



HAL
open science

Se préparer à lire en maternelle en manipulant les mots écrits

Fanny Bourgain-Pons

► **To cite this version:**

Fanny Bourgain-Pons. Se préparer à lire en maternelle en manipulant les mots écrits. Education. 2015. dumas-01202634

HAL Id: dumas-01202634

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01202634>

Submitted on 21 Sep 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2014-2015

**Master *Métiers de l'enseignement, de
l'éducation et de la formation*
Professeur des écoles**

Se préparer à lire en maternelle en manipulant les mots écrits

« La société humaine, le monde, l'homme tout entier est dans l'alphabet »
Victor Hugo¹

Présenté par BOURGAIN-PONS Fanny
Chapitre I rédigé en collaboration avec FREY Virginie

Mémoire encadré par BOSSE Marie-Line

¹ En voyage, « Alpes et Pyrénées », Victor Hugo, Paris, 1839.

REMERCIEMENTS

Nous remercions Marie-Line BOSSE de nous avoir donné l'opportunité de nous appuyer sur une expérimentation scientifique qu'elle conduit actuellement, pour construire notre mémoire. Son suivi régulier tout au long de notre travail, ainsi que ses conseils et sa disponibilité pour répondre à nos questions nous ont été précieux.

SOMMAIRE

| | |
|--|-----------|
| REMERCIEMENTS..... | 2 |
| SOMMAIRE..... | 3 |
| INTRODUCTION..... | 4 |
| Chapitre I : ETAT DE L'ART, PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESE..... | 7 |
| 1. LES DEUX COMPOSANTES DE L' APPRENTISSAGE DE LA LECTURE..... | 8 |
| 1.1 L'identification des mots écrits..... | 8 |
| 1.2 La compréhension..... | 10 |
| 1.2.1 Traitement de « surface » : lexical et syntaxique..... | 10 |
| 1.2.2 Traitement sémantique : microstructures et macrostructures..... | 10 |
| 1.2.3 Construction du modèle de situation..... | 11 |
| 2. PREDICTEURS DE L' APPRENTISSAGE DE LA LECTURE EN IDENTIFICATION DES MOTS ECRITS... 11 | |
| 2.1 Le degré d'exposition à l'écrit influe sur l'apprentissage de la lecture..... | 12 |
| 2.2 Le traitement visuel des mots..... | 12 |
| 2.3 La connaissance des lettres..... | 13 |
| 2.3.1 Production des lettres (Ecrire)..... | 14 |
| 2.3.2 Connaissance du nom et du son des lettres..... | 15 |
| 2.4 Les habiletés phonologiques : segmenter le langage oral..... | 16 |
| 3. ENTRER DANS LA LECTURE EN MATERNELLE : POURQUOI ET COMMENT ? | 17 |
| 3.1 La question de la prévention en matière d'échec de l'apprentissage de la lecture..... | 17 |
| 3.2 Les différentes façons d'initier à la lecture en maternelle..... | 19 |
| PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESE..... | 19 |
| Chapitre II : DESCRIPTION DE LA METHODE..... | 21 |
| 1. OBJET ET MOTIVATIONS : LA DEMARCHE DE FRANÇOISE BOULANGER..... | 22 |
| 2. PARTICIPANTS..... | 23 |
| 3. MATERIEL..... | 24 |
| 3.1 Exercice 1 : épreuve d'encodage (Ecriture de mots)..... | 24 |
| 3.2 Exercice 2 : épreuve de lecture de mots (Choix d'un mot parmi trois)..... | 25 |
| 3.3 Epreuve de perception visuelle du BSEDS..... | 25 |
| 3.4 Epreuve de conscience phonologique du BSEDS..... | 26 |
| 3.4.1 Rimes..... | 26 |
| 3.4.2 Comptage syllabique..... | 26 |
| 3.4.3 Suppression syllabique..... | 27 |
| 4. PROCEDURE : DEROULEMENT DE L' ETUDE..... | 27 |
| Chapitre III : PRESENTATION DES RESULTATS..... | 29 |
| 1. COMPARAISON ENTRE LES RESULTATS DES DEUX GROUPES POUR L' ENSEMBLE DES ELEVES EVALUES..... | 30 |
| 2. ANALYSES COMPLEMENTAIRES COMPARANT LES RESULTATS ENTRE LES DEUX GROUPES POUR LES ELEVES DES ENSEIGNANTS STABLES UNIQUEMENT..... | 31 |
| Chapitre IV : DISCUSSION ET CONCLUSION..... | 34 |
| 1. RAPPEL DU CADRE DE L' ETUDE..... | 35 |
| 2. TENTATIVE D' EXPLICITATION DES RESULTATS..... | 35 |
| 2.1 Relative efficacité de la méthode, pour une tâche, dans la plupart des écoles ECLAIR | |
| 2.2 Des disparités entre les enseignants..... | 36 |
| 2.3 L'effet du milieu social..... | 37 |
| 2.4 Effet classe, effet maître : des concepts interdépendants..... | 38 |
| 3. LIMITES ET PERSPECTIVES..... | 39 |
| 3.1 Les limites de l'étude..... | 39 |
| 3.2 Responsabilité de l'enseignant et efficacité de l'enseignement | 39 |
| 3.3 La question de l'évaluation des méthodes pédagogiques..... | 40 |
| 3.4 Réflexions personnelles suscitées et approfondies au travers du mémoire..... | 40 |
| BIBLIOGRAPHIE..... | 42 |
| LISTE DES ANNEXES..... | 45 |

INTRODUCTION

La maternelle, même la troisième année, n'est pas le lieu de l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture. Cependant, les professionnels du monde de l'éducation s'accordent à dire que l'école maternelle a un rôle à jouer dans les premiers contacts de l'enfant avec la culture de l'écrit. Ce rôle est d'autant plus crucial lorsqu'il s'agit d'enfants provenant de milieux socioculturels plus défavorisés. A l'école maternelle l'enseignant organise les découvertes sur les différents types et les différentes fonctions de l'écrit, découvertes qui préparent à l'apprentissage de la lecture, étape clé déterminée par les acquisitions pré scolaires, et dans laquelle nombre d'élèves français rencontrent des difficultés.

L'échec en matière d'apprentissage de la lecture est par conséquent une question prioritaire en France. A l'entrée en 6^{ème}, 1 enfant sur 5 éprouve des difficultés en lecture (Daussin, Keskpaik & Rocher, 2011, cités par Labat, Fahrat, Andreu, Rocher, Cros, Magnan & Ecalte, 2013) et 4,3 % des enfants présenteraient de très grandes difficultés (MJENR, 1999). Plusieurs études indiquent que 12 à 20% des enfants de 8 ans présentent des difficultés relativement importantes en lecture (Billard, Fluss, Ducot *et al.*, 2008, cités par Labat *et al.* 2013). Ces données inquiétantes sont renforcées par les conclusions de l'enquête PISA² : en matière de compréhension de l'écrit, cette enquête met en évidence, pour la France, des résultats moyens en baisse entre 2003 et 2009, résultats qui se stabilisent en 2012, mais dont le niveau reste mauvais en comparaison avec l'ensemble des pays évalués.

Dans ce contexte, les apprentissages pré scolaires liés à l'écrit ont pris un intérêt supérieur lorsque les recherches ont révélé que certaines capacités initiales des enfants prédisaient le déroulement ultérieur de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Ecalte & Magnan 2002 / Sprenger-Charolles, 2003, cités par Foulon & Pacton, 2006). Et paradoxalement, le rapport IGEN de 2012 s'inquiète du recul de la spécificité de l'école maternelle, de la primarisation de celle-ci, et de la trop grande place donnée à la préparation à la lecture et à l'écriture. Ainsi, s'il est reconnu que la préparation à la lecture en maternelle produit des améliorations, des inquiétudes demeurent quant aux méthodes (tendance à aller trop vite avec des activités précoces trop formelles) et au risque de précipiter les plus fragiles dans les difficultés.

² Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves : enquête menée par l'OCDE tous les trois ans, depuis l'an 2000 qui a pour but de mesurer ce que les élèves de chaque pays membre maîtrisent des connaissances acquises à l'école, lorsqu'ils ont 15 ans, c'est-à-dire en fin de scolarité obligatoire.

Tenter de comprendre pourquoi l'école française a du mal à enrayer les difficultés liées à l'apprentissage de la lecture exige de poser la question de l'évaluation des pratiques pédagogiques à l'école, c'est-à-dire de l'approche scientifique de la pédagogie. Il semble que celle-ci ne puisse pas rester à l'écart d'une approche rationnelle, quand, en France, 1/5 des enfants est en difficulté face à la lecture, et que 20% des élèves de 15 ans ont des compétences en lecture inférieures au niveau minimum³. Un numéro spécial d'ANAE (2013) qui s'appuie sur les travaux de Meirieu (1987), et de Gentaz et Dessus (2004 et 2006) vient appuyer cette idée. Les auteurs de ce numéro défendent l'idée que la question de l'efficacité des apprentissages scolaires doit faire appel à une méthode expérimentale, mais aussi que les démarches pédagogiques et scientifiques doivent s'articuler et non pas s'opposer (Gentaz et Dessus, 2006) Pour les auteurs, l'expérimentation est nécessaire mais pas suffisante : l'approche scientifique doit s'articuler avec l'approche pédagogique, qui met en évidence des techniques d'enseignement efficaces. La démarche scientifique a pour vocation d'évaluer l'efficacité objective de ces techniques et d'expliquer pourquoi elles fonctionnent. L'idée d'un cheminement commun pour la recherche et les acteurs éducatifs est également formulée par Rey, dans son article « *Entre laboratoire et terrain : comment la recherche fait ses preuves en éducation* » (IFE, 2014). Il y affirme que « l'enjeu n'est pas de multiplier les injonctions d'« utilité » vers les chercheurs, et de « scientificité » vers les enseignants, mais plutôt de vérifier que les données utilisées par le chercheur correspondent aux situations ordinaires de l'enseignement et non pas à des situations extraordinaires liées à des expériences ». Les observations et les idées des enseignants sont une source irremplaçable qui doit alimenter la recherche scientifique, qui, en menant des études rigoureusement contrôlées, est en mesure de déterminer quelles pratiques sont objectivement les meilleures. Selon Rey, impliquer les enseignants dans la recherche sur leurs pratiques est une condition de l'efficacité des recommandations qui seront formulées par les chercheurs, et de l'engagement des enseignants dans l'enrichissement de leurs pratiques professionnelles.

Rey argumente en faveur d'une approche scientifique de la pédagogie, et d'une sensibilisation des enseignants aux apports de la recherche sur les questions éducatives. L'éducation est un sujet par lequel chacun (en tant que parent, éducateur, ancien élève) se sent de près ou de loin concerné, et donc sur lequel il s'autorise à donner un avis sans forcément se référer à des connaissances savantes. Et pourtant, la recherche en éducation est une réalité internationale, ainsi que l'atteste l'existence du concept de l'*Evidence Based Education (l'EBE)* : ce concept

³ celui qui permettrait à l'individu de participer efficacement à la société (par exemple : localiser une information dans un texte ou en reconnaître l'idée principale). Cf. Etude PISA menée en 2009 par l'OCDE.

est difficilement traduisible terme à terme en français. Selon les publications et les traducteurs, on retrouve les expressions suivantes : « pratique éducative basée sur les preuves », « politique d'éducation fondée sur la recherche », « éducation basée sur les résultats de la recherche » ... l'EBE recouvre trois objectifs distincts mais liés : baser les politiques et les pratiques éducatives sur les résultats (« les preuves ») de la recherche ; améliorer, pour ce faire, la qualité scientifique de la recherche en éducation, et en particulier sa capacité à prouver que telle intervention produit tel effet ; privilégier des méthodologies répondant à ce deuxième objectif, notamment les démarches expérimentales.

La démarche expérimentale peut être définie comme celle qui s'appuie sur des faits observés et mesurés, et qui a pour but d'apporter la preuve qu'un facteur (pour notre propos, une méthode d'enseignement) est la cause de l'apparition d'un comportement (pour notre propos, l'amélioration des performances en lecture de mots isolés et en compréhension de textes écrits). La mise en évidence de cette relation causale suppose des expérimentations sur le terrain et en laboratoire (pour éliminer les facteurs environnementaux) et des comparaisons avec un groupe contrôle (pour notre propos, un groupe dans lequel la méthode pédagogique n'est pas utilisée).

L'évaluation scientifique d'une méthode pédagogique est difficile à mettre en œuvre, pour de nombreuses raisons. Parmi elles, la multiplicité des paramètres à explorer, notamment humains, la question de la liberté pédagogique des enseignants ou la frustration pour ces derniers de devoir freiner leurs initiatives pédagogiques pour constituer un groupe contrôle, nécessaire à la validation d'une étude scientifique.

Dans un premier temps, nous rappelons les pré-requis pour la lecture à travers un état des lieux non exhaustif des recherches relatives à cette question, ce qui amène à une question d'ordre pédagogique sur la manière la plus efficace de développer les habiletés précoces de l'enfant pré lecteur : par le langage écrit, oral, ou par les deux ? La deuxième partie est consacrée à la présentation d'une expérimentation qui s'appuie sur la démarche d'entrée dans l'écrit de Françoise Boulanger. Les résultats sont exposés dans la troisième partie. Enfin, la discussion organisée dans la quatrième partie permet d'analyser les résultats, et d'apporter des éléments de réponse aux questions posées dans ce mémoire.

Chapitre I
ETAT DE L'ART
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESE

Qu'est-ce que lire ?

Le mot « lire » recouvre au moins deux idées : la lecture à haute voix (la prononciation des mots) et la lecture silencieuse. Le savoir-lire nécessite la conjugaison de plusieurs actions cognitives. Deux procédures conjointes, automatisées chez le lecteur expert, sont mise en jeu dans l'acte de lire : l'identification des mots et l'attribution du sens.

1. Les deux composantes de l'apprentissage de la lecture

D'après l'équation $L=R*C$ de GOUGH & TUMNER (1986), l'identification de mots écrits (R) et la compréhension orale (C) sont les deux composantes essentielles de la lecture (L). L'activité de lecture nécessite donc la combinaison d'opérations cognitives dédiées au traitement de l'information écrite, et de processus plus généraux permettant l'accès à la compréhension de textes, en intégrant des facteurs sémantiques, syntaxiques et liés à la structure textuelle. Comprendre suppose que les mots soient traités rapidement, donc que le processus d'identification des mots écrits soit automatisé (Ecalte & Magnan, 2010)

1.1 L'identification des mots écrits (IME)

Identifier un mot revient à mettre en lien de manière automatique (chez le lecteur expert, l'IME doit être automatisée) la représentation graphique de ce mot avec ses représentations phonologique, orthographique et sémantique, stockées en mémoire. L'efficacité de l'IME est la condition nécessaire à la réalisation correcte des processus de compréhension, cette dernière représentant la véritable finalité de la lecture.

