



HAL
open science

Étude de l'efficacité d'un protocole de remédiation en lecture par des enseignants de cycle 3

Sophie Briquet-Duhazé

► **To cite this version:**

Sophie Briquet-Duhazé. Étude de l'efficacité d'un protocole de remédiation en lecture par des enseignants de cycle 3. Questions Vives, recherches en éducation , 2012, Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces, 6 (18), pp.73-91. 10.4000/questionsvives.1156 . hal-01902724

HAL Id: hal-01902724

<https://hal.science/hal-01902724v1>

Submitted on 23 Oct 2018

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.

Sophie Briquet-Duhazé

Étude de l'efficacité d'un protocole de remédiation en lecture par des enseignants de cycle 3

Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

revues.org

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique

Sophie Briquet-Duhazé, « Étude de l'efficacité d'un protocole de remédiation en lecture par des enseignants de cycle 3 », *Questions Vives* [En ligne], Vol. 8 n° 18 | 2012, mis en ligne le 15 octobre 2013, consulté le 12 novembre 2013. URL : <http://questionsvives.revues.org/1156> ; DOI : 10.4000/questionsvives.1156

Éditeur : Université de Provence - Département des Sciences de l'éducation

<http://questionsvives.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur :

<http://questionsvives.revues.org/1156>

Document généré automatiquement le 12 novembre 2013. La pagination ne correspond pas à la pagination de l'édition papier.

Tous droits réservés

Sophie Briquet-Duhazé

Étude de l'efficacité d'un protocole de remédiation en lecture par des enseignants de cycle 3

Introduction

- 1 La conscience phonologique (particulièrement la conscience phonémique) qui est la connaissance que les mots du langage oral sont composés d'unités plus petites (syllabes, rimes, phonèmes) ainsi que les manipulations de ces unités (Ecalte, Magnan, 2010) et la connaissance des lettres (Foulin, 2007) sont deux prédicteurs de l'apprentissage de la lecture. Nous savons également qu'un entraînement de la conscience phonologique en maternelle permet d'augmenter les compétences métaphonologiques d'un élève. Ces dernières ont un effet positif sur le décodage, la compréhension et l'orthographe. De nombreuses études sont disponibles et, le plus souvent, elles concernent les élèves âgés de 4 à 7 ans, soit avant et pendant l'apprentissage de la lecture.
- 2 Partant des résultats d'une méta-analyse de Bus et Van Ijzendoorn (1999) recensant 34 études américaines (voir la synthèse de Sadzot, Poncellet, 2009) sur les effets de l'entraînement de la conscience phonologique sur la maîtrise de la lecture, nous avons voulu vérifier ces résultats en modifiant certaines variables. En effet, les auteurs confirment l'efficacité de l'entraînement si celui-ci est appliqué relativement tôt dans le parcours scolaire de l'élève. Cela correspond, en France, à la période comprise entre la moyenne section et le CE1¹. De même, ils concluent que ce sont les bons lecteurs qui profiteraient le plus de cet entraînement. Enfin, les entraînements (de 30 minutes le plus souvent) voient leur efficacité révélée au bout d'une vingtaine d'heures. Les expérimentations proposées n'excèdent donc pas quelques semaines. De tous ces résultats concordants révélés par des recherches variées et nombreuses, des hypothèses ont été émises particulièrement concernant les effets inverses : peu d'impact de l'entraînement phonologique chez des élèves plus âgés ; pas d'effet d'un entraînement plus long ; peu d'effets chez les élèves en difficulté. Cependant, il ne s'agit, du point de vue de la recherche scientifique, que d'hypothèses déductives fort peu vérifiées.
- 3 Nous présentons dans une première partie, notre problématique et notre hypothèse. La seconde traite du cadre théorique composé des travaux en conscience phonologique et connaissance des lettres ainsi que des recherches sur l'efficacité des pratiques enseignantes en lecture. La troisième partie est consacrée à la méthodologie tandis que la suivante, à l'exposition des résultats de la phase 0 de notre recherche (2007-2010) avant de les discuter au regard du cadre théorique. Cette discussion s'achève par la présentation de la phase 1 (2011-2014).

1. Notre problématique et hypothèse de recherche

- 4 Si la conscience phonologique est reconnue comme étant un prédicteur de l'apprentissage de la lecture, l'intérêt porté aux élèves en difficulté du cycle trois, dans ce domaine précis, n'est que très peu étudié. À notre connaissance, il y a eu très peu d'études, en France, sur les effets d'un entraînement de la conscience phonologique chez des élèves âgés entre 8 et 11 ans afin d'en mesurer l'impact sur leurs progrès en lecture. Chardon (2000) évalue les effets de séances de soutien sur la compréhension, chez des élèves en difficulté (compréhension et décodage) dans trois classes de CM2. L'entraînement concerne la langue orale, l'analyse segmentale de la parole (rimes, syllabes, phonèmes) et la manipulation du code grapho-phonétique. Les élèves sont répartis en trois groupes (A et B subissant le même entraînement mais dans deux écoles différentes et un groupe contrôle) qui n'affichent pas de différence significative de niveau avant l'entraînement. L'hypothèse de recherche est que si des problèmes de décodage sont à l'origine de la faible compréhension, agir sur la reconnaissance des mots devrait améliorer la compréhension en lecture. Les résultats montrent que les groupes A et B ont progressé significativement plus que le groupe contrôle aussi bien en lecture à haute voix qu'en

