



HAL
open science

Influence de l'exposition à l'écrit sur le sentiment d'efficacité personnel et la réussite scolaire d'élèves du cycle 2

Charles Fierrard

► **To cite this version:**

Charles Fierrard. Influence de l'exposition à l'écrit sur le sentiment d'efficacité personnel et la réussite scolaire d'élèves du cycle 2. Education. 2017. dumas-01627740

HAL Id: dumas-01627740

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01627740v1>

Submitted on 2 Nov 2017

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.

MASTER 2 MEEF

Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2016 - 2017

**MEMOIRE
UE3 - UE5
SEMESTRE 4
SESSION 1**

Charles FIERRARD

ESPE d'Arras
Section 6

Séminaire suivi : Approches psychologiques en éducation
Directeur de mémoire : Moïse DERO



Remerciements

Je remercie tout d'abord M. Déro, mon directeur de mémoire, pour son accompagnement tout au long de mes recherches durant ces deux années de formation. Il a contribué pleinement à rendre ces travaux particulièrement enrichissants et captivants grâce à un intérêt « contagieux » pour la recherche scientifique et à la rigueur de son approche professionnelle.

Je remercie grandement M. Jean Ecalte d'avoir partagé ses travaux si volontiers et d'avoir ainsi contribué grandement à la réalisation de mes investigations.

Je remercie mes deux collègues professeurs des écoles stagiaires, Margot Viez et Tiphaine Bouriez d'avoir participé à mon étude en acceptant de soumettre leurs élèves à mes questionnaires.

Enfin, il est évident que cette recherche n'aurait pu voir le jour sans le soutien inconditionnel de ma femme et la source de questionnements et de réflexions que mes deux filles font naître chez moi. Merci à elles trois pour leur aide précieuse.

Table des matières

Introduction	2
1. Cadre théorique	4
1.1. Définitions	4
1.1.1. La motivation	4
1.1.2. La lecture	4
1.1.3. La réussite scolaire	5
1.2. Le modèle intégratif de Fenouillet	5
1.3. Les grandes théories	7
1.3.1. La théorie de l'autodétermination	7
1.3.2. La théorie du climat motivationnel	8
1.3.3. La théorie de l'auto-efficacité perçue	8
1.3.4. Composantes de la motivation et résultats scolaires	9
2. Problématisation	10
2.1. Problématique	10
2.2. Hypothèses	10
3. Recueil de données	11
3.1. Outils	11
3.1.1. Mesure du Sep lecture	11
3.1.2. Mesure de la performance en lecture	12
3.1.3. Mesure de l'exposition aux écrits	13
3.2. Sujets	14
3.3. Contexte du recueil	15
3.3.1. Déroulement	15
3.3.2. Cotation des tests	15
3.3.3. Difficultés rencontrées et ajustements	16
4. Analyse des données : tris croisés et tests	18
4.1. Adaptation du test de mesure du SEP lecture	18
4.2. SEP lecture, performance scolaire et exposition à l'écrit	21
4.2.1. SEP lecture et exposition à l'écrit	21
4.2.2. SEP lecture et loisirs extra-scolaires	22
4.2.3. SEP lecture et performance scolaire	23
4.2.4. Exposition à l'écrit et loisirs extra-scolaires	25
5. Discussion	25
Conclusion	30
Bibliographie	31
Annexes	

Introduction

Le terme de « motivation » est particulièrement répandu dans le langage courant, mais aussi dans le milieu professionnel et certainement davantage dans la sphère éducative. Qui n'a jamais entendu de remarques telles que « Cet élève n'est pas motivé », « manque de motivation », ou à contrario « élève sérieux et motivé » ? Derrière la simplicité trompeuse de ce concept, se cachent des mécanismes psychologiques aussi complexes que multiples. En effet, bien que les recherches scientifiques portant sur les phénomènes motivationnels soient particulièrement récentes, Fabien Fenouillet, professeur de psychologie cognitive, fait état de plus de 100 théories de la motivation. Comprendre, expliquer, justifier voire anticiper les mécanismes psychologiques qui poussent les individus à agir représente un enjeu déterminant pour de nombreux domaines d'activité professionnelle dont l'enseignement ne fait pas exception, bien au contraire.

Il est admis facilement par le corps enseignant qu'un élève dit « motivé » augmente ses chances de réussite. De même, les enseignants parviennent généralement à identifier une relation de causalité entre le manque de motivation perçu de l'élève et la survenue de difficultés scolaires. Pour autant, bien qu'un « diagnostic » soit prononcé, nombreux sont ceux qui restent démunis face à ce constat faute d'appréhender et de comprendre plus précisément les mécanismes en jeu, et de fait actionner les bons leviers motivationnels individuels.

Ainsi, si la réussite scolaire est bien multifactorielle (facteurs internes, externes, environnementaux, sociaux, culturels, familiaux...), la recherche a déjà identifié l'apprentissage et la pratique de la lecture comme deux facteurs clés, tantôt accélérateurs, tantôt prédicteurs de réussite. Par ailleurs, des recherches ont mesuré que « l'effet-enseignant » représente environ 16% des acquisitions scolaires (Duru-Bellat et Mingat, 1994), dont la dimension motivationnelle des pratiques enseignantes. Il semble donc que la mise en place des conditions favorisant l'émergence de mécanismes motivationnels soit un levier d'action non négligeable sur lequel l'enseignant ait un rôle à jouer. De plus, dans une réflexion d'actualité visant à maximiser la réussite scolaire des élèves, il paraît légitime de s'interroger sur le fonctionnement des phénomènes motivationnels des élèves susceptibles de peser dans leurs apprentissages.

Mes deux filles, chacune à leur niveau et toutes deux en situation de réussite scolaire, ont un réel goût pour la lecture sans que je puisse me l'expliquer objectivement. Or, avant

même de suivre la formation aux métiers de l'enseignement, je supposais bien déjà d'une relation de causalité entre cette appétence pour les livres, la réussite scolaire et le plaisir d'apprendre. J'ai donc décidé de m'intéresser aux mécanismes motivationnels susceptibles d'intervenir dans l'apprentissage et la pratique de la lecture, compétence déterminante dans la réussite scolaire future de chaque enfant. De par mes lectures et mes recherches, j'ai choisi de m'intéresser plus précisément à l'existence d'une éventuelle relation d'influence entre l'exposition aux écrits et le sentiment d'efficacité personnelle en lecture d'élèves de cycle 2.

Avant d'aller plus loin et afin de s'entendre sur la nature des concepts en jeu, attardons nous à essayer de les définir.

1. Cadre théorique

1.1. Définitions

1.1.1. La motivation

Le dictionnaire de Français Larousse propose comme définition du terme motivation « ce qui motive, explique, justifie une action quelconque ». Bien qu'assez explicite, elle ne propose qu'une approche partielle. Je lui préférerai de ce fait celle de F. Fenouillet (2009) plus précise puisque s'appuyant elle-même sur les définitions de plusieurs grandes théories:

La motivation désigne une hypothétique force intra-individuelle protéiforme, qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes multiples, et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action. (FENOUILLET, 2010)

Cette dernière permet entre autre d'apercevoir dès à présent les effets de cette force mais également d'aborder le modèle conceptuel de son auteur appelé Modèle intégratif de la motivation (F. Fenouillet, 2009) sur lequel prennent appui mes recherches.

1.1.2. La lecture

Une définition simplifiée consiste à considérer l'acte de lecture comme une démarche active de compréhension : lire c'est comprendre. L'Observatoire National de la Lecture propose la définition suivante de la lecture :

Comprendre un texte, c'est construire une représentation mentale de la situation décrite. Cette représentation est élaborée à partir d'informations explicites de nature lexicale (les mots), organisées en phrases selon les règles propres à la langue donnée (la syntaxe), ces phrases elles-mêmes agencées séquentiellement dans des textes. Les mots et leurs agencements induisent l'évocation des concepts et des relations qu'ils entretiennent.

Plus succinctement, l'ONL proposait en 1998 « Apprendre à lire, c'est développer des habiletés dans deux domaines : l'identification des mots écrits, et le traitement du sens pour la compréhension des textes ». Cette dernière définition permet d'identifier très nettement les deux capacités inhérentes à l'apprentissage de la lecture : le décodage et la compréhension.

Dans l'enquête PISA 2000 (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) l'aptitude à la lecture ou « littéracie » est définie comme la « capacité de comprendre et d'utiliser des textes écrits mais aussi de réfléchir à leur propos » (Kirsch et al., 2002).

L'OCDE en donne une autre définition : « aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités ». Cette construction complexe suppose des habiletés cognitives, sociales et linguistiques, qui se développent depuis le plus jeune âge (Fayol & Morais, 2004).

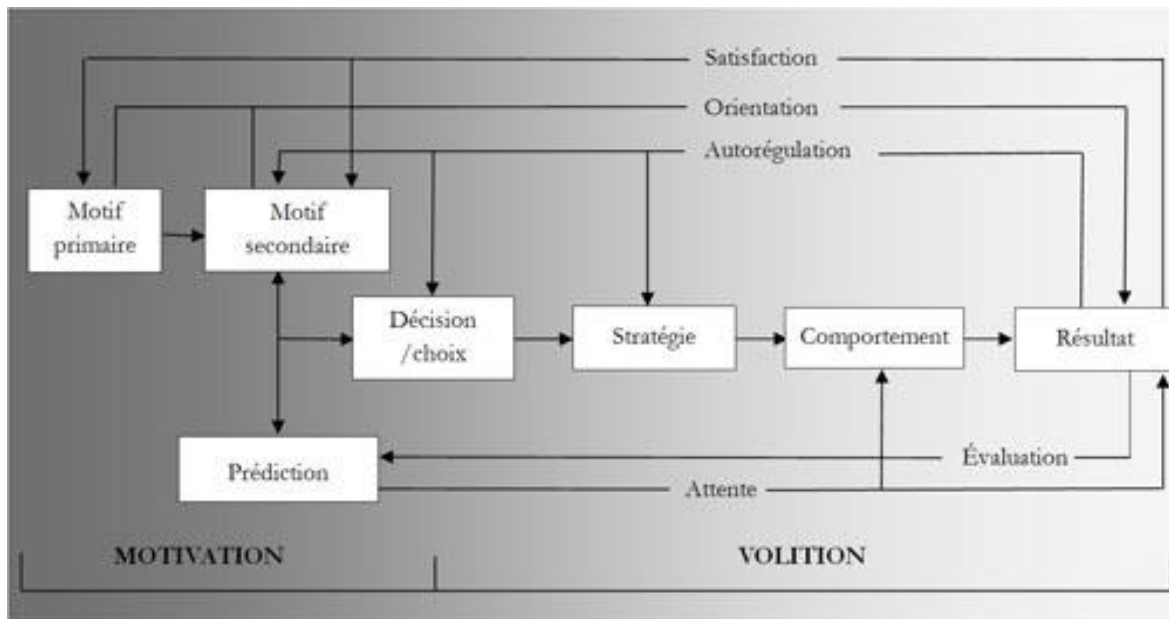
1.1.3. La réussite scolaire

Le site académique de Nancy-Metz propose 3 approches différentes au concept de réussite scolaire : sa mesure, ses effets ou alors ses composantes. Selon Rollande Deslandes et Richard Cloutier, le terme de réussite scolaire revêt une certaine polysémie et peut ainsi être considéré « sous l'angle des résultats (en français et en mathématiques) et des aspirations scolaires de l'élève, du temps consacré aux devoirs et de son autonomie, c'est-à-dire, l'orientation vers le travail, l'indépendance et l'identité. ». (Deslandes et Cloutier, 2005)

Dans le cadre de mes recherches, je retiendrai la dimension des résultats scolaires, à travers notamment la performance en lecture en tant qu'indicateur fiable, avéré et plus facilement mesurable à court terme de la réussite scolaire. En effet, des études ont déjà démontré la relation de corrélation entre littéracie et réussite scolaire. Pour autant, elle reste à distinguer de la notion de réussite éducative, beaucoup plus large, qui s'appuie sur les dimensions d'instruction, mais aussi de socialisation, de qualification et même de réalisation personnelle.

1.2. Le modèle intégratif de Fenouillet

Fabien Fenouillet, professeur de psychologie cognitive et spécialiste de la motivation, a élaboré un modèle visant à articuler entre elles les principales théories motivationnelles existantes, appelé modèle intégratif de la motivation.



