref, il récapitulera ses connaissances en réorganisant les idées.

-Pour utiliser sa mémoire procédurale (celle qui retient la manière dont on a procédé pour trouver l'information, et qui rappelle cette information en passant par les étapes successives de sa découverte): consulter Internet, un dictionnaire ou une encyclopédie afin d'élargir ses connaissances et approfondir son travail, mais aussi pour se distraire.

I.7.L'intelligence existentielle (Comprendre à travers sa propre existence).

"Existentiel" signifie ici: qui se consacre à la réflexion sur sa propre existence, sur son but, sur ses valeurs, mais aussi sur les formes d'existence en général, sur les interactions entre différentes existences, sur l'impact de l'existence de l'un ou l'autre, etc.

L'intelligence existentielle c'est l'intelligence de l'amour. On développe cette intelligence existentielle en priant, en méditant, ou en réfléchissant profondément pour trouver du sens à des questions larges. Généralement, les gens qui ont développé leur intelligence existentielle pensent qu'ils possèdent une âme et qu'ils ont une place à prendre dans l'univers, qu'il est nécessaire de donner un sens particulier à leur vie.

Pour développer son intelligence existentielle, on apprendra à penser avant d'agir, à refuser de subir des situations non choisies, à méditer, à rentrer en soi-même par la réflexion.

L'intelligence existentielle a toujours été présente à l'école à travers la question: " À quoi ça sert d'apprendre ça?" Les élèves la développent donc en cherchant une motivation pour faire les efforts qui s'imposent. Philosophe et profond des leur plus jeune âge, ils sont en quête de sens. C'est aussi en développant leur intelligence existentielle qu'ils affirment leur personnalité, ils la façonnent en fonction de leurs sentiments, à partir de leurs croyances et selon leurs valeurs.

I.8. -L'intelligence interpersonnelle (Comprendre les autres et s'en faire aimer).

C'est l'intelligence de la relation aux autres. Etre interpersonnel, c'est aimer échanger. On échange dans une double perspective, *produire et recevoir*. On partage pour comprendre l'autre (*on reçoit*), et, plus tard, pour aimer l'autre (*on produit*), mais aussi pour être compris et aimé, en retour. Etre interpersonnel, c'est se rendre aimable à l'autre, s'adapter à lui pour qu'il nous aime . Et, pour cela, il faut apprendre à le connaître. Développer son intelligence interpersonnelle, c'est apprendre à connaître pour être reconnu.

L'intelligence interpersonnelle est un atout pour l'efficacité du travail en équipe. En effet, elle favorise l'écoute et celui qui l'a développée sait prendre en compte les points de vue de tout. À l'école, on gagne à favoriser le développement de l'intelligence interpersonnelle d'une classe, c'est-à-dire à créer des situations d'interactions stimulantes pour l'entraide, l'amitié, la coopération entre élèves. Favoriser les échanges, imposer des collaborations constructives et positive permet de créer une bonne ambiance, mais aussi d'empêcher moqueries, railleries et autre incivilités.

***Que faisons-nous à l'école pour développer l'intelligence interpersonnelle?**

- Travail en équipe, projets de groupe;
- Gestion du groupe: favoriser le respect lors des interactions dans le groupe classe, empêcher les réflexions désagréables, ne pas tolérer les remarques déplaisantes;
- Binômes: donner à un élève la responsabilité d'un autre en cas d'absence ou, s'il n'est pas sur de telle ou telle consignes par exemples, il peut lui téléphoner.
- Pair work: pendant le cours, travail oral ou écrit avec un vision, le plus souvent pour s'entraîner à réaliser une tâche.
- Brainstorming: en classe entière, chacun apporte son idée à partir d'une idée très générale. Souvent, des personnalités très particulières se

distinguent; souvent aussi, c'est le respect du professeur qui incite les élèves à reconnaître telle ou telle particularité.

○ Partager des tâches: compter les uns sur les autres pour l'organisation de la vie de la classe: balai, rangement, distribution...

○ Jouer des scènes en groupe: il faut apprendre par cœur, sinon le groupe sera pénalisé, puis il est nécessaire de s'organiser afin de répéter; enfin, il faut se corriger les uns et les autres, apprendre à trouver sa place et à faire des compromis.

○ Avoir des correspondants et tenir ses engagements quand on a promis d'échanger des courriers, des nouvelles ou des cadeaux trois, quatre ou cinq fois dans l'année: c'est aussi transmettre la force de l'engagement altruiste.

○ Apprendre des choses vraies de la vraie vie de personnage ayant existé: se mettre à la place de personnages comme saint Louis et sa soif de justice, Napoléon et sa soif d'organisation impériale, Marie Curie et son parcours de pionnière scientifique, Helen Keller et sa victoire contre son triple handicap, Jeanne d'Arc et sa foi dans la destinée de son pays...

Quand ils travaillent avec d'autres, les élèves développent leur capacité d'adaptation, ils apprennent à trouver leur place, à faire des concessions, à élaborer un produit fini. Ils se jugent eux-mêmes en situation concrète. Ils sont poussés à l'autocritique et à la remise en question par les autres. Ils raisonnent individuellement au service du groupe pour obtenir une reconnaissance de leur propre travail. Ce sont des compétences essentielles pour la vie professionnelle dans l'avenir.

I.9.-L'intelligence intrapersonnelle(Comprendre ses émotions pour accéder au monde)

C'est l'intelligence de la relation à soi. Elle prend sa source dans nos perceptions sensorielles et dans ce que nous ressentons. Quand on a développé son intelligence intrapersonnelle, on comprend le monde qui nous entoure d'après nos propres sentiments.

***Comment développer son intelligence intrapersonnelle à tout âge ?**

Les encouragements et les compliments sont fondamentaux pour permettre à un individu de se développer. Pour développer son intelligence intrapersonnelle, on doit prendre le temps de réfléchir sur soi pour soi-même. On apprend ainsi à se remettre en question. Faire des efforts ou encore être heureux sont aussi de bons vecteurs du développement de l'intelligence intrapersonnelle.

Approfondir son intelligence intrapersonnelle, c'est libérer ses émotions dans sa vie privée (les ressentir, les analyser et les gérer), cela impose de s'exercer à se réjouir. L'individu fait naître en lui une mesure juste d'enthousiasme de nature à l'accompagner pour poursuivre ses objectifs et surmonter les difficultés.

L'intelligence intrapersonnelle est une manière d'accéder au sens: on laisse les informations pénétrer en soi, on y réfléchit, on les relie à d'autres, et on retiendra mieux celles qui enrichissent nos centres d'intérêt, qui font appel à nos émotions.

L'intelligence intrapersonnelle

- Se développe par la réflexion sur soi ; -Passe par la gestion des émotions ;
- Permet de se motiver ; -Est sensible aux encouragements et aux félicitations ;
- Implique une certaine lenteur due à la réflexion ; -Favorise la maturité des décisions ; -Est transversale (habite toutes les autres intelligences).

Il est important de se rappeler que tous possèdent les 9 intelligences et qu'ils les combinent pour apprendre. Un professeur performant sait qu'il doit changer d'activité régulièrement pour conserver l'attention de toute en classe, il doit rythmer son cours pour ne pas laisser les élèves rythmer les leçons par leur brouhaha naturel.

Il s'agit d'une approche qui, si appliquée en prenant en compte toutes les intelligences en équilibre, pourra s'adapter au plus grand nombre des apprenants. D'où notre intérêt pour cette théorie dont l'application paraît plus facile notamment dans l'enseignement d'une langue étrangère.