Identifier les mots écrits suppose la maîtrise du code alphabétique, c'est-à-dire la capacité à isoler et manipuler les unités minimales de la langue orale (phonèmes) pour les associer à des lettres (graphèmes). Pour cela, deux compétences sont à développer : la conscience phonologique, nécessaire à la création de ce que Dehaene nomme « une interface entre l'écrit et la parole », et la reconnaissance des lettres et de leurs combinaisons, ce que Dehaene appelle « la forme visuelle des mots ». (*Apprendre à lire: des sciences cognitives à la salle de classe*. 2011)

Selon le modèle de Frith (1985, cité par Boulanger, 2009), le développement de la procédure d'identification des mots écrits se ferait en trois phases distinctes : la phase logographique, la phase grapho-phonologique, et enfin la phase orthographique (à l'école élémentaire). Au cours de la phase logographique, l'enfant mémorise le mot visuellement à l'aide de repères

graphiques. A ce stade, l'analyse visuelle est partielle (l'ordre des lettres, par exemple, n'est pas pris en compte) et il n'y a aucun traitement de l'information phonologique. Le « stock visuel » ainsi constitué est limité. La phase grapho-phonologique repose sur l'acquisition progressive du principe alphabétique : l'enfant apprend à décoder les mots grâce à l'application des règles de correspondances entre graphèmes et phonèmes. Parvenu à la phase orthographique, le lecteur reconnaît immédiatement le mot en tenant compte de tous ses éléments (grapho-phonologiques, orthographiques, sémantiques et morphologiques). Il accède à la lecture experte, dont le processus est décrit par le modèle de la double voie.

Le modèle de la double voie

L'approche traditionnelle des modèles à double voie (Coltheart, 1978 ; Coltheart, Curtis, Atkins & Haller, 1993 ; Coltheart, Rastle, Perry, Langton & Ziegler, 2001) considère l'existence conjointe, chez le lecteur expert, de deux procédures de reconnaissance des mots, de deux « voies d'accès à un lexique interne, sorte de dictionnaire mental de l'individu » (Gombert, 2003).

La voie directe (ou d'adressage ou lexicale) permet la reconnaissance des mots bien connus du lecteur par appariement direct de la configuration écrite du mot avec sa représentation visuelle en mémoire, sans utilisation au préalable des connaissances phonologiques.

La voie indirecte (ou d'assemblage ou analytique) permet le traitement des mots inconnus du lecteur par transformation de l'information visuelle en information phonologique et par l'application des règles de correspondance entre graphies et phonies. Ce décodage phonologique comprend la segmentation du mot en ses différents graphèmes, puis la conversion de chaque graphème en phonème et enfin l'assemblage des différents phonèmes afin d'accéder au mot.

Gombert (2002) rappelle que les premiers modèles de l'apprentissage de la lecture se sont attachés à rendre compte de la mise en place de ces deux voies, soit de façon strictement séquentielle (voie indirecte puis voie directe, comme dans le modèle de Frith, 1985) soit de façon plus interactive (Seymour, 1997). La reconnaissance massive de la pertinence du modèle de la double voie en matière d'apprentissage de la lecture a mis fin au débat pédagogique opposant la méthode combinatoire (entraîner aux conversions graphophonologiques dès le début de l'apprentissage de la lecture pour installer le recours à la voie indirecte) à la méthode globale (favoriser d'emblée l'utilisation de la voie directe, en évitant d'enfermer définitivement les enfants dans un mécanisme de décodage).

Gombert propose un modèle inspiré des conceptions connexionnistes, insistant sur la

dimension implicite de l'apprentissage. Dans un extrait de la préface écrite pour l'ouvrage de Ecalle et Magnan (2002), *L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs*, Gombert explique que « dans ce type de conception, apprendre à lire ne revient pas à élaborer un module spécialisé dans la reconnaissance des mots écrits inexistant chez le pré-lecteur. Au contraire, un même système, initialement incapable de traiter l'information écrite, devient progressivement capable de le faire sous le double effet de l'enseignement et de l'expérience ». Gombert présente son modèle comme « clairement interactif », et sur ce point il s'inscrit dans la continuité des conceptions plus anciennes des modèles à deux voies d'accès au lexique, qui privilégient une interdépendance entre les deux voies et excluent la possibilité qu'une seule des deux voies (directe ou indirecte) puisse assurer à elle seule une lecture harmonieuse. La voie indirecte prédomine au début de l'apprentissage de la lecture puis le traitement visuo-orthographique (la voie directe) devient progressivement le plus utilisé, en fonction de la fréquence des mots rencontrés : plus les mots sont fréquents, plus ils sont stockés rapidement dans le lexique orthographique de l'enfant. Chez le lecteur expert, les deux voies coexistent. Néanmoins, la lecture courante repose essentiellement sur la procédure d'adressage (directe). Plus rapide, elle permet un accès direct au sens.

1.2 La compréhension

Van Dijk et Kintsch (1983) ont décrit un modèle de la compréhension experte qui repose sur trois étapes principales : le traitement lexical et syntaxique, le traitement sémantique et la construction du modèle de situation.

1.2.1 Traitement « de surface » : lexical et syntaxique

Un mot est rarement présenté seul, il est le plus souvent lu dans une phrase. Le traitement lexical est le processus qui consiste à affecter un rôle aux mots dans la phrase. En effet, la compréhension de la phrase nécessite que l'on sache qui effectue l'action, qui en est l'objet, etc. Le traitement syntaxique s'appuie quant à lui sur des indices, mis en évidence par Just et Carpenter : l'ordre des mots, leur classe grammaticale, les mots fonctionnels, les indices morphologiques, le sens des mots, la ponctuation.

1.2.2 Traitement sémantique : microstructures et macrostructures

Le traitement sémantique désigne le traitement du sens de la phrase. Pour comprendre une phrase, il ne suffit pas de connaître le sens de chacun des mots. Il faut se faire une idée globale du sens de cette suite de mots. Extraire du sens du texte permet au lecteur de

construire les premières « représentations mentales » de la situation lue. Ces représentations se situent à deux niveaux : la microstructure, tout d'abord, correspond à la représentation des idées contenues dans une phrase. Elle permet d'établir la cohérence locale, littérale, du texte. Le second niveau est celui de la macrostructure, qui correspond à l'information principale, et peut être définie comme un résumé thématique mental qui permet d'établir la cohérence globale du texte. La macrostructure est conservée dans la mémoire du lecteur et sert d'indice pour retrouver les éléments de la microstructure. Ainsi, pour comprendre un texte, l'enfant doit être capable d'en élaborer une représentation mentale globale.

1.2.3 Construction du modèle de situation

Le modèle de la situation constitue cette représentation mentale globale, imagée, construite en intégrant les données explicites du texte, les relations existant entre ces données (explicites et implicites) et les connaissances antérieures du lecteur. Le traitement des éléments implicites relève de la capacité à faire des inférences (c'est-à-dire à combler les trous sémantiques laissés par le texte), qui est un prédicteur puissant de la compréhension chez les enfants d'âge scolaire. On peut distinguer trois types d'inférences, rappelées dans l'article de Labat *et al.* (2013) : les inférences locales de cohésion (pour connecter entre elles des informations du texte), les inférences globales (basées sur des connaissances générales extérieures au texte) et les inférences dites nécessaires ou non nécessaires. Cette classification fait écho aux travaux de Cain et Oakhill (1999, cités par Labat *et al.*, 2013), qui mettent en évidence les inférences « *texte-connecting* », « *gap-filling* » et « *knowledge-based* ». En résumé, comprendre suppose l'activation en mémoire à long terme d'informations organisées et la production d'inférences. Comprendre, c'est construire un modèle mental, processus qui s'effectue progressivement par l'interaction entre un texte avec des caractéristiques et contenant des informations, et un lecteur, qui a des caractéristiques propres et dispose de connaissances préalables.

2. Les prédicteurs de l'apprentissage de la lecture en matière d'identification de mots écrits

Le principe alphabétique correspond à l'idée selon laquelle il existe une relation entre le mot oral et le mot écrit et que cette relation s'établit en unités inférieures au mot, c'est-à-dire des phonèmes assemblés en syllabes. Ainsi, les sons entendus dans le mot à l'oral sont représentés dans le même ordre à l'écrit.

2.1 Le degré d'exposition à l'écrit influe sur l'apprentissage de la lecture

« La maternelle, ce n'est pas seulement le développement de l'oral, c'est aussi l'entrée dans la culture de l'écrit », comme le rappelle Florin dans son rapport au Haut Conseil de l'Éducation (2006-2007). Les élèves de maternelle ont déjà une représentation de l'écrit même si tous n'ont pas bénéficié de la même sensibilisation. Dès la maternelle s'organise la découverte des différents types d'écrits (livres, journaux, affiches, lettres, recettes, modes d'emploi, enseignes, pages numériques...) et des différentes fonctions de l'écrit (raconter, informer, amuser, prescrire, décrire, mémoriser...). L'élève apprend progressivement à différencier les types d'écrits et à en définir les usages. Il est sensibilisé à des questions fondamentales : à quoi sert l'écrit, dans quel cas l'utilise-t-on, à quoi sert-il de savoir lire ? La lecture d'ouvrages de littérature de jeunesse et du patrimoine développe la lecture plaisir, l'expression des émotions et la compréhension. Provoquer la rencontre du jeune enfant avec l'écrit, c'est aussi lui donner les moyens d'écrire, en développant sa motricité fine et les activités graphiques utilisant divers outils ou supports d'écriture. La sensibilisation à la culture écrite avant les apprentissages systématiques du CP passe enfin par un meilleur contact des enfants et de leur famille avec l'écrit et la littérature jeunesse, notamment dans les zones défavorisées (prêt de livres par la bibliothèque de l'école, abonnements des familles à des revues et des livres qu'elles peuvent s'approprier, ateliers de lecture à l'école). Autant d'initiatives qui font du livre un élément familier et indispensable dans la vie quotidienne (Florin, 2006-2007), et permettent ainsi aux enfants de donner du sens aux activités que sont la lecture et l'écriture, et de développer ce que Florin appelle « un comportement de lecteur », c'est-à-dire d'avoir des premiers acquis concernant les fonctions et le fonctionnement de l'écrit.

L'exposition extra-scolaire à l'écrit semble déterminante, mais difficile à mesurer. Interroger les enfants et/ou leurs parents sur les ouvrages lus à la maison, à l'aide d'une liste comprenant des albums considérés comme fondateurs et des « distracteurs » (faux albums) est une piste pour évaluer le degré d'exposition de l'enfant à l'écrit, mais un tel dispositif a des limites évidentes, notamment la subjectivité du choix des albums de référence.

2.2 Le traitement visuel des mots

La manière de regarder les mots écrits a son importance dans le processus d'apprentissage de la lecture : sens du regard, repérage de leur position dans la page, différenciation des signes, mots, et chiffres, distinction des lettres symétriques... Dans son ouvrage *Apprendre à lire, des sciences cognitives à la salle de classe* (2011), Dehaene, psychologue cognitif et

neuroscientifique, aborde le processus de la lecture sous l'angle des neurosciences. Il montre que les circuits visuels et linguistiques de l'enfant sont stimulés depuis sa naissance. Par conséquent, pour Dehaene, les jeunes enfants « sont déjà *lecteurs* de leur environnement en décodant des enseignes de magasins, en reconnaissant des marques de voitures, en lisant des pictogrammes ... » Il préconise donc de les conforter dans cette attitude (« tu sais déjà lire toutes sortes de choses ; tu as déjà commencé à apprivoiser ce monde un peu magique de l'écrit ») tout en soulignant bien que reconnaître des pictogrammes n'est pas lire : il formule ainsi l'enjeu : faire prendre conscience aux enfants que ce qui définit un mot, par opposition avec un logo ou un pictogramme, ce n'est pas sa forme globale ou sa couleur, c'est le choix des lettres, leur nombre et l'ordre dans lesquelles elles se présentent. Un mot est un objet visuel particulier, les lettres ont des particularités propres.

2.3 La connaissance des lettres

L'apprentissage des lettres est au cœur des objectifs de l'école maternelle (Cf. BO 2008). C'est une compétence essentielle dans l'acquisition de l'écrit (Foulin, 2006). La connaissance des lettres recouvre deux compétences : identifier les lettres ; produire, tracer les lettres (Bara, Lannuzel, Pronost & Calvarin, 2013). Apprendre les lettres, c'est combiner trois identités : la forme, le nom, le son de la lettre.

Au début de l'apprentissage, on peut reconnaître certaines identités seules (par exemple, d'après Ferreiro, cité par Bara *et al.*, 2013 : reconnaître et tracer certaines lettres sans connaître leur nom). Cependant, progressivement, les trois identités doivent être liées.

L'apprentissage des lettres débute à la maternelle et se poursuit à l'école élémentaire. En général, la progression lettre par lettre est privilégiée, influencée par les caractéristiques graphiques (les traits qui composent les lettres) et les dimensions linguistiques (Treiman, Keeler, Pollo, 2006 cités par Bara *et al.*, 2013). De même, il est logique d'aller des lettres majuscules scriptes vers les lettres minuscules scriptes, puis vers les lettres cursives, et d'apprendre les voyelles avant les consonnes (Ecalte, 2004 cité par Bara *et al.*, 2013). Certaines lettres sont mieux et plus facilement apprises que d'autres, en raison de différents facteurs : les lettres qui partagent des ressemblances physiques et phonologiques sont plus difficiles à apprendre (b d p) car la ressemblance entre la forme et la valeur phonologique des lettres pénalise leur identification (Treiman, Levin, Kessler, 2007, cités par Bara *et al.*, 2013) A l'inverse, c'est plus facile quand il y a une familiarité graphique, que la forme nouvelle est proche d'une forme déjà apprise (Evans, 2006, cité par Bara *et al.*, 2013), quand la lettre est fréquemment rencontrée dans le texte écrit (Bouchière, Ponce & Foulin, 2010, cité par Bara *et*

al., 2013) ou quand elle appartient au prénom (Ecalte, 2004 cité par Bara *et al.*, 2013). Il semble plus facile de reconnaître la lettre que de se rappeler de sa forme et de la produire. Connaître les lettres avant de les écrire permet à l'enfant de se servir du nom pour trouver le son. En fait, les deux aspects sont clairement interdépendants : mieux percevoir pour mieux écrire, et écrire pour mieux percevoir et reconnaître.

2.3.1 Production des lettres (écrire)

Le tracé de la majuscule est plus simple à produire, c'est pour cela qu'on l'apprend dès la petite section, mais l'écriture minuscule scripte est privilégiée pour un repérage visuel des mots, car c'est la graphie de la lecture. Au début de l'apprentissage, le tracé n'est pas fluide, ni continu. Ecrire se rapproche d'une activité de copie des lettres trait par trait, qui sollicite la vision (Preteur & Telleria, Jauregui, 1986, cités par Bara *et al.*, 2013). Pour les premières lettres, on utilise les mêmes règles de production que celles utilisées pour le dessin (Thomassen, 1979, cité par Bara *et al.*, 2013) Ensuite, l'apprentissage de l'écriture cursive introduit d'autres contraintes motrices fortes (Par exemple, un sens de rotation inverse de celui des aiguilles d'une montre). Avec l'entraînement, le tracé devient plus fluide, moins entrecoupé, plus rapide (automatisation du geste moteur).

Pour apprendre à écrire, l'enfant a besoin de bien connaître les lettres, d'avoir une représentation visuelle de la lettre, qui guide sa production, et une représentation motrice, spécifique à chaque lettre, qui lui permettra de produire un geste moteur. (Bara, Gentaz & Colé, 2008, pour une revue). Les activités d'apprentissage des lettres sont basées sur la vue (expérience visuelle pour la forme) ainsi que sur l'ouïe et l'audition (le nom, le son). Si on combine les différents sens, on favorise la construction de la représentation de la lettre (Bara, Gentaz & Colé, 2007). D'après Berninger, & ... (1997) cité par Bara *et al.* (2013), des commentaires verbaux sur la façon de former les lettres et des marqueurs visuels (flèches indiquant le sens de tracé) sont des moyens efficaces pour améliorer la perception visuelle et la mémorisation des lettres. On peut aussi améliorer la perception de la forme et le tracé en demandant aux enfants de juger quelles productions se rapprochent le plus du modèle.