Il y distingue notamment deux composantes du processus psychologique :

- la motivation elle-même correspond à la volonté initiale. Elle comprend à la fois les motifs qui seront à la source des actions ainsi qu'une forme d'anticipation de la réalisation de la tâche, c'est-à-dire la prédiction.
- la volition représente les processus psychologiques d'engagement dans le temps de l'action. Elle passe par quatre mécanismes que Fenouillet a identifiés ainsi : la décision, la stratégie, le comportement et le résultat.

Ce modèle présente ainsi, en lien avec les grandes théories, les multiples mécanismes qui entrent en jeu dans l'élaboration du processus motivationnel, notamment leur organisation, leur chronologie et surtout leurs relations entre elles.

Ce modèle cherche à cartographier une sorte de processus psychique tel que semble le faire apparaître l'ensemble des théories motivationnelles mises bout à bout, et donne au tout une certaine cohérence. (FENOUILLET, 2010)

Il sera ainsi un appui intéressant pour situer les théories en jeu mais aussi leurs interactions entre elles au cours de cette recherche.

1.3. Les grandes théories

En tant que futur professionnel de l'enseignement, il m'importe de connaître les leviers à disposition de l'enseignant, susceptibles de peser sur la réussite scolaire des élèves. C'est pourquoi j'ai retenu entre autre les trois théories motivationnelles suivantes.

1.3.1. La théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan ; 2002)

La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan apparait dans le schéma intégratif de Fenouillet tout d'abord dans les motifs primaires. Elle repose en effet sur la théorie des besoins psychologiques fondamentaux et considère que le développement et le fonctionnement sain et optimal de l'individu est conditionné par la réponse à trois besoins fondamentaux (annexe 1) :

- Besoin d'autonomie (Besoin de se sentir à l'origine ou à la source de ses actions)
- Besoin de compétence (Besoin de se sentir efficace et capable d'effectuer des tâches de différents niveaux de difficulté)
- Besoins de proximité sociale (Besoin de se sentir connecté et supporté par d'autres personnes)

Les conditions qui soutiennent l'expérience d'autonomie, de compétence et d'appartenance favorisent les meilleures formes de motivation et d'engagement dans des activités, ce qui conduit à de meilleures performances, une plus grande persévérance et plus de créativité.

Les auteurs postulent également qu'il existe chez l'individu une gradation du niveau de motivation allant de l'amotivation (aucune motivation) à la motivation intrinsèque (plus haut niveau d'autodétermination) en passant par quatre niveaux de motivation extrinsèque (externe, introjectée, identifiée et introjectée). De fait, cette théorie est aussi à considérer dans les motifs secondaires du schéma intégratif présenté précédemment.

En contexte scolaire, plusieurs études ont montré que les formes de motivation les plus autodéterminées étaient associées à des conséquences éducatives positives (attention, plaisir, persistance dans l'apprentissage, performances élevées), alors que les formes les moins autodéterminées avaient des conséquences négatives (abandon précoce, choix de tâches inadaptées à leur niveau, faibles performances). Dès lors, si la motivation autodéterminée favorise l'implication des élèves en classe, la question critique est de savoir comment catalyser cette forme de motivation. (SARRAZIN et al., 2006)

1.3.2. La théorie du climat motivationnel (Sarrazin et al. ; 2006)

Ses auteurs s'appuient principalement sur la théorie de l'autodétermination, présentée précédemment, et sur celle des buts d'accomplissements (Elliot & McGregor, 2001). Ils font le constat que toutes les situations de classe ne peuvent pas être intrinsèquement intéressantes pour les élèves. Par conséquent, il s'agit de tendre vers une motivation extrinsèque, mais la plus autodéterminée possible (à savoir intégrée ou identifiée). Il existerait trois types de comportements enseignants propices à la motivation extrinsèque autodéterminée :

- Les comportements qui offrent des choix aux élèves (besoin d'autonomie)
- Les comportements qui justifient l'utilité des activités scolaires (mise en avant des raisons intrinsèques qui poussent à faire la tâche : épanouissement, santé, contribution à la classe ; besoin de compétence)
- Les comportements qui reconnaissent les affects et ressentis des élèves (faire preuve d'empathie ; besoin de relation sociale)

Les auteurs proposent une conception multidimensionnelle du climat motivationnel : la motivation autodéterminée serait conditionnée par la satisfaction conjointe des besoins d'autonomie, de structure et d'implication (annexe 2).

1.3.3. La théorie de l'auto-efficacité perçue (Bandura ; 2003)

Pour Bandura (2003), « l'efficacité personnelle perçue concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités ». Cette théorie gravite autour de la dimension de prédiction du schéma intégratif (annexe 3). Elle repose sur la perception qu'a l'individu de sa propre réussite à venir en fonction de ses propres représentations (savoirs, savoir-faire, savoir-être). Cette théorie est à l'origine du concept que Bandura a appelé le Sentiment d'Efficacité Personnel (SEP). Elle est un levier motivationnel puissant et capable d'induire un effort supplémentaire conséquent de l'individu. D'après Bandura, le SEP s'élabore selon quatre informations principales que l'individu récolte dans son environnement proche ou le concernant:

Les croyances d'efficacité personnelles sont construites à partir de quatre principales sources d'informations : les expériences actives de maîtrise qui servent d'indicateur de capacité ; les expériences vicariantes qui modifient les croyances

d'efficacité par la transmission de compétences et la comparaison avec ce que font les autres ; la persuasion verbale et des formes proches d'influence sociale soulignant que la personne possède certaines capacités ; les états physiologiques et émotionnels à partir desquelles les gens évaluent partiellement leur capacité, leur force et leur vulnérabilité au dysfonctionnement. (BANDURA, 2003)

Ces quatre composantes déterminent un niveau de sentiment d'efficacité personnelle, soit spécifique tel que le SEP en lecture ou le SEP en Mathématiques, soit plus général tel que le SEP scolaire.

Ces trois théories mettent en évidence chacune à leur niveau « l'effet-enseignant » (Duru-Bellat et Mingat, 1994), qu'il s'agisse de pratiques pédagogiques, didactiques, ou plus globalement de l'influence de l'enseignant sur la réussite des élèves à travers les mécanismes motivationnels.

1.3.4. Composantes de la motivation et résultats scolaires (Masson ; 2011)

Plus récemment, Masson s'est intéressé au rôle des principales composantes de la motivation sur les résultats scolaires, mais également à leurs interactions entre-elles. Pour confirmer l'existence de relations entre SEP, but, intérêt et résultats scolaires, il s'est appuyé d'une part sur de nombreuses théories issues de publications scientifiques. D'autre part, il a construit des outils de mesure des composantes de la motivation, notamment l'élaboration d'une échelle de mesure du sentiment d'efficacité en lecture, à destination d'élèves de primaire. Cet outil de mesure du SEP lecture s'est avéré être un appui important dans l'élaboration de mes propres recherches.

Grâce à la construction d'échelles de mesure adaptées des différentes composantes de la motivation, Masson parvient à quantifier et ainsi valider ou invalider les corrélations existantes entre SEP, buts et intérêts. Il met en avant la spécificité du SEP, notamment le SEP en français : c'est un prédicteur important de la performance scolaire mais également la seule composante de la motivation parmi le but et l'intérêt à garantir une relation vertueuse avec les résultats. L'impact de cet aspect de la motivation dans l'enseignement n'est donc pas négligeable, d'autant plus que le SEP a la particularité d'interagir à la fois directement sur les résultats, mais aussi indirectement via l'augmentation de l'intérêt (annexe 4). Qui plus est, le SEP devient une variable de réussite d'autant plus importante que l'élève est en difficulté. Il semble donc que la mobilisation et l'amélioration du SEP par les pratiques d'enseignement ou les modalités de travail soit à privilégier en tant que levier motivationnel

efficace et stable auprès des élèves. Pour autant, on peut légitimement se demander s'il en est de même de l'environnement littéraire, ou plus précisément de l'exposition à l'écrit. Impacte-t-il lui aussi le SEP ? C'est justement ce questionnement qui oriente mes recherches.

L'étude de Masson démontre également que le climat d'apprentissage en classe joue un rôle important sur l'orientation des buts d'accomplissement par les élèves, et ainsi sur les résultats.

Finalement, Masson met en évidence le rôle central que joue la maîtrise de la langue sur la réussite scolaire globale, ayant des effets plus larges que la seule amélioration des résultats en français. De même, il rend compte de la faculté du SEP à peser à la fois sur les résultats et sur d'autres mécanismes motivationnels, notamment l'intérêt, qui favorisent à leur tour la performance. Il semble donc opportun de chercher à renforcer la maîtrise de la langue et le SEP puisqu'ils représentent des leviers efficaces pour maximiser la réussite scolaire.

2. Problématisation

Face à ce constat, il semble pertinent de s'interroger sur les facteurs intervenant dans l'acquisition de la maîtrise de la langue. Pour ce faire, je souhaite m'intéresser à l'influence de l'exposition aux écrits des élèves sur la réussite scolaire à travers un mécanisme motivationnel tel que le SEP. Une investigation dans ce sens permettra peut-être d'identifier des mécanismes psychologiques susceptibles de renforcer la réussite des élèves.

2.1. Problématique

Existe-t-il chez les élèves une relation entre l'exposition aux écrits et leur niveau de SEP en lecture ?

2.2. Hypothèses

J'avance qu'une forte exposition aux écrits est proportionnellement corrélée à un niveau de Sep en lecture élevé. Inversement, une trop faible exposition aux écrits est corrélée à un Sep en lecture faible.

3. Recueil de données

3.1. Outils

Pour vérifier mes hypothèses, j'ai décidé de confronter entre eux plusieurs indicateurs :

- La mesure du Sentiment d'Efficacité Personnelle en lecture.
- La performance réelle en lecture à travers un test mesurant la fluence : le test ELFE.
- Le niveau d'exposition aux écrits à travers :
 - o un questionnaire à destination des élèves (QEE).
 - o un questionnaire visant à évaluer la part de lecture dans les loisirs extra-scolaires à destination des parents d'élèves.

3.1.1. Mesure du SEP lecture

Pour évaluer le niveau de SEP en lecture, je me suis appuyé sur le test mis en place par Masson en 2011. Pour identifier le rôle que jouent les différentes composantes de la motivation sur les résultats scolaires mais également leurs interactions entre elles, l'auteur de la thèse a créé des outils permettant de mesurer les SEP, buts et intérêts. Il a entre autre élaboré une échelle de mesure d'efficacité scolaire en lecture appelé SEP lecture (annexe 5). Elle se présente sous la forme d'un questionnaire à destination d'élèves de cycle 3. Elle comprend dix affirmations ; pour chacune d'elle, sept réponses sont possibles allant graduellement de « impossible » à « certain » selon l'échelle de Likert. Ce questionnaire permet d'établir un score de 10 à 70. Plus le score est faible et s'approche de 10, plus le SEP lecture est faible. Inversement, plus le score est élevé et s'approche de 70, plus le SEP lecture est fort. Toutefois, initialement destiné à des élèves de cycle 3, il m'a fallu adapter ce test à des élèves plus jeunes, sans le dénaturer puisque mes recherches s'intéressent à un public de cycle 2. Cela a représenté la première étape de mes travaux.

L'objectif a consisté à rendre opérationnel ce test à un public de cycle 2, mais sans pour autant viser un public de CP, trop spécifique puisque en pleine phase de découverte et/ou d'acquisition des principes de lecture et d'écriture. De plus, on peut s'interroger sur l'existence, tout au plus l'influence, d'un tel mécanisme psychologique chez les plus jeunes enfants alors même qu'ils entrent à peine dans l'apprentissage de l'écrit.

Ainsi, pour adapter l'échelle d'efficacité scolaire en lecture de Masson, il a été nécessaire de prendre en compte les spécificités liées à un public plus jeune :

- J'ai veillé à ce que le vocabulaire employé dans les questions et l'échelle de mesure reste compréhensible. J'ai adapté les termes des réponses proposés et ainsi remplacé « improbable » ou « probable » qui représentaient un obstacle à la compréhension.
- J'ai simplifié l'échelle en passant de 7 à 5 items de réponse.
- J'ai souhaité adapter la modalité de passage du test : en effet, pour prendre en compte une fois encore les spécificités et acquisitions en construction des élèves encore non lecteurs, il semble particulièrement important d'insister sur la lecture à voix haute aux élèves des questions lors du passage du test.
- Les questions sont numérotées pour assurer un bon suivi des élèves lors de la lecture du questionnaire par l'adulte.
- Enfin, les élèves n'ayant encore jamais été confrontés à un tel test du fait de leur jeune âge, j'ai ajouté à titre d'exemple deux questions d'entraînement pour habituer les élèves au principe de fonctionnement du questionnaire.