Les apprenants apprennent de manière différente, c'est une évidence pour la plupart des psychologues, mais moins pour les enseignants. La théorie des intelligences multiples prouve que chaque personne est unique dans ses capacités à apprendre, à raisonner, à s'adapter de manière efficace aux situations de son environnement, à tirer parti de l'expérience (Hourst, 2006, 78-80). L'enseignant de langue doit connaître au départ les aptitudes de ses apprenants mais aussi les siennes. Autrement dit, celui-ci a besoin d'inclure toutes ces intelligences afin d'obtenir la participation de chaque apprenant dans la classe. Il paraît efficace de solliciter l'utilisation de plusieurs intelligences dans une leçon.

2. Les facteurs d'efficacité de théorie de IM

Selon Gardner (1995, 87) le succès de cette théorie dépend de l'intégration active d'au moins quatre facteurs :

-Evaluation. Dans notre pays, c'est l'évaluation qui pilote l'enseignement. Nous devons élaborer des procédures et des instruments spécifiques adaptés aux intelligences multiples, afin d'examiner directement les types d'apprentissage qui nous intéressent.

Programme scolaire. Une trop grande part de ce qui est enseigné aujourd'hui l'est à l'origine pour des raisons historiques. Les enseignants eux-mêmes- pour ne pas citer les élèves- sont souvent incapables d'expliquer pourquoi un sujet doit être abordé à l'école. Il nous faut restructurer les programmes, de manière à privilégier les compétences, les connaissances et surtout les compréhensions dont notre pays a véritablement besoin aujourd'hui. Et nous devons aussi les adapter, autant que faire se peut, aux styles d'apprentissage et aux points forts spécifiques des élèves.

-Formation initiale et formation continue des enseignants. IL nous faut attirer dans l'enseignement des individus plus solides, améliorer leurs conditions de travail pour qu'ils y restent, et utiliser nos enseignants experts pour former la prochaine génération d'élèves et d'enseignants

-Participation de la collectivité. Des nombreuses personnes participent maintenant au débat sur la réforme scolaire; certaines viennent du domaine

de la recherche en éducation, d'autres de la pratique de la classe. L'éducation n'est efficace que si la responsabilité en est assumée sur le long terme. (Gardner,1995,87-88)

Si une personne peut profiter d'un bon enseignement, d'un encouragement ou d'une reconnaissance de personnes compétentes, ou d'être dans un environnement riche de toutes sortes de stimuli intellectuels et sensoriels, elle pourra développer chacune de ses huit types d'intelligences à un état satisfaisant ou bien même à un niveau optimal.

Si une personne peut profiter d'un bon enseignement, d'un encouragement ou d'une reconnaissance de personnes compétentes, ou d'être dans un environnement riche de toutes sortes de stimuli intellectuels et sensoriels, elle pourra développer chacune de ses huit types d'intelligences à un état satisfaisant ou bien même à un niveau optimal.

Les intelligences peuvent se développer grâce aux matériels et aux activités divers proposés aux apprenants. Il est donc conseillé aux enseignants du FLE de créer des activités adaptées à leurs intérêts. Chaque activité doit inclure plusieurs intelligences de manière à joindre et stimuler tous les apprenants.

A présent, à nous , parents et enseignants, de bien veiller à ce que tous les apprenants soient intimement persuadés qu'ils sont intelligents, car c'est la réalité. A nous aussi de les aider, à l'école, et à la maison, à travailler leur intelligence sous toutes ses formes. Car c'est le secret de l'équilibre, de l'épanouissement et de la réussite scolaire. En bref, Il est essentiel de reconnaître et de cultiver tous les types d'intelligence humaine, ainsi que toutes leurs combinaisons. C'est par la combinaison de nos intelligences que nous différons tous les uns des autres. Le reconnaître, c'est avoir une meilleure chance de régler les nombreux problèmes auxquels nous sommes confrontés dans le monde. Si nous réussissons à mobiliser tout l'éventail des capacités humaines, non seulement nous nous sentirons plus à l'aise et plus compétents, mais probablement aussi plus engagés, plus capables de nous lier avec le reste du monde et d'œuvrer pour le bien commun. Si nous parvenons à mettre en œuvre l'ensemble des intelligences humaines et à les allier à un sens éthique, peut-être augmenterons-nous alors nos chances de

survie sur cette planète, et même contribuerons-nous à sa prospérité. (Gardner,1995,25).

3.Conclusion générale

En fin de parcours, il serait temps de rendre un hommage à l'intelligence au-delà de sa fonction première qui est de résoudre les problèmes qui nous font obstacles dans la vie. C'est en fait qu'elle contribue à la construction de la personnalité tout entière: des personnes qui ont foi en leur propre intelligence acquièrent une ouverture d'esprit et une dimension personnelle à nulle autre pareille qui va finalement jusqu'à retentir sur tout leur comportement social.

Son premier avantage, elle le fait à la démocratie, parce que cette dernière, pour bien fonctionner, nécessite des citoyens à part entière, c'est-à-dire des personnes capables de réfléchir et de prendre des décisions par elles-mêmes.

Le deuxième c'est qu'elle contribue à développer et épanouir la vie mentale tout entière.

En fin, bien que l'on dise souvent que l'intelligence n' a pas de moral, elle conduit tôt ou tard, par la rigueur de son raisonnement final, qui exige de vérifier ce qu'elle avance, à une éthique spirituelle. Une attitude de probité intellectuelle mène à l'estime des autres et de soi-même, au respect.

Tout cela vaut bien que l'on développe l'intelligence d'un être humain dès son enfance. Et cela, l'école l'oublie encore trop souvent. (Fournier,1999,217)

Selon Safier (2003,12), l'enseignement des langues étrangères procure une multitude d'occasions pour utiliser la théorie des intelligences multiples, car il contient plusieurs sujets: l'histoire, la géographie, la culture, les mathématiques, l'art, etc. Selon lui, l'enseignement d'une langue étrangère est unique puisqu'il est très diversifié mais aussi très riche. Cette théorie est en effet, un regard nouveau sur les questions à savoir: comment les apprenants peuvent apprendre? Comment les

enseignants peuvent enseigner? Comment le système éducatif peut fonctionner et peut être adapté à chaque classe selon les besoins ?

En fin, on affirme qu'utiliser la démarche des intelligences multiples, c'est faire le choix d'un changement de posture pédagogique. En début de séquence, l'enseignant est organisateur, accompagnateur. En fin de séquence, il apporte des connaissances, synthétise l'ensemble des acquis et structure les savoirs à acquérir. Le rôle de l'enseignant est évidemment primordial dans la mise en place des séquences. Il doit prendre soin de développer toutes les formes d'intelligence et éviter de renforcer seulement celles qui sont dominantes et que les élèves utilisent spontanément par facilité (Véronique, Claudine, Élodie, 2010, 48).

Étude expérimentale

-Elaboration des outils de la recherche

1-Test pour déterminer les intelligences prédominantes chez les élèves.

Pour mieux comprendre les intelligences, et savoir quelles activités proposer à chacun pour renforcer ses intelligences dominantes ou développer les autres, Un test élaboré par un conseiller pédagogique canadien Crescent (2012,271). Pour le savoir, l'élève lit chaque phrase. Si l'affirmation qu'il lit est juste pour lui, il compte 1 point, car cela signifie qu'il a développé sa compétence dans cette intelligence. A la fin du test, on fait le total pour chacune des 9 intelligences représentées en ce qui concerne chaque élève. Les 3 scores les plus élevés chez chaque élève révèlent les intelligences récurrentes de lui.

Je ressentais l'intelligence de mes élèves dès les quinze premiers jours, je l'éprouvais, elle me paraissait variable. Les leçons que m'ont enseignées mes élèves, c'est que nous avons tous 9 intelligences, que nous ne sommes pas tous identiques face à l'intelligence, notre cerveau apprend sans cesse et nous modifions en permanence notre intelligence.