compréhension et les progrès concernent davantage les plus faibles compreneurs. D'autres travaux anglo-saxons (Caravolas et al, 2005) montrent que la conscience phonémique est importante dans la maîtrise de la lecture et de l'orthographe. La particularité de leur étude est qu'ils ont comparé deux groupes d'enfants âgés entre 6 et 12 ans. Le premier groupe est composé d'enfants tchèques (le tchèque ayant une orthographe transparente²) et le second, d'enfants anglais (l'anglais ayant une orthographe non transparente). Quel que soit le groupe et donc la consistance de l'orthographe, la conscience phonémique se révèle être un puissant prédicteur notamment concernant la vitesse de lecture mais aussi la compréhension. L'autre valeur de ces travaux est que le nombre de correspondances graphèmes/phonèmes n'est pas le seul indicateur pris en compte. Il semblerait important de comparer le nombre de lettres au nombre de phonèmes. Les auteurs concluent que les langues aux orthographe non transparentes ont en général moins de lettres que de phonèmes. Une autre étude (Gillon & Dodd, 1995) concerne directement notre recherche. Elle examine l'efficacité d'un programme auprès d'enfants en difficulté, âgés de 10 à 12 ans. L'entraînement vise un renforcement des performances en conscience phonologique d'une part, et une consolidation des compétences sémantiques et syntaxiques, d'autre part. Le premier groupe d'élèves a d'abord suivi le programme en conscience phonologique puis celui en sémantique et syntaxe. Le second groupe l'a suivi dans l'autre sens. Cet entraînement s'est déroulé à l'école deux heures par semaine pendant six semaines. Les résultats montrent que les deux déficits peuvent se résorber successivement. Les résultats ont été bénéfiques sur la qualité de la lecture et la compréhension. L'entraînement en conscience phonologique semble plus performant sur la qualité de la lecture mais les deux programmes ont des effets positifs. Notons pourtant que cette recherche touche peu d'enfants en difficulté, une dizaine.

5 Nous avons souhaité, pour notre part, effectuer cette recherche longitudinale auprès d'un échantillon large d'élèves, en classes entières ; l'entraînement étant réalisé par les maîtres eux-mêmes afin que les résultats puissent, dans la mesure du possible, être reproduits par d'autres professeurs, dans d'autres classes, en conditions réelles d'enseignement.

6 Notre problématique s'inscrit donc dans ce contexte de vérification, d'autant que le nombre d'élèves en difficultés de lecture à l'entrée en 6ème reste constant (environ 15 %) depuis plusieurs années et s'aggrave même. Tous secteurs confondus, le pourcentage d'élèves en difficulté de lecture est passé de 14,9 % en 1997 à 19 % en 2007. La maîtrise des mécanismes de base reste stable mais ce sont les compétences langagières qui se dégradent le plus. Pour le secteur prioritaire, la dégradation touche également les mécanismes de base en lecture (Rocher, Le Donné, 2012)³. Qu'en est-il des compétences métaphonologiques des élèves de cycle trois ? En quoi l'entraînement de la conscience phonologique peut-il permettre à certains élèves en grande difficulté de progresser ? En fin d'école primaire, la maîtrise de la conscience phonologique est peu, voire non évaluée, et il est nécessaire de mentionner que les enseignants de ce cycle ne se sentent pas investis par cette tâche qu'ils estiment relever du cycle des apprentissages fondamentaux. Ces propos sont issus de l'analyse des entretiens réalisés auprès des 18 enseignants impliqués dans la recherche et correspondent également aux programmes de l'école primaire de 2008⁴

7 Notre hypothèse repose sur le fait que même si l'entraînement de la conscience phonologique au cycle 3 ne peut remédier à toutes les difficultés d'autant qu'en lecture, elles sont multi-causales, il est vraisemblable que cette compétence, bien que travaillée tardivement, puisse avoir un effet réel chez certains élèves.

2. Cadre théorique

2.1. La conscience phonologique et la connaissance des lettres

8 Pour apprendre à lire, l'enfant doit comprendre le principe alphabétique consistant à faire correspondre une suite de lettres d'un mot lu en une suite de sons qui lui correspond (Rieben & Perfetti, 1989). C'est au cycle 2 (GS, CP, CE1) que l'élève va apprendre cette procédure appelée communément le décodage. Plus cette procédure sera automatisée, plus l'élève pourra porter ses efforts sur la compréhension du texte lu (Gentaz & Dessus, 2004 ; Demont &

Gombert, 2004). Cependant, le système alphabétique français n'est pas transparent ; les lettres ne correspondant pas aux syllabes orales mais à des unités plus petites, les phonèmes. Pour cette raison, l'analyse consciente du langage oral est nécessaire. L'identification et la manipulation volontaire des unités du mot à l'oral (syllabes, rimes, phonèmes) sont donc deux capacités différentes, mais dont la maîtrise est tout aussi importante.

9 Nombreux sont les travaux scientifiques montrant une corrélation entre le niveau de conscience phonologique et la réussite de l'apprentissage de la lecture. Ils concernent largement la langue anglaise également non transparente (Tunmer, 1991 ; Bradley & Bryant, 1991), mais aussi d'autres langues comme l'italien, l'allemand, l'espagnol... En français, les travaux sont moins nombreux mais convergents (Lecocq, 1986 ; Morais, 1994 ; Ecalle, 2000). Ces résultats doivent beaucoup au public d'enfants dyslexiques, pour lequel il a été constaté des difficultés importantes concernant ces traitements phonologiques (Lecocq, 1991 ; Sprenger-Charolles & Colé, 2003).

10 Liberman (1973), Liberman & Shankweiler et al (1974) demeurent les auteurs de référence quant à l'identification des syllabes et des phonèmes. Il est demandé à des enfants, âgés de 4 à 6 ans, de taper sur la table le nombre de syllabes contenu dans un mot. Le nombre d'essais-erreurs nécessaire pour réaliser la tâche est calculé pour chaque tranche d'âge. Si le dénombrement de syllabes est bien réussi par l'ensemble, seuls les enfants de 6 ans parviennent à compter les phonèmes. Leur conclusion, comme celle d'autres auteurs (Tunmer, 1989), est que ce développement serait plus tardif.