Le mouvement organise nos perceptions et de ce fait, il est un facteur déterminant pour l'apprentissage. Faire le mouvement moteur (par exemple, marcher sur des lettres tracées au sol) améliore la perception. La mémoire motrice contribue à la reconnaissance des lettres comme l'expérience visuelle. Donc renforcer les liens entre compétences perceptives et motrices pendant l'apprentissage améliore la mémorisation des lettres et leur production écrite (Longcamp & ses collègues, cités par Barat *et al.*, 2013)

Bara *et al.* (2013) affirment que des études ont aussi mis en lumière les bénéfices de l'exploration tactile et kinesthésique des lettres pour les mémoriser et les écrire. Ils s'appuient sur des études comparant des entraînements à la reconnaissance basés sur différentes modalités sensorielles : les résultats montrent que les lettres apprises dans les séances motrices sont mieux reconnues, et tracées dans le sens conventionnel. A titres d'exemples : explorer à la main des lettres en relief améliore la mémorisation et la reconnaissance des lettres, explorer à la main des lettres en creux améliore le tracé (fluidité, rapidité).

Toutes les approches sensorielles apparaissent donc complémentaires et adaptées à la maternelle, car elles répondent au besoin d'exploration tactile des enfants de cet âge. Des études ont mis en évidence que les méthodes qui sollicitent à la fois le toucher, la vision et l'audition permettent de préparer efficacement à l'apprentissage de l'écriture (Bara, Gentaz et Colé). L'étude de Bara, Lannuzel, Pronost et Calvarin (2013) va plus loin que la coordination main-vue : elle suppose que la maîtrise d'un déplacement du corps entier (coordination yeux-pieds) permet d'apprendre la forme et le tracé des lettres. Cette étude souligne l'intérêt de voir qu'un geste appris en motricité globale peut être transféré en motricité fine. Ces chercheurs préconisent de solliciter la motricité de l'élève sous toutes ses formes pour développer la reconnaissance des lettres, pré requis essentiel à la lecture.

2.3.2 Connaissance du nom et du son des lettres

Développer la capacité à dénommer les lettres chez les pré-lecteurs prépare grandement à l'apprentissage ultérieur de la lecture (Foulin, 2007 ; Biot-Chevrier, Ecalle & Magnan, 2009, cités par Labat *et al.*, 2013). La connaissance du nom des lettres favorise la conscience linguistique, notamment la compréhension du fonctionnement de l'écrit et du principe alphabétique. Pour Treiman, Tincoff et Richmond-Welty (1996), cités par Foulin et Pacton (2006), les enfants commenceraient à prendre conscience de la fonction symbolique des lettres dans l'écriture à partir de leur expérience des relations entre lettre et nom des lettres.

Une lettre toute seule a un nom. C'est comme cela qu'on l'appelle. Quand elle est dans un mot, on peut la prononcer différemment (s, c, g) : on parle de graphème contextuel, lorsque le son produit est nuancé par les lettres qui entourent ce graphème.

Le nom des lettres intervient dans l'identification de mots écrits : des études ont montré que ceux qui connaissent le nom des lettres ne se limitent pas à identifier les mots écrits à partir d'indices visuels (reconnaissance logographique) mais utilisent aussi l'information phonologique (Foulin & Pacton, 2006). Connaissances alphabétiques et habiletés phonologiques sont donc étroitement liées. Foulin et Pacton (2006) rappellent que dans les

langues alphabétiques, le nom d'une lettre présente la caractéristique d'inclure le son dominant que cette lettre représente. En français, le son des consonnes est inclus dans leur nom comme phonème initial (b d j k p q t v z) ou comme phonème final (f l m n r s). Une relation phonologique, certes moins évidente, existe aussi avec les autres consonnes (c g w x). Les enfants pré lecteurs exploitent ces relations phonologiques pour apprendre le son des lettres. La connaissance du nom des lettres favorise l'apprentissage du son des lettres. Cela aide à faire des connexions entre les lettres et les phonèmes, et contribue au développement de la conscience phonémique. Une étude de Roberts (2003), cité par Foulin et Pacton (2006), a montré que seules les lettres dont le nom est bien connu permettent aux enfants d'exploiter les relations lettres-phonèmes.

2.4 Les habiletés phonologiques : segmenter le langage oral

Les unités de base d'un système d'écriture alphabétique sont les graphèmes, qui correspondent aux phonèmes. Le graphème est la plus petite entité d'un système d'écriture. C'est l'unité graphique correspondant à l'unité orale qu'est le phonème. Pour comprendre le principe de transcription écrit-oral, l'enfant doit développer une capacité appelée « conscience phonémique » qui lui permet de concevoir les mots parlés comme une combinaison particulière de phonèmes (Sprenger-charolles & Colé, 2006). La conscience phonologique peut être définie comme la capacité à manipuler de façon consciente (intentionnelle) les unités minimales de la langue (phonèmes). Elle englobe la conscience syllabique, la conscience des rimes et la conscience des phonèmes (conscience phonémique).

L'apprentissage formel de la lecture favorise la prise de conscience des phonèmes (Morais, Bertelson, Cary, 1986, cités par Labat *et al.*, 2013) mais d'autres habiletés phonologiques, liées à des opérations cognitives plus simples – similarité – ou à des unités plus larges – syllabes, rimes – se développent implicitement avant l'apprentissage formel (Anthony, Lonigan, Driscoll, Phillips & Burgess, 2003, cités par Labat *et al.*, 2013). Identifier et manipuler les syllabes seraient acquis avant l'entrée dans l'écrit. En revanche, identifier et manipuler des phonèmes se développeraient conjointement avec l'apprentissage de la lecture (Liberman, 1974, cité par Labat *et al.*, 2013). Il est donc impossible d'acquérir la conscience phonémique parfaite avant de savoir lire.

Deux grandes sortes de tâches indiquées pour travailler la conscience phonémique sont décrites par Van Reybroeck, Content, Schelstraete *et al.* (2006) : les tâches d'identification des unités, qui peuvent se faire avec une conscience implicite des unités. Les tâches de manipulation des unités, qui supposent de modifier volontairement les unités, donc requièrent

une conscience plus explicite des unités. Les tâches d'entraînement à la conscience phonologique répondent à une progression : de la manipulation implicite non intentionnelle d'unités larges (syllabes, rimes) à la manipulation intentionnelle d'unités réduites (phonèmes) (Labat *et al.*, 2013). La difficulté varie selon le type de tâche (identification ou manipulation), et selon l'unité concernée (syllabes ou phonème). La syllabe est une unité linguistique articulatoire. Citons quelques exemples de tâches possibles sur cette unité : segmentation syllabique, fusion syllabique, identification. Le phonème est l'unité linguistique non naturelle.

Des méthodes basées sur le visuel (et parfois d'autres sens) existent pour développer la capacité à identifier les phonèmes. La méthode des Alphas, développée par Huguenin (1999), est un exemple. Elle fait appel à la pluralité des sens (vue, ouïe, toucher). Elle présente notre système d'écriture abstrait sous une forme concrète et ludique, adaptée au monde des enfants. Chaque personnage (appelé un alpha) représente un son de la langue. Les alphas ont des caractéristiques étonnantes : ils ont à la fois la forme des lettres et une raison d'émettre leur son. De plus, le nom de chaque alpha commence par la lettre qu'il représente. La méthode propose de travailler d'abord sur les phonèmes acoustiquement longs, plus faciles à percevoir (m l r f v ch j s z) puis sur les phonèmes plus brefs (t d p b k g). En outre, elle préconise d'identifier les phonèmes avant de les manipuler. Ensuite, la segmentation et la fusion peuvent être travaillées en même temps.

On peut citer aussi la méthode des gestes de Borel-Maisonny. Cette méthode utilise le canal visuel et s'appuie sur des gestes symboliques utilisés au cours de l'apprentissage de la lecture. Il y a un geste par son et par graphie. D'abord utilisée auprès des enfants sourds, cette méthode est également reprise par des enseignants en contact avec des enfants ayant des difficultés, notamment d'expression.

3. Entrer dans la lecture en maternelle : pourquoi et comment ?

3.1 La question de la prévention en matière d'échec de l'apprentissage de la lecture

Nous l'avons rappelé dès l'introduction, à l'entrée en 6^{ème}, 1 enfant sur 5 en France éprouve des difficultés en lecture (Daussin, Keskaik & Rocher, 2011, cités par Labat, *et al.*, 2013) et 4,3 % des enfants présenteraient de très grandes difficultés (MJENR, 1999). Face à ce constat chiffré se pose la question des solutions et des moyens d'action.

Bougnères et Cros (2013), dans un article sur la pédagogie préventive à l'école, suggèrent différentes pistes : rationalisation de l'organisation du temps scolaire, maximisation du temps d'enseignement de la lecture, travail en petit groupe, interaction, notamment avec les plus faibles, enseignement structuré lié à la connaissance fine des élèves et de leurs besoins spécifiques, définition d'objectifs concrets individualisés, sensibilisation aux vertus des pédagogies structurées fondées sur l'évaluation continue. Ainsi, parmi les solutions envisagées pour réduire les difficultés d'entrée dans la lecture, on évoque la prévention à l'école maternelle, qui s'appuie sur l'évaluation des connaissances et des processus non efficaces, avec des indicateurs objectifs. En effet, les taux importants de difficultés en lecture observés dans notre système scolaire sont souvent liés à de faibles niveaux préalables dans les compétences prédictives. Ainsi, même si l'évaluation des élèves, particulièrement en maternelle, est un objet de débat sociétal (Labat, *et al.* 2013) qui soulève de fortes inquiétudes, on peut néanmoins penser, à l'instar de Labat, *et al.* (2013), que les sessions d'évaluation précoces des compétences prédictives, qui permettent de détecter les difficultés chez les enfants et de proposer des interventions ciblées, adaptées aux besoins spécifiques de chaque élève, ont de l'intérêt pour prévenir les difficultés.

Les recherches ont montré que plus les acquis initiaux sont fragiles, plus le niveau va influencer sur la suite (et plus les écarts vont se creuser entre les élèves). Bougnères et Cros (2013) expliquent comment l'évaluation des compétences prédictives de la lecture s'inscrit dans une perspective d'aide précoce et ciblée et vise, par la suite, la réduction des différences interindividuelles et l'installation des difficultés ultérieures. Selon eux, la pédagogie préventive en maternelle permet de réduire le nombre d'élèves en difficultés au cycle 2, et donc de réserver les réponses paramédicales ou la voie thérapeutique pour les plus fragiles, une fois les leviers pédagogiques épuisés. Bougnères et Cros défendent l'idée d'une pédagogie préventive structurée, qui repose sur un diagnostic précoce (nécessaire pour identifier les élèves les plus fragiles, et concentrer les efforts sur les quelques uns qui en ont besoin) puis ensuite sur un entraînement des compétences en pré lecture et lecture dans deux compétences essentielles : la conscience phonologique et la connaissance des lettres.

Nous avons dit plus haut que l'entraînement à la correspondance graphème/phonème relève plus de la lecture. Alors, comment aborder les quelques phonèmes à connaître en maternelle ? Comment amorcer l'entraînement à la combinatoire ? Et quelles sont les conditions d'efficacité d'un entraînement systématique à la conscience phonologique ?

3.2 Les différentes façons d'initier à la lecture en maternelle

La méta-analyse de Ehri, qui a regardé 96 études, lui permet de dresser une liste des conditions d'efficacité de l'entraînement à la conscience phonique : celui-ci est plus efficace s'il se réfère aux lettres écrites, si on privilégie l'acquisition d'une ou deux habiletés à la fois, plutôt que l'acquisition d'habiletés multiples, et si on travaille en petit groupe plutôt qu'en classe entière ou individuellement.

Le modèle théorique de Doignon et Zagar (« modèle DIAMS » : *Developmental Interactive Activation Model with Syllables*) appuie l'argument expérimental de Ehri. En effet, Doignon et Zagar ont établi que la syllabe écrite est une unité facilement perçue même chez l'enfant encore non lecteur. Ce mécanisme est très rapide, automatique et se situe temporellement avant même que le mot soit identifié. Partant du fait que l'enfant pré lecteur maîtrise la syllabe orale, Doignon et Zagar préconisent l'entrée dans la segmentation phonémique par l'intermédiaire de la correspondance entre la syllabe orale et la syllabe écrite, c'est-à-dire avec le soutien de la segmentation visuelle.

Problématique et hypothèse

Les méthodes d'entraînement à la conscience phonémique en maternelle (Mallettes d'entraînement à la phonologie de Goigoux, Cèbe et Paour aux éditions Hatier, Chevalet *Syllabozoo* de Ouzoulias chez Retz, mallette *Phono Mi* aux éditions La Cigale) s'appuient le plus fréquemment sur l'oral, et sont mises en oeuvre sans montrer des lettres écrites. Pourtant, la méta-analyse, qui combine les résultats d'une série d'études indépendantes sur cette question, nous apporte la preuve que l'appui sur la vision des mots écrits renforce l'efficacité de l'entraînement à la conscience phonémique. C'est pourquoi nous nous demandons si les enfants accèdent plus facilement à la lecture en bénéficiant d'une initiation au principe alphabétique et à la conscience phonologique reposant sur les mots écrits, c'est-à-dire si l'entraînement à la conscience phonémique supporté par la vision de mots écrits est plus efficace que celui qui se base uniquement sur l'oral ?

Nous nous interrogeons en parallèle sur la possibilité de préparer les enfants à la lecture en évitant l'écueil de la primarisation (entendu ici dans le sens de rapprocher l'éducation maternelle de l'enseignement primaire), qui peut précipiter les élèves les plus fragiles dans les difficultés scolaires.

Françoise Boulanger a développé une méthode qui semble prendre en compte tous ces questionnements. En effet, bien loin de renoncer au développement des compétences prédictives de la lecture, elle propose de les aborder autrement. Sa démarche est fondée sur l'appétence de l'enfant pour les mots écrits. Il s'agit de jouer avec des mots écrits offerts, affectivement chargés. L'un des enjeux de sa méthode est la création d'une émulation collective, afin que les enfants les moins intéressés soient aussi « embarqués » dans l'apprentissage.

Dans le cadre de ce mémoire nous allons donc tester la validité d'une méthode qui associe les lettres aux sons, et propose de travailler à travers des matériaux écrits (mots offerts). Etant donné les études, nous faisons l'hypothèse que s'appuyer sur l'écrit est plus efficace qu'un entraînement phonologique basé uniquement sur l'oral.