Au contact de mes élèves, j'ai découvert qu'il existait un besoin de travailler au développement de toutes les intelligences surtout de l'intelligence linguistique, de l'intelligence logico-mathématique, de intrapersonnelle et interpersonnelle à cause de :

- *Difficulté de rédaction, d'exprimer ses idées à l'oral, et à l'écrit;
- *Expression décousue ou lacunaire. Les élèves ne sont pas clair, il explique aux autres pourquoi ils aiment telle ou telle matière (ils disent souvent : " Enfin, vous voyez..."). Ils ne finissent pas des phrases, ne déroulent pas leur pensée, oublient des informations ;
- *Agressivité ou bien malaise de résoudre des conflits entre camarades de classe; les élèves n'apprennent pas à se chamailler avec leurs frères et sœurs sans les mains;
- *Stress ou échec dans la situation orale et problème de prise de parole en public: L'élève se trouble.
- *Disputes fréquentes à cause de malentendus.

2-Questionnaire des compétences de la conscience phonologique.

D'après les références étrangères et les études antérieures, les sites d'Internet et les jurys et les recherches effectuées dans ce domaine qui sont considérées comme une ressource essentielle on a précisé les niveaux, les compétences les plus importantes et les sous compétences de la conscience phonologique concernant chaque niveau :

- les mots et les phrases ;
- les syllabes ;
- les rimes;
- Les attaques;
- Les phonèmes ; (voir Annexe 2).

3. Grille d'observation et d'évaluation des compétences de la fluidité en lecture & les Critères de rendement.

A) Pourquoi utiliser cette grille?

Cette grille d'observation permet à l'enseignant de se concentrer sur certains comportements qui lui donneront une bonne connaissance du rendement en lecture de l'élève en question.

En remplissant cette fiche avec soin, l'enseignant pourra déterminer le niveau de fluidité en lecture de l'élève, ses compétences, les degrés de compréhension du texte, et à l'aisance de sa lecture à haute voix. L'enseignant peut utiliser l'information recueillie grâce à la grille d'observation pour donner une rétroaction constructive à l'élève ou pour proposer des recommandations pour l'aider à progresser.

En analysant les résultats de plusieurs élèves, il est possible qu'on puisse voir des lacunes dans notre enseignement. Cette grille d'observation peut contribuer au perfectionnement de notre enseignement en nous offrant des outils valables.

B). Décrire la grille d'observation de fluidité.

Cette grille est relative aux cinq niveaux :

- ◇ Lire avec aisance les mots étudiés;
- ◇ Lire un texte avec intonation et expression;
- ◇ Lire un texte avec vitesse et exactitude;
- ◇ Respecter la ponctuation;
- ◇ Comprendre le texte lu.

C). Prendre en main de l'évaluation basée sur des critères d'appréciation:

Pour utiliser cette évaluation, on a procédé comme suit :

- 1- Déterminer des compétences, via le référentiel, ou en créant vos propres compétences.
- 2- Définissez les niveaux de compétences ;
- 3- Ajoutez des critères d'évaluation associés à des compétences (3,2,1)

Les niveaux de compétences sont utilisés pour attribuer une note aux différents résultats en fonction des compétences. Il existe par défaut quatre niveaux (Avancé, Compétent, Élémentaire et Inférieur à élémentaire). (Voir Annexe 3).

4- Test de la conscience phonologique.

Le test comprend 4 épreuves de 4 niveaux. On a mesuré :

*La conscience lexicale . Les mots et les phrases:

*La conscience syllabique;

*la conscience intra-syllabique:

*La conscience phonémique:

A. Les conditions de passation de l'épreuve de phonologie

L'épreuve de phonologie a été proposée de façon individuelle à chaque élève. Elle nécessite un endroit calme où l'élève peut être installé à une table en face de l'expérimentateur. Chacune des 4 épreuves est présentée successivement sur 4 jours. Le temps de passation moyen est de 3 heures par enfant.

B-. La validation de test

On a calculé la fidélité du test, la validité, et les critères de notation (voir annexe.4)

5) Test de fluidité en lecture

On a sélectionné un texte dont la longueur et le niveau de langage sont adaptés aux capacités des élèves. Le test de fluidité doit être administré individuellement. ce test permettent de poser un regard qualitatif sur cette composante essentielle de la lecture .

- La qualité de la fluidité peut être évaluée au moyen de l'échelle d'appréciation de la fluidité prenant en compte le type de découpage, le respect de la ponctuation, le débit et l'expression de la lecture à voix haute, soit une série d'aspects de surface révélateurs du traitement du sens du message lu.

5.1. Comment appliquer ce test ?

1-Formuler les consignes de test . Dire : « Tu vas lire à haute voix le texte. Tu lis le mieux que tu peux. Je t'arrête au bout de une minute » .

2- Préparer un exemplaire pour l'enseignant avec le décompte des mots, une feuille de suivi et d'observation des progrès, un chronomètre et des crayons de couleurs (une couleur par élève).

3- Chronométrer dès que l'apprenant débute la lecture et l'arrêter au bout d'une minute.

4-Suivre la lecture. Chaque élève lit le texte . Durant la lecture, l'enseignante note les oublis et les erreurs en utilisant autant de couleurs que de lecteurs. A l'issue de lecture, calculer le nombre de mots correctement lus par minute.

5- Poser des questions: l'enseignante pose des questions sur les informations importantes du texte pour vérifier si l'élève a compris l'essentiel du texte , les informations importantes ou bien l'idée générale.

5.2.Pour calculer l'exactitude: on compte :

1) le nombre de mots lu.

2) les erreurs:

S-Nombre de mots lus : |____|____|____| E-Nombre d'erreurs :
|____|____|

3) MCLM : (S-E) |____|____|____|

Pour calculer l'exactitude=

$\frac{\text{Nombre de mots bien lus}}{\text{nombre de mots lus}} \times 100$

Exemple: L'élève a lu 156 mots. Il a bien lu 142 mots. $(142/156) \times 100$

Lorsque le pourcentage est inférieur À 95%, Il est difficile de comprendre ce que l'on lit. (National Assesment of Educational, Progress, 1995; Padak, 2008 ; Rasinski,2011)

4.3.Pour approfondir l'évaluation: on analyse l'expression d'après les niveaux suivants

NIVEAU 1: lit mot par mot, occasionnellement 2 ou 3 mots. Lecture sans expression, ni intonation.Lecture laborieuse et difficile.

NIVEAU 2: lit 2 mots à la fois, occasionnellement 3 ou 4 mots. La lecture par groupe de mots est déficiente. Peu ou pas d'intonation et d'expression.

NIVEAU 3: lit 3 ou 4 mots et parfois plus. Dans la plupart des phrases la syntaxe est adéquate. Des bouts de texte sont lus avec expression et intonation.

NIVEAU 4: lit de façon fonctionnelle par groupe de mots, la structure est préservée. La majorité du texte est lu avec expression et intonation.

Elaboration du programme proposé

Le programme proposé, basé sur les activités des intelligences multiples, vise à développer la conscience phonologique chez les élèves de 3^{ème} année de primaire aux écoles des langues et déterminer son effet sur la fluidité en lecture.

L'élaboration du programme proposé est basée sur :

- *La détermination des objectifs du programme;
- *Le contenu du programme;
- *L'organisation du programme.

Le programme proposé comprend les éléments suivants :

- ❖ Le contenu à enseigner;
- ❖ Les approches utilisées;
- ❖ Les signes;
- ❖ les activités des intelligences multiples;
- ❖ Les exercices.

La durée de l'enseignement des unités :

L'enseignement de ces unités a duré deux semestres complets (2017/2018). Pendant cette durée, M. Heba Farooq a enseigné toutes les unités proposées après avoir reçu un entraînement à la théorie des intelligence multiples. Ainsi, la durée était longue (presque une année complète). Durant l'expérience, les élèves étaient actifs. Il y avait une interaction fructueuse soit entre les élèves les uns les autres ou entre les élèves et leur enseignante.