11 Les premiers travaux sur l'identification des rimes datent des années 80 (Lenel & Cantor, 1981 ; Smith & Flusberg, 1982) et concernent les enfants entre 3 et 7 ans. Les auteurs demandent à ces derniers de trouver parmi deux mots celui qui rime avec un autre également proposé. Le pourcentage de réussite est de plus de 60 % à 3 ans pour voisiner les 90 % vers 7 ans. Bradley et Bryant (1983) proposent à des enfants âgés de 4 à 5 ans de trouver un intrus parmi trois à quatre mots présentés oralement ou sous la forme d'un dessin. L'intrus est un mot qui ne rime pas et l'entraînement consiste à manipuler des rimes. Le groupe expérimental a obtenu des résultats supérieurs au groupe contrôle d'environ une année scolaire.

12 Cependant, la nature des unités les plus déterminantes à travailler (syllabes, rimes ou phonèmes) fait encore débat. À cet égard, la conscience rimique demeure comme pour Goswami (1993) d'une très grande importance, quand, pour d'autres auteurs, seule la conscience phonémique permet de prédire la réussite de l'apprentissage de la lecture (Ehri et al, 2001 ; Sprenger-Charolles & Colé, 2003). Cette dernière voie semble être celle retenant le plus d'adhésions scientifiques. Néanmoins, toutes les recherches précitées convergent vers le fait qu'il est nécessaire de commencer par identifier les syllabes pour aller vers les phonèmes, unités plus difficiles à discriminer.

13 L'entraînement de ces compétences métaphonologiques a un effet significatif sur la réussite en lecture, en augmentant particulièrement les compétences en décodage, en orthographe et en écriture (Lecocq, 1991).

14 Cependant, la valeur ajoutée du second prédicteur, qui est la connaissance des lettres dans ses trois valeurs (nom, son, graphie), est non négligeable (Bradley & Bryant, 1991 ; Foulon & Pacton, 2006 ; Foulon, 2007 ; Biot-Chevrier, Ecalle & Magnan, 2008). Ces derniers montrent comment la connaissance du nom des lettres peut amplifier la conscience syllabique et phonémique lorsque cela correspond à une lettre déjà connue. Ce sujet, démontré chez les élèves de maternelle, nous paraît particulièrement intéressant pour notre recherche d'autant que la connaissance du nom des lettres chez les élèves de cycle trois, considérée presque inconsciemment comme acquise, n'est pratiquement jamais évaluée.

15 Longcamp, Lagarrigue et Velay (2010) précisent que lorsque cette reconnaissance des lettres n'est pas réalisée par l'adulte, celui-ci produira une lecture lente et laborieuse en dehors de toute autre atteinte langagière. Pour Coltheart et al (2001), il s'agit d'un processus de détection des différents traits qui sont à, afin de parvenir à une représentation visuelle de chaque lettre composant un mot. Longcamp et al (2010) développent un modèle de reconnaissance essentiellement visuel en s'appuyant sur les recherches utilisant des mesures en imagerie médicale.

- 16 Bonnefoy et Rey (2008) réaffirment que la connaissance des lettres est la première forme d'apprentissage associant des unités écrites et orales. Lorsque les enfants ne maîtrisent pas suffisamment la connaissance des lettres, ils ne peuvent parvenir à développer leur connaissance de l'écrit. Treiman (2006), entre autre, assure que la connaissance du nom des lettres permet de déduire le son des lettres et ainsi l'élève parvient à établir une première correspondance graphème/phonème. Par contre, il semble qu'il soit autant important pour l'enfant de reconnaître les lettres que de les nommer le plus rapidement possible (Bonnefoy et Rey, 2008). Cette connaissance et cette automatisation seraient deux facteurs importants du développement de la lecture.
- 17 Cette capacité à dénommer les lettres est l'un des plus puissants prédicteurs préscolaires de l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe (Foulin & Pacton, 2006). Les enfants qui maîtrisent le nom des lettres en début de CP apprennent à lire plus rapidement et mieux que les autres. Pour Foulin (2007) le nom des lettres est loin d'être une connaissance acquise pour tous les élèves à l'entrée du CP. Après trois semaines de CP, la moyenne est de 17 lettres connues sur 26. 20 % des élèves dénommeraient moins de 12 lettres. La différence entre les élèves serait que certains automatiseraient pendant que d'autres poursuivraient cette acquisition. Labat, Ecalle et Magnan (2010) ont testé trois entraînements différents : graphomoteur (surlignage de la lettre), haptique (toucher une lettre en mousse), visuel (regarder la lettre). A cinq ans, les effets graphomoteur et haptique seraient plus efficaces.
- 18 La connaissance du nom des lettres induit la connaissance du son (Hilairet de Boisféron, Colé & Gentaz, 2010). Pour Biot-Chevrier, Ecalle et Magnan (2008) seuls les enfants qui connaissent le nom des lettres ont la capacité de segmenter les mots en attaque-rime. Leur étude a porté sur le fait que des jeunes enfants qui sont capables de nommer les lettres, obtiennent de meilleures performances en orthographe et en conscience phonologique. Ainsi, connaître le nom des lettres pourrait influencer la conscience syllabique et la conscience phonémique.
- 19 Les connaissances précoces sur les lettres contribuent à l'émergence des premières productions orthographiques (Biot-chevrier, Ecalle & Magnan, 2008) car le nom des voyelles est égal à leur valeur phonémique (son) : a-e-i-o-u. Par contre, la valeur phonémique des consonnes est généralement contenue dans leur nom :
- en position initiale (structure CV) : b-d-j-k-p-q-t-v-z
 - en position finale (structure VC) : f-l-m-n-r-s
 - la relation nom-son est moins transparente pour : c-g-w-x
 - pas de relation nom-son ou relation partielle : h-y.
- 20 L'apprentissage des lettres n'est donc pas identique et comparable car chaque lettre a un nom et un seul mais une lettre peut avoir plusieurs sons. Le classement ci-dessus nous permet de visualiser les difficultés (hiérarchie descendante) pour chacune. Le « h » n'a pas de son, le « y » a un nom complexe et plusieurs sons.
- 21 On constate que la connaissance du son des lettres est enseignée de manière explicite ; la connaissance du nom des lettres n'est pas toujours enseignée.
- 22 Selon Justice et ses collaborateurs (2006) trois facteurs participent à la connaissance des lettres :
- Les lettres du prénom : elles sont 1,5 fois plus connues que celles qui n'y figurent pas. La première est la plus connue. Mais les lettres du prénom ne semblent pas avoir d'effet sur la connaissance de leur son (Treiman & Broderick, 1998). Les lettres du nom n'ont pas d'effet.
 - L'ordre des lettres dans l'alphabet : les premières sont les plus connues.
 - Les enfants apprennent plus vite les lettres dont le nom se retrouve dans le son : b, f, p sont mieux connues que c ([s]- [k]), g ([j]-[g]), h ([]).