Chapitre II

DESCRIPTION DE LA METHODE

1. Objet de l'étude et motivations : la démarche de Françoise Boulanger

Notre questionnement sur la place des mots écrits dans le processus précoce d'entrée dans la lecture nous a conduits à nous intéresser aux travaux de Françoise Boulanger, chercheuse en psycho linguistique, qui a développé une méthode de préparation à l'apprentissage de la lecture fondée sur l'appétence des jeunes enfants pour les mots écrits. Sa démarche repose sur deux idées fortes, énoncées par Giordan dans sa préface du livre de F. Boulanger : aujourd'hui, dès son plus jeune âge, l'enfant est « *sur-stimulé* par les mots, les lettres et les messages écrits, avec lesquels il est en contact permanent (livres, affichages extérieurs, écrits du quotidien, télévision, jeux vidéos, ordinateur, etc ...) ; il ressent très tôt le désir de découvrir la signification des traces écrites. Le jeune enfant aime les livres et les histoires, mais aussi les jeux avec des lettres ou avec des mots. Il peut commencer à apprendre à lire de manière très naturelle, pourvu qu'on lui en donne l'occasion, qu'on nourrisse sa curiosité, et qu'on l'accompagne dans ses découvertes, en lui faisant la lecture, en lui offrant des mots personnels, en l'aidant à classer ses mots, en en coupant certains, en l'aidant à produire des écrits. Souvent il demande à l'adulte de lui lire un mot qu'il désigne. Ou inversement, il demande qu'on lui écrive un mot. Pour entretenir son intérêt, Boulanger propose de lui donner des étiquettes avec son prénom, avec « maman », « papa », ou avec le prénom de ses frères et sœurs, etc. ... Les étiquettes sont affectivement connotées, elles passionnent l'enfant, qui parvient à les reconnaître assez rapidement.

La méthode Boulanger repose sur des principes théoriques scientifiquement fondés : le traitement précoce des analogies écrites et la découverte de la segmentation et de la fusion phonémique par le mot écrit et la syllabe. Au début de l'ouvrage qui décrit sa méthode, Boulanger insiste sur quelques points importants de sa démarche. D'abord, elle préconise vivement de montrer des mots entiers plutôt que des lettres seules, pour faciliter le traitement du mot comme un objet spécifique, dans lequel chaque lettre a une place et un son. Ensuite, convaincue comme Ehri que la « présentation d'une mauvaise orthographe rend l'apprentissage particulièrement difficile » elle affirme l'importance de montrer de vrais mots et de vraies lettres. Enfin, elle précise que sa pédagogie et les outils associés sont avant tout destinés à aider les élèves les moins performants, ceux qui ne demandent rien, qui ne participent pas spontanément, et cela dans la perspective de réduire les écarts en classe de CP. A ce titre, sa démarche s'inscrit dans le droit fil des instructions officielles : la réussite de tous les élèves, et la réduction des inégalités face aux apprentissages.

Françoise Boulanger détaille les bienfaits de sa démarche : l'enfant aborde les mots avec

enthousiasme, s'intéresse aux écrits, améliore son langage, progresse à son rythme et selon son intérêt, ce qui le rend véritablement acteur de ses apprentissages, développe ses capacités de concentration, de mémorisation, et comprend progressivement le lien entre l'écrit et l'oral, clé de la réussite de l'apprentissage de la lecture en CP. Enfin, autour des activités sur les mots personnels collectés, l'enfant prend confiance en lui, et établit avec les adultes des échanges constructifs et valorisants, qui renforcent sa confiance.

Dans cette deuxième partie, nous allons donc tester de façon rigoureuse les effets de la méthode de Françoise Boulanger (« Entrer dans l'écrit en maternelle ») appliquée dans des classes de grande section de maternelle sur les compétences des enfants en fin de GS et fin de CP.

2. Participants

L'expérimentation concerne neuf écoles maternelles (dont 3 écoles classées ECLAIR⁴) situées sur trois communes du département des Hauts de Seine : Asnières, Bagneux et Meudon. Les données ont été recueillies auprès de 694 enfants (323 filles et 371 garçons), scolarisés en grande section de maternelle (GSM).

La population testée est répartie en deux groupes d'enfants. Le premier, le groupe contrôle, est constitué d'élèves ayant été évalués avant la formation des enseignants à la méthode Boulanger : 385 enfants (171 filles et 214 garçons ; âge moyen : 5 ans et 11 mois au moment de l'évaluation ; écart-type : 3 mois), scolarisés en GSM en 2012-2013.

Le second, le groupe expérimental, est constitué d'élèves ayant été évalués après la formation des enseignants à la méthode Boulanger, et après l'application de cette méthode pour la première année : 309 enfants (153 filles et 156 garçons ; âge moyen : 5 ans et 11 mois au moment des tests ; écart-type : 3 mois), scolarisés en GSM en 2013-2014.

Observer les enfants ayant vécu la méthode et recueillir des témoignages favorables ne suffit pas à démontrer les effets de la méthode : pour la crédibilité de l'expérience, il est effectivement nécessaire d'observer aussi un groupe d'enfants équivalents n'ayant pas vécu la méthode, et de comparer l'évolution de ces deux groupes au niveau de l'apprentissage.

Des individus « équivalents », cela signifie qu'à l'exception de la variable étudiée (avec ou sans la méthode Boulanger), les enfants participant à l'étude sont « équivalents », ce qui signifie, par exemple, qu'ils sont issus de milieux socio économiques comparables, suivent des scolarités comparables, au contact d'enseignants comparables.

⁴ Écoles, Collèges et Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite.

Ainsi, pour permettre la validation de cette expérience, la solution a été d'une part de sélectionner des groupes suffisamment grands pour neutraliser « l'effet maître » ainsi que les particularités de la classe, et d'autre part, de comparer des groupes d'enfants issus de mêmes écoles, et de mêmes classes (mêmes milieux, mêmes enseignants).

3. Matériel

Après avoir vécu la méthode Boulanger durant toute une année scolaire, les enfants sont soumis à des tests en fin de grande section, pour évaluer leur connaissance du langage écrit. La durée des tests est comprise entre 15 et 20 minutes. La passation est collective (petits groupes ou demi-classe), les consignes sont passées collectivement, les élèves sont installés de façon à ne pas pouvoir « copier » sur leur voisin. L'objectif de ces tests est de juger des capacités de l'enfant à traiter et produire des mots sans autre support, par conséquent, durant l'exercice, les affichages de mots écrits dans la classe ne sont pas visibles. Afin de garantir l'objectivité de l'étude, l'enseignant ne donne aucun jugement ou évaluation. Il évalue tous les élèves dans les mêmes conditions, et s'assure du respect des consignes.

La procédure d'évaluation choisie consiste à comparer les résultats des élèves qui bénéficient de la méthode à ceux qui n'en bénéficient pas.

Aux résultats des exercices proposés dans le cadre de l'étude pour tester les compétences en identification de mots écrits sont joints les résultats au B.S.E.D.S⁵ pour les épreuves de perception visuelle et de conscience phonologique.

3.1 Exercice 1 : Epreuve d'encodage (Ecriture de mots)

Dans cet exercice, l'enfant doit écrire un mot représenté par une image, comme il pense que ce mot peut s'écrire (Cf. figure 1). L'épreuve est constituée de six mots (CHAT, LIT, CUBE, BOL, BANC, FEE). L'enfant dispose d'une minute maximum par mot à écrire.

On compte un point par lettre du mot, écrite par l'enfant (Exemple: HA pour chat = 2), puis on ajoute un point par graphème correspondant à un phonème du mot écrit par l'enfant. (Exemple : HA pour chat = 1). Enfin, on ôte deux points si l'enfant écrit quatre lettres fausses ou plus. L'enfant peut obtenir 35 points au maximum pour cet exercice (Pour les 6 mots : 21 lettres + 14 phonèmes).

⁵ **B.S.E.D.S** : Bilan de Santé Evaluation du Développement pour la Scolarité à 5/6 ans. Cet outil permet un dépistage des enfants à risque de développer des difficultés d'apprentissage et d'envisager avec les enseignants les re-médiations pédagogiques. Ce bilan est effectué par la plupart des équipes de santé scolaire (médecins et infirmières dans le cadre du bilan de santé obligatoire de la 6^{ème} année.

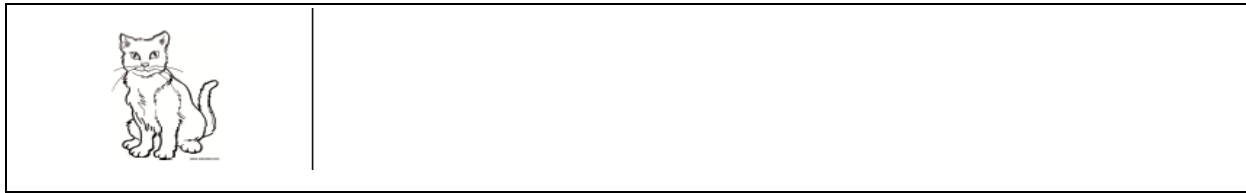


Figure 1 : Exemple d'un item dans l'épreuve d'encodage/écriture

3.2 Exercice 2 : Epreuve de lecture de mots (Choix d'un mot parmi trois)

Dans cette épreuve, l'enfant a devant lui des images et trois mots écrits à côté de chaque image. Il doit entourer le mot écrit qu'il pense être le bon mot correspondant à l'image (P. ex. : maison, voir figure 2) Parmi les trois mots sur lesquels porte le choix se trouvent le mot cible et deux distracteurs. Les différents distracteurs correspondent à des pseudo-mots : l'un est dit « mot légal », car il ressemble et respecte les conventions orthographiques (P.ex : *misano*) ; l'autre est un pseudo-mot dit « mot illégal », car les lettres ne respectent pas les régularités orthographiques de la langue (P.ex. : *msnoia*). La suite de lettres est imprononçable. Les différents items sont issus du TIME-1 (Test d'Identification des Mots Ecrits, Ecalle, 2001). L'épreuve est constituée de huit images (maison, poisson, girafe, vélo, lapin, ours, nuage, étoile). Les mots et pseudos mots sont écrits en lettres minuscules scriptes. On compte deux points si le bon mot est entouré, un point si c'est le pseudo mot « légal », et zéro point si l'élève entoure le pseudo mot « illégal ».

L'enfant peut obtenir 16 points au maximum pour cet exercice.

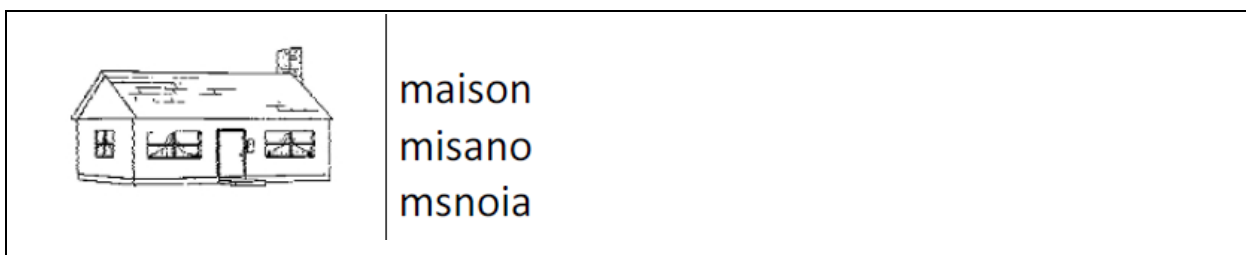


Figure 2 : Exemple d'un item dans l'épreuve de lecture de mots

3.3 Epreuve de perception visuelle du B.S.E.D.S⁶

Dans cette épreuve, il s'agit pour l'enfant d'analyser des formes simples de complexité croissante. Il doit ensuite reproduire chaque figure à l'identique, au-dessous de chaque modèle, en s'aidant des points qui servent de repères (Cf. figure 3). Cet exercice se fait sans

⁶ Laboratoire Cogni-sciences. BSEDS 5-6. Version 3. Octobre 2003

aide, sans gomme, sans règle ni objet autre qu'un crayon ou un stylo. Ceci pour pouvoir comparer la performance de chaque enfant de la classe aux enfants témoins qui étaient dans ces mêmes conditions. On compte 1 point pour chaque figure réussie sans rature.

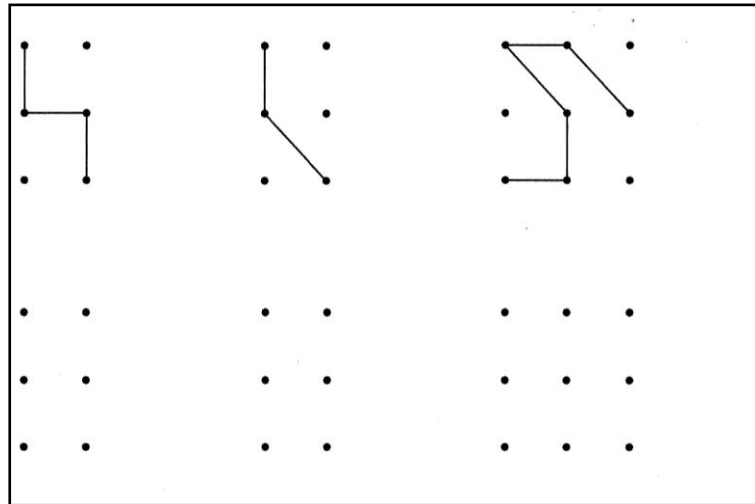


Figure 3 : Exemple de figures à reproduire dans l'épreuve de perception visuelle du BSED

3.4 Epreuve de conscience phonologique du B.S.E.D.S

Les tests de conscience phonologique se font oralement. Ils sont constitués de 3 exercices.

3.4.1 Rimes

Dans cet exercice, l'enfant doit trouver les mots qui finissent par le même son, les mots qui riment. Il choisit parmi 3 mots proposés celui qui finit comme le mot énoncé.

Par exemple, il lui est demandé de trouver le mot qui finit comme « sapin » parmi les 3 mots suivants : « bonbon », « chapeau », « marin ». (L'ensemble des mots de l'épreuve est proposé en annexe). Chaque bonne réponse donne 1 point, le score maximum est 8. Si l'enfant donne toujours le premier ou le dernier mot, il donnera deux bonnes réponses qui sont probablement dues au hasard.

3.4.2 Comptage syllabique

L'enjeu de cette épreuve est de repérer si l'enfant sait segmenter les mots en syllabes et non s'il sait les compter. Il lui est demandé de compter, de montrer sur ses doigts le nombre de sons dans chacun des mots suivants : JOLI, ELEPHANT, POISSON, POT, POTIRON.

On compte 1 point pour chaque mot bien segmenté oralement même si le geste est incorrect. Le score maximum est 5.

3.4.3 Suppression syllabique

Dans cet exercice, l'enfant doit répéter un mot de 2 syllabes en supprimant le premier ou le second son, selon la consigne donnée. Voici à titre d'exemple quelques mots proposés dans cette épreuve (l'ensemble des mots de l'épreuve est proposé en annexe) :

MARTEAU sans dire TO / RADIO sans dire DIO / BATEAU sans dire TEAU

On compte 1 point par suppression syllabique réussie, soit au maximum 10 points.

Au total, la conscience phonologique est notée sur 23.

4. Procédure : déroulement de l'étude

Les mêmes classes ont été suivies pendant deux ans. Afin de pouvoir décrire la situation de l'étude ainsi que les participants, et pour faciliter l'analyse et le croisement des résultats, des informations complémentaires aux épreuves ont été saisies, concernant les enseignants (âge et ancienneté), concernant les enfants (date de naissance et sexe) et concernant les écoles : profil, RSS, ECLAIR, etc. ...)