Choix de l'échantillon :

Nous avons choisi un échantillon (60) des élèves de la 3^{ème} année de primaire des écoles des langues (SAMA). Cet échantillon se compose de

60 étudiants qui ont réparti en deux classes ou deux groupes: un groupe témoin (30 élèves) et un groupe expérimental (30 élèves) .

L'application du pré -test.

Nous avons 5 épreuves parties à appliquer, nous avons fixé une semaine d'examens.

L'application du post-test. :

À la fin de la période consacrée à l'enseignement du programme, nous avons réappliqué les épreuves aux membres de l'échantillon. Les réponses écrites ont été corrigées par la chercheuse.

Analyse des résultats :

La chercheuse a utilisé la version SPSS (version 18) en traitant les résultats pour tester la validité des hypothèses de la recherche

Première hypothèse:

Pour vérifier cette hypothèse, on a calculé la valeur de (T) pour l'existence de différence entre la moyenne des notes des élèves du groupe expérimental et celle du groupe témoin au post –test de la conscience phonologique. Après avoir appliqué la technique statistique déjà mentionnée, on a obtenu le tableau ci-dessous.

Tableau (1). Résultats relatifs au post test de la conscience phonologique pour les 2 groupes

Compétences	Group	N	M.	E.T.	Valeur de T	d.f	S.g.	η^2	La valeur de l'efficacité
La conscience lexicale (Les mots et les phrases)	Expér .	30	139.40	19.16	7.996	58	Sig. (0.01)	0.52	grande
	Témoin	30	102.00	17.01					
	Expér .	30	278.90	16.46	11.96	58	Sig. (0.01)	0.71	grande

Compétences	Group	N	M.	E.T.	Valeur de T	d.f	S.g.	η^2	La valeur de l'efficacité
La conscience syllabique	Témoign	30	223.00	19.60	5.981	58	Sig. (0.01)	0.38	grande
	Expér.	30	53.07	3.46					
La conscience Intra-syllabique	Témoign	30	44.87	6.66	7.896	58	Sig. (0.01)	0.52	grande
	Expér.	30	51.50	4.28					
La conscience phonémique	Témoign	30	41.30	5.63	16.168	58	Sig. (0.01)	0.82	grande
	Expér.	30	522.87	24.52					
Total	Témoign	30	411.17	28.82	16.168	58	Sig. (0.01)	0.82	grande
	Expér.	30	522.87	24.52					

M : Moyenne arithmétique E.T : Ecart type D.L. : Degré de liberté T: Valeur de T. Sg. Seuil de signification S. : Significative N.S.: non significative

Commentaire : On a observé que la valeur de (T=16.168) calculée est significative au seuil de (0.01). Ce qui a confirmé que la première hypothèse est vérifiée. On a observé que la valeur de (η^2) est (0.82), une grande valeur. Cette valeur signifie que 0.82 de différences entre les 2 groupes reviennent à la variable indépendante (la théorie des intelligences multiples). Ce résultat confirme que la théorie de l'intelligence multiples a une grande efficacité sur le développement de la conscience phonologique.

Pour la deuxième hypothèse: Pour vérifier cette hypothèse, on a calculé la valeur de (T) pour vérifier l'existence de différence entre les moyennes

des notes des élèves du groupe expérimental au pré /post –test de la conscience phonologique. Après avoir appliqué la technique statistique déjà mentionnée, on a obtenu le tableau ci-dessous.

Tableau (2). Résultats relatifs de (T) test de la conscience phonologique pour les 2 applications (pré/post test) du groupe expérimental

<u>Compétences</u>	La différence entre les 2 moyennes	Valeur de T	d.f	S.g.	η^2	La valeur de l'efficacité
La conscience lexicale (Les mots et les phrases)	70.10	126.14	29	Sig. (0.01)	1.00	grande
La conscience syllabique	106.53	30.04	29	Sig. (0.01)	0.97	grande
La conscience Intra-syllabique	22.17	98.38	29	Sig. (0.01)	1.00	grande
La conscience phonémique	20.17	21.57	29	Sig. (0.01)	0.94	grande
Total	218.97	61.11	29	Sig. (0.01)	0.99	grande

Commentaire :

On a observé que la valeur de (T) calculée (61.11)est significative au seuil de (0.01). Ce qui a confirmé que il y a une différence statistiquement significative au niveau 0.01 entre la moyenne des notes des élèves du groupe expérimental au pré-test et au post-test de la conscience phonologique en faveur du post test. En ce qui concerne l'efficacité de l'intelligence, on a observé que la valeur de (η^2) est (0.99) ,une grande valeur. Cette valeur signifie que 0.99 de différences entre les deux applications reviennent à la variable indépendante (la théorie de l'intelligence multiples).Ce résultat confirme que la théorie des intelligences multiples a une grande efficacité sur le développement de la conscience phonologique.

Troisième hypothèse:

Pour vérifier cette hypothèse, on a calculé la valeur de (T) pour l'existence de différence entre la moyenne des notes des élèves du groupe expérimental et celle du groupe témoin au post –test de la fluidité en lecture. Après avoir appliqué la technique statistique déjà mentionnée, on a obtenu le tableau ci-dessous.

Tableau (3). Résultats relatifs au post test de la fluidité en lecture pour les 2 groupes

Compétences	Group	N	M.	E.T.	Valeur de T	d.f	S.g.	$^2\eta$	La valeur de l'efficacité
Lire par groupes de mots	Expér.	30	10.80	1.06	8.891	58	Sig. (0.01)	0.58	grande
	Témoin	30	8.13	1.25					
Lire un texte avec intonation et expression	Expér.	30	13.60	1.52	9.055	58	Sig. (0.01)	0.59	grande
	Témoin	30	9.37	2.06					
Lire un texte avec vitesse et exactitude	Expér.	30	22.77	2.24	9.159	58	Sig. (0.01)	0.59	grande
	Témoin	30	16.30	3.15					
Respecter la ponctuation	Expér.	30	6.57	1.07	10.775	58	Sig. (0.01)	0.67	grande
	Témoin	30	4.00	0.74					
Comprendre le texte lu	Expér.	30	7.23	2.60	0.63	58	Non Sign.	---	---
	Témoin	30	6.86	1.81					
La fluidité	Expér.	30	63.50	3.15	16.642	58	Sig. (0.01)	0.83	grande
	Témoin	30	44.67	5.34					

Commentaire : On a observé que la valeur de (T=16.642) calculée est significative au seuil de (0.01). Ce qui a confirmé que la 3^{ème} hypothèse est vérifiée. On a observé que la valeur de ($^2\eta$) est (0.83), une grande

valeur. Cette valeur signifie que 0.83 de différences entre les 2 groupes reviennent à la variable indépendante (la théorie des intelligences multiples). Ce résultat confirme que la théorie des 'intelligences multiples a une grande efficacité sur le développement de la fluidité en lecture sauf le critère de la compréhension (voir l'interprétation des résultats).

Quatrième hypothèse:

Après avoir appliqué la technique statistique déjà mentionnée, on a obtenu le tableau ci-dessous.