Une fois élaboré (annexe 6), le test a été soumis à des élèves de cycle 3 (CM1 et CM2) afin d'en vérifier la fiabilité. Pour cela, ils ont été confrontés aux 2 tests, à savoir l'original de Masson adapté au cycle 3, puis, une semaine plus tard au test adapté au cycle 2. Les tests ont suivis à chaque fois une activité éloignée de la lecture pour éviter des réponses contextualisées à un domaine en particulier.

3.1.2. Mesure de la performance en lecture

La performance réelle de lecture a été mesurée à l'aide du test E.L.FE, Evaluation de la Lecture en FluencE (annexe 7). C'est un outil de mesure objective de la fluence, c'est-à-dire la vitesse de lecture. Il a été créé en 2008 par Christine LEQUETTE, Guillemette POUGET, toutes deux médecins de l'Education Nationale dans l'Isère, et Michel ZORMAN, médecin de santé publique et chercheur associé au laboratoire des sciences de l'éducation de l'université Pierre Mendès France de Grenoble. Le test consiste à faire lire à l'élève un texte court pendant une minute. Un score est établi en fin de lecture représentant le nombre total de mots lus. Les mots pour lesquels l'élève a effectué des

erreurs de lecture sont déduits de ce score. Ce calcul permet d'obtenir le MCLM : Mots Correctement Lus par Minute. Il convient ensuite de se reporter à l'étalonnage déterminé par les auteurs pour évaluer la performance de l'élève en lecture, la fluence (annexe 8). L'objectif visé par l'enseignant, pour les élèves en apprentissage, est de dépasser le seuil de 50 mots à la minute puisque en deçà, l'élève ne lit pas assez rapidement pour pouvoir accéder à la compréhension du texte. Cet outil, dans une logique de pédagogie différenciée, permet avant tout de situer le niveau d'acquisition de chaque élève au sein du mécanisme de lecture, puis de déterminer leurs besoins d'apprentissages : conscience phonologique, décodage phonologique ou fluence.

Les élèves sont soumis à ce test trois fois par an, afin d'adapter les contenus d'enseignement et évaluer les progrès : septembre, décembre et juin. J'ai donc récolté les deux premières évaluations de fluence à ce stade de mes recherches.

3.1.3. Mesure de l'exposition aux écrits

C'est une donnée recueillie par l'intermédiaire de deux questionnaires croisés. Tout d'abord, un questionnaire à destination des élèves qui cherche à déterminer l'exposition à l'écrit des enfants (annexe 9). Je prends appui sur les travaux réalisés par ECALLE et MERCIER-BERAUD (2002) et adapté en 2006 par BILLON-GRAND et CALLAMAND. Ces derniers ont mis en place un questionnaire, le Questionnaire d'Exposition à l'Écrit (QEE), à destination d'élèves de CE1 à la 5^{ème}. Il consiste à proposer des titres de livres, magazines ou auteurs que les élèves doivent reconnaître. Certains leurres sont glissés dans la liste ; les sujets doivent faire preuve de discrimination pour les distinguer des sources réelles. Un score est établi en fonction du nombre de titres et auteurs existant correctement reconnus, et tenant compte également de la bonne exclusion des leurres. Il permet d'établir un niveau d'exposition aux écrits.

Par ailleurs et en parallèle au questionnaire élève, j'ai évalué l'exposition aux écrits par l'intermédiaire d'un questionnaire d'évaluation des loisirs extra-scolaires à destination des parents (annexe 10). Il devait permettre à son tour d'établir un niveau d'exposition aux écrits en fonction du temps dédié à la lecture chez les enfants, hors temps scolaire. Ce questionnaire sera à croiser avec le précédent et aidera ainsi à préciser les données recueillies. Il s'inspire de travaux menés par LIEURY, LORANT et CHAMPAULT en 2014 sur l'influence des loisirs numériques sur les performances cognitives et scolaires. Afin de

rester fidèle aux buts visés par mes recherches, j'ai adapté le questionnaire original en le simplifiant et ne conservant que 11 items de loisirs différents. Il vise à déterminer la fréquence ou le temps dédié aux différents loisirs de l'enfant, dont la part de lecture. En fonction de ce résultat, il s'agit de calculer la part que représente la lecture dans les activités extra-scolaires, et ainsi établir indirectement un niveau d'exposition aux écrits. Il est remis aux parents par l'intermédiaire du cahier de liaison des élèves avec un message expliquant la démarche de recherche en cours, sans être trop explicite sur les objectifs spécifiques visés en lecture, pour ne pas orienter les réponses.

3.2. Sujets

Pour la première étape de mes travaux, c'est-à-dire l'adaptation du test de mesure du SEP lecture de Masson, j'ai bénéficié de la collaboration de deux collègues stagiaires en charge de classes de cycle 3. Cette recherche a porté sur 47 élèves : 27 garçons et 20 filles ; une classe de CM2 de 22 élèves, et une classe double niveau de CM1/CM2 de 25 élèves (10 CM1 et 15 CM2). Sur les 47 élèves, 7 étaient absents à l'un ou l'autre des deux tests. La vérification de fidélité du nouveau test porte donc finalement sur un échantillon de 40 sujets. Leur moyenne d'âge est de 10.50 ans. La répartition finale des sujets de ces deux écoles compte 22 garçons et 18 filles, dont :

- Ecole primaire Jean Macé à Vimy : 18 élèves
- Ecole primaire de Tilloy-lès-Hermaville (RPI) : 22 élèves

Ensuite, la recherche de relations éventuelles entre le SEP lecture et l'exposition aux écrits a quant à elle concerné des élèves de cycle 2, la classe de CE1 dont j'ai la charge à mi-temps cette année en tant que fonctionnaire stagiaire. Elle compte 27 élèves, 14 filles et 13 garçons de 7.71 ans de moyenne. Pour six sujets, les tests n'ont pu être retenus, soit du fait d'absences, soit parce que les tests n'étaient pas exploitables. La répartition est la suivante :

- Ecole primaire George Sand : 21 élèves ; 9 garçons, 12 filles.

3.3. Contexte du recueil

3.3.1. Déroulements

Chacun des trois questionnaires à destination des élèves s'est déroulé en classe, pendant le temps scolaire et avec le groupe classe total. Pour conserver le plus possible l'attention des élèves pendant les tests, les questionnaires étaient projetés au tableau.

Les deux premiers tests à destinations des élèves de cycle 3 se sont déroulés au mois de décembre, à une semaine d'intervalle. Au mois de janvier, j'ai fait passer le test de SEP lecture à mes élèves de CE1 : tout d'abord l'original de Masson afin de comparer par la suite les résultats avec le nouveau test adapté cycle 2, et ainsi vérifier la présence de discordances attendues ; puis le test SEP adapté cycle 2. Le questionnaire d'évaluation des loisirs extra-scolaires à destination des parents leur a été transmis par l'intermédiaire du cahier de liaison en février. Enfin, le questionnaire d'exposition aux écrits (QEE) a été administré en mars.

Pour chacun des questionnaires effectués en classe, j'ai dû prévoir des plages supplémentaires pour permettre aux élèves absents de le remplir. Ces séances de « rattrapages » se sont déroulées à chaque fois avec plusieurs élèves. Ils étaient extraits d'une séance d'apprentissage. Parfois, j'ai eu l'aide de la maîtresse surnuméraire qui a pris en charge certains groupes, notamment à l'occasion de réunion d'équipe éducative. Cela m'a permis de limiter le nombre de sujets pour lesquels les questionnaires étaient incomplets. De même, certains parents ne m'ont pas retourné le questionnaire à leur attention. J'ai bien renouvelé la tentative, en veillant à joindre un message pour expliquer ma démarche, mais je n'en ai pas récupéré davantage pour autant.

3.3.2. Cotation des tests

Afin de pouvoir exploiter les données recueillies à l'aide d'outils statistiques, chaque test ou questionnaire permet d'obtenir un « score » traduit numériquement. En voici le détail :

- *SEP lecture* :

Chaque item de réponse est coté de 1 à 7 pour le test cycle 3 (« impossible » vaut 1 point, « improbable » 2 points, « probable » 3 points... « certain » valant 7 points). Le test cycle 2 est quant à lui coté de 1 à 5 puisqu'il ne propose que 5 réponses possibles; le niveau de SEP lecture représente la somme des cotations de chaque

réponse, soit un score allant de 10 à 70 pour le test cycle 3, et de 10 à 50 pour le test cycle 2.

- *ELFE* :

Le test permet d'obtenir le nombre de mots lus en une minute. A ce résultat sont défalquées les erreurs de lecture : mots mal prononcés, oublis, élisions... Ainsi nous obtenons un score représentant le nombre de mots lus correctement en une minute. En septembre, les résultats en classe de CE1 se sont étalés de 3 à 90 mots lus correctement, puis de 3 à 107 en décembre.

- *Questionnaire de loisirs extra-scolaires* :

Ce test renseigne sur le temps et la typologie d'activités extra-scolaires de l'élève, d'après les parents. Il comprend 11 questions. Chaque item de réponse est coté de 1 à 6 : « jamais » vaut 1 point, « 1 à 2 fois par mois » vaut 2 points, « 1 à 2 fois par semaine » vaut 3 points ... et « plus de 4 heures par jour » vaut 6 points. La somme de ces réponses donne un score, s'étalant de 11 à 66 points, représentant la quantité d'activités extra-scolaires. La recherche visant à mettre en évidence la part de la lecture au sein des loisirs de l'élève, j'ai calculé le ratio suivant :

$$\frac{\text{Temps d'activité dédié à la lecture (question A5)}}{\text{quantité d'activités extra – scolaires (score total)}}$$

Cet indicateur renseigne de manière détournée sur l'exposition à l'écrit auquel est soumis l'élève. Plus le ratio est élevé, plus l'élève est supposé être exposé à l'écrit.

- *Questionnaire d'exposition à l'écrit (QEE)* :

Un score est obtenu en faisant la différence entre le nombre de cibles et de leurres entourés. Il peut s'étaler potentiellement de 0 à 24 points. Dans cette étude, le score le plus bas est de 1 point, le plus haut de 8 points.

3.3.3. Difficultés rencontrées et ajustements

L'une des premières difficultés réside dans le fait que des élèves de CE 1 ne sont pas du tout habitués à répondre à ce genre de questionnaires. Ces tests se sont donc avérés assez longs à faire passer aux élèves. Il a fallu en tenir compte et prévoir le temps suffisant. Par ailleurs, comme dans les situations d'apprentissages ordinaires, certains élèves sont bien plus rapides que d'autres. Certains, par ennui ou désintérêt, auraient parfois tendance à

vouloir se débarrasser du test en y répondant trop rapidement, alors même que la lecture reste un réel frein à la compréhension. Il s'agirait peut-être d'envisager une certaine forme de différenciation, notamment dans le temps qui est laissé aux élèves pour répondre. Cela fiabiliserait d'autant mieux les questionnaires et éviterait des réponses au hasard.

Le niveau d'exposition à l'écrit d'élèves de CE1 est un indicateur assez complexe à mesurer. Au cours de mes recherches, j'ai réalisé qu'il existait assez peu d'outils pour le faire. Toutefois, j'ai eu la chance de découvrir les travaux de M. Escalle à ce sujet. Après avoir pris contact avec lui, il a accepté volontiers de partager ses documents. J'ai ainsi pu me procurer avec l'accord de ses auteurs le Questionnaire d'Exposition à l'Écrit (QEE).

Le QEE existe en deux versions : pour les élèves de cycle 2 ou de cycle 3. J'ai bien entendu fait appel au test adapté aux élèves de CE1. Pour autant, si les élèves se sentent plutôt en réussite sur la première partie du test (identification de titres), il en est tout autrement pour les deuxième et troisième parties (identification d'auteurs et de magazines). De fait, certains se lassent et finissent par bâcler leur questionnaire en barrant toutes les réponses. J'ai dû ainsi faire repasser le test à deux élèves. Il semble évident que l'ensemble de ces tests gagneraient à être organisés en demi groupes, notamment pour les élèves en difficulté d'attention. Toutefois, ce constat n'est pas forcément compatible avec les contraintes d'emploi du temps, d'effectifs encadrants, ou d'organisation.