2.2. Les recherches sur l'efficacité des pratiques enseignantes en lecture

- 23 Dumay (Dumay & Dupriez, 2009, p. 7) définit l'efficacité dans l'enseignement sous la forme du questionnement suivant : « quels sont les dispositifs et les pratiques qui favorisent l'apprentissage des élèves et augmentent leur performance dans un contexte

d'enseignement ? ». Dumay et Dupriez (2009) recensent et synthétisent les fondements, les résultats des recherches sur l'efficacité des pratiques enseignantes au niveau international depuis les origines. Selon Carette (2008), et toujours d'un point de vue général, l'efficacité des pratiques enseignantes peut être déterminée par des recherches « processus-produit » à partir de l'évaluation des élèves. Mais, annonce l'auteur, les outils d'évaluation utilisés orienteraient les déductions sur lesquelles reposent les caractéristiques des pratiques efficaces. Dans ce contexte, l'enseignant ayant des pratiques efficaces a de la rigueur, propose des activités structurées, gère bien son temps et son programme, complimente à bon escient... Carette oppose cela au discours de pédagogues s'orientant plutôt vers l'action de l'élève proposée par le maître (obstacle cognitif, résolution de problèmes...). Il propose un dispositif dans 16 écoles belges où les élèves sont évalués sur 2 ans. Les enseignants ont complété un questionnaire. Les enseignants aux pratiques efficaces défendent le principe d'éducabilité, une école préparant à la vie, l'action au cœur des apprentissages, les projets, l'automatisation des procédures, la confrontation des conceptions des élèves entre eux et avec le maître. Ils observent et écoutent les élèves. Ils ont pour leurs élèves des « intentions cognitives » « des intentions de mobilisation ». Enfin l'analyse de l'auteur lui permet d'avancer que la maîtrise des procédures et la capacité à choisir les traits importants dans une situation proposée (cadre) seraient deux variables explicatives des pratiques efficaces.

24 Concernant la maîtrise de la langue écrite, Bissonnette et al (2010) font une recension des écrits scientifiques sur les stratégies efficaces favorisant la lecture, l'écriture et les mathématiques auprès d'enfants en difficulté à l'école élémentaire. Les auteurs classent les recherches en trois niveaux selon le modèle d'Ellis et Fouts (1993). Le premier permet de décrire un phénomène, une variable à partir d'enquête descriptive, étude de cas ou recherche en laboratoire. Le second niveau est formé des recherches expérimentales. Des stratégies pédagogiques différentes sont appliquées en classe et un traitement statistique mesure les effets sur la performance scolaire des élèves. Le niveau trois évalue les effets des interventions pédagogiques recommandées à partir des résultats obtenus par les études de niveau deux. Les méta-analyses, précisent les auteurs, permettent une synthèse quantitative des résultats de recherches ayant analysé l'effet d'une variable. La méga-analyse est une synthèse des résultats provenant de différentes méta-analyses. Ainsi, la méta-analyse de Swanson (1999) répertorie les résultats de 92 recherches sur la reconnaissance de mots et la compréhension en interrogeant les méthodes d'enseignement favorisant l'apprentissage de la lecture auprès d'élèves en difficulté. Globalement, le modèle d'enseignement direct produit des effets d'ampleur plus élevés (modèle pédagogique où l'enseignant présente explicitement le savoir aux élèves tout en le découpant en unités allant du simple au complexe). La méta-analyse d'Ehri et al (2001) nous intéresse particulièrement puisqu'elle recense 52 recherches sur l'entraînement de la conscience phonémique, en comparant les effets de cet entraînement sur les performances des élèves avec ceux n'en n'ayant pas bénéficié. L'ensemble de ces travaux peut être consulté dans un rapport du National Reading Panel (organisme désigné par le Congrès américain afin de lister les interventions efficaces permettant un apprentissage de la lecture réussi). Les résultats montrent que l'entraînement améliore les performances des élèves en lecture, en écriture et en orthographe. Cet entraînement serait plus efficace en petits groupes (3-4 élèves) et a des effets élevés mené auprès d'élèves de maternelle soit avant l'apprentissage de la lecture. Nous souhaitons vérifier cette efficacité auprès du grand groupe classe ; un entraînement en petits groupes sur un long terme n'étant pas aisé à mettre en place dans les pratiques quotidiennes des maîtres.