Par ailleurs, afin de mesurer le degré d'application de la méthode Boulanger dans la classe, les enseignants ont rempli un questionnaire de suivi de la démarche. Il permet d'attribuer chaque classe dans un groupe en fonction de la situation réelle. Par exemple, s'il pense avoir suivi la méthode Boulanger, l'enseignant doit préciser, pour une date donnée, combien les enfants de sa classe ont reçu de mots personnels en moyenne.

Le suivi des données est primordial. Toutes les données transmises sont traitées de façon anonyme, cependant, l'expérimentation suppose que chaque enfant soit suivi de la GS au CP. Par conséquent, l'enseignant de GS est le garant de ce suivi : il conserve une liste des enfants avec leur identifiant (EC-CL-NO-PR-N°)⁷ et la transmet à(aux) enseignant(s) de l'année suivante. Les parents sont informés du projet par courrier. Le cas échéant, ils adressent leurs questions à l'enseignant, qui les transmet au chercheur, si besoin. Chaque personne impliquée dans l'étude bénéficie d'un droit de retrait à tout moment. Lorsque l'étude prend fin, parents et enseignants sont informés. Les résultats font l'objet d'un rapport final et d'un article scientifique.

La transmission des mesures réalisées dans la classe s'effectue par mail, de l'enseignant à l'IEN maternelle, qui les transmet ensuite aux chercheurs, à l'aide du tableau Excel fourni, comprenant trois volets : questionnaire enseignant, puis questionnaire enfant et enfin résultats enfants.

⁷ EC-CL-NO-PR-N° : école-classe-nom-prénom-numéro

Déroulement chronologique de l'étude

L'étude a débuté à la rentrée 2012. Les premières mesures ont été transmises en juillet 2013 : elles constituent les données du groupe contrôle, à comparer avec les données recueillies en juillet 2014 auprès des enfants du groupe 1. L'analyse de notre dossier porte sur la partie de l'expérimentation réalisée entre septembre 2012 et juin 2014 auprès d'élèves de grande section de maternelle.

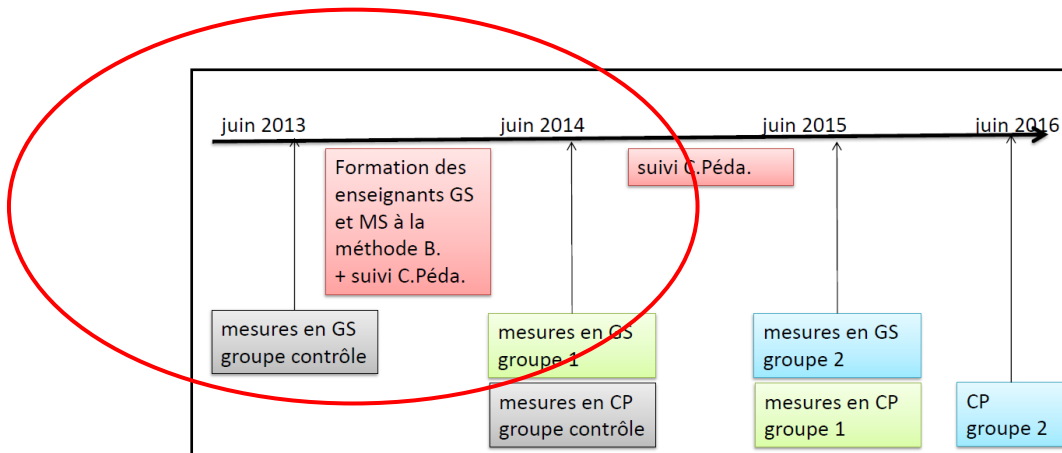


Figure 4 : chronologie de l'étude

En juin 2013 ont été réalisées les mesures auprès des élèves de GS du groupe contrôle (GC), élèves n'ayant pas bénéficié de la démarche Boulanger.

En juin 2014 ont été réalisées les mesures auprès des élèves de GS du groupe expérimental (GE), élèves ayant bénéficié de la démarche Boulanger pendant une année scolaire.

De nouvelles données seront saisies en juin 2015 pour le groupe expérimental, à la fin de l'année de CP.

Notre analyse s'appuie sur la comparaison des données du groupe expérimental avec celles du groupe contrôle.

Chapitre III
PRESENTATION DES RESULTATS

Les enfants ont été évalués en fin de GSM sur 4 mesures : capacités d'encodage phonème-graphème (épreuve d'écriture), capacités de décodage graphème-phonème (épreuve de lecture), capacités de traitement phonologique et capacités de traitement visuel (épreuve de reproduction de figures). Compte tenu des données manquantes (élèves absents ou mesures non transmises par l'enseignant), le nombre total de sujets varie selon la mesure :

- 647 sujets (359 GC, 288 GE) pour LECTURE,
- 655 sujets (365 GC, 290 GE) pour ECRITURE,
- 448 sujets (272 GC, 176 GE) pour PHONOLOGIE,
- 329 sujets (192 GC, 137 GE) pour FIGURES.

1. Comparaison entre les résultats des deux groupes pour l'ensemble des élèves évalués

Une première analyse incluant l'ensemble des élèves testés compare les résultats du groupe contrôle avec ceux du groupe expérimental, dans les écoles Eclair ou non Eclair. Les résultats moyens (avec écarts-types entre parenthèse) sont présentés dans le tableau 1.

| TACHES (avec barème) | Type d'école | Groupe contrôle | Groupe expérimental |
|--------------------------|--------------|-----------------|---------------------|
| ECRITURE /35 | ECLAIR | 14,4 (8,4) | 11,7 (8,2) |
| | NON ECLAIR | 15,7 (8,9) | 16,4 (8,6) |
| LECTURE /16 | ECLAIR | 10,1 (3,1) | 9,7 (2,9) |
| | NON ECLAIR | 10,3 (4) | 10,5 (3,4) |
| PHONOLOGIE /23 | ECLAIR | 18,2 (4,3) | 18,3 (4) |
| | NON ECLAIR | 20,1 (4,6) | 20,3 (4) |
| FIGURES /6 | ECLAIR | 2,9 (2) | 3,4 (2) |
| | NON ECLAIR | 4,6 (2) | 4,4 (1,8) |

Tableau 1 : Moyennes (et écarts-types) pour les 4 tâches en fonction du groupe et du type d'école

Les analyses statistiques pour la mesure ECRITURE montrent que les enfants des écoles ECLAIR sont significativement plus faibles que ceux des écoles NON ECLAIR ($F(1,651) = 19,8, p < 0,001$), qu'il n'y a pas d'effet général du groupe, mais qu'il y a un effet spécifique du groupe dans les écoles ECLAIR (interaction significative). Dans les écoles ECLAIR seulement, le score des enfants du GE est PLUS FAIBLE que ceux du GC.

Les analyses statistiques pour la mesure de LECTURE montrent que les enfants des écoles ECLAIR sont significativement plus faibles que ceux des écoles NON ECLAIR ($F(1,643) = 3,6, p = 0,05$), qu'il n'y a pas d'effet général du groupe ni d'effet spécifique du groupe selon le type d'école (interaction non significative).

Les analyses statistiques pour la mesure de PHONOLOGIE montrent que les enfants des écoles ECLAIR sont significativement plus faibles que ceux des écoles NON ECLAIR ($F(1,444) = 21,1, p < 0,001$), qu'il n'y a pas d'effet général du groupe ni d'effet spécifique du groupe selon le type d'école (interaction non significative).

Les analyses statistiques pour la mesure FIGURES montrent que les enfants des écoles ECLAIR sont significativement plus faibles que ceux des écoles NON ECLAIR ($F(1,325) = 40,1, p < 0,001$), qu'il n'y a pas d'effet général du groupe ni d'effet spécifique du groupe selon le type d'école (interaction non significative).

Ainsi, toutes les écoles ne se situent pas au même niveau de départ. Les variations d'une année sur l'autre ne sont pas homogènes. On constate cette même hétérogénéité dans le niveau initial et les variations entre le GC et le GE au niveau des classes. Par conséquent, ce qui est significatif dans ces résultats, c'est l'existence probable d'un « effet école », c'est-à-dire d'un effet du milieu, ainsi que d'un « effet maître ».

Il est donc intéressant de procéder à des analyses complémentaires en neutralisant « l'effet maître ». Pour cela, on identifie les enseignants présents dans l'étude en 2012-2013 et en 2013-14, en charge d'une classe les deux années (l'une avec des élèves appartenant au groupe contrôle, l'autre avec des élèves auprès desquels le matériel expérimental a été introduit).

2. Analyses complémentaires comparant les résultats entre les deux groupes pour les élèves des enseignants stables uniquement

Quand on neutralise l'éventuel « effet maître » en ne prenant en compte que les élèves des enseignants « stables », (présents à la fois dans le GC et le GE), les résultats sont équivalents sur les mesures LECTURE et PHONOLOGIE, seul l'effet du type d'école (ECLAIR ou NON ECLAIR) est mis en évidence. (Figures 5 et 6).

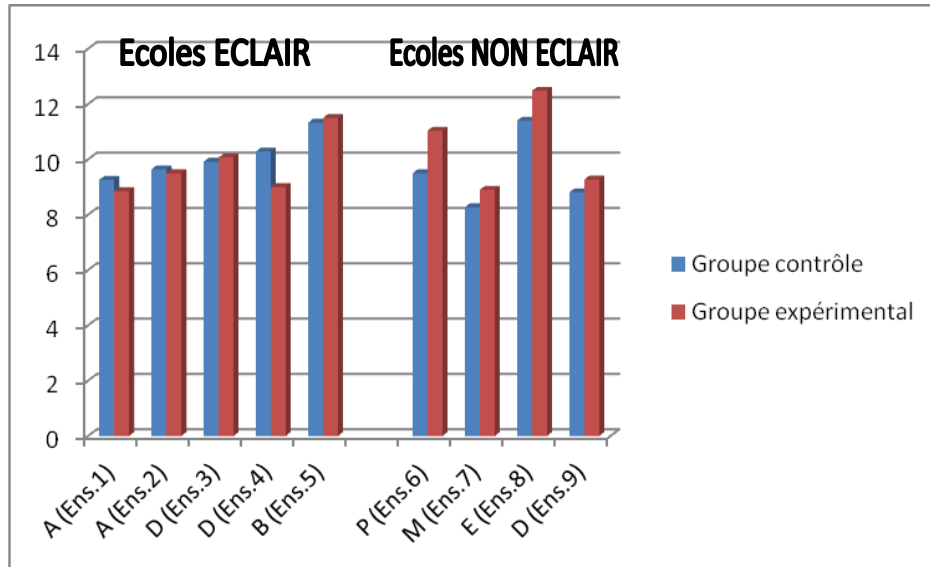


Figure 5 : Scores en LECTURE des élèves dont les enseignants sont présents dans les 2 groupes

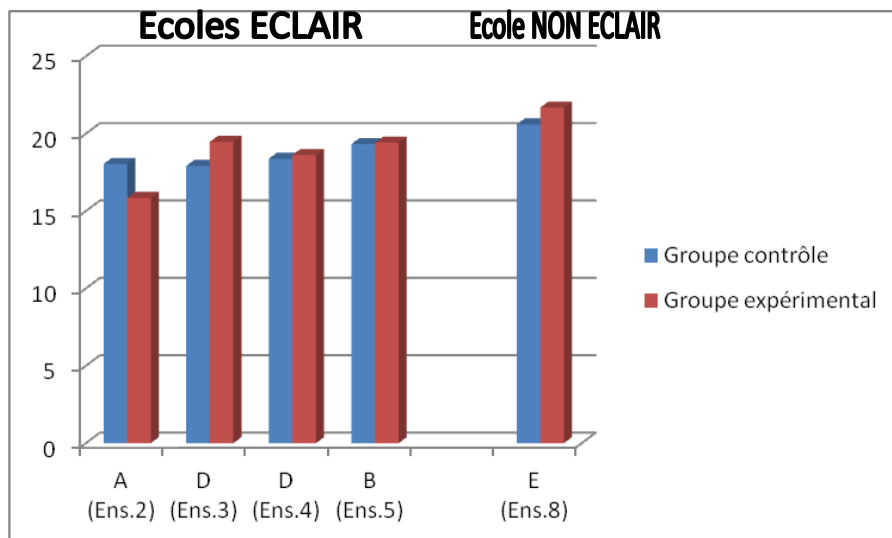


Figure 6 : Scores en PHONOLOGIE des élèves dont les enseignants sont présents dans les 2 groupes

Pour la mesure ECRITURE (figure 7), l'effet du type d'école est toujours visible mais l'effet du groupe (qui se traduit par une baisse en GE par rapport à GC) dans les écoles ECLAIR n'est plus significatif : une fois qu'on a pris en compte la variabilité entre les enfants (cette variabilité n'est pas visible sur le graphique qui ne représente que les moyennes), on ne peut plus affirmer avec certitude que la baisse n'est pas uniquement due hasard.

Sur le graphique de la figure 7, on constate une baisse qui semble importante pour les enseignants 2, 3 et 4. Cependant, l'analyse statistique (avec une ANOVA) ne révèle plus d'effet global du groupe, sans doute à cause d'une trop grande variabilité. L'effet significatif constaté quand on regardait l'ensemble des écoles s'explique sans doute par l'effet maître.

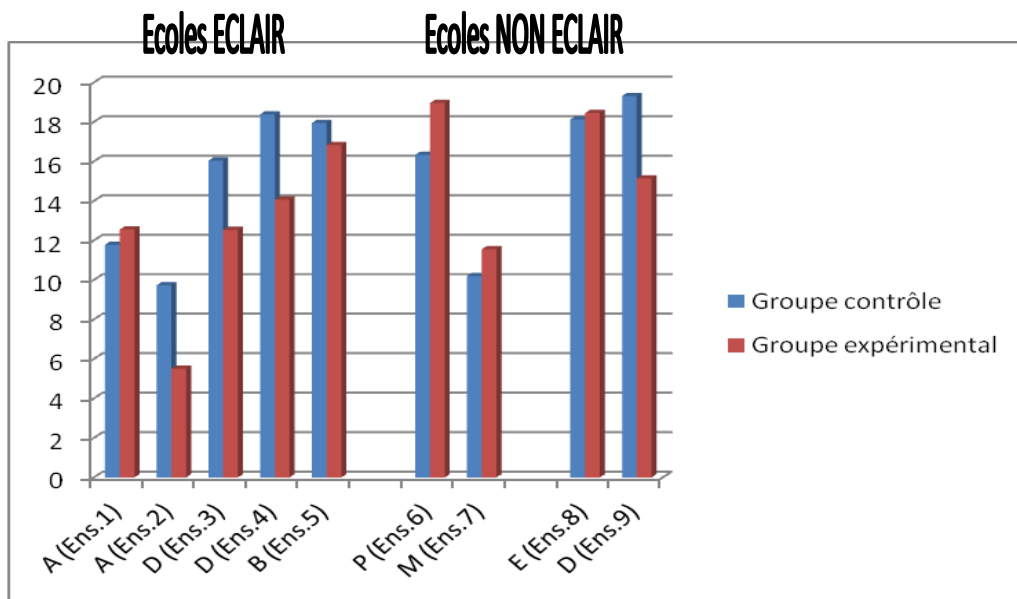


Figure 7 : Scores en ECRITURE des élèves dont les enseignants sont présents dans les 2 groupes

Enfin, pour la mesure FIGURES (Figure 8), l'effet du type d'école est toujours significatif et on observe cette fois un effet spécifique du groupe dans les écoles ECLAIR seulement : dans ces écoles, le progrès des élèves du GE par rapport au GC est significative. Cependant, ce constat peut être nuancé. En effet, la figure 10 montre que même au sein des écoles ECLAIR, les variations ne sont pas homogènes : l'augmentation des scores en reproduction de figures entre le GC et le GE ne concerne que 2 des 3 écoles ECLAIR ayant fourni des données pour cette tâche.