Sans surprise, il y a eu des absents régulièrement lors des séances prévues pour les tests. Or, il s'est avéré assez difficile de leur faire rattraper. De plus, l'échantillon de sujets sur lequel porte mon étude était à peine suffisant. Il était donc important d'en récolter un maximum. J'ai pour cela eu l'aide de la collègue surnuméraire qui a pris en charge quelques groupes d'élèves absents.

L'élaboration d'un outil de mesure scientifique d'un indicateur est complexe. J'ai pourtant utilisé des outils préexistants que j'ai parfois dû simplement adapter. Pour autant, même simplifié, le test de mesure du SEP adapté cycle 2 a posé encore des difficultés de compréhension. Certains élèves m'ont par exemple questionné sur le sens du terme « généralement » de l'une des questions du test. Je n'avais pas envisagé qu'il puisse poser problème. Il serait donc à revoir pour de prochaines recherches.

4. Analyse des données : tris croisés et tests

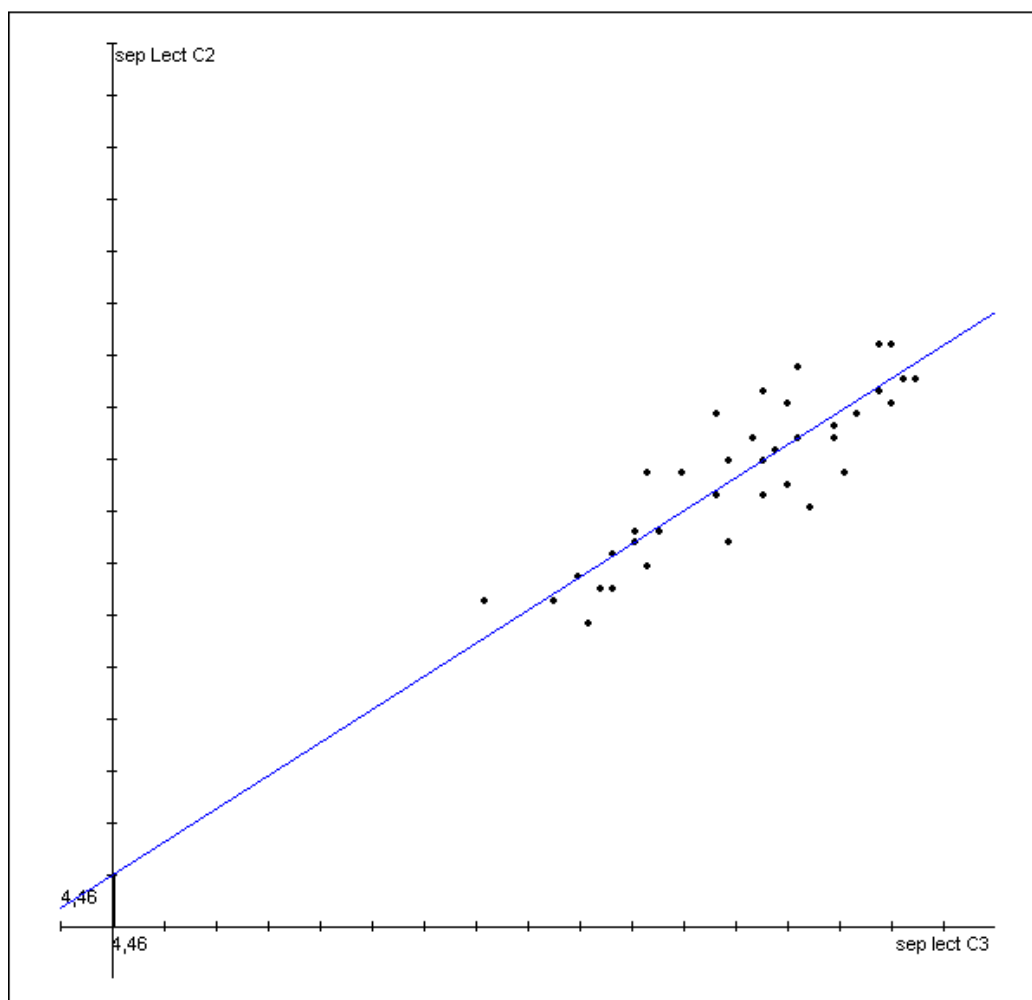
Rappelons à nouveau que ces travaux cherchent à déterminer s'il existe chez les élèves une relation entre l'exposition aux écrits et leur niveau de SEP en lecture. Pour ce faire, notre analyse doit vérifier l'hypothèse avancée selon laquelle une forte exposition aux écrits serait proportionnellement corrélée à un niveau de Sep en lecture élevé. Inversement, une trop faible exposition aux écrits serait corrélée à un Sep en lecture faible.

Les analyses statistiques des données recueillies au cours de cette recherche s'appuient sur la corrélation de Bravais-Pearson. Cette corrélation permet de mettre en évidence des relations de dépendance entre deux variables numériques. Chacun des tests de la recherche permet d'obtenir un score (numérique) ainsi exploitable statistiquement. Ainsi, plus le coefficient de corrélation est proche des extrêmes (-1 ou 1), plus il existe une corrélation forte entre les deux variables observées. Je m'appuierai sur les travaux de Corroyer et Cohen pour déterminer à la fois l'existence d'un effet, mais également son importance. Cohen définit trois types d'effets : 0.10 : effet faible, 0.30 effet moyen, 0.50 effet important.

Je ne retiendrai dans mes analyses que les corrélations dont le risque d'erreur maximal est de 5%, soit une intervalle de confiance de 95%.

4.1. Adaptation du test de mesure du SEP lecture

Tout d'abord, mes recherches s'appuyant entre autre sur la mesure du SEP lecture, il a fallu vérifier la fiabilité du nouveau test adapté au cycle 2 par rapport à l'original de Masson. J'ai donc confronté les scores obtenus aux deux tests pour chacun des élèves de cycle 3 à l'aide du logiciel statistique Sphinx. J'ai ainsi pu déterminer une corrélation entre les deux variables numériques représentées par les scores des élèves aux deux tests. L'analyse met en évidence une courbe de régression indiquant une dépendance très significative entre les deux variables observées avec un coefficient de corrélation de +0.89.

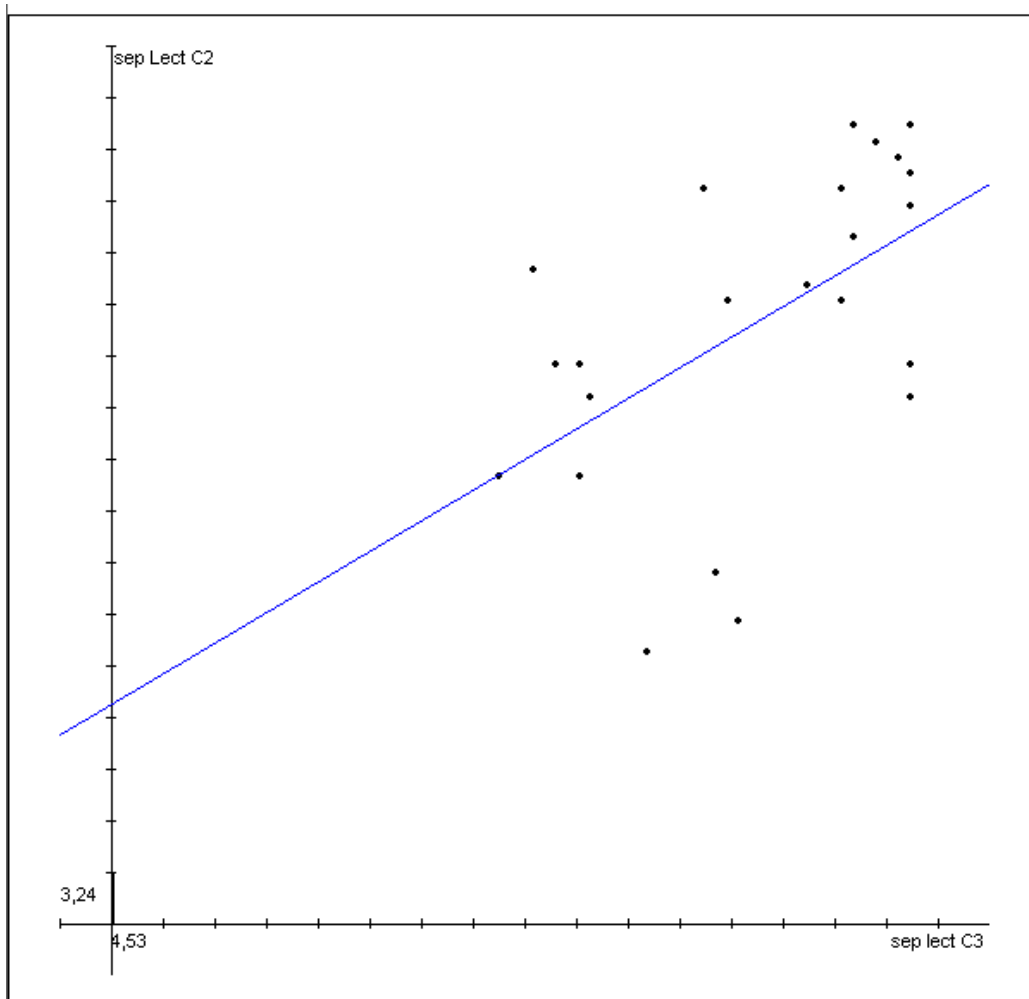


Le graphique montre les 40 points de coordonnées sep lect C3 ; sep Lect C2
La dépendance est très significative.

Equation de la droite de régression : $\text{sep Lect C2} = 0,64 * \text{sep lect C3} + 4,56$
Coefficient de corrélation : +0,89 (sep lect C3 explique 78% de la variance de sep Lect C2)
Ecart-type du coefficient de régression : 0,05

Face à ce résultat, je peux donc affirmer que le nouveau test de mesure du SEP lecture adapté au cycle 2 est fidèle à l'original puisque les résultats des élèves de CM1 et CM2 sont sensiblement identiques aux deux tests. Il y a donc une réelle fiabilité du test adapté cycle 2 pour ce public de cycle 3, malgré les modifications apportées. Rappelons également que ces modifications doivent rendre ce nouveau test accessible et fiable pour des élèves de cycle 2.

A contrario, la confrontation des deux tests passés aux élèves de CE1 met en évidence une chute du coefficient de corrélation à +0.54. La dépendance entre les deux variables est peu significative. Cela rend compte d'une baisse de la fiabilité des réponses aux 2 tests (cycle 2 et cycle 3) lorsqu'ils sont proposés à un public de cycle 2 : en effet, les réponses varient nettement plus, d'où une corrélation plus faible.



Le graphique montre les 23 points de coordonnées sep lect C3 ; sep Lect C2
La dépendance est peu significative.

Equation de la droite de régression : $\text{sep Lect C2} = 0,42 * \text{sep lect C3} + 13,79$
Coefficient de corrélation : +0,54 (sep lect C3 explique 29% de la variance de sep Lect C2)
Ecart-type du coefficient de régression : 0,14

4 observations ne sont pas prises en compte (non-réponse à au moins un des critères).
Chaque observation est représentée par un point.

Ce résultat laisse penser qu'il y avait bien nécessité d'adapter le test de Masson à un public de cycle 2, l'original ayant été conçu à destination d'élèves de cycle 3. Cela s'est confirmé lors du passage du test cycle 3 aux élèves de CE1 : les élèves ont manifesté des difficultés de compréhension à propos des termes employés dans l'échelle de réponse (probable, improbable) ; l'absence de numérotation chronologique des affirmations a compliqué le suivi par les élèves ; et enfin, l'absence d'exemple ne permet pas de s'entraîner.

Ces observations se sont effacées lors du passage du test adapté au cycle 2. Il est à noter tout de même que les élèves ont eu l'occasion de se familiariser à l'exercice en répondant au premier test. Il était donc prévisible qu'ils rencontrent moins de difficultés au deuxième test, d'autant plus qu'il était aménagé.