25 Sensevy (2009) a réalisé une étude comparative de deux séances consécutives en lecture dans le cadre du CP. L'auteur a l'objectif de comprendre ce qui peut faire l'efficacité des pratiques enseignantes en articulant différents types d'analyse (pré-test, post-test, analyse statistique du discours...). L'efficacité serait soumise à deux conditions. La première concerne la communication d'un savoir aux élèves. La seconde résiderait dans « la construction de la certitude sous laquelle s'établit, pour un élève, la connaissance d'un objet » (2009, p. 54). Bocchi (2011) montre, dans une étude comparative auprès de deux classes en Suisse (séances de découverte de mots auprès d'élèves de 6-7 ans), combien les formes d'interaction peuvent

générer de la différenciation passive. Sans en être conscients, les enseignants semblent réduire la participation d'élèves en difficulté et les exclure des activités trop complexes. Les élèves plus avancés seraient davantage sollicités pour le code (à l'oral) ; les moins avancés le seraient pour le sens (anticipation) ou pour le décodage de « petits mots » ou mots familiers. Bianco et Bressoux (2009) s'intéressent aux effets classe et effets maître en testant des entraînements précoces en maternelle sur la compréhension du langage. À l'école maternelle, les groupes de compréhension entraînés aux stratégies progressent plus que les groupes contrôle ou ceux de lecture d'albums. Les auteurs montrent également que le groupe compréhension qui a suivi l'entraînement depuis la moyenne section jusqu'en fin de grande section, a une progression supérieure et durable par rapport au groupe compréhension qui n'a bénéficié que de l'entraînement à partir de la grande section. Celui-ci ne progresse que pendant le temps de l'entraînement. Nous notons ici l'effet d'un entraînement plus long sur le maintien des progrès.

3. Présentation de l'échantillon et méthodologie de l'entraînement en conscience phonologique

- 26 Un échantillon de 446 élèves de cycle 3 (CE2-CM1-CM2) issus de cinq écoles de la banlieue rouennaise, dont quatre situées en réseau ambition réussite⁵, a été constitué en juin 2007. S'agissant d'une recherche exploratoire (que nous appelons phase 0) dont l'objectif est de vérifier la transposition de résultats décrits dans le cadre théorique, cette phase ne fait pas l'objet d'un traitement statistique. En effet, au départ, ce sont les résultats de la phase 0 qui sous-tendaient la poursuite de ces travaux. La phase 1 décrite dans la discussion verra donc ses résultats statistiquement analysés.
- 27 Les 446 élèves ont été évalués en septembre 2007 afin de connaître précisément leur niveau en conscience phonologique. L'évaluation s'est déroulée individuellement à proximité des classes et a été réalisée par des personnels en poste dans l'école : enseignants, directeurs déchargés, assistants d'éducation... L'évaluation, enregistrée sur bande, était donc la même pour tous (voix, vitesse, consignes, rappel des consignes, explications, exemples donnés...) afin de gommer autant que possible « l'effet-maître ». Les évaluateurs avaient tout de même la possibilité, même si la bande comportait des blancs conséquents pour les réponses, de suspendre son déroulement afin d'octroyer un temps supplémentaire pour la réponse. Nous justifions cette souplesse par le fait que les élèves français préfèrent ne pas répondre à une question plutôt que de fournir une réponse fautive. Cet élément, révélé par les évaluations internationales comme PISA⁶ masque inévitablement la source des erreurs et ainsi la possibilité d'une remédiation plus efficace. Ce n'est pas le cas des élèves américains par exemple, qui culturellement fournissent une réponse à une question quelle qu'elle soit.
- 28 L'évaluation a consisté à vérifier la notion de mot (cet item 1 nous permet d'examiner les représentations mentales de l'écrit à un âge où celui-ci est censé être maîtrisé pour la plupart des élèves) ; la notion de rime (items 2 et 3) ; la notion de syllabe (items 4, 5 et 6) ; la notion de phonème (items 7 et 8). Les questions concernaient des opérations variées (ôter, ajouter, dénombrer...)⁷. L'évaluation sans pause durait environ 17 minutes et il s'agissait pour l'évaluateur de noter les réponses de l'élève dans un fichier préparé à l'avance. Il était important de vérifier les acquis concernant toutes les unités (syllabes, rimes, phonèmes) afin de réaliser un état des lieux complet chez les élèves de cet âge.
- 29 Lorsque toutes les passations furent réalisées, nous avons corrigé puis relevé, pour chaque élève, le taux de réussite à chaque item (par exemple : 1/3 ; 3/4...). S'agissant d'une évaluation correspondant à la fin du CE1, nous avons eu une exigence de maîtrise totale des compétences avec une tolérance concernant la suppression ou non de la syllabe terminale et la fusion de trois syllabes dans le désordre. Une erreur ou une reprise de bonne réponse montrant des hésitations, ne pouvaient pas révéler une automatisation de la notion vérifiée.
- 30 En octobre 2007, les résultats individuels et par classe ont été présentés à chaque enseignant selon le codage suivant :
- 31 Élèves « en difficultés » - gris foncé : élève ayant échoué à 5, 6, 7 items ou à la totalité. Ils constituent le groupe des élèves en « difficulté » voire en « grande difficulté ».