Tableau (4). Résultats relatifs de (T) test de la fluidité en lecture pour les applications (pré/post test) du groupe expérimental

<u>Compétences</u>	La différence entre les2 moyennes	Valeur de T	d.f	S.g.	$^2\eta$	La valeur de l'efficacité
Lire par groupes de mots	5.10	12.96	29	Sig. (0.01)	0.85	grande
Lire un texte avec intonation et expression	6.27	14.90	29	Sig. (0.01)	0.88	grande
Lire un texte avec vitesse et exactitude	7.80	12.77	29	Sig. (0.01)	0.85	grande
Respecter la ponctuation	3.00	10.89	29	Sig. (0.01)	0.80	grande

Comprendre le texte lu	1.30	2.25	29	Non Sign	----	----
La fluidité	26.47	31.67	29	Sig. (0.01)	0.97	grande

Commentaire : on a observé que la valeur de ($T=31.67$) calculée est significative au seuil de (0.01). Ce qui a confirmé que la 4^{ème} hypothèse est vérifiée. On a observé que la valeur de ($^2\eta$) est (0.97), une grande valeur. Cette valeur signifie que 0.97 de différences entre les 2 applications reviennent à la variable indépendante (la théorie des intelligence multiples). Ce résultat confirme que la théorie des intelligence multiples a une grande efficacité sur le développement de la fluidité en lecture sauf le critère de la compréhension (voir l'interprétation des résultats).

Pour la 5^{ème}:

Pour vérifier cette hypothèse, on a calculé l'efficacité partir de l'ETA – carré ($^2\eta$) et la valeur de l'effet (d) en ce qui concerne le post test de la conscience phonologique de deux groupes (groupe expérimental et groupe témoin) et pour le pré/ post test de la conscience phonologique pour le groupe expérimental

Tableau (5). Résultats relatifs aux ($^2\eta$) et (d) concernant le post test de la conscience phonologique pour les deux groupes (groupe expérimental et groupe témoin) et le le pré/ post test de la conscience phonologique pour le groupe expérimental

Les compétences de la conscience phonologique		Valeur de T	d.f	$^2\eta$	La valeur de l'effet	La valeur de l'efficacité
le post test de la conscience phonologique pour les deux groupes	La conscience lexicale (Les mots et les phrases)	7.996	58	0.52	2.10	grande
	La conscience syllabique	11.963	58	0.71	3.14	grande
	La conscience Intra-syllabique	5.981	58	0.38	1.57	grande
	La conscience phonémique	7.896	58	0.52	2.07	grande
	Total	16.168	58	0.82	4.25	grande

le pré/ post test de la conscience phonologique	La conscience lexicale (Les mots les phrases)	126.14	29	1	63,18	grande
le groupe expérimental	La conscience syllabique	30.04	29	0,97	11,36	grande
	La conscience Intra-syllabique	98.38	29	1	63,18	grande
	La conscience phonémique	21.57	29	0,94	7,92	grande
	Total	61.11	29	0,99	19,92	grande

Commentaire

En ce qui concerne les résultats du post test de deux groupes: On a observé que la valeur de (η^2) est ((%/82) . Cela indique que le (%82) des différences entre les moyennes des notes du groupe expérimental et du groupes témoin renvoient à la théorie des intelligences multiples.

En ce qui concerne les résultats du pré/ post test de groupe expérimental: On a observé que la valeur de (η^2) est ((%/0.99). Cela indique que le (%0.99) des différences entre les moyennes des notes du pré/ post test de groupe expérimental renvoient à la théorie des intelligences multiples.

Cela indique que:

-La théorie des intelligences multiples a une grande efficacité sur le développement de la conscience phonologique chez les élèves des écoles des langues;

Pour la dernière hypothèse:- Il existe une corrélation forte entre le développement des compétences de la conscience phonologique et celles de la fluidité en lecture.

Pour vérifier cette hypothèse, on a appliqué la corrélation linéaire de Pearson (R) , on a obtenu le tableau ci-dessous.

Tableau (6).La corrélation entre le développement des compétences de la conscience phonologique et celui de la fluidité en lecture.

La fluidité en lecture	La conscience phonologique
Lire par groupes de mots	*0,69
Lire un texte avec intonation et expression	*0,73
Lire un texte avec vitesse et exactitude	*0,60
Respecter la ponctuation	*0,70
Comprendre le texte lu	0,27
Total	*0,69

Sig.au niveau (0.01)

Commentaire : On a observé que la valeur de (R) calculée est significative au seuil de (0.01). Ce qui a confirmé qu'il existe de corrélation positive et forte entre le développement des compétences de la conscience phonologique et celui de la fluidité en lecture sauf la compétence de la compréhension en lecture.

Analyse qualitatives des résultats

Les résultats de l'étude montrent qu'il existe une grande efficacité des activités des intelligences multiples sur le développement des compétences de la conscience phonologique nécessaires aux élèves de cycle primaire aux écoles des langues . Les résultats des analyses corrélationnelles indiquent que la conscience phonologique est fortement reliée à la fluidité en lecture. De plus, ces analyses indiquent que cette variable contribue de façon importante au rendement en lecture des élèves. D'autre part, selon les résultats de cette recherche, il existe une corrélation positive entre le développement de la conscience phonologique et la fluidité en lecture au niveau du regroupement des mots (des pauses aux bons endroits), de l'exactitude et du respect de la ponctuation et de l'intonation e ($r = *0,70*0,60*0,73*0,69$. $p = .01$). Il n' existe pas une corrélation forte entre le développement de la conscience phonologique et la compréhension en lecture e ($r = 0,27$, $p = .01$), puisque les indices des composantes de fluidité ont été calculés séparément pour le test. Du reste, il est important d'affirmer que l'utilisation de ces capacités *phonologiques*, considérées comme prédicteur du développement de la lecture aide les enfants à surmonter les difficultés à épeler des mots et de percevoir les phonèmes

qui entraîne une incapacité à prononcer les son de la langues, L'acte de décoder et de reconnaître des mots est développé.

Les résultats indiquent que la fluidité n'est pas nécessairement associée à une meilleure compréhension et les élèves qui comprennent le mieux lisent de manière fluide et régulière (sans pause inappropriée) tout en respectant la ponctuation. Il semble donc important d'encourager à la fois la fluidité ,le respect de la prosodie et la compréhension de toutes niveaux (littérale, interprétative, critique, créative.).

Les enseignants ne devraient pas uniquement encourager les élèves à lire plus rapidement. L'objectif pédagogique qui devrait être visé est plus complexe. Les enseignants devraient effectivement encourager les élèves à lire rapidement et de manière régulière, mais tout en efforçant particulièrement à respecter la ponctuation et à interpréter le texte lu. (Paris, S., 2005) Giasson, 2011.)

Limites de la recherche

-Parvenir à identifier les intelligences émotionnelles des enfants (l'intrapersonnelle, l'existentielle et l'interpersonnelle) est un travail de longue haleine sur lequel il faut revenir. L'enfant n'ayant pas de facilité à décrire ses sensations;

- On peut citer un certain nombre d'émotions négatives chez plusieurs enfants: la tristesse, l'ennui, l'impatience, l'envie, l'agressivité, la colère , la haine . Ces enfants ont besoin d'un entraînement émotionnel pour adapter au monde. Pour favoriser la prise de conscience des enfants eux-mêmes, on peut les guider par un questionnement: "Comment te sens-tu? De quoi as –tu besoin?" . Il est important de s'habituer dès l'enfance à savoir ce que l'on ressent et à revivre des émotions agréables et les souvenirs heureux: l'amour, la reconnaissance, le bonheur , la joie , l'euphorie , la tendresse;

- Certains écoliers utilisent leurs intelligence linguistique comme stratégie unique, ils limitent leur compréhension , car sans explication verbal(écrite ou orale)complète, il n'est jamais vraiment sur d'avoir compris . Pour bien apprendre, celui qui passe par son intelligence linguistique doit lire, écrire, écouter, reformuler, raconter , ou résumer (son cours). En tout cas, ce n'est pas la faute de l'écolier en tant que structure institutionnelle.

-C'est très difficile de ritualiser les activités de la classe et de suivre un plan précis, minuté chaque jour pour organiser le travail et connaître tous les consignes et les codes qui régissent l'organisation de la classe. On met l'enfant dans un cadre logique où il sait le moment de l'écoute, le moment où l'on participe à l'oral.