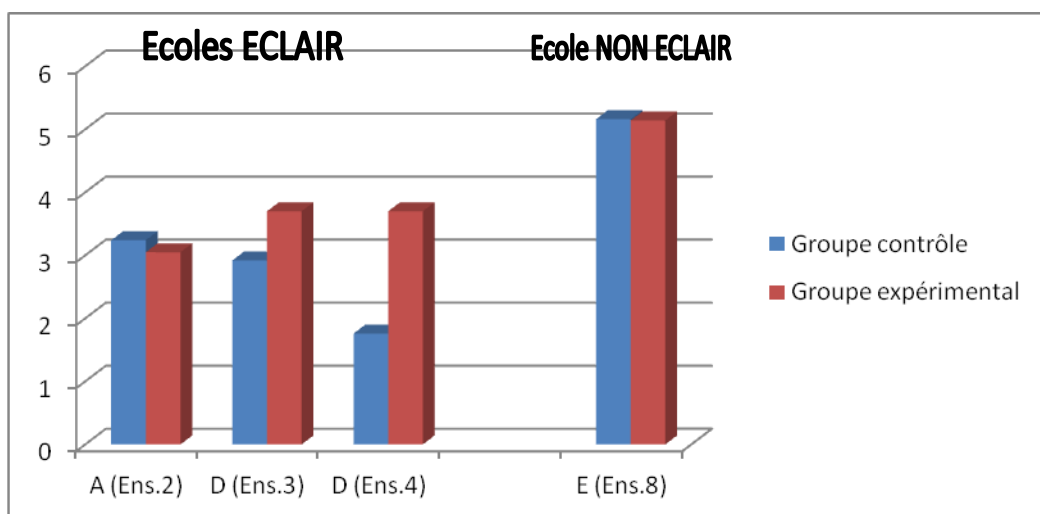


Figure 8 : Scores en FIGURES des élèves dont les enseignants sont présents dans les 2 groupes

Chapitre IV
DISCUSSION ET CONCLUSION

1. Rappel du cadre de l'étude

L'étude qui sert de support à ce mémoire a pour objectif d'évaluer l'impact d'un entraînement basé sur l'écrit aux premières compétences alphabétiques et phonologiques. La méthode Boulanger, fondée sur l'appétence du jeune enfant pour les mots écrits, et toutes les activités qui en découlent, constituent le matériel expérimental de l'étude. La démarche expérimentale consiste à comparer les habiletés dans quatre compétences prédictives de l'apprentissage de la lecture (encodage, lecture, phonologie et perception visuelle) auprès de deux groupes d'enfants équivalents : un premier groupe d'enfants n'ayant pas vécu la méthode Boulanger ; un second groupe constitué d'enfants ayant bénéficié de la méthode durant une année. Nous avons fait l'hypothèse que s'appuyer sur l'écrit est plus efficace qu'un entraînement phonologique basé uniquement sur l'oral.

2. Tentative d'explicitation des résultats

Par rapport à notre questionnaire, les résultats obtenus ne sont pas significatifs, sauf pour la tâche FIGURES (pour laquelle on constate un effet spécifique du groupe dans les écoles ECLAIR, une fois l'effet « maître » neutralisé). Les résultats ne permettent donc ni de confirmer ni d'infirmer notre hypothèse de départ. Si la méthode a fonctionné uniquement pour l'épreuve de reproduction de figures, qui relève de la perception visuelle, c'est peut-être parce que la démarche Boulanger accorde une place prépondérante au visuel dans les activités (regarder des étiquettes avec des mots écrits, par exemple) et en comparaison, moins de temps à l'écrit.

2.1 Relative efficacité de la méthode, pour une tâche, dans la plupart des écoles ECLAIR

Lorsque l'on observe les élèves des enseignants stables, pour la reproduction de figures, l'effet du groupe n'est significatif que dans les écoles ECLAIR. Pour mémoire, ce programme national (pilote au niveau académique) traduit la volonté de faire évoluer les pratiques quotidiennes au service de la réussite de tous les élèves. Il a pour objectifs la progression de chacun des élèves, le développement de leur ambition scolaire et professionnelle et l'instauration d'un climat scolaire apaisé, propice aux apprentissages. Ce contexte pourrait

expliquer la relative efficacité de la méthode Boulanger dans les écoles ECLAIR, au sein desquelles les enseignants sont peut-être davantage sensibilisés à l'accompagnement et au suivi personnalisé, plus ouverts aux évolutions de pratiques, aux innovations et aux expérimentations. L'implication des parents dans la scolarité, une autre ambition forte du dispositif ECLAIR, pourrait aussi éclairer ce résultat. Écoles et territoires en difficultés peuvent sombrer ensemble, mais ils peuvent tout aussi bien se développer de concert, se dynamiser l'un l'autre. On évoque souvent le cercle vicieux de la décadence socio-économique, la spirale de l'exclusion et des inégalités, mais on ne dit pas assez qu'il peut s'enclencher, en sens inverse, un cercle vertueux. En effet, du fait des politiques publiques, des moyens accordés et des volontés individuelles, c'est aussi dans ces territoires dits difficiles qu'on trouve des actions pédagogiques pilotes et des équipes éducatives très efficaces, comme le concluaient déjà Chauveau et Duro-Courdesses en 1989. L'effet de groupe observé dans les écoles ECLAIR pourrait, s'il est confirmé, démontrer la pertinence de la méthode Boulanger en matière de prévention des difficultés et de réduction des inégalités face aux apprentissages et à la réussite scolaire : ainsi, dans les écoles situées dans les territoires en difficultés sociales et économiques, mettre l'accent, dès la maternelle, sur les compétences prédictives de la lecture pourrait contribuer à limiter les blocages et réduire les disparités dans cet apprentissage.

2.2 Des disparités entre les enseignants

L'analyse détaillée des résultats nous permet de constater une baisse des résultats entre le GC et le GE, dans une ou plusieurs tâches, pour les élèves de certains enseignants. Cette baisse des scores entre les deux groupes pour un même enseignant peut s'expliquer de différentes façons : elle peut être due au fait qu'une classe contient (par hasard) beaucoup d'élèves en difficultés pour une année donnée ; « l'effet maître » est une autre piste. En effet, les enseignants ne s'impliquent pas tous également dans la méthode, leurs choix pédagogiques influent sur la manière d'appliquer la méthode Boulanger : il est possible que certains consacrent trop d'importance et/ou de temps à une ou plusieurs tâche(s), au détriment d'une ou des autre(s).

Le questionnaire⁸ renseigné en février 2014 par les enseignants, et relatif au suivi de la méthode Boulanger dans leur classe, permet de savoir si l'intensité d'application de la

⁸ Exemples de critères quantitatifs pour ce questionnaire : nombre de « mots offerts » distribués à chaque élève, nombre de « maisons des sons » construites

méthode corrèle avec la variabilité entre les classes, c'est-à-dire si les enseignants les plus investis dans la mise en œuvre de la méthode obtiennent les meilleurs résultats. Les informations du questionnaire sont traduites en une « note » reflétant le degré d'application de la méthode par les enseignants stables. La figure 9 présente ces notes. Il apparaît que ce critère n'est pas significatif pour expliquer la baisse des scores entre le GC et le GE. En revanche, on remarque que les enseignants qui font progresser leurs élèves (par exemple, l'enseignant 8 dans toutes les tâches sauf les « figures » - mais le niveau de la classe est déjà très élevé pour cette tâche- ou l'enseignant 3, dans 3 tâches sur 4) appliquent intensément la méthode.

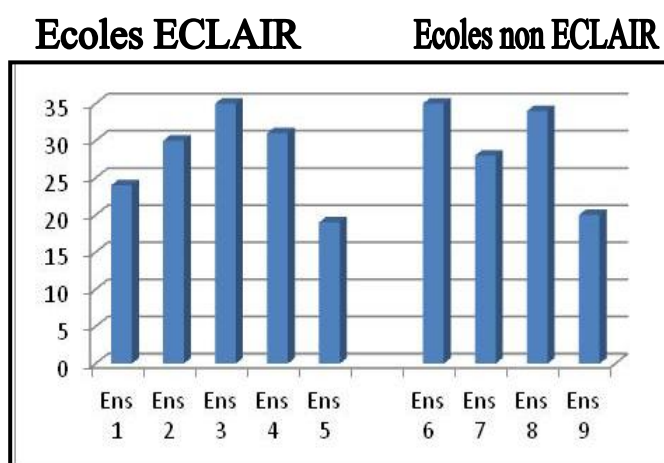


Figure 9 : degré d'application de la méthode Boulanger par les enseignants « stables »

Le critère de l'ancienneté dans le métier, quant à lui, n'est pas pertinent dans cette étude pour expliquer les différences entre les enseignants : il n'existe pas de corrélation entre la baisse des résultats entre les deux années et l'ancienneté de l'enseignant dans l'Education Nationale.

2.3 L'effet du milieu social

Si la comparaison des résultats entre les deux groupes ne permet pas de valider l'hypothèse de départ, en revanche, l'analyse plus fine des résultats met en évidence un « effet milieu » significatif, c'est-à-dire une différence significative de niveau entre les écoles (en particulier entre les écoles ECLAIR et NON ECLAIR). L'effet établissement permet d'établir que quelque soit le public accueilli, certains établissements sont plus efficaces que d'autres. Un établissement peut-être efficace même s'il scolarise un public « peu favorisé » culturellement et socialement, toutefois son efficacité restera généralement plus faible que les établissements « favorisés ». Ce constat fait écho à celui de l'enquête PISA (2013), dont les résultats révèlent, à l'échelle de la France, une aggravation des déterminismes sociaux : selon cette

enquête, l'école française est aujourd'hui celle des pays de l'OCDE où l'origine sociale des enfants pèse le plus lourd dans les résultats scolaires, et cette tendance s'est accrue ces dix dernières années. Ces résultats confirment les tendances qui se sont dégagées dans d'autres enquêtes nationales et internationales sur la France, et qui ont nourri le projet pour la refondation de l'École, en particulier l'objectif de faire en sorte que l'origine sociale cesse de peser aussi fortement sur les résultats scolaires.

2.4 Effet classe, effet maître : des concepts interdépendants

Le groupe classe a une dynamique propre et la nature des interactions avec les enseignants a des conséquences sur les apprentissages. Si on peut imputer une partie de « l'effet classe » à sa composition et au poids relatif des « bons élèves », d'autres facteurs ont des conséquences sur la dynamique de classe et en particulier l'image que les élèves se font d'eux-mêmes et de leurs capacités d'apprentissage. Persuadés qu'ils sont dans une mauvaise classe, les élèves ont toutes les chances de construire une mauvaise image d'eux-mêmes, qui conduit aux mauvais résultats à travers un processus de désinvestissement (réduction des efforts et moindre implication dans les apprentissages). L'enseignant joue un rôle majeur dans l'orientation de ce processus, en redonnant confiance à la classe ou aux élèves qui se déprécient (sauf s'il participe lui-même, inconsciemment, à la stigmatisation et à l'entreprise d'auto dépréciation collective).

Mais derrière l'effet-classe, c'est essentiellement l'effet-maître qu'il faut voir, surtout dans le contexte du maître unique, doté d'une grande autonomie. Certes, il y a des éléments de situation qui ne dépendent pas de l'enseignant (nombre et niveau des élèves, origine sociale...), mais les recherches ont permis de mettre en évidence que « l'effet maître » a plus d'impact que « l'effet classe » et qu'il est particulièrement élevé pour la première année de scolarité des élèves. Un grand nombre de travaux ont porté sur l'efficacité de l'enseignement, révélant des variations importantes d'acquisitions selon la classe fréquentée. Pourtant, ils montrent aussi que l'action de l'enseignant est essentielle. On remarque souvent une stabilité des performances d'un professeur d'une classe à l'autre, ce qui suggère que dans l'effet-classe c'est l'effet-enseignant qui domine. Une grande partie de l'effet classe est générée par l'enseignant. Néanmoins l'efficacité des enseignants tient aussi au système d'interactions dans la classe. Pour Bressoux (2006) « l'effet maître » doit être analysé comme « *le produit d'une interaction maître élèves* ». Bressoux plaide pour une conception interactive de l'effet-maître dans laquelle celui-ci n'est pas simplement une caractéristique du maître, mais le résultat d'un processus d'interaction entre un maître et une classe.

3. Limites et perspectives

3.1 Les limites de l'étude

L'expérimentation présentée dans ce mémoire a été conduite sur trois communes du département des Hauts de Seine, auprès de presque 700 enfants : un nombre d'individus suffisant pour la crédibilité des données collectées, mais un territoire restreint, essentiellement urbain, qui garantit l'équivalence des élèves testés mais rend les résultats de l'étude difficilement généralisables.

Une autre limite de l'expérimentation réside dans l'hétérogénéité de la mise en œuvre de la méthode. Les disparités sont liées notamment à la liberté pédagogique de l'enseignant, à sa façon de s'approprier la démarche. Le manque d'accompagnement dans la mise en œuvre de la méthode (lié au manque de moyens disponibles pour l'étude) renforce ces différences, en augmentant la marge de manœuvre des enseignants. Agir sur ces deux derniers points pourrait permettre d'homogénéiser l'étude et d'obtenir des résultats plus probants.

Enfin, la pertinence des épreuves peut être interrogée : sont-elles en cohérence avec les compétences développées par la méthode, et correspondent-elles aux compétences à évaluer ?

3.2 Responsabilité de l'enseignant et efficacité de l'enseignement

Parler « d'effet maître », « d'effet classe » ou « d'effet établissement » représente un véritable intérêt car l'existence de ces différents effets nous oblige à interroger notre responsabilité collective dans la réussite des élèves. La « fatalité sociale » et la mécanique des inégalités socioculturelles ne suffisent pas à expliquer l'échec scolaire, car la réussite scolaire se construit aussi et surtout au contact des élèves dans les classes et les établissements. Parmi les trois effets étudiés, une fois neutralisés les biais liés aux caractéristiques socioculturelles des élèves, « l'effet maître » est prépondérant, comme nous l'avons dit. Ces conclusions doivent nous inviter, nous, enseignants, à engager une réflexion capable de déboucher sur des formes de régulation pédagogiques pertinentes. L'enseignant n'est pas tout puissant, mais il fait de l'effet : il en fait suffisamment pour que la question de sa responsabilité soit posée. Des interventions relativement modestes sur la qualité de l'enseignement peuvent avoir des conséquences sensibles en termes d'équité. Il n'est pas toujours nécessaire d'engager des actions de grande ampleur et « tous azimuts » pour obtenir des effets significatifs sur la réussite des élèves.

La recherche apporte la preuve que la démarche de l'enseignant a un impact fort. L'intention

de la recherche n'est pas d'évaluer la qualité de l'enseignant mais de mettre en évidence l'efficacité de certaines pratiques pédagogiques. Il me semble essentiel d'intégrer cette logique pour être un enseignant réflexif, qui s'interroge sur sa pratique et se nourrit de la recherche, tout en contribuant à la faire progresser.