- 32 Élèves « moyens » - blanc : élève ayant échoué à 2, 3 ou 4 items. Cette catégorie constitue celle des élèves « moyens ».
- 33 « Bons » élèves - gris clair : élève ayant échoué à un seul item ou ayant réussi l'ensemble. Cette dernière constitue les élèves d'un « bon niveau ».
- 34 Le classement et la catégorisation reposent sur le nombre d'items réussis en relation avec les travaux de recherche montrant qu'une évaluation en conscience phonologique pourrait être un bon indicateur du niveau en lecture, particulièrement du décodage grapho-phonologique (Ecalte & Magnan, 2010, p. 121).
- 35 L'annexe 1 présente un exemple de codage des résultats concernant une classe de CM1/CM2. Nous avons demandé aux 18 enseignants présents (sur les 21 classes que compte la recherche) si les résultats en conscience phonologique correspondaient au niveau en lecture de leurs élèves. 17 enseignants ont répondu positivement à cette question. Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que le niveau de conscience phonologique semble refléter le niveau global d'un élève en lecture (décodage et compréhension).
- 36 Nous avons établi le protocole d'entraînement sur presque toute l'année scolaire, en fonction des résultats de l'ensemble des élèves. La progression a été définie de la manière suivante :
- 37 La première séquence s'est déroulée en novembre et décembre 2007 durant 5 semaines soit 10 séances à raison de 2 séances de 20 minutes par semaine inscrites à l'emploi du temps. Chaque enseignant de CE2, CM1 ou CM2 a procédé lui-même à l'entraînement à partir d'un fichier identique pour tous et travaillé en amont. Cette première séquence a permis de travailler les rimes (reconnaissance, proposition) et les syllabes (segmentation, fusion, dans l'ordre ou le désordre). La deuxième séquence a duré 12 semaines soit 24 séances et a eu lieu entre janvier et avril 2008. Elle a permis d'aborder les phonèmes (reconnaissance, classement, suppression, ajout, fusion, localisation). Deux écoles ont poursuivi l'entraînement et trois l'ont arrêté.
- 38 L'évaluation terminale a eu lieu après l'entraînement en juin 2009 et a concerné 267 élèves c'est-à-dire soustraction faite des élèves ayant changé d'école et de ceux inscrits au collège (passage CM2-6ème). Les items, la nature des consignes étaient les mêmes mais le contenu différent.
- 39 Nous avons procédé au même codage, ce qui nous a permis d'obtenir un tableau comparatif pour chaque élève. L'annexe 2 en présente deux exemples.
- 40 Il est important de noter que dans cette circonscription, l'ensemble des professeurs des écoles (trois cycles confondus) ont reçu une formation en conscience phonologique les années précédentes ce qui ne préjuge pas de son application réelle.

4. Présentation des résultats de la phase 0

- 41 Globalement, 4,12 % des élèves en grande difficulté (gris foncé) sur les 13,48 % sont sortis de cette catégorie. Ce sont les élèves les plus en difficulté qui semblent bénéficier davantage de cet entraînement (Briquet-Duhazé, 2013) ; les bons élèves ayant dû atteindre l'effet plafond vraisemblablement.

Tableau 1 : résultats aux deux évaluations en ce qui concerne les 267 élèves

| TOTAL Circonscription | Élèves « en difficultés » | Élèves « moyens » | « Bons » élèves | Total |
|---------------------------|---------------------------|-----------------------|------------------------|---------------------|
| Pré-test :2007-08 | 36 13,48 % | 145 54,31 % | 86 32,21 % | 267 100 % |
| Post-test :2008-09 | 25 9,36 % | 141 52,81 % | 101 37,83 % | 267 100 % |
| | -11 - 4,12 % | -4 - 1,5 % | +15 + 5,62 % | |

- 42 Lors de l'évaluation initiale, les élèves en difficulté ne maîtrisaient pas la notion de mot (par exemple 12 mots pour une phrase comme « Je joue au ballon »). Ils avaient peu de conscience rimique (trouve un mot qui rime avec « bouchon » : réponse « bouche » ; incapacité de trouver un mot rimant avec « bateau »). Les opérations sur les syllabes ont posé moins de problème. Cependant, si la scansion est presque toujours réussie (combien de syllabes y a-t-il dans le mot « chocolat »), la fusion l'est très inégalement (partiellement pour les syllabes scandées

dans l'ordre (co chon = cochon) ; presque toujours échouée pour les syllabes données dans le désordre (sreur cla = « classeur » ou « non réponse » ou « autre réponse » ; es lier ca = « non réponse » ou « autre réponse »). L'échec est inférieur concernant les manipulations liées aux phonèmes, mais les résultats en cas d'échec sont fortement associés au manque de construction des concepts de mot et de rime à l'oral. D'autres profils de classes et d'élèves se traduisent par une meilleure maîtrise de l'ensemble et montrent que, lorsque l'entraînement a perduré au-delà du cycle 2, les élèves ne sont pas en échec scolaire, y compris lorsque l'on compare les résultats de différentes classes appartenant à une même école. Il semble donc que ce premier prédicteur non acquis en fin de maternelle ne le soit pas plus en cycle trois et que la scolarisation n'ait pas permis, à elle seule, de construire cette compétence indispensable, si aucun entraînement régulier n'est poursuivi pour ces élèves.

43 Nous nous sommes attachée aux résultats des élèves qui étaient en grande difficulté lors de la première évaluation, c'est-à-dire ceux qui avaient échoué à plus de quatre items sur les huit proposés. Ils étaient 36 élèves lors de l'évaluation initiale et 25 après l'entraînement. Les progrès sont visibles, soit dans les opérations concernant les syllabes, soit dans les opérations concernant les rimes ; l'échec aux exercices mobilisant les phonèmes demeure presque toujours. Pour ceux qui étaient en difficulté, mais qui avaient validé deux ou trois items sur les huit, les progrès sont également visibles.

5. Discussion et présentation de la méthodologie de recherche de la phase 1

44 Il s'agit de discuter l'efficacité d'un protocole de remédiation en lecture initié par le chercheur au regard des travaux scientifiques dans ce domaine mais dont la mise en œuvre est sous la responsabilité des enseignants après formation de ces derniers dans le cadre d'animations pédagogiques (Dumay & Dupriez, 2009). Ainsi, il s'agit bien de discuter l'efficacité de pratiques enseignantes en lecture (remédiation) lorsqu'elles sont reliées aux résultats de recherches scientifiques ayant permis la transposition didactique (entraînement, évaluation) favorisant la comparaison entre un niveau initial et terminal.

45 Cet entraînement ne préjuge pas de la façon dont les maîtres l'ont mené (à la différence des travaux de Sensevy (2009) ou Bocchi (2011)). Ils n'ont pas été observés, filmés... notre volonté étant de leur offrir un outil commun, un cadre d'entraînement commun et un engagement de réalisation régulière. Nous nous intéressons donc à l'impact d'une remédiation formalisée et non à des styles d'enseignement des maîtres.