4.2. SEP lecture, performance scolaire et exposition à l'écrit

Le cœur de ces travaux cherche à identifier d'éventuelles relations entre ces trois indicateurs. J'ai pour cela effectué une analyse des résultats statistiques inférentielles afin d'identifier les corrélations éventuelles entre toutes les variables recueillies. Voici un tableau de synthèse reprenant les principaux indicateurs analysés en lien avec nos hypothèses, pour lesquels des coefficients de corrélation significatifs sont observés :

		âge	SEP lecture C2	ELFE T2	Loisirs extra scolaires	QEE
âge	Corrélation de Pearson	1	,017	,000	,010	,390*
	Sig. (bilatérale)		,890	,998	,966	,049
	N	74	67	27	21	26
SEP lecture C2	Corrélation de Pearson	,017	1	,446*	-,554*	,046
	Sig. (bilatérale)	,890		,022	,011	,828
	N	67	67	26	20	25
ELFE T2	Corrélation de Pearson	,000	,446*	1	-,351	,146
	Sig. (bilatérale)	,998	,022		,119	,477
	N	27	26	27	21	26
Loisirs extra scolaires	Corrélation de Pearson	,010	-,554*	-,351	1	,119
	Sig. (bilatérale)	,966	,011	,119		,617
	N	21	20	21	21	20
QEE	Corrélation de Pearson	,390*	,046	,146	,119	1
	Sig. (bilatérale)	,049	,828	,477	,617	
	N	26	25	26	20	26

* Les corrélations sont significatives au niveau 0.05 (bilatéral).

4.2.1. SEP lecture et exposition à l'écrit

Notons tout d'abord la mise en évidence d'une corrélation entre les résultats au Questionnaire d'Exposition à l'Écrit (QEE) et l'âge des élèves. En effet, avec une corrélation à 0.390*, il existe un effet moyen entre ces deux variables. Il semble donc que plus les élèves

sont âgés, plus leur niveau d'exposition à l'écrit est élevé. Ce résultat s'explique assez naturellement par le fait qu'ils ont de fait plus le temps d'être confrontés à diverses formes d'écrits, à la maison comme dans le cadre scolaire. Pour autant, l'effet est moyennement important. Autrement dit, ce n'est pas parce qu'on est plus âgé que l'exposition à l'écrit est forcément plus élevée. Il doit donc exister, sans surprise, d'autres facteurs qui interviennent comme probablement le milieu social, la catégorie socio-professionnelle des parents ou encore leur niveau d'étude. Ces hypothèses demanderaient à leur tour à être vérifiées par de nouvelles recherches.

En revanche, aucune corrélation n'est établie, dans cette classe de CE1, entre les degrés d'expositions à l'écrit déterminés par le QEE et les niveaux de SEP en lecture. Avec $r = 0.046$ points, il n'y a pas de lien entre les deux variables. Cela infirmerait donc l'hypothèse de travail selon laquelle le degré d'exposition à l'écrit impacterait le SEP lecture.

De plus, l'élaboration du ratio de lecture par rapport aux activités extra-scolaires n'a pas non plus permis d'identifier de relation avec le niveau de SEP (annexe 11). Il faut donc comprendre qu'il n'existerait pas de lien entre le temps dédié à la lecture parmi les loisirs extra-scolaires et le SEP lecture.

L'absence de corrélation, pourtant mesuré par deux indicateurs différents (QEE et ratio de lecture par rapport aux activités extra-scolaires), tend à démontrer que le niveau d'exposition à l'écrit n'influence pas le SEP lecture. Toutefois, le questionnaire de loisirs extra-scolaires a tout de même permis de mettre en évidence un lien avec le SEP lecture.

4.2.2. SEP lecture et loisirs extra-scolaires

L'analyse des coefficients de corrélation met en lumière un lien important existant entre le niveau de SEP lecture cycle 2 et le score total de loisirs extra-scolaires : $r = -0.554^*$. La corrélation est même plus importante avec le niveau de SEP lecture mesuré à l'aide du test original de Masson orienté cycle 3 : $r = -0.655^{**}$. De plus, la valeur est négative. Cela signifie donc cette fois que si un lien fort existe, il est inversement proportionnel. Il faut donc comprendre ici que plus les loisirs extra-scolaires sont nombreux et/ou fréquents, plus le niveau de SEP lecture est faible. Autrement dit, plus l'élève a d'activités, moins il se croit capable de réussir dans des situations de lecture. Cela pourrait s'expliquer notamment par le

fait que l'élève dispose finalement d'assez peu de temps à consacrer à des activités de lecture s'il cumule déjà plusieurs autres activités. Il aurait donc moins le temps de s'exercer.

Ce constat va plutôt à l'encontre de l'idée couramment répandue selon laquelle la diversité des activités extra-scolaires contribue à la réussite scolaire. Ce résultat gagnerait à être vérifié à l'aide d'un échantillon plus important afin d'en confirmer sa fiabilité et son interprétation.

4.2.3. SEP lecture et performance scolaire

Rappelons que dans cette étude, je considère la performance scolaire par l'intermédiaire de la performance en lecture, à l'aide d'une évaluation objective menée en fluence. L'analyse fait apparaître un coefficient de corrélation de 0.446* entre le SEP lecture et le test ELFE T2 qui s'est déroulé à la fin du premier trimestre. Or, pour ce même test, mais effectué en tout début d'année (ELFE T1), la relation est bien plus faible ($r = 0.366$), avec de plus une probabilité d'erreur beaucoup trop élevée pour être retenue (0.66). Cela signifie donc que les progrès effectués en lecture se ressentent dans la perception qu'ont les élèves de leur réussite. Ce résultat est certainement renforcé par la proximité temporelle avec laquelle ces deux tests se sont déroulés. Il serait intéressant d'observer une évolution du SEP lecture à chaque mesure de la performance en lecture, c'est-à-dire en septembre, décembre puis juin. Je suppose pourtant que les performances du début d'année ne seraient pas suffisantes pour créer ou renforcer le SEP lecture.

Par ailleurs, l'évaluation de la fluence en lecture est l'occasion de situer le niveau de performance du groupe observé. En effet, rappelons que les auteurs du test ont créé un étalonnage des résultats établi sur l'observation d'un échantillon large d'élève (annexe 3). Cet étalonnage a permis entre autre de définir une moyenne des performances en fluence selon le niveau de classe. En CE1, les travaux de LEQUETTE, POUGET et ZORMAN menés en 2008 ont observé une moyenne en fluence de 68 mots lus correctement en une minute (MCLM). L'analyse des résultats de la classe de CE1 concernée par mes recherches indique quant à elle des résultats nettement inférieurs avec une moyenne à 38 MCLM en septembre, puis 55 en décembre.

Statistiques descriptives des tests ELFE de septembre et décembre

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
résultats test ELFE T1	27	3	90	37,96	21,263
résultats test ELFE T2	27	3	107	55,19	25,108

Rappelons que l’objectif poursuivi par les enseignants est de réussir à faire franchir le seuil de 50 MCLM afin que les élèves accèdent à la compréhension de leur lecture. Or, au test de décembre, 14 élèves n’ont toujours pas franchi ce seuil.

Il convient de prendre acte de ce constat, et de le mettre en résonance avec l’évolution des corrélations observées entre le SEP lecture et les performances en fluence. En effet, nous avons noté précédemment que le lien entre le SEP lecture et les tests de fluence ne survenaient qu’à partir du test de décembre, soit lorsque les élèves atteignent un niveau de performance suffisant pour accéder à la compréhension. Il se pourrait donc que la naissance d’une relation entre ces deux variables soit conditionnée par un niveau de performance minimale en fluence. Autrement dit, les élèves devraient acquérir un niveau minimal de performance en lecture pour se sentir capable de réussir dans ce domaine, certainement ce fameux seuil de 50 MCLM donnant accès à la compréhension. Ou encore, l’élève doit déjà se trouver dans une dynamique de réussite ou de progrès pour croire en ses réalisations à venir.

Cette interprétation renforce l’idée d’une forme de cercle vertueux de la réussite, et inversement de spirale de l’échec pour les élèves en difficulté. En effet, si l’élève fait des progrès, il crée ou renforce son SEP. Il développe alors des mécanismes motivationnels qui interviendront sur son comportement, comme par exemple le temps qu’il acceptera d’allouer à une activité, même contraignante. Il augmente de fait son temps d’apprentissage ou d’entraînement et par conséquent ses résultats. La réussite développe à son tour le SEP.

Dans le cas contraire où l’élève constate qu’il ne fait pas de progrès ou qu’ils sont très coûteux (en temps ou ressources intellectuelles), il est moins disposé à s’investir autant dans l’activité, ce qui impacte négativement ses performances ou apprentissages. Les échecs impactent à leur tour négativement le SEP. Toutefois, Fenouillet rappelle que cette relation entre le SEP et réussite ou échec est plus complexe : une réussite trop facile impacte

négativement le SEP ; de même plusieurs échecs suivis d'une seule réussite importante peut contribuer à le renforcer.

4.2.4. Exposition à l'écrit et loisirs extra-scolaires

Au cours de cette recherche, j'ai cherché à identifier une relation entre le SEP lecture et l'exposition à l'écrit des élèves. Pour ce faire j'ai utilisé deux outils supposés révéler le niveau d'exposition à l'écrit : le QEE et le questionnaire de loisirs extra-scolaires, ce dernier me permettant de calculer la proportion de lecture parmi l'ensemble des loisirs. Je m'attendais donc à l'existence d'une corrélation entre ces deux indicateurs qui ne s'est pourtant pas vérifiée. Cette absence de corrélation semble indiquer que les deux outils ne mesurent pas les mêmes indicateurs. Dès lors, ils ne peuvent pas établir de relation d'influence. Toutefois ce constat est source de réflexion dans la discussion qui suit.

5. Discussion

Les résultats obtenus dans le cadre de mes recherches ont finalement mis à mal mon hypothèse de départ. Je supposais que le degré d'exposition à l'écrit d'élèves de CE1 serait corrélé au niveau de Sentiment d'efficacité personnelle mesuré en lecture. Il aurait ainsi représenté un levier supplémentaire sur lequel peser afin de renforcer le SEP lecture, et donc les résultats en lecture, et ainsi indirectement améliorer les résultats scolaires. Rappelons que Masson a démontré le rôle crucial des apprentissages en Français sur l'ensemble des résultats scolaires, notamment de par sa nature transversale. Pourtant l'analyse de corrélation ne me permet pas d'affirmer l'existence d'une telle relation entre ces deux indicateurs pour la classe que j'ai observée : l'exposition à l'écrit ne semble pas influencer le SEP lecture des élèves de CE1.

En revanche il nous faut tenir compte tout de même des résultats, assez faibles, obtenus au test d'exposition à l'écrit et au questionnaire de loisirs extra-scolaires : rappelons que le meilleur score de la classe est de 8 points sur un total de 24 au QEE et que la moyenne est à peine supérieure à 4 points. Seuls 3 élèves ont un score supérieur ou égal à 7 points.

Statistiques descriptives des scores au QEE

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
sous score livres QEE	26	0	6	2,77	1,632
sous score auteurs QEE	26	0	3	,27	,667
sous score magazines QEE	26	0	4	1,00	1,095
score total QEE	26	1	8	4,04	1,949
N valide (liste)	26				

De même, les informations recueillies mettent en avant un temps consacré à la lecture assez faible : près de 71% des élèves de CE1 ne liraient que 1 à 2 fois par semaine. Rappelons que des études ont démontré l'impact positif de la lecture sur les résultats scolaires à partir de 30 min de lecture par jour.

Statistiques descriptives de la question A5 (lecture) au questionnaire de loisirs extra-scolaires

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	1 à 2 fois par mois	3	11,1	12,5
	1 à 2 fois par semaine	17	63,0	70,8
	jusqu'à 2 heures par jour	4	14,8	16,7
	Total	24	88,9	100,0
Manquant	Système	3	11,1	
Total		27	100,0	

Face à ce constat, deux pistes de réponse apparaissent : soit il n'existe effectivement aucune relation d'influence entre le SEP lecture et l'exposition à l'écrit, soit le niveau d'exposition des sujets de l'étude n'est pas suffisant pour dégager une corrélation avec le SEP lecture. Rappelons que le QEE se décline sous deux versions conçues à destination d'élèves du CE1 jusqu'à la 6^{ème}. Etant donné le niveau de classe sensiblement plus faible que la moyenne en lecture (55 MCLM pour la classe de CE1 de l'étude contre 68 MCLM en moyenne en CE1 selon l'étalonnage des auteurs), nous sommes en droit de nous interroger sur la pertinence de cet outil pour ces élèves. Autrement dit, leur niveau d'exposition serait trop faible pour envisager qu'il influence le SEP lecture. Cette dernière hypothèse demanderait à ce que les tests proposés dans cette étude (SEP, QEE, ELFE) soient soumis à un échantillon plus large d'élèves : à minima d'autres élèves issus de milieux sociaux plus variés, voire même des élèves de cycle 3 naturellement plus exposés à l'écrit.