3.3 La question de l'évaluation des méthodes pédagogiques

L'absence d'effet entre le groupe contrôle (GC) et le groupe expérimental (GE) dans 3 tâches sur 4 nous ramène à la question posée dès l'introduction de l'intérêt d'évaluer scientifiquement les méthodes pédagogiques. Le fait de ne pas obtenir de résultats significatifs au bout d'une année ne doit pas conduire à répondre hâtivement par la négative à cette question. En effet, la première année d'imprégnation de la méthode Boulanger par les enseignants peut être marquée par un manque d'investissement dans l'expérimentation ou une difficile appropriation de la démarche pédagogique, donc une utilisation timide du matériel expérimental. En outre, le temps de la pratique de terrain n'est pas le même que le temps de la démarche scientifique : la première est ancrée dans l'immédiateté, attachée au besoin d'outils et de solutions à court terme. L'expérimentation scientifique requiert davantage de temps et de recul, et sans doute aussi de l'amplitude, c'est-à-dire plus d'individus testés, pour aboutir à des résultats probants, convertibles en outils pour la pratique de terrain des enseignants. Ainsi est réaffirmée l'idée de Rey de penser la pédagogie et la recherche comme des approches différentes, qui s'enrichissent mutuellement et se complètent, bien plus qu'elles ne s'opposent.

3.4 Réflexions personnelles suscitées et approfondies au travers du mémoire

Le travail effectué dans le cadre de ce mémoire m'a permis, tout d'abord, d'appréhender la démarche scientifique dans sa globalité (modalités, ambitions) et de m'intéresser aux enjeux de cette démarche en matière de pédagogie. Cette réflexion m'a conduite à m'interroger sur mon rôle d'enseignante vis-à-vis de la recherche et à conceptualiser l'articulation entre l'intervention sur le terrain et la prise de recul par rapport à la pratique.

D'autre part, le thème de ce mémoire a été l'occasion de poser la question de la primarisation (entendue comme le fait de rapprocher l'enseignement en maternelle de l'enseignement en

primaire), et d'en percevoir les enjeux et les limites, une question au cœur de mes questionnements cette année, dans ma classe de PS-MS. En effet, il s'agit de trouver un équilibre entre la double volonté de faire progresser les enfants et de respecter leur rythme propre. Car je suis convaincue que le rythme des apprentissages n'est pas le même pour tous les enfants, et que la prise en compte de cette spécificité est cruciale en maternelle, afin de construire une vision positive de l'Ecole, d'aborder les premiers apprentissages en réponse à des besoins et des envies, tout cela pour donner du sens à l'Ecole. Réussir sa scolarité, n'est-ce pas avant tout lui donner du sens, celui-là même qui est facteur de motivation et de performance ? Cette question de la réussite scolaire dépasse d'ailleurs le cadre de la maternelle, et même celui de l'enseignement, puisqu'il questionne aussi la posture parentale vis-à-vis de la scolarité des enfants.

De même, à la faveur de l'expérience vécue dans la rédaction de ce mémoire, j'ai engagé une réflexion approfondie sur l'apprentissage de la lecture (et les compétences prédictives à développer dans ce but), dans un contexte national où le savoir lire est un enjeu prépondérant, et en lien avec la question de la prévention des difficultés scolaires. Cette dernière question m'interpelle particulièrement, depuis plusieurs années, elle est même au cœur de mon parcours et continue à guider mes choix professionnels. Effectivement, mon projet à court terme est d'enseigner auprès des élèves à besoins particuliers : l'apprentissage de la lecture est un objectif phare pour ces élèves, quand on en connaît l'enjeu en termes de réussite scolaire, mais aussi d'autonomie et d'insertion. D'un point de vue plus pédagogique et didactique, les recherches effectuées pour le mémoire m'ont éclairée sur les compétences prédictives de la lecture, ainsi que sur les moyens et les leviers pour les développer.

Enfin, après plus de dix années passées sur le terrain, l'engagement dans la tâche « universitaire » que constitue l'écriture d'un mémoire a représenté pour moi une difficulté importante, en termes de mobilisation et de démarche. A l'heure de clôturer ce travail, je mesure combien il était nécessaire, et combien il m'a été profitable, dans la construction de nouvelles compétences professionnelles autant que dans mon évolution personnelle.

BIBLIOGRAPHIE

- Anthony, JL, Lonigan, CJ, Driscoll, K., Phillips, BM, & Burgess, SR (2003). Phonological sensitivity: A quasi-parallel progression of word structure units and cognitive operations. *Reading Research Quarterly*, 38 (4), 470-487.
- Bara, F., Lannuzel, C., Pronost, C., & Calvarin, D. (2013). Utiliser son corps pour apprendre à reconnaître et à tracer les lettres en grande section de maternelle. *ANAE. Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, (123), 135-141.
- Berninger, VW, Vaughan, KB, Abbott, RD, Abbott, SP, Rogan, LW, Brooks, A., & ... Graham, S. (1997). Treatment of handwriting problems in beginning writers: Transfer from handwriting to composition. *Journal of Educational Psychology*, 89 (4), 652.
- Billard, C., Fluss, J., Ducot, B., Warszawski, J., Ecalle, J., Magnan, A., & Ziegler, J. (2008). Étude des facteurs liés aux difficultés d'apprentissage de la lecture. À partir d'un échantillon de 1062 enfants de seconde année d'école élémentaire. *Archives de pédiatrie*, 15(6), 1058-1067.
- Biot-Chevrier, C., Ecalle, J. & Magnan, A. (2009). Poids des connaissances alphabétiques précoces dans l'acquisition de l'écrit : une étude longitudinale auprès d'enfants de 5 à 10 ans. *Archives de psychologies*, vol.74, p.204-226
- Bouchière, B., Ponce, C., & Foulin, J. N. (2010). Développement de la connaissance des lettres capitales. Étude transversale chez les enfants français de trois à six ans. *Psychologie française*, 55(2), 65-89.
- Bougnères, A., & Cros, L. (2013). La pédagogie préventive à l'école, les avancées Actuelles et à venir. *ANAE. Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, (125), 369-373.
- Boulangier, F. (2009). *Entrer dans l'écrit en maternelle*. Nathan
- Bressoux, P. (2006). Histoire et perspectives des recherches sur l'effet-maître. *Gérard Figari et Lucie Mottier Lopez (éd.), Recherche sur l'évaluation en éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Cain, K., & Oakhill, J. V. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and writing*, 11(5-6), 489-503.
- Chauveau, G., Duro-Courdesses, L. (1989) *Écoles et quartiers : des dynamiques éducatives locales*. L'Harmattan
- Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. Dans G. Underwood (dir.), *Strategies of Information Processes*, (p. 151-216). Londres : Academic Press.
- Coltheart, M., Curtis, B., Atkins, P., & Haller, M. (1993). Models of reading aloud: Dual-route and parallel-distributed-processing approaches. *Psychological review* , 100 (4), 589. *Psychological Review* , 100 (4), 589.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C, Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). DRC : a dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological review* , 108 (1), 204. *Psychological Review* , 108 (1), 204.

Daussin, J. M., Keskpaik, S., & Rocher, T. (2011). L'évolution du nombre d'élèves en difficulté face à l'écrit depuis une dizaine d'années. *INSEE-France, portrait social*.

Dehaene, S. (2011). *Apprendre à lire: des sciences cognitives à la salle de classe*. Odile Jacob.

Demont, É., & Gombert, J. É. (2004). L'apprentissage de la lecture: évolution des procédures et apprentissage implicite. *Enfance*, 56(3), 245-257.

Dessus, P. & Gentaz, E. (Eds) (2006). *Apprentissages et enseignement. Sciences cognitives et Education*. Paris : Dunod.

Doignon, N. & Zagard, D. Les enfants en cours d'apprentissage de la lecture perçoivent-ils les syllabes à l'écrit, *Canadian Journal of Experimental Psychology*, n° 60 (4), 2006

Ecalles, J. (2004). Les connaissances des lettres et l'écriture du prénom chez l'enfant français avant l'enseignement formel de la lecture-écriture. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 45(1), 111.

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

Ecalles, J., & Magnan, A. (2010). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Dunod.

Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading research quarterly*, 36(3), 250-287.

Florin, A. (2007). L'école primaire en France. *Rapport au Haut Conseil de l'Éducation*.

Foulin, J. N. (2007). La connaissance des lettres chez les prélecteurs: aspects pronostiques, fonctionnels et diagnostiques. *Psychologie française*, 52(4), 431-444.

Foulin, J. N., & Pacton, S. (2006). La connaissance du nom des lettres: précurseur de l'apprentissage du son des lettres. *Éducation et francophonie*, 34, 28-55.

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K.E. Patterson, J.C. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia : Cognitive and neuropsychological studies of phonological reading* (301-330). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.

Gentaz, E. & Dessus, P. (Eds) (2004). *Comprendre les apprentissages. Sciences cognitives et Education*. Paris : Dunod.

Gough, PB, & Tunmer, WE (1986). Décodage, la lecture, la lecture et le handicap. *Remedial and Special Education*, 7 (1), 6-10.

Labat, H., Farhat, S. L., Andreu, S., Rocher, T., Cros, L., Magnan, A., & Ecalles, J. (2014). Évaluation des connaissances précoces prédictives de l'apprentissage de la lecture en grande section de maternelle. *Revue française de pédagogie*, (3), 41-54.

Longcamp, M., Zerbato-Poudou, MT, et Velay, JL (2005). The influence of writing practice

on letter recognition in preschool children: A comparison between handwriting and typing. *Acta psychologica*, 119 (1), 67-79.

Meirieu, P. (1987). *Apprendre ...oui, mais comment*. Paris : ESF

Morais, J., Bertelson, P., Cary, L., & Alegria, J. (1986). Literacy training and speech segmentation. *Cognition*, 24 (1), 45-64.

Oakhill, J., & Cain, K. (2007). *Introduction to comprehension development*. New York : Guilford Press.

Oakhill, JV, et Cain, K. (2012). The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 16 (2), 91-121.

Prêteur, Y., & Telleria-Jauregui, B. (1986). L'empan de copie comme un des indicateurs de l'acquisition de la langue écrite chez des enfants de 5-8 ans. *Psychologie scolaire*, 56, 5-29.

Rey, O. (2014). *Entre laboratoire et terrain: comment la recherche fait ses preuves en éducation*.

Roberts, TA (2003). Effects of alphabet-letter instruction on young children's word recognition. *Journal of educational psychology*, 95 (1), 41.

Seymour, P.H.K. (1997). Les fondations du développement orthographique et morphographique. In L. Rieben, M. Fayol, & C.A. Perfetti (Eds.), *Des orthographes et leur acquisition*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Sprenger-Charolles, L., & Cole, P. (2003). *Lecture et dyslexie: Approche cognitive*. Paris: Dunod.

Texte de Jean Emile Gombert extrait de la préface écrite pour l'ouvrage de Jean Ecalte et Annie Magnan (2002) *L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs*. Paris : A. Colin.

Thomassen, A. & Teulings, H. (1979). The development of directional preference in writing movement. *Visible language*. 13

Treiman, R., Kessler, B. & Pollo, T.(2006). Learning about the letter name subset of the vocabulary : evidee from U.S. and Brazilian preschoolers. *Applied Psycholinguistics*, 27, 211-227.

Treiman, R., Levin, I., et Kessler, B. (2007). Learning of letter names follows similar principles across languages: Evidence from Hebrew. *Journal of Experimental Child Psychology*, 96 (2), 87-106.

Treiman, R., Tincoff, R., & Richmond-Welty, ED (1996). Letter names help children to connect print and speech. *Developmental Psychology*, 32 (3), 505.

Van Dijk, T. A., Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Van Reybroeck, M., & Schelstraete, M. A. (2006). L'apport d'un entraînement systématique à la métaphonologie dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. *Langage et pratiques*, 38, 58-67

LISTE DES ANNEXES

| | |
|--|----|
| Annexe 1 : Test collectif de fin de grande section de maternelle..... | 46 |
| Annexe 2 : Epreuve de conscience phonologique du B.S.E.D.S..... | 50 |
| Annexe 3 : Epreuve de perception visuelle du B.S.E.D.S..... | 54 |

Annexe 1

TEST COLLECTIF FIN DE GRANDE SECTION DE MATERNELLE

MATERIEL

Par élève : Une feuille d'exercice, crayon papier ou stylo habituel.

Faire en sorte que les affichages de mots écrits dans la classe ne soient pas visibles pendant l'exercice. On veut juger des capacités de l'enfant à traiter et produire des mots sans autre support, et pas sa capacité à se référer à des affichages collectifs ou à comparer à un modèle.

TEMPS : environ 15 à 20 mn

Passation collective (petits groupes ou demi-classe). Veiller à éviter à tout prix le copiage, installer les élèves en conséquence, donner des consignes dans ce sens si besoin.

CONSIGNE :

Introduction de l'exercice, exemple : « En maternelle, on ne sait pas encore lire, mais on sait déjà beaucoup de choses sur les mots qui sont écrits. Aujourd'hui, vous allez essayer d'écrire des mots et de choisir des mots en utilisant tout ce que vous savez déjà dans votre tête. Ce n'est pas grave si vous vous trompez, c'est normal puisque vous ne savez pas encore lire. Mais il faut essayer de faire le mieux possible. »

Consigne Exercice 1 (6 mots à écrire) : « Il y a 6 images. A côté de chaque image, chacun va essayer d'écrire le mot, comme il pense que ce mot peut s'écrire.

Le premier mot, c'est chat. Essayez d'écrire le mot chat.

Le deuxième mot, c'est lit. ...

Le 3^{ème} mot, c'est cube.

Le 4^{ème} mot, c'est bol.

Le 5^{ème} mot, c'est banc.

Le 6^{ème} mot, c'est fée.

Pour chaque mot, laisser 1mn maximum. Si un enfant se bloque ou exprime sa peur de se tromper, rappeler que ce n'est pas grave si on se trompe, c'est normal puisqu'on ne sait pas encore lire.

Consigne exercice 2 (8 mots à entourer) : « il y a encore des images, et cette fois il y a 3 mots écrits à côté de l'image. Il faut bien regarder les 3 mots, et entourer celui que vous pensez être le bon mot. Si vous ne savez vraiment pas lequel choisir, regardez encore et choisissez-en un quand même.

Le premier mot, c'est maison. Entourez le mot que vous pensez être le mot maison.

Le deuxième mot, c'est poisson. ...

Ensuite, c'est girafe.

Ensuite, c'est vélo.

Ensuite, c'est lapin.

Ensuite, c'est ours.

Ensuite, c'est nuage.

Ensuite, c'est étoile

Pour chaque mot, laisser 30 s maximum. Si un enfant se bloque ou exprime sa peur de se tromper, rappeler que ce n'est pas grave si on se trompe, c'est normal puisqu'on ne sait pas encore lire.

Ramasser les fiches.