46 Le pourcentage d'élèves maîtrisant les capacités phonologiques après deux ans, a augmenté quelle que soit la classe. En cela notre hypothèse est vérifiée et rend possible une réflexion plus approfondie quant à l'entraînement en conscience phonologique comme remédiateur. Les non-réponses sont moins fréquentes en 2009 que lors de l'évaluation initiale.

47 Si la notion de syllabe est la mieux maîtrisée, nous devons rester vigilante quant à la maîtrise de la fusion. En effet, la scansion et la fusion aide le décodage et l'encodage ; les deux étant indispensables à une bonne maîtrise de la lecture. Lors de l'évaluation initiale, la production de rimes n'est pas acquise pour bon nombre d'élèves. L'étude de poésies et leur apprentissage depuis la maternelle ne sont pas suffisants quant à la compréhension de cette notion. Un enseignement explicite semble indispensable. Le nombre d'erreurs dans les exercices concernant les rimes (supérieur au nombre d'erreurs relatif aux phonèmes) nous amène à penser, à la suite de Goswami (1993), que la maîtrise de cette notion se révèle fondamentale. En effet, seuls les élèves ayant un bon niveau en lecture ont commis peu d'erreurs en répondant à ces items. Pour tous les autres, c'est-à-dire pour les élèves en difficulté mais aussi pour les élèves dits moyens, les erreurs concernant les rimes sont relativement élevées (première évaluation). Nous retenons donc ce fait dont la vérification dans la phase 1 demeure déterminante quant aux éléments majeurs à maîtriser par les élèves en conscience phonologique.

48 Si l'on observe les élèves en difficulté dont le taux est passé de 13,48 % à 9,36 % chez les élèves présents aux deux évaluations, les progrès sont remarquables en syllabes et en rimes, notamment pour les élèves ayant suivi deux ans l'entraînement. Le plus souvent, ces élèves ne

réussissent toujours pas la manipulation de phonèmes et la notion de mots est très inégalement acquise. Cependant, l'entraînement, bien qu'insuffisant en temps, leur a permis de commencer à combler des lacunes persistantes. Conformément au cadre théorique développé en amont de l'article, nous retrouvons un déficit important en conscience phonologique chez les élèves en grande difficulté en lecture. Cependant, là-encore, sans entraînement, nous pouvons constater que la scolarisation ne permet pas, à elle seule, de combler les lacunes. Compte-tenu de ces derniers résultats, nous nous sommes intéressée à la connaissance du nom des lettres par ces élèves de cycle 3. Nous avons interrogé individuellement les élèves de quatre classes de CM1 et CM2 appartenant à deux écoles ; ces élèves ayant suivi l'entraînement deux années. Les contrastes sont surprenants. Au sein d'une même école, une classe peut connaître presque toutes les lettres (avec cependant quelques hésitations sur les lettres « b » « v » et « p » « q »), quand une autre peut voir un tiers de son effectif échouer. Les erreurs, dans ce cas, portent essentiellement sur la lettre « l » (confondue avec « i » ou « b ») et les lettres de fin d'alphabet (« x, y, z ») avec soit des confusions de noms, soit des imperfections de dénomination (« itrec » pour « y » ; « isk » pour « x »). À la suite de Foulin (2006, 2007), nous pouvons donc constater l'importance de la maîtrise de la connaissance du nom des lettres.

49 La phase 1 de la recherche consiste à opérer les mêmes évaluations initiales et terminales auprès de 300 élèves de CE2 répartis au sein de deux groupes (expérimental : 235 élèves et témoin : 65 élèves) ; Ces élèves présentent également des résultats faibles en lecture aux évaluations nationales et sont issus d'une autre circonscription de la Seine-Maritime. La durée de l'entraînement réalisé par les enseignants est augmentée ; elle couvrira les trois années du cycle 3. L'évaluation initiale en début de CE2 a été réalisée en connaissance du nom des lettres et conscience phonologique ainsi qu'une épreuve en lecture oralisée de phrases, de mots réguliers, irréguliers et de pseudo-mots. Une évaluation partielle et intermédiaire a été réalisée en CM1 en 2012 ; l'évaluation terminale aura lieu en juin 2014 au CM2. Le groupe expérimental est subdivisé en deux, l'un suit un entraînement en conscience phonologique et de la connaissance du nom des lettres (110 élèves) tandis que l'autre suit uniquement un entraînement de la conscience phonologique (125 élèves).

50 Les résultats feront l'objet d'un traitement statistique afin de mettre à jour certaines corrélations en comparant les groupes de manière horizontale ou longitudinale. Nous disposons des résultats aux évaluations initiales. Ils sont en cours d'analyse statistique.

51 Pour la connaissance du nom des lettres, nous avons utilisé une feuille blanche de format A4, les lettres étaient écrites en time new roman, police 12, script minuscules et présentées dans le désordre. Les résultats montrent que globalement, un élève de CE2 sur deux ne connaît pas la totalité des lettres de l'alphabet. Nous avons additionné les erreurs et noter les propositions. Nous avons totalisé le nombre d'erreurs par lettres concernant l'ensemble des élèves ayant passé cette évaluation.