De plus, les résultats du questionnaire de loisirs extra-scolaires et du ratio de lecture me laissent penser qu'il gagnerait à être affiné : le questionnaire ne permet pas aux parents de proposer une réponse reflétant réellement et en détail le temps de lecture de leur enfant. Les réponses ne sont peut-être pas suffisamment discriminantes pour en dégager des tendances fines : 3 élèves ont répondu qu'ils lisaient « 1 à 2 fois par mois », 17 « 1 à 2 fois par semaine » et 4 « jusqu'à 2 heures par jour ». Il serait peut-être intéressant, dans le cadre de recherches sur la lecture, d'affiner les items de réponse : 5 minutes de lecture par jour ou 1 heure engagent certainement des effets différents. Ce sont deux réponses qui devraient pouvoir être proposées et distinguées. Pour l'instant ce n'est pas le cas : elles se confondent dans la réponse « jusqu'à deux heures par jour ».

Cependant, cette absence de relation va dans le sens de la théorie de Bandura selon laquelle le SEP se construit autour de quatre composantes, dont l'exposition à l'écrit ne fait pas partie:

- « Les expériences actives de maîtrise », c'est-à-dire l'impact de la performance atteinte dans une activité.
- « les expériences vicariantes », c'est-à-dire l'influence de la comparaison à un modèle.
- « La persuasion verbale », c'est-à-dire l'influence du soutien et de la considération d'une personne ressource concernant les capacités.
- « les états physiologiques et émotionnels » c'est-à-dire l'interprétation que fournit un individu quant à ses propres caractéristiques physiologiques selon le contexte et le niveau d'efficacité perçue.

En revanche, la corrélation entre le SEP lecture et les résultats obtenus au test de fluence réalisé de décembre semble correspondre à la composante « expériences actives de maîtrise » : en effet les élèves qui sont en réussite ou en progrès significatifs sur une activité de lecture développent un sentiment d'efficacité plus important. Pourtant cette corrélation n'existe pas pour le test de fluence effectué en septembre. On peut donc légitimement se demander si la relation entre SEP lecture et performance en lecture ne s'est pas créée pendant cette période. Or, nous avons constaté également que c'est précisément durant cette période que les progrès des élèves en lecture les ont amenés à dépasser, en moyenne, le seuil de compréhension de 50 mots correctement lus à la minute. Ce constat amène à supposer que

le dépassement de ce seuil interviendrait dans le renforcement du SEP lecture. Autrement dit, un niveau minimal de performance en fluence, et donc de compréhension, déclencherait l'apparition de mécanismes motivationnels favorables à la réussite scolaire. Cette hypothèse interroge immédiatement le cas des élèves qui ne parviennent pas à atteindre ce seuil : soit parce que leurs apprentissages en lien avec leur niveau de maturation cognitive ne leur permettent pas encore (la plupart des élèves de CP), soit parce qu'ils rencontrent des difficultés dans l'acquisition de la lecture comme c'est le cas de beaucoup d'élèves de cycle 2. Cela induirait pour les enseignants une vigilance particulière à adopter afin d'actionner les leviers motivationnels efficaces : plus simplement, il faudrait peut-être pour ces élèves privilégier d'autres leviers motivationnels tels que les buts d'accomplissement ou l'intérêt en attendant que le SEP ne se développe. Cela sous-entendrait une nouvelle forme de différenciation à opérer de la part de l'enseignant.

Toutefois, mes recherches ne permettent pas de confirmer ces hypothèses. Il conviendrait pour cela d'envisager des travaux s'appuyant sur un échantillon plus large mais également plus étalé dans le temps. Ils permettraient entre autre de :

- confirmer la naissance d'une relation entre SEP lecture et performance en lecture aperçue dans mes travaux.
- situer son émergence dans le temps ou en fonction d'un certain seuil de performance en lecture et donc de compréhension.
- évaluer la progression éventuelle de corrélation entre le SEP lecture et la performance en fluence, à la fois tout au long de l'année de CE1, mais également du CP au CM2.

Enfin, pour affiner les recherches que j'ai menées durant ces deux années, il conviendrait d'en améliorer certains aspects :

- Il faudrait adapter davantage les réponses du questionnaire de loisirs extra-scolaires afin de le rendre peut-être plus discriminant. Les parents n'ont finalement pas assez le choix et leur réponse à la question sur la lecture ne permet pas de dégager des tendances marquées ni de corrélations.
- Soumettre les tests d'exposition à l'écrit à un échantillon plus large d'élèves (notamment cycle 3) permettrait d'en vérifier la pertinence.
- Il serait ensuite intéressant d'envisager de suivre l'évolution des différentes variables dans le temps, notamment les niveaux de SEP en lecture, les résultats

scolaires (peut-être étendus à des évaluations plus larges que la fluence) et l'exposition aux écrits. Cela supposerait un suivi du début à la fin de l'année, et même sur plusieurs niveaux de classe afin d'identifier quand et comment interviennent ces variables.

Cette démarche de recherche, menée tout au long de ma formation, m'a apporté un éclairage particulier sur la connaissance des processus d'apprentissages des élèves, en lien avec la compétence 3 du référentiel de compétences du professeur des écoles. J'ai réalisé entre autre la complexité des mécanismes psychologiques auquel doit faire face l'enseignant pour favoriser les apprentissages. J'avais d'ailleurs supposé rapidement que mes recherches ne pourraient concerner un public de CP du fait de sa spécificité notamment en matière de lecture et d'écriture. En effet les élèves sont en pleine phase d'apprentissage, les concepts sont naissants et les mécanismes motivationnels manifestement difficiles à cerner. Au terme de ces deux années de recherche et à la lumière des résultats obtenus, il apparaît évident qu'ils restent encore complexes à identifier en CE1.

Conclusion

Cette recherche n'a pas permis de mettre en évidence de relation entre le niveau d'exposition à l'écrit d'élèves de CE1 et leur Sentiment d'Efficacité Personnelle en lecture. Il semble que, si cette relation existe, elle induise un niveau d'exposition à l'écrit minimal que je n'ai pas relevé auprès de l'échantillon de l'étude. En revanche, la relation entre le SEP et la réussite telle qu'elle est évoquée par la théorie de Bandura s'est retrouvée dans nos observations. Enfin cette étude a également permis l'élaboration d'un outil de mesure du SEP lecture à destination d'élèves de CE1 ou CE2 en prolongation des travaux menés par Masson en 2011 pour des élèves de cycle 3.

Pourtant, malgré les résultats de l'étude, je persiste à croire que l'exposition à l'écrit a une influence sur les résultats scolaires par l'intermédiaire de mécanismes motivationnels. Si mes recherches laissent à penser que le SEP lecture n'est pas concerné par ce lien, je suis tenté de penser que d'autres composantes de la motivation pourraient l'être. Il serait donc pertinent d'orienter des recherches complémentaires autour de nouvelles relations d'influence, notamment en s'appuyant sur les travaux menés par Deci et Ryan sur la motivation intrinsèque en lien avec une autre composante de la motivation : l'intérêt. On pourrait effectivement s'attendre à ce que l'exposition à l'écrit fasse émerger des mécanismes de motivation intrinsèques : plus un élève côtoie des supports écrits riches et variés, plus il est enclin à s'y intéresser pour le plaisir que lui procure l'activité elle-même. Ainsi il améliorerait progressivement ses connaissances et compétences en maîtrise de la langue (syntaxe, lexique, formes grammaticales, référents littéraires...).

Bibliographie

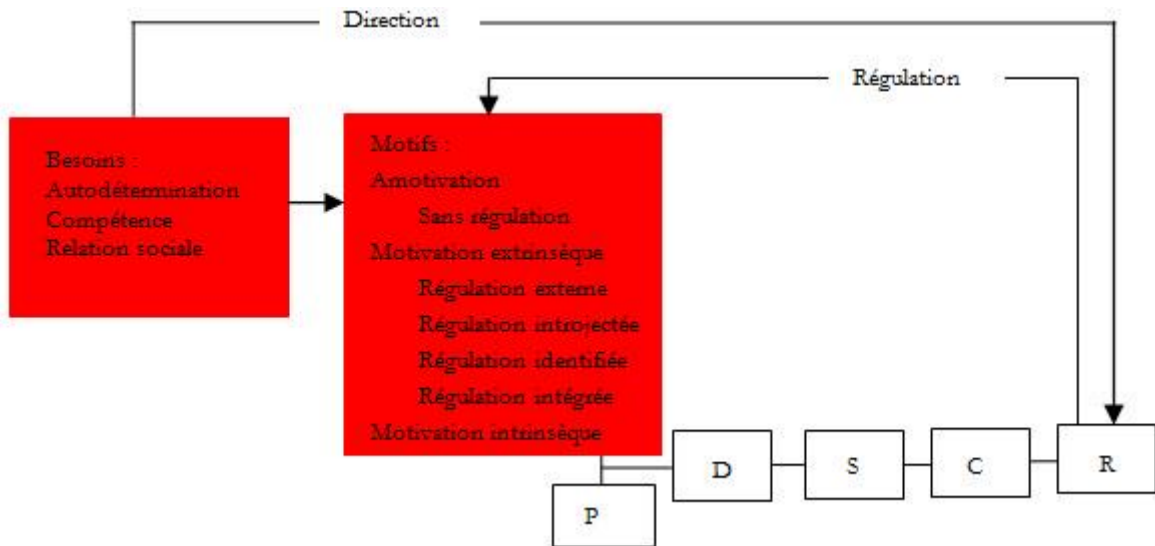
- BANDURA, A., 2003, Auto-efficacité, Le sentiment d'efficacité personnelle, 2ème édition, De Boeck Université.
- BILLON-GRAND L., CALLAMAND D., 2006, Effet du « print exposure » sur les connaissances orthographiques : étude transversale du ce1 au cm2, Mémoire présenté pour l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste, Université Claude-Bernard. Lyon1.
- DESLANDES R., CLOUTIER R., 2005, Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents. *Revue française de pédagogie (INRP)*, 151, 61-74.
- DURU-BELLAT M., MINGAT A., 1994, « La variété du fonctionnement de l'école : identification et analyse des « effets maître », M. Crahay et A. Lafontaine (éd.), Évaluation et analyse des établissements de formation. Bruxelles : De Boeck, p. 131-145.
- ECALLE J., MERCIER-BERAUD H., 2002, Exposition à l'écrit dans les familles et connaissances orthographiques des enfants de 6 ans, *Revue internationale d'Education Familiale*, 6, 85-102.
- FAYOL M., MORAIS J., 2004, La lecture et son apprentissage, L'évolution de l'enseignement de la lecture en France, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, p. 13-60.
- FENOUILLET F., 2012, La motivation, 2ème édition, Dunod.
- FENOUILLET F., 2017, La motivation : un concept puzzle [en ligne], <http://www.lesmotivations.net/spip.php?rubrique1>. Consulté le 18 mars 2016.
- KIRSCH et al., 2002, La lecture, moteur de changement : Performances et engagement d'un pays à l'autre, résultats du cycle d'enquêtes de pisa 2000. OCDE.
- LEQUETTE C., POUGET G., ZORMAN M., 2008, Evaluation de la lecture en fluence, Laboratoire des sciences de l'éducation, Université Pierre Mendès France Grenoble
- LIEURY A., FENOUILLET F., 2006, Motivation et réussite scolaire, 2ème édition, Dunod.