-C'est un problème d'analyse réflexive , de retour sur soi et de remise en question. Quand les élèves ont une mauvaise note, ils pensent: "Vous m'avez mis 8, vous êtes injuste." J'oppose à cette logique: " Tu as obtenu 8 a un exercice, j'ai inscrit tous les points que j'ai pu compter". Un élève a besoin d'être accompagné pour analyser ce qui a péché dans sa technique de travail :a-t-il relu, compris, reformulé? Deux jours plus tard a-t-il rappelé les informations à sa mémoire?. C'est une démarche d'analyse réflexive logique qui permet d'apprendre de ses erreurs. Sans logique réflexive, il est difficile d'avancer dans la connaissance.

- Quelques couleurs, une jolie présentation, un ordre simple, des clairs au tableau, ordonnés, colorés illuminent une leçon qui épanouit l'intelligence visuelle et spatiale. Des parent presses auront peut – être futile, lourd et inutile de voir leur enfant illustrer, aérer, décoder leur cahier.

Recommandation

-Utiliser les diagrammes, les dessins humoristiques, les photos, les posters et les image comme delencheurs de parole pour lancer un debat, une observation;

-Pour l'apprentissage du vocabulaire, on sollicite l'intelligence kinesthésique, par exemple, faire mimer les mots, les sketches , les situations. Les geste appelle le mot.

- Faire régulièrement des exercices d'écriture parallèlement à ceux de lecture .

- utiliser l'apprentissage assisté par ordinateur pour développer la lecture autonome et à voix haute

-Etudier L'influence des théories des styles d'apprentissage et des intelligences multiples sur le rôle des enseignants en formation

-Effets des habiletés métaphonologiques et métasyntaxiques sur la compréhension d'un texte

- Etudier la relation entre le style d'intervention de l'enseignante en lecture et le progrès des élèves en lecture en première année du primaire

-Appliquer la neuroscience éducative et ses applications comme une préoccupation centrale pour mieux enseigner

Bibliographie.

Anderson, S. (2011). *La lecture et l'écriture au primaire, des idées, des astuces pour les enseignants, les directeurs et les parents*. Chenelière/Education, Canada.

Laurence, S. CPC. & Christelle F ; Maitresse. E.(2005). ANIMATION PEDAGOGIQUE DU 19 OCTOBRE (www.ac-grenoble.fr/ien.g4/IMG/pdf/conscience_phonologique.pdf)

Annbruster, B., Lehr, F., & Osborn, I. (2006). Put Reading First: The Research Building Blocks for Teaching Children to Read: *National Institute for Literacy*.

Anthony, J. L., & Lonigan, C. J. (2004). The Nature of Phonological Awareness: Converging Evidence From Four Studies of Preschool and Early Grade School Children. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 43-55 .

Anthony, J. L., & Lonigan, C. J. (2004). The Nature of Phonological Awareness: Converging Evidence from Four Studies of Preschool and Early Grade School Children. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 43-55.

Anthony, J. L., Lonigan, C. J., Driscoll, K., Phillips, B. M., & Burgess, S. R. (2003). Phonological sensitivity: A quasi-parallel progression of word structure units and cognitive operations. *Reading Research Quarterly*. 38(4) · Octobre .

Audemer, J ; Henon CPC EPS Pont-(8 et 22 février 2012). Animation pédagogique Obligatoire 1er. Phonologie / Principe Alphabétique(on-lineecoles.ac-rouen.fr/circonscription_de_Pont.../animation.pdf)

Baumann, M. (2013). *La conscience phonologique. Ateliers de prévention et de médiation*. HEP de Bienne.

Bessette, L. Dubé, F.&Ouellet, Ch. (2015). Quelques activités visant le développement de la fluidité en lecture dans le programme d'activités pédagogiques pour développer la fluidité et la compréhension en lecture de la 2E à la 4E année du primaire. Université du Québec à Montréal. (Edu.csdufer.qc.ca/cp/IMG/pdf/De_la_goutte_d_eau_a_l_ocean.pdf.)

Boily, E. (2011). Effets d'un programme de lecture orale répétée et assistée sur la fluidité de lecture d'élèves provenant d'une classe à large effectif au Burkina Faso. *Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation*. Université du Québec à Montréal

- Boyer, C. (2010) Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture). Trousse d'intervention appuyée sur la recherche, *Indisse*, (www.sites.fse.ulavai.ca/INDISSE <https://artefact2014difficultes.files.wordpress.com/.../fluiditc3a919.pdf>)
- Bradley, L., & Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 301, 419-421.
- Byrne, B., Freebody, P. & Gates, A. (1992). Longitudinal data on the relations of word-reading strategies to comprehension, reading time and phonemic awareness. *Reading Research Quarterly*, 27, 141-151.
- Cacciatore, S.C. (2014). La conscience phonologique: De la théorie à la pratique. *Master en enseignement spécialisé*. Volée 1114. Haute École Pédagogique – BEJUNE, Bienne, avril.
- Cardoso-Martins, C., Mesquita, T., L., & Ehri, L. (2011). Letter names and phonological awareness help children to learn letter-sound relations. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109(1), 25-38.
- Castles, A., & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, 91(1), 77-111.
- Commission scolaire du Lac-Abitibi, (2016/2017)—Numéro 1, Info Services éducatifs (https://www.csdla.qc.ca/index.php?option=com_content...)
- Côté, C. & Patat, L. (2008). *Apprentis sons, activité pour découvrir et apprendre les fondements de la lecture et de l'orthographe*. Chenelière. Montréal.
- Crahay, M. & Dutrévis, M. (août 2015). *Psychologie des apprentissages scolaires*. 2^{ème} édition. Paris. de Boeck.
- Cunningham, A. E., Zibulsky, J., & Callahan, M. D. (2009). Starting small: Building preschool teacher knowledge that supports early literacy development. *Reading and Writing*, 22(4), 487-510.
- Delphine L.; (2017) LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE (Huit bonnes raisons de développer les habiletés de conscience phonologique chez les enfants (<http://ecoles.acrouen.fr/havreest/pedagogie/cycle1/phonologie/animationphononov05.htm>))
- Demont, E., & Botzung, A. (2003), Contribution de la conscience phonologique et de la mémoire de travail aux difficultés en lecture : étude auprès d'enfants dyslexiques et apprentis lecteurs. *L'année psychologique*, 103(3), 377-409.
- Descaux, S. (2008) Qu'est-ce que la conscience phonologique ? Document réalisé à partir de l'ouvrage « PHONO » de S Cèbe, R Goigux et L Paour et des programmes. CPC Circonscription de Tyrosse Côte Sud . (<http://lecrpe2015.e.l.f.unblog.fr/files/2013/.../la-conscience-phonologique>).
- Dovale, C (2010). La conscience Phonologique. Dossier de fin d'année Stage filé à Saint-Pierre 1 et Saint-Pierre 2 (on-line https://ecitydoc.com/.../la-conscience-phonologique-ien-saint_pdf).

Dowhower, S. L. (1987). Effect of repeated reading on selected second grade transitional readers' fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly*, vol. 22, p. 389-406.

Dubé F., Bessette, L. & Ouellet. C. (2015). Développer la fluidité et favoriser la compréhension en lecture au primaire, *Revue vivre le primaire*, 28 (2), 18-22.

Duguay, S. Lapierre, S. Mongrain. C. St-Jean, (mai 2010). Quelques activités qui favorisent le développement de la fluidité. (www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/.../cbs12fr.pdf)

Duhazé, S. B.(2010). Conscience phonologique et construction identitaire d'élèves de cycle trois. Tréma [En ligne], 33 - 34 | mis en ligne le 01 décembre 2012, Consulté le 01 octobre 2016. URL : <http://trema.revues.org/2551> ; DOI : 10.4000/trema.2551.