Cotation :

Exercice 1 : épreuve GS ENCODAGE - COTATION

1) compter 1 point par lettre du mot, écrit par l'enfant (exemple: HA pour chat = 2)

2) compter 1 point par graphème correspondant à un phonème du mot, écrit par l'enfant (exemple: HA pour chat = 1)

3) totaliser les points lettres et les points graphèmes

4) OTER 2 POINTS SI 4 LETTRES FAUSSES OU PLUS, SONT PRESENTES EGALEMENT

maximum par item:

chat ch-a-t 4+2=6

lit l-i-t 3+2=5

cube c-u-b-e 4+3=7

bol b-o-l 3+3=6

banc b-an-c 4+2=6

fée f-é-e 3+2=5

total maximum: 35

Exercice 2 : compter 2 points si le bon mot est entouré, 1 point si c'est l'autre mot légal, 0 si c'est le mot illégal (suite de lettres imprononçables).

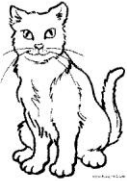

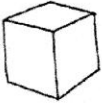
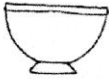
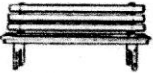

Maximum 16 points.

Mots légaux (1 point) : misano ; pisono ;gafire ;volé ;lipan ;orus ;nague ;éliote

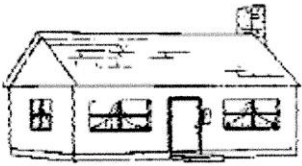
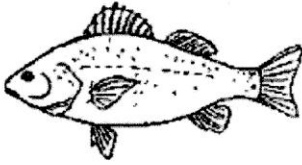

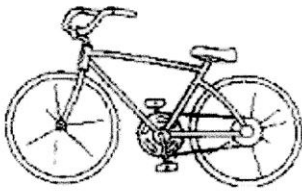
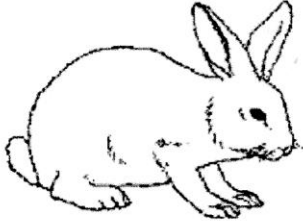

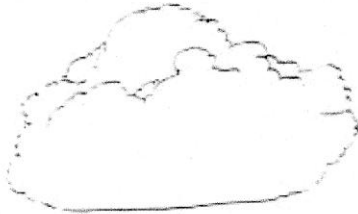

Mots illégaux (0 point) : msnoia ; pnoioss ;gfaeir ;vloé ;lniap ;osru ;ngeua ;éoiel

PRENOM : _____

Exercice 1 :

| | |
|---|--|
|  | |
|  | |
|  | |
|  | |
|  | |
|  | |

Exercice 2 :

| | | | |
|---|-------------------------------------|--|--|
|  | <p>maison misano msnoia</p> |  | <p>pissono poisson pnoioss</p> |
|  | <p>gafire gfaeir girafe</p> |  | <p>vélo vloé volé</p> |
|  | <p>lniap lapin lipan</p> |  | <p>orus osru ours</p> |
|  | <p>nuage nague ngeua</p> |  | <p>éoiel éliote étoile</p> |

Annexe 2 : Epreuve de conscience phonologique du B.S.E.D.S

2. 5. Conscience phonologique

Les tests de conscience phonologique se font oralement. Les épreuves comportent toujours des exemples et essais préalables. Les épreuves réelles se font sans aides et sans commentaires en utilisant toujours la même phrase de consigne.

En aucun cas il ne faut induire la réponse. Pour cela veiller à :

- parler d'un ton uniforme
- ne pas répéter les explications plus de 2 ou 3 fois, en utilisant toujours les mêmes exemples, pour éviter de faire un "entraînement"
- éviter les commentaires sur les réponses, ne pas donner la réponse en cas d'erreur.

Si l'enfant a des problèmes d'articulation, ne pas en tenir compte. La conscience phonologique n'est pas une activité motrice mais cognitive.

❖ Rimes

Passation :

Expliquer à l'enfant qu'on va jouer avec les mots et que pour ce jeu, il va falloir trouver les mots qui finissent par le même son, les mots qui riment.

Donner un premier exemple :

« Si je dis "SOURIS", on entend RI à la fin du mot "SOURIS". On va trouver le mot qui finit comme "SOURIS", c'est "CHAPEAU, MARI ou TORTUE" ? ».

Même si l'enfant trouve la bonne réponse dire : « c'est "MARI", parce qu'à la fin de "MARI" on entend RI comme dans "SOURIS". Ecoute bien SOU-RIS MA-RI. ».



Laboratoire Cogni-sciences. BSEDS 5-6. Version 3. Octobre 2003

Puis poursuivre avec le deuxième exemple : « Je dis “**CALIN**”, trouve le mot qui finit comme “**CALIN**”, c’est “**MATIN, LIT, BALLON**” ? ».

Si l’enfant se trompe, donner la réponse correcte : « Ce n’est pas “**LIT**” c’est “**MATIN**”, écoute : CA-LIN, MA-TIN », en insistant sur la rime sans autre commentaire.

Si l’enfant paraît ne pas comprendre la consigne, ré-expliquer-la une ou deux fois en utilisant les mêmes exemples puis passer à l’épreuve. Il peut s’agir non d’un problème de compréhension mais d’une difficulté réelle de conscience phonologique.

Puis l’avertir qu’il va devoir répondre tout seul.

Si l’enfant tarde à répondre ou paraît ne pas avoir retenu les mots, lui redire la série.

« Trouve le mot qui finit comme _____, c’est _____, _____, ou _____ »

| | | | |
|--------------------|----------------|------------------|-------------------|
| SAPIN | BONBON | CHAPEAU | MARIN |
| MARTEAU | CHEVAL | GATEAU | BOUGEOIR |
| BALLON | RAISIN | PANTALON | BATEAU |
| BALANÇOIRE | ARMOIRE | OISEAU | BOUTON |
| CHAUSSETTES | MOUTON | DRAPEAU | FOURCHETTE |
| BOTTINE | BATEAU | EGLANTINE | DINDON |
| ECOLE | ENVOL | BUREAU | LAVOIR |
| MARDI | PAPIER | RADIS | PLAFOND |

Notation :

Chaque bonne réponse donne 1 point, le score maximum est 8.

Si l’enfant donne toujours le premier ou le dernier mot, il donnera deux bonnes réponses qui sont probablement dues au hasard. En tenir compte dans l’interprétation.

❖ **Comptage syllabique**

L’important dans cette épreuve est de repérer si l’enfant sait segmenter les mots en syllabes et non si il sait les compter.

Passation :

Dire à l'enfant : « On va couper les mots en sons. On compte sur les doigts avec les mots. Je te donne un exemple : je dis “**BATEAU**” »; on compte sur les doigts les deux sons **BA - TO** pendant l'énoncé. « Il y a deux sons dans ce mot. A toi d'essayer avec “**KILO**” »

Si l'enfant se trompe, donner la bonne réponse en énonçant les syllabes sur les doigts **KI - LO** », puis refaire un autre essai avec **MARINA** et passer à l'épreuve réelle.

Si l'enfant a des difficultés dans la réalisation de l'épreuve, la reprendre en frappant les syllabes avec les mains.

Attention : dire les mots un à un sans les segmenter. « Combien y a-t-il de sons dans : “**JOLI**”, “**ELEPHANT**”, “**POISSON**”, “**POT**”, “**POTIRON**” ? »

Notation :

Compter 1 point pour chaque mot bien segmenté oralement même si le geste est incorrect. Le score maximum est 5.

❖ Suppression syllabique

Passation :

Donner un premier exemple : « Je dis “**JOLI**” et maintenant, je répète “**JOLI**” mais sans dire “**JO**” ; ça fait “**LI**”, il reste “**LI**” », puis faire faire un exemple à l'enfant.

« A toi d'essayer ; répète après moi “**MANGER**”, (l'enfant répète le mot). Et maintenant répète “**MANGER**” mais sans dire “**GER**”, qu'est-ce qu'il reste ? ».

Si l'enfant se trompe, dire : « Il fallait dire “**MAN**” ; si je ne dis pas “**GER**”, il reste “**MAN**” ». Faire un deuxième essai : « Répète après moi “**CHATEAU**”, et maintenant répète “**CHATEAU**” mais sans dire “**TO**”. »

Si l'enfant se trompe, dire : « Il fallait dire “**CHA**” » et passer à l'épreuve réelle.

« Répète après moi _____ et maintenant répète _____ mais sans dire. _____ »

| | | | |
|----------------|----------------|-----------|-------------|
| MARTEAU | MARTEAU | sans dire | TO |
| RADIO | RADIO | sans dire | DIO |
| BATEAU | BATEAU | sans dire | TEAU |
| LAPIN | LAPIN | sans dire | PIN |
| MARDI | MARDI | sans dire | DI |

| | | | |
|-------------------|-------------------|-----------|-------------|
| RAISIN | RAISIN | sans dire | RAI |
| CITRON | CITRON | sans dire | CI |
| TORTUE | TORTUE | sans dire | TOR |
| BALLON | BALLON | sans dire | BA |
| CHAUSSETTE | CHAUSSETTE | sans dire | CHAU |

Notation :

Compter 1 point par suppression syllabique réussie, soit au maximum 10 points.

Au total, la conscience phonologique est notée sur 23. Le comptage syllabique est normalement acquis en fin de moyenne section de maternelle. Un enfant ayant un score inférieur à 4 au comptage syllabique doit être surveillé. Il doit bénéficier d'un bilan approfondi et ce score doit être interprété en regard des autres items testant la séquentialité.

Un enfant n'obtenant pas de points en suppression syllabique et obtenant un total de 13 doit être réévalué en fin d'année.

Annexe 3 : Epreuve de perception visuelle du B.S.E.D.S

1. 4. Perception visuelle

Pour la **reproduction de figures**¹⁸, avant de faire réaliser cet exercice, il faut s'assurer que les enfants ont bien compris la consigne. Il s'agit pour l'enfant d'analyser des formes simples de complexité croissante. Il devra ensuite reproduire chaque figure à l'identique, au-dessous de chaque modèle, en s'aidant des points qui servent de repères.

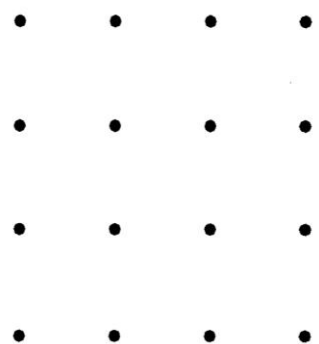
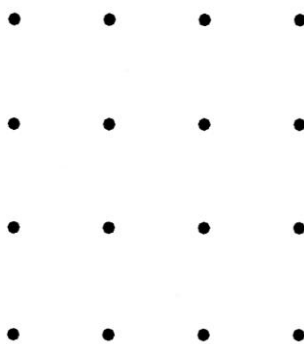
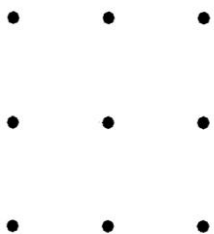
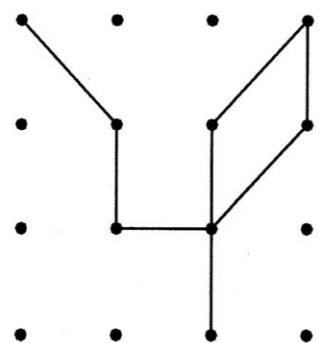
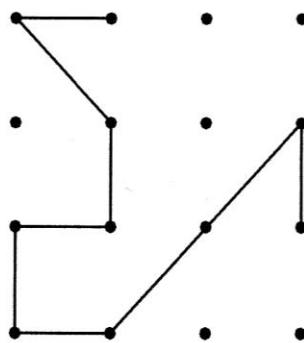
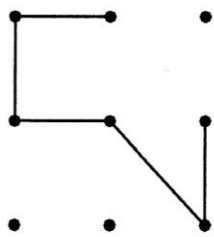
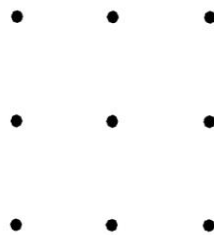
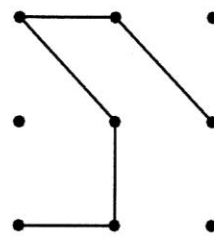
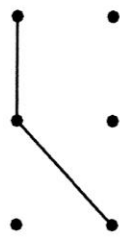
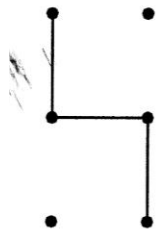
Aucun entraînement ne sera fait dans la semaine qui précède la réalisation de l'épreuve.

Cet exercice doit se faire sans aide, sans gomme, sans règle ni objet autre qu'un crayon ou un stylo. Ceci pour pouvoir comparer la performance de chaque enfant de la classe aux enfants témoins qui étaient dans ces mêmes conditions.

Notation : 1 à 6.

On note 1 point pour chaque figure réussie sans rature.

¹⁸ Cette épreuve permet entre autre d'évaluer, la capacité de planification, son maintien pendant la tâche, la mémoire visuelle à court terme et le repérage dans l'espace. Analyser avec les autres épreuves de traitement visuel réalisées pendant le bilan elle permet en cas de score trop faible d'évaluer séparément les fonctions énumérées ci-dessus afin d'identifier celle(s) qui ne sont pas assez fonctionnelles.



Résumé

La recherche semble s'accorder sur l'intérêt d'initier à la lecture en maternelle, afin de prévenir les difficultés ultérieures. La question de la manière d'aborder les premières compétences reste quant à elle posée. L'étude qui sert de support à ce mémoire a pour objectif d'évaluer l'impact d'un entraînement basé sur l'écrit aux premières compétences alphabétiques et phonologiques. La méthode Boulanger, fondée sur l'appétence de l'enfant pour les mots écrits, constitue le matériel expérimental de l'étude. La démarche expérimentale consiste à comparer les habiletés dans quatre compétences prédictives de l'apprentissage de la lecture (encodage, lecture, phonologie et perception visuelle) auprès de deux groupes d'enfants équivalents : un premier groupe d'enfants n'ayant pas vécu la méthode Boulanger ; un second groupe constitué d'enfants ayant bénéficié de la méthode durant une année. Si l'analyse des résultats ne fait apparaître un effet groupe significatif que pour une seule des tâches, elle démontre en revanche un effet du milieu, ainsi que l'importance de l'effet maître. Ces résultats sont discutés dans la dernière partie, en lien avec l'état de l'art. La conclusion souligne la responsabilité de l'enseignant dans l'efficacité de l'acte d'enseigner, et par conséquent l'intérêt d'évaluer les méthodes pédagogiques pour les rendre les plus efficaces possible.

Mots-clés : apprentissage de la lecture, maternelle, conscience phonologique, identification de mots écrits, principe alphabétique.

Summary

Research agrees on the interest of initiating nursery school pupils in reading, in order to avoid future difficulties. But the question remains: which is the best method of approaching the first skills? The study supporting this report aims at evaluating the impact of written training in first alphabetical and phonological skills. Boulanger's method, derived from a child's appetite for the written word, constitutes the experimental material of our study. The experimental approach consists in comparing pupils' skills in the four principal predictive competences of learning to read (encoding, reading, phonology and visual perception) between two equivalent groups of children: the first group not having experienced the Boulanger method, whereas the pupils from the second group have benefited from the method for a year. On analysis, a significant group effect is revealed in regard to one task only. However, the effect of social background is apparent, together with the importance of the "teacher effect". These results are discussed in the last part relating to the state-of-art. In conclusion, we stress the teacher's responsibility in efficient education and consequently the interest of assessing teaching methods to make them as efficient as possible.

Key-words: learning to read, nursery school, phonemic awareness, written words identification, alphabetical principle