MASSON, J., 2011, Buts d'accomplissement, Sentiment d'efficacité personnelle et intérêt : Quels impacts sur les résultats scolaires des élèves d'école primaire ?, Doctorat en sciences de l'éducation, Université de Paris Ouest Nanterre La Défense, 75-80 et 139-145

SARRAZIN P., TESSIER D., TROUILLOUD D., 2006, Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches, *Revue française de pédagogie*, 167, 147-177

Annexe 1

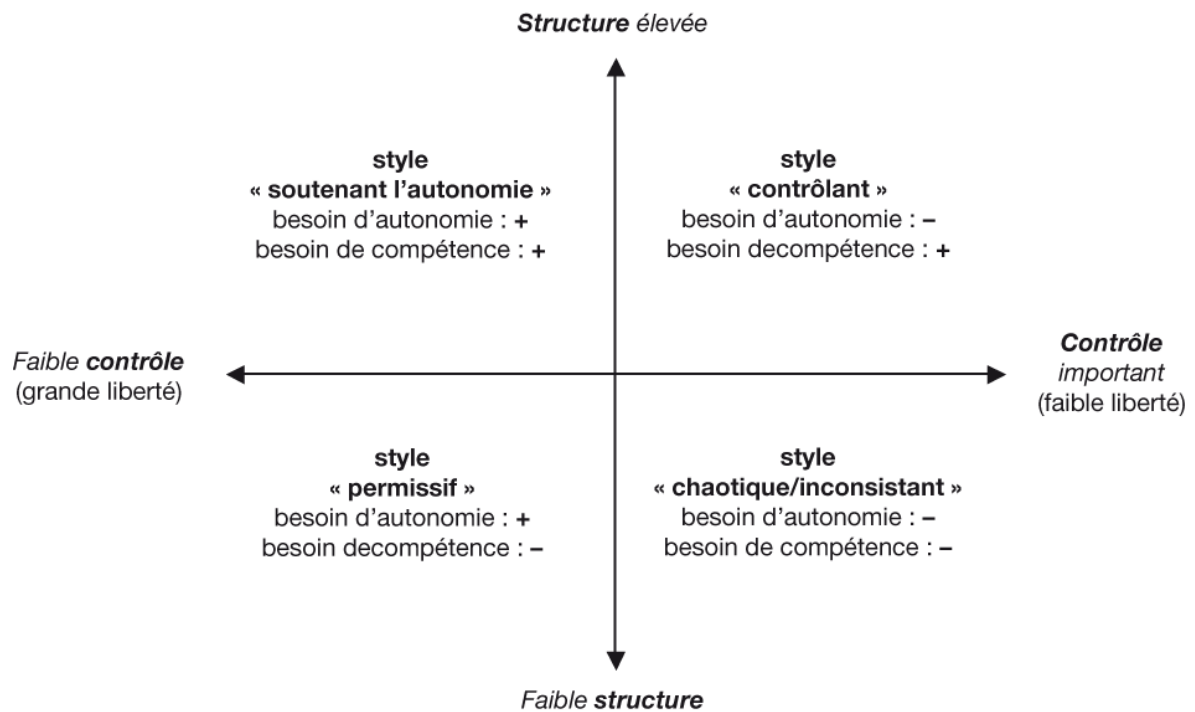
Représentation intégrée de la théorie de l'autodétermination selon Fenouillet (d'après la théorie de Deci & Ryan, 2002)



Annexe 2

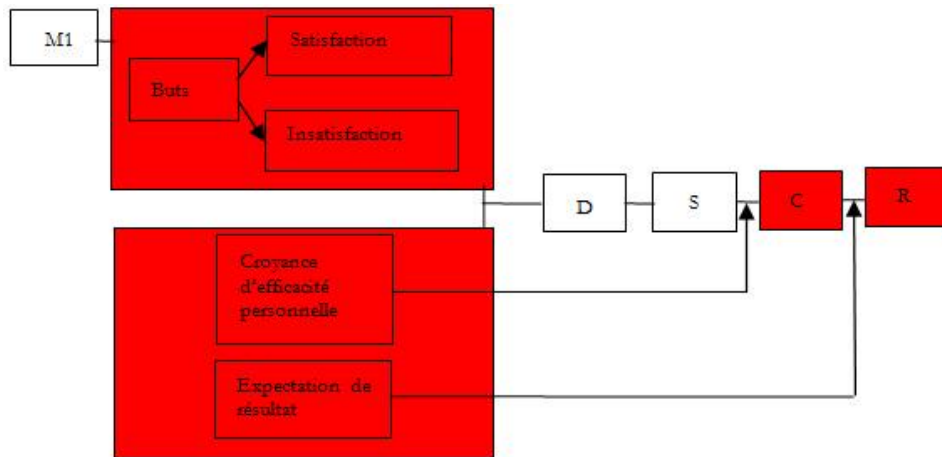
Conception multidimensionnelle du climat motivationnel par Sarrazin et al. :

Un cadre 2 × 2 distinguant les dimensions environnementales relatives à la « structure » et au « contrôle », et les besoins qu'elles satisfont (inspiré de Reeve, Deci & Ryan, 2004).



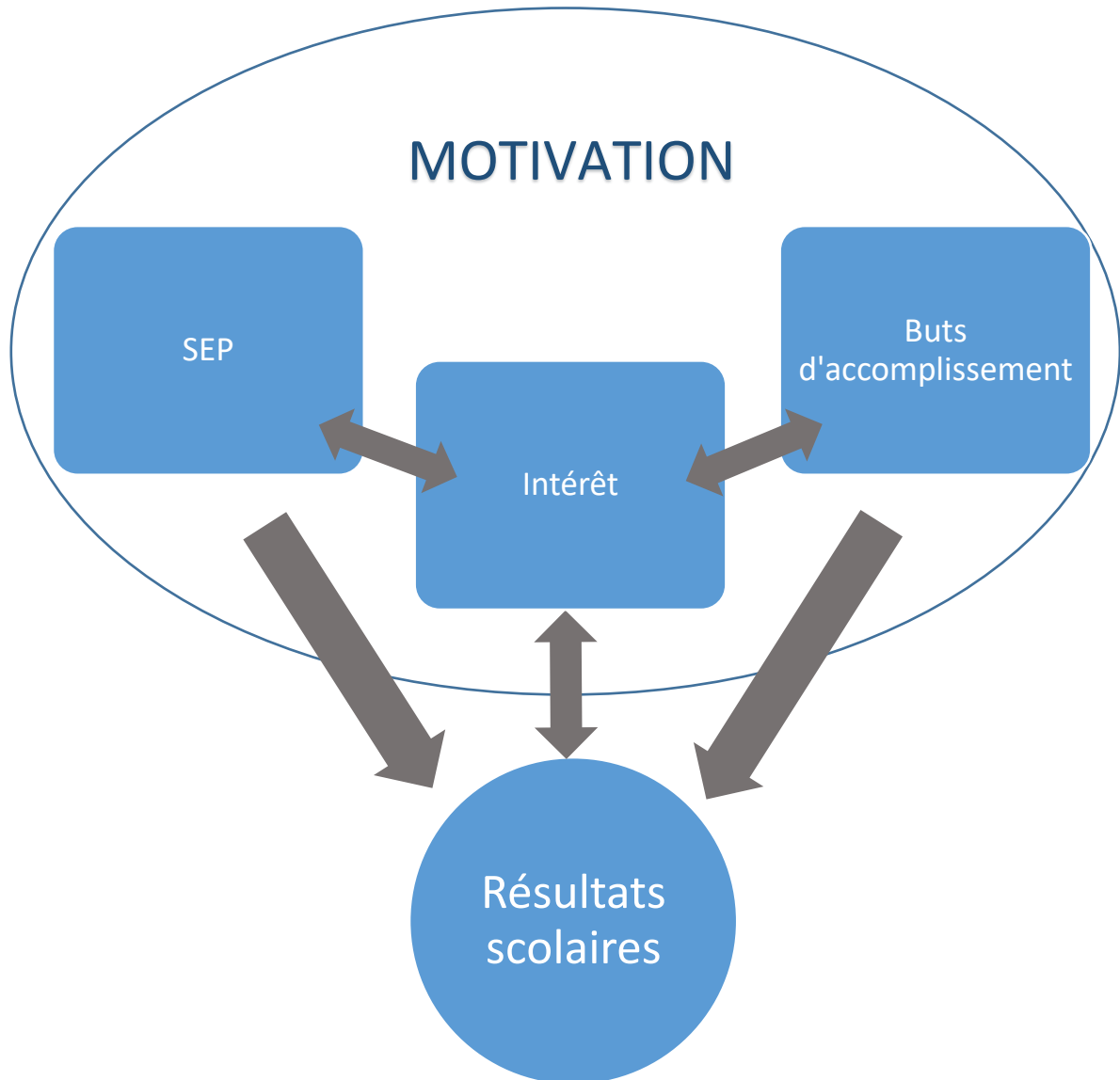
Annexe 3

Représentation intégrée de la théorie du sentiment d'efficacité personnelle selon Fenouillet (d'après la théorie de Bandura, 2003)



Annexe 4








Relation de réciprocité des SEP, buts d'accomplissement et intérêt entre eux et sur les résultats scolaires d'après Masson










Annexe 5 :
Échelle d'efficacité scolaire en lecture (Masson, 2011)

Consigne : Entoure pour chaque question la petite tête qui correspond le mieux à ce que tu penses :








S6- Si je lis un texte de 10 lignes, je suis capable de déchiffrer tous les mots

Impossible	Improbable	Probable	Possible	Très possible	Presque certain	Certain
						








Q7- Je ne suis pas trop stressé lorsque je dois lire un livre parce que je sais que je suis assez bon pour réussir à le lire.

Impossible	Improbable	Probable	Possible	Très possible	Presque certain	Certain
						








S9- Si je lis un texte de 10 pages, je suis capable de déchiffrer au moins la moitié des mots.

Impossible	Improbable	Probable	Possible	Très possible	Presque certain	Certain
						








Q5 - Grâce à ma bonne lecture, je peux répondre à toutes les questions qu'on peut me poser sur un livre.

Impossible	Improbable	Probable	Possible	Très possible	Presque certain	Certain
						








S12- Si je lis un texte de 10 pages, je suis capable de comprendre le sens général du texte.

Impossible	Improbable	Probable	Possible	Très possible	Presque certain	Certain
						








Q4- On rentre en classe, la maîtresse donne un texte à lire et fait un contrôle. Je sais que je peux avoir une bonne note même si je ne savais pas qu'on allait avoir un texte à lire et un contrôle dessus.

Impossible	Improbable	Probable	Possible	Très possible	Presque certain	Certain
						








S13- Si je lis un livre, je suis capable de déchiffrer au moins la moitié des mots.

Impossible	Improbable	Probable	Possible	Très possible	Presque certain	Certain
						








Q3- C'est facile pour moi de lire et de comprendre ce qui est écrit.

Impossible	Improbable	Probable	Possible	Très possible	Presque certain	Certain
						

S14- Si je lis un livre, je suis capable de déchiffrer tous les mots.

Impossible	Improbable	Probable	Possible	Très possible	Presque certain	Certain
						






Q1- Je peux toujours réussir à comprendre ce que je lis si j'essaie assez fort.

Impossible	Improbable	Probable	Possible	Très possible	Presque certain	Certain
						






Annexe 6 : Échelle d'efficacité scolaire en lecture (Masson, 2011) adapté cycle 2

Consigne : Entoure pour chaque question la petite tête qui correspond le mieux à ce que tu penses :

Exemple 1 : Quand je fais une course avec mes copains, je suis capable d'arriver dans les premiers.






Pas certain du tout	Pas certain	Possible	Presque certain	Tout à fait certain
				

Exemple 2 : Le plus souvent, je réussis les exercices que me donne mon maître ou ma maîtresse.






Pas certain du tout	Pas certain	Possible	Presque certain	Tout à fait certain
				

Début du test :






1- Si je lis un texte de 10 lignes, je suis capable de déchiffrer tous les mots. S6

Pas certain du tout	Pas certain	Possible	Presque certain	Tout à fait certain
				

2- Je ne suis pas trop inquiet lorsque je dois lire un livre parce que je sais que je suis assez bon pour réussir à le lire. Q7






Pas certain du tout	Pas certain	Possible	Presque certain	Tout à fait certain
				

3- Si je lis un texte de 10 pages, je suis capable de déchiffrer au moins la moitié des mots. S9






Pas certain du tout	Pas certain	Possible	Presque certain	Tout à fait certain
				

4- Grâce à ma bonne lecture, je peux répondre à toutes les questions qu'on peut me poser sur un livre.