Dumas, C. (2006). Activités phonologiques au cycle 2. CRDP Académie de Montpellier – IUFM Académie de Montpellier / Oct. 1/7 . https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01412735/document. ecoles.ac-rouen.fr/circonscription_de_Pont.../animation.pdf.

Ehri I. C., Nunes S.R., Willows D.M., et AL (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: evidence from the National reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36..

Elisabeth, B. (2011). Effets d'un programme de lecture orale répétée et assistée sur la fluidité de lecture d'élèves provenant d'une classe à large effectif au burkina faso. Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation. Université du québec à Montréal, Septembre (archipel.uqam.ca/4485/1/M12334.pdf)

Ellery, V. (2009). *Creating Strategie Readers*. Newark: *International Reading Association*.

Ez-Zaher, A. (2009). Le rôle de la conscience syllabique dans l'apprentissage de la lecture en arabe, spirale. *Revue de Recherches en Éducation*. N° 44(62-49)

Fitzpatrick, É.M.& Doucet, S. P. (2013). *Apprendre à écouter et à parler : La déficience auditive chez l'enfant*. Canada.les presses de l'université d'Ottawa.

FOULIN J.-N. & PACTON S. (2006). « La connaissance du nom des lettres : précurseur de l'apprentissage du son des lettres ». *Éducation et Francophonie*, vol. XXXIV, n° 2, p. 28-55.

Fournier, J-Y. (1999). *A l'école de l'intelligence, Comprendre pour apprendre*. Esf Editeur .

Fournier, J-Y. (1999). *A l'école de l'intelligence. Comprendre pour apprendre*. Paris. Esf Editeur,

Friedmann, N., & Coltheart, M. (à paraître). Types of developmental dyslexia. Dans A. Baron & D. Ravid (Éds), *Handbook of Communication Disorders: Theoretical, Empirical, and Applied Linguistics Perspectives*, Boston, MA: De Gruyter Mouton.

Gardner, H. (1996). *Les intelligences multiples*. Paris. Retez (en ligne : <https://ame79.files.wordpress.com/2014/.../les-intelligences-multiples...>)

- Gardner, H. (1996). Les intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence. Paris. Retez.
- Gentaz, E. ; Colé, P. ; Bara, F. (2003). Evaluation d'entraînements multi-sensoriels de préparation à la lecture chez les jeunes enfants de grande section de maternelle : étude sur la contribution du système haptique manuel. *L'année Psychologique*, 104, p. 561-584.
- Giasson, J. (2013). *La lecture, Apprentissage et difficultés*. Paris. De Boeck Université.
- Giasson, J.& Vandecasteele, G. (2012). *La lecture, apprentissage et difficultés*. Paris. De Boeck .
- Giasson, J. (2011). *La lecture apprentissage et difficultés*. Montréal. Gaétan Morin
- Giasson, J. (2005). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck.
- Giasson, J. (1999). *La Compréhension en lecture*. Canada. Québec. Ed. G. Morin.
- Goigoux, R., Cèbe, S.& Paour, J.-L. (2004). (Phono: développer les compétences phonologiques. Paris. Hatier.
- Goigoux, R., Cèbe, S.& Paour, J.-L. (2004). *Phono : développer les compétences phonologiques*. Paris. Hatier.
- Gombert, J. (1990). Développement métalinguistique et langage écrit. In PUF (Ed.). Le développement métalinguistique (pp. 197-225). Paris. PUF (Presse Universitaires de France.
- Groupe Maîtrise de la langue de l'Orne. (Juin 2004). Lire et écrire au cycle 2, lecture et écriture sont étroitement liées dans toutes les activités. Programmes Lecture / écriture. julieyash.free.fr/capash/.../lire_ecrire_au_cycle_2.pdf.
- GUELENNE, C. (2012-2013). "La conscience phonologique". Dossier d'activités. ([Www.attert.be/commune/...dossier-conscience-phonologique.pdf](http://www.attert.be/commune/...dossier-conscience-phonologique.pdf))
- Guichard, J. Hébrard, J. Zana. B. *Les savoirs de l'école Sciences cycle 3. - Livre élève*. Paris. Hachette éducation .
- Hall, S. L. (2006). Activités pour développer la conscience phonologique. Indicateurs dynamiques des savoirs essentiels en lecture. (on-line www.sites.fse.ulaval.ca/INDISSE)
- Hall, S. L. (2006). *I've DIBEL'd, now what?* .MA: Sopris. Boston.
- Hammill, D. D. (2004). What we know about correlates of reading. *Exceptional Children*, 70, 453-468.
- Hayward, D. V., Phillips, L. M., & Sych, J. E. (2014). Analysis of phonological awareness content in pre-service textbooks on the teaching of reading. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 38(1), 6-24.
- Hébrard, J. (2002). *Discours sur la lecture*. Paris. Bibliothèque publique d'information -
- Hendrick, J. (1993). *The Whole Child*. Don Mills. Maxwell Macmillan.

Hill, Chenelière Mc Graw. (2005 ; 2006). « Conscience Phonologique »: « Exercices de conscience phonologique et d'activités métalinguistiques ». Le Langage en maternelle, doc. D'accompagnement des programmes. Circonscription de Lisieux *Travaux issus d'animations sur les circonscriptions d'Ingersheim et de Mulhouse II*

Huey, E. (1968). *The Psychology and Pedagogy of Reading*. Massachusetts. The M.I.T. Press.

INDISSE. (2014). Activités pour développer la conscience phonologique www1.sites.fse.ulaval.ca/fichiers/site.../conscience_phonologique.pdf
(www.sites.fse.ulaval.ca/INDISSE La conscience phonologique. (Adapté de : Hall, S. L. (2006). I've DIBEL'd, now what? Boston, MA: Sopris West(

Institute of Child Health and Development. (2000). *Report of the subgroups: National Reading Panel*. Washington. De.

Kirby, J. R., Desrochers, A., Roth, L. et Lai, S. S. Y. (2008). Longitudinal predictors of word reading development. *Canadian Psychology*, 49, 111-117.

Kuhn, M. R. et Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95,3-21.

LaBerge, D., & Samuels, S. 1. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323.

LAURENCE STARY CPC & CHRISTELLE FAUX MAITRESSE E. (2005). La conscience phonologique ...en quelques mots. ANIMATION PEDAGOGIQUE DU 19 OCTOBRE (www.ac-grenoble.fr/ien.g4/IMG/pdf/conscience_phonologique.pdf)

Lecocq P. (1991). *Apprentissage de la lecture et dyslexie*. Liège. Mardaga

Lefebvre, P., & Stanké, B. (2016). Les dyslexies-dysorthographies développementales. Dans B. Stanké (Éd.), *Les dyslexies-dysorthographies* (pp. 47-68). Montréal, QC : Presses de l'Université du Québec.

Lolita, V., Isabelle N., & Andrée B. (2011). Ressource régionale en difficultés d'apprentissage & Adapté du document de Caroline Pelletier, CSSMI INDISSE. (Indicateurs dynamiques des savoirs essentiels en lecture). Université Laval Référentiel d'interventions en lecture pour les jeunes de 10 à 15 ans (Réseaux de la FGA et de la FP-CSDM- mai 2010 C.).

Lundberg, I. (2002). « The child's route into reading and what can go wrong », *Dyslexia*, vol. 8, n° 1, p. 1-13. Vu dans La Série d'apprentissage professionnel

Ontario (2011). La fluidité en lecture. Accroître la capacité de compréhension. Édition spéciale du secrétariat N° 12, Juin. (Ww.edu.gov.on.ca/fre/.../inspire/.../NonFiction_Writing_Fr.pdf).

Marc, E. (2013). Les enseignants face à la psychologie. École changer de cap. Septembre 2013.

http://www.ecolechangerdecap.net/spip.php?page=imprimer_articulo&id_article=119

- Mary-Annick Morel et Laurent Danon-Boileau. (1998). Grammaire de l'intonation, l'exemple du français. Ophrys. Paris
- Mc Graw. Hill. (2006). Activités de conscience phonologique pour le CP et la GS. *Travaux issus d'animations sur les circonscriptions d'Ingersheim et de Mulhouse II* .
- MERFIP. (2003). Guide d'enseignement efficace de la lecture de de l'écriture (www.curriculum.org/secretariat/files/Jan30fGuide2003.pdf)
- Moats, L. (2009). Knowledge foundations for teaching reading and spelling. *Reading and Writing*, 22(4), 379-399.
- Morais J. (1991) Phonological Awareness: A bridge between language and literacy. In D.J. Sawyer B.J. Fox (éds). *Phonological awareness in reading. The evolution of current perspective*. New York: Springer-Verlag, pp. 31-71.
- Morais J., Bertelson P., Cary, L & ALEGRÍA, J. (1986) Literacy training and speech segmentation. *Cognition*, 24, pp. 45-64.
- Morais, J., Content, A., Bertelson, P., Cary, L., & Kolinsky, R. (1988). Is there a critical period for the acquisition of segmental analysis? *Cognitive Neuropsychology*, 5, 347-352.
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Ontario (MEO).(2003) *.Stratégie de lecture au primaire. Rapport de la table ronde des experts en lecture*. Ontario, Ministère de l'Éducation Ontario ,
- Patricia S. & Lafontaine, A. Sous la direction de la Professeure Dominique Lafontaine. (2009). Outil pour le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture. Service d'Analyse des systèmes et pratiques d'enseignement de l'Université de Liège. *Service général du Pilotage du Système éducatif*. Octobre.
- Piaget, J. (1963). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Delachaux-Niestlé,
- Piasta, S. B., & Wagner, R. K. (2010). Developing Early Literacy Skills: A Meta-Analysis of Alphabet Learning and Instruction. *Reading Research Quarterly*, 45(1), 8-38.
- Pikulski, I., & Chard, D. (2005). Fluency: Bridge Between Decoding and Reading Comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519.
- Pinnell, G. (1995). Listening to Children Read Aloud: Data from NAEP's Integrated *Reading Performance Record (IRPR)* at Grade 4.
- Quilan, D. (2005). Développer la conscience phonologique. Observatoire national de la lecture. *Rapport n° 2005-123 nov*. <https://ia2b.ac-corse.fr/attachment/337352/>
- Rahmatian, R ; Molasadeghi, M ; Mehrabi, M. (1991). Les intelligences multiples et l'apprentissage du FLE. Étude du cas chez les apprenants iraniens. *Recherches en langue et Littérature Françaises, Revue de la Faculté des Lettres, Année 5, N08*,
- Rasinski, T., Blachowicz, C., & Lems, K. (2006). *Fluency Instruction: Research-Based Practices*. New York. The Guilford Press.

- Rasinski, T.V. (2010). *The Fluent Reader: oral & silent reading strategies for building fluency, word recognition & comprehension*. New York: Scholastic.
- Rasinski, T.V. et Padak, N. (2005). *Three-minute reading assessments: Word recognition, fluency and comprehension*. New York Scholastic .
- Rasinski, T.V., (2002). Speed does matter in reading. *The Reading Teacher*, 54, 146-151 .
- Read, C. A., Zhang, Y., Nie, H., & Ding, B. (1986). The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic writing. *Cognition*, 24, 31-44.
- Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation. (2009). Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture. http://www.treaqfp.qc.ca/106/PDF/TROUSSE_Reseau_de_chercheurs.pdf
- Scarborough, H. S. (2005). Developmental relationships between language and reading: Reconciling a beautiful hypothesis with some ugly facts. Dans H. C. Catts, & A. G. Kamhi (Éds), *The Connections Between Language and Reading Disabilities* (pp. 3-24). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Schillings, P. et Lafontaine, A. (2009). Outil pour le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture en 3e et 4e années primaires. Service Général du Pilotage du système éducatif. Ministère de la communauté française. Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique.
- Smith, S. B., Simmons, D. C., Gleason, M. M., Kame'enui, E. J., Baker, S. K., Sprick, M., & Peinado, R. (2001). An analysis of phonological awareness instruction in four kindergarten basal reading programs. *Reading and Writing Quarterly*, 17(1), 25-51.
- Snider, V. E. (1995). Traduction et adaptation de: "A Primer on Phonetic Awareness: What it Is, Why It's Important, and How to Teach it. *School Psychology Review*, Vol.24, p.443-455 (1995). Par : Richard Gagné, psychologue Commission scolaire des Cantons. ([Http://sylviecastaing.chez.com/conscphono.htm](http://sylviecastaing.chez.com/conscphono.htm))
- Sprenger, C. L.& Serniclaes, W. (2003). Acquisition de la lecture et de l'écriture et dyslexie : Revue de la littérature. Pub. linguistiques . « Revue française de linguistique appliquée » 2003/1 Vol. VIII | pages 63 à 90. Article disponible en ligne à l'adresse : (<https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2003-1-page-63.htm>)
- Sprenger-Charolles, L.& Colé, P.(2006).*Lecture et dyslexie*. Paris. Dunod.
- Sprenger-Charolles, L.&Bonnet, P. (1996). New doubts on the importance of the logographic stage. *Current Psychology of cognition*,15,173-208.
- Sprenger-Charolles, L. (2003). Apprentissage de la lecture-écriture dans le premier degré. *Institut national de recherche pédagogique*. Paris. Cedex.
- Stanislas, D ; Huron, C. & Liliane Sprenger-Charolles. (2012). Quelques grands principes de l'apprentissage de la lecture - *Proposition de progression pédagogique basée sur les grands principes*. Transmis dans la circonscription à tous les enseignants de cycle 2 et membres du RASED.

- Stanké, B. (2000). *L'apprenti lecteur. Activités de conscience phonologique. Montréal. Chenelière / Mc Graw-Hill*
- Stanovich, K. E. (1991). Discrepancy definitions of reading disability: Has intelligence led us astray? *Reading Research Quarterly*, 26,7-29.
- Stary, LA. & Faux, C. (2005). La conscience phonologique ...en quelques mots animation pédagogique du 19 octobre. (On-line <http://eleduc1.free.fr/la%20conscience%20phonologique.htm>)
- Swita, M. A.-Marie ; Jard, Micheline M. & Rémy Sauvé, M. Jean-Michel Gualbert, Mme Sylvianne Houiller. (2001) Exercices de conscience phonologique et d'activités métalinguistiques. JUIN. (https://www.taalecole.ca/wp-content/.../conscience_phonologique1.p...)
- Sylvie Desciaux - CPC Circonscription de Tyrosse Côte Sud. Document réalisé à partir de l'ouvrage « PHONO » de S Cèbe, R Goigux et L Paour et des programmes 2008, <lecrpe2015.e.l.f.unblog.fr/files/.../la-conscience-phonologique.pdf>
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., & Rashotte, C. A. (1994). Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of Learning Disabilities*, 27(5) 276-286.
- Vigneault, L. Noël, I et Boudreau, A. (2011). L'apprentissage de la lecture De la goutte d'eau à l'océan - ...edu.csdufer.qc.ca/cp/IMG/pdf/De_la_goutte_d_eau_a_l_ocean.Pd
- Vigneault, L., Noël, I., Boudreau, A. (2016). L'apprentissage de la lecture : De la goutte d'eau à l'océan. Pour un enseignement efficace de la lecture : Une trousse d'intervention appuyée par la recherche. Conçu par : Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (edu.csdufer.qc.ca/cp/IMG/pdf/De_la_goutte_d_eau_a_l_ocean.pdf)
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (1994). Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30(1), 73-87.
- Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: a psycholinguistic grain size theory. *Psychol Bull.*, 131(1), 3-29 .