Q5

Pas certain du tout	Pas certain	Possible	Presque certain	Tout à fait certain
				






5- Si je lis un texte de 10 pages, je suis capable de comprendre le sens général du texte. S12

Pas certain du tout	Pas certain	Possible	Presque certain	Tout à fait certain
				






6- On rentre en classe, la maîtresse donne un texte à lire et fait un contrôle. Je sais que je peux avoir une bonne note même si je ne savais pas qu'on allait avoir un texte à lire et un contrôle dessus. Q4

Pas certain du tout	Pas certain	Possible	Presque certain	Tout à fait certain
				






7- Si je lis un livre, je suis capable de déchiffrer au moins la moitié des mots. S13

Pas certain du tout	Pas certain	Possible	Presque certain	Tout à fait certain
				






8- C'est facile pour moi de lire et de comprendre ce qui est écrit. Q3

Pas certain du tout	Pas certain	Possible	Presque certain	Tout à fait certain
				

9- Si je lis un livre, je suis capable de déchiffrer tous les mots. S14

Pas certain du tout	Pas certain	Possible	Presque certain	Tout à fait certain
				

10- Je peux toujours réussir à comprendre ce que je lis si j'essaie assez fort. Q1

Pas certain du tout	Pas certain	Possible	Presque certain	Tout à fait certain
				

Annexe 7 :
Test E.L.FE et étalonnage selon le nombre de MCLM

Monsieur Petit [fiche de recueil] ⌚ **1 minute**

C'est l'histoire de Monsieur Petit qui vit dans une vieille maison située au cœur d'un vieux village. La maison est entourée d'un jardin avec une barrière ; il y a des concombres, des choux frisés, toutes sortes de légumes. Au fond du jardin, le portillon reste toujours fermé pour que Chien à Puces ne s'échappe pas. Chien à Puces aime se coucher près de la poubelle, à l'ombre d'un oranger couvert de fruits délicieux. Chien à Puces est gourmand, il croque tout ce qui lui passe sous la dent : des oranges pourries qui tombent sur le sol, des fleurs fanées, un morceau de buvard... Un jour, Monsieur Petit décide de mettre Chien à Puces dans une niche. Chien à Puces n'aime pas être enfermé, il préfère s'endormir en regardant les étoiles dans le ciel. Toutes les nuits, il aboie quand Monsieur Petit va se coucher. Monsieur Petit décide de dormir dans le grenier de sa jolie maison pour prendre un peu de repos. Il ne trouve plus le sommeil ! Une nuit d'insomnie, hop ! Il saute du lit et ouvre la grande malle qui se trouve devant lui, dans un coin sombre du grenier. Et là, surprise, toute sa vie, qu'il pensait sans histoire, lui revient en mémoire : Il sort les mouchoirs brodés par sa grand-mère, ses petites dents de lait, son pot de chambre ébréché, une tête de poisson séché, un sac plein de billes, une montre qui fait tic, tac, tic, tac, son carnet de notes, un bout de lacet, son vieux transistor à pile. C'est fou comme tous ces souvenirs se bousculent dans sa tête et il ne peut retenir ses larmes d'émotion, sa vie n'est pas sans histoire. Il se souvient exactement de la voix du présentateur météo: « Le temps va s'améliorer demain en début de matinée sur notre région, ciel chargé, l'après-midi », il se rappelle les vieilles publicités : « AMA et la saleté s'en va », « On a toujours besoin de petits pois chez soi ». Les premières lumières du jour pénètrent par la petite fenêtre du grenier. Il est au cœur de ses souvenirs, quand son réveil sonne : dring, dring, dring.	15 30 44 60 74 90 105 120 135 149 167 183 199 213 228 246 262 279 293 306 320 335 350 352
---	--

Nombre de mots lus en 1 minute :

Nombre d'erreurs :

MCLM :



Annexe 8 :

Étalonnage du test ELFE en nombre de Mots Correctement Lus en une Minute (MCLM) pour le texte « Monsieur Petit » par niveau de classe









	CE 1	CE 2	CM 1	CM 2	6^e	5^e
moyenne	68	95	116	137	141	154
écart-type	28	26	33	31	32	32
percentile						
90	103	129	161	177	181	198
80	90	116	144	164	167	180
70	79	108	131	154	157	170
60	70	101	124	147	149	163
50	64	95	115	140	142	153
40	57	88	109	125	132	144
30	52	80	98	117	123	138
25	50	78	93	114	121	135
20	48	73	87	112	117	125
15	41	69	80	108	106	122
10	37	62	74	96	99	115
5	24	54	67	87	86	104

Annexe 9 :
Questionnaire d'Exposition à l'Ecrit (QEE) à destination des élèves

Questionnaire d'Exposition à l'Ecrit


NOM.....Prénom.....ddn.....âge(mois).....
 Classe.....Ecole.....Dépt(n°).....









	A	B	C	D	
	cibles entourées	cibles barrées	leurres entourés	leurres barrés	<i>sous-scores A-C</i>
Livres					
Auteurs					
Magazines					
	total				


<input type="radio"/>	Le roi de Mofou	
<input type="checkbox"/>	Les belles histoires	
<input type="triangle"/>	La petite fille aux allumettes	
<input type="star"/>	Petit loup brun	
<input type="circle"/>	Le bouc de Monsieur Requin	
<input type="square"/>	Arc-en-ciel	
<input type="triangle"/>	Le petit chaperon rouge	
<input type="star"/>	La moustache bleue	

<input type="checkbox"/>		
<input checked="" type="checkbox"/>	Trois bandits	
<input type="triangle"/>	Martine	
<input type="star"/>	Le félin chaussé	
<input type="arrow"/>	Le grand Nicolas	
<input type="arrow"/>	L'équipe des douze	
<input type="smiley"/>	Contes des mille et une nuit	
<input type="smiley"/>	Le petit prince	

<input type="checkbox"/>	Hansel et Gretel	<input type="checkbox"/>
--------------------------	------------------	--------------------------

○	Alphonse Daudet	
□	Tom Ungerer	
△	Antoine de Saint Martiny	
☆	Brigitte Smadja	
●	Roald Dahl	
■	Les Pères Gramm	
▲	Marie-Aude Murette	
★	Antoon Krings	

○	J'aime les livres	
□	Cheval Star	
△	Modes et travaux	
☆	Walabi	
●	Poire d'Api	
■	Wakou	
▲	Pipo	
★	Je bouquine	

●	Andersen	
■	Lucy Copains	
▲	Jean de la Rivière	
★	Victor Hugo	
➡	Dominique de Saint Vénus	
➡	Pouf	
😊	Daniel Prozac	
😊	Anne Fine	

●	Expérience et génie Junior	
■	Les p'tites mégères	
▲	Femme actuelle	
★	Géo	
➡	Astrapi	
➡	Le mensuel de Donald	
😊	Les secrets de l'Avenir Junior	
😊	Picsou Magazine	

Annexe 10 :

Questionnaire d'évaluation des loisirs extra-scolaires à destination des parents

Questionnaire loisirs extrascolaires à destination des parents

Code	Combien de fois votre enfant ...	1 Jamais	2 1 à 2 fois par mois	3 1 à 2 fois par semaine	4 Jusqu'à 2 heures par jour	5 De 2 à 4 heures par jour	6 Plus de 4 heures par jour
	Combien de temps votre enfant ...						
A1	Utilise internet pour le travail scolaire (révisions, devoirs) ?						
A2	Voit ses copains et/ou copines en dehors de l'école pour une balade ou une sortie ?						
A3	Joue à des jeux vidéo (console, ordinateur, smartphone, tablette...) ?						
A4	Regarde-t-il la télévision ?						
A5	Lit-il un magazine, un journal, un album de jeunesse, une BD, un manga, (en journée, en soirée pour l'histoire du soir...) ?						
A6	Ecoute-t-il des chansons ou de la musique ? (variété française, musiques modernes, musique classique, jazz...)						
A7	Pratique-t-il un ou plusieurs sports ou activités physiques ?						
A8	Joue-t-il d'un instrument de musique ou chante-t-il ?						
A9	Pratique-t-il une activité artistique ou manuelle (dessin, peinture, modélisme...)?						
A10	Passe-t-il à ne rien faire de précis, à se reposer, à rêver ?						
A11	Passe-t-il à jouer seuls à des jeux d'enfant (voitures, poupées, construction, imaginaire...)?						

Tableau des corrélations de Pearson établi pour les sujets de CE1

		âge	sep lecture TC2	test ELFE T1	test ELFE T2	score loisirs extra-scolaires	score total QEE	quest lect/loisir parents Q5	ratio lecture/activités extra-scolaires
âge	Corrélation de Pearson	1	,017	,095	,000	-,032	,390*	,071	,006
	Sig. (bilatérale)		,890	,636	,998	,884	,049	,742	,980
	N	74	67	27	27	23	26	24	23
sep lecture TC2	Corrélation de Pearson	,017	1	,366	,446*	-,471*	,046	-,292	,027
	Sig. (bilatérale)	,890		,066	,022	,027	,828	,177	,905
	N	67	67	26	26	22	25	23	22
test ELFE T1	Corrélation de Pearson	,095	,366	1	,940**	-,192	,181	,176	,264
	Sig. (bilatérale)	,636	,066		,000	,379	,376	,410	,224
	N	27	26	27	27	23	26	24	23
test ELFE T2	Corrélation de Pearson	,000	,446*	,940**	1	-,311	,146	,194	,341
	Sig. (bilatérale)	,998	,022	,000		,148	,477	,364	,111
	N	27	26	27	27	23	26	24	23
score extrascolaire	Corrélation de Pearson	-,032	-,471*	-,192	-,311	1	,097	-,273	-,697**
	Sig. (bilatérale)	,884	,027	,379	,148		,668	,208	,000
	N	23	22	23	23	23	22	23	23
score total QEE	Corrélation de Pearson	,390*	,046	,181	,146	,097	1	-,091	-,141
	Sig. (bilatérale)	,049	,828	,376	,477	,668		,680	,531
	N	26	25	26	26	22	26	23	22
quest lect/loisir parents Q5	Corrélation de Pearson	,071	-,292	,176	,194	-,273	-,091	1	,867**
	Sig. (bilatérale)	,742	,177	,410	,364	,208	,680		,000
	N	24	23	24	24	23	23	24	23
ratio lecture / activités extra- scolaires	Corrélation de Pearson	,006	,027	,264	,341	-,697**	-,141	,867**	1
	Sig. (bilatérale)	,980	,905	,224	,111	,000	,531	,000	
	N	23	22	23	23	23	22	23	23

Résumé

Cette recherche vise à déterminer s'il existe, chez des élèves de CE1, une relation d'influence entre l'exposition à l'écrit, la motivation à travers le sentiment d'efficacité en lecture et la réussite scolaire par le biais de la performance en lecture. Elle s'appuie principalement sur la théorie de l'auto-efficacité perçue de Bandura (2003) et les travaux de Masson (2011) sur la mesure du Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP) en lecture.

L'étude avançait qu'une forte exposition aux écrits serait proportionnellement corrélée à un niveau de Sep en lecture élevé. Inversement, une trop faible exposition aux écrits serait corrélée à un Sep en lecture faible. Pour vérifier cette hypothèse, il a tout d'abord été nécessaire d'élaborer un test de mesure du SEP lecture adapté à des élèves de CE1. Je me suis pour cela appuyé sur le test préexistant de Masson initialement destiné à un public de cycle 3. Les élèves ont été soumis à des questionnaires visant à évaluer le SEP en lecture, le degré d'exposition à l'écrit et la performance en fluence.

Le nouveau test de mesure du SEP en lecture adapté aux élèves de cycle 2 a révélé une fiabilité très importante des réponses aux deux tests et en fait ainsi un outil de mesure recevable. Toutefois, cette recherche n'a pas permis de mettre en évidence de relation entre le niveau d'exposition à l'écrit d'élèves de CE1 et leur Sentiment d'Efficacité Personnelle en lecture. Il semble que, si cette relation existe, elle induise un niveau d'exposition à l'écrit minimal que je n'ai pas relevé auprès de l'échantillon de l'étude.

Mots-clefs

Motivation

Sentiment d'efficacité personnelle en lecture

Théorie de l'auto-efficacité perçue

Exposition à l'écrit

Performance en lecture

Fluence

Réussite scolaire