Tableau 2 : nombre d'erreurs concernant le nom de chaque lettre

| a | b | c | d | e | f | g | h | i | j | k | l | m |
|---|---|----|----|---|----|----|---|---|----|----|----|---|
| 0 | 9 | 7 | 17 | 1 | 0 | 18 | 4 | 0 | 28 | 9 | 32 | 1 |
| n | o | p | q | r | s | t | u | v | w | x | y | z |
| 2 | 0 | 10 | 54 | 0 | 18 | 2 | 1 | 0 | 8 | 14 | 31 | 2 |

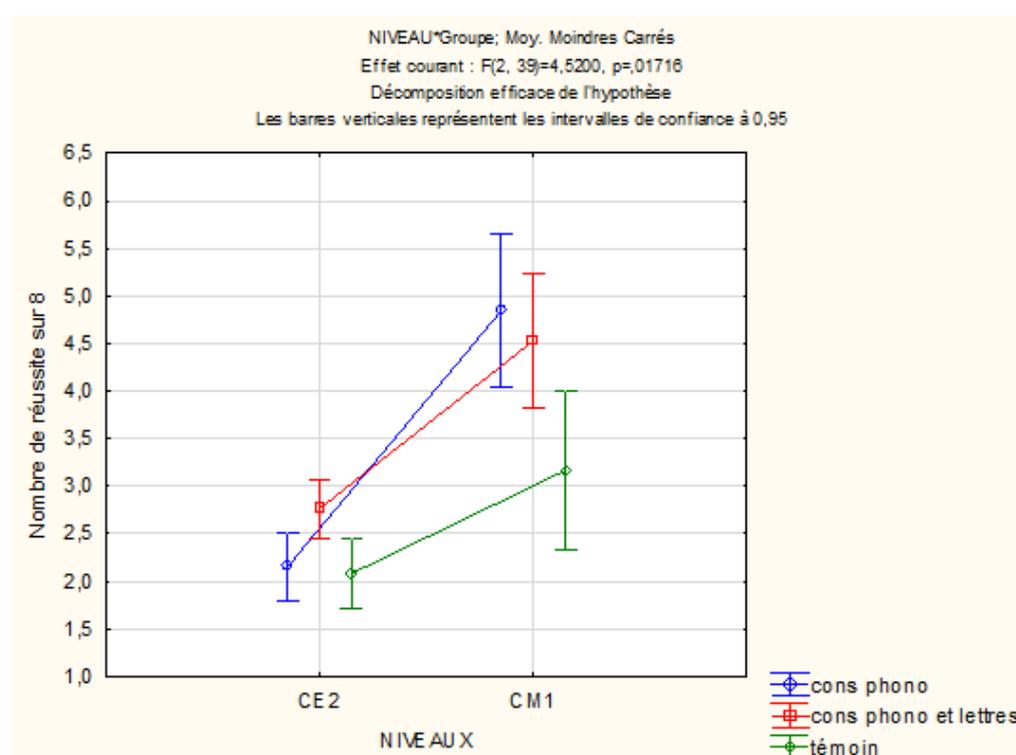
52 Les lettres connues par les 300 élèves sont : a-f-i-o-r-v. Même si elles sont peu nombreuses, nous pouvons noter qu'aucune confusion n'a été faite entre le « f » et le « v » par exemple. Les lettres faisant l'objet de nombreuses erreurs sont par ordre de croissance : q-l- y- j. Nous avons noté les mêmes erreurs chez les élèves de la phase 0. Il est donc important d'analyser le type d'erreur et si celui-ci est récurrent chez bon nombre d'enfants. Le « l » est majoritairement confondu avec le « i » (24 erreurs et six élèves le nomme « un ») tandis que le « y » fait l'objet d'appellations diverses et variées (« x », « j », « i », « k », « w »...).

53 Les résultats en conscience phonologique montrent un taux particulièrement élevé d'élèves dits en difficulté par comparaison avec la phase 0.

Tableau 3 : proportion d'élèves « bons » « moyens » « en difficulté » lors de l'évaluation initiale selon le groupe recherche

| | Élèves « en difficulté » 5-6-7-8 items échoués | Élèves « moyens » 2-3-4 items échoués | « Bons élèves » 0 ou 1 item échoué | Total par groupe |
|---|---|--|---------------------------------------|---------------------|
| Groupe expérimental 1 : entraînement en conscience phonologique et nom des lettres | 41 37,27 % | 57 51,82 % | 12 10,91 % | 110 |
| Groupe expérimental 2 : entraînement en conscience phonologique | 55 44 % | 55 44 % | 15 12 % | 125 |
| Groupe témoin : pas d'entraînement | 23 35,39 % | 38 58,46 % | 4 6,15 % | 65 |
| | 119 39,67 % | 150 50 % | 31 10,33 % | 300 100 % |

- 54 À contrario, la proportion de bons élèves est bien plus faible. La catégorie « moyens » est comparable à celle de la phase 0 et correspond à la moitié de l'échantillon.
- 55 Les maîtres du CE2 ont effectué un entraînement de janvier à juin en conscience phonologique (groupe expérimental 1 et 2) et en nom des lettres (groupe expérimental 2) selon une progression établie par le chercheur et un fichier.
- 56 En 2012, une partie des élèves en difficulté (N =42) a passé une évaluation intermédiaire en CM1, nous permettant d'avoir, à un instant T, un regard sur l'évolution du niveau des élèves. Les résultats ont fait l'objet d'un traitement statistique à l'aide des logiciels SPSS 20 et Statistica 10⁸.

Tableau 4 : évolution du niveau de 42 élèves « en difficulté » entre le CE2 et le CM1 pour chacun des trois sous-groupes

- 57 Les élèves des groupes expérimentaux progressent significativement. La décomposition des items nous permet, pour chacun des trois groupes, de repérer les items pour lesquels les progrès sont significatifs. Les trois groupes améliorent significativement les items rimes 2 et 3

(contrairement à ce que nous avons constaté lors de la phase 0). Le groupe témoin n'améliore pas d'autres items. Le groupe expérimental « entraînement en conscience phonologique » améliore les items 6 (suppression de la dernière syllabe) et 7 (discrimination d'un phonème). Le groupe expérimental « entraînement en conscience phonologique et nom des lettres » améliore très significativement l'item 1 (notion de mot).

58 Le suivi et la comparaison des trois groupes nous permettront donc davantage de répondre au rôle joué par l'entraînement de la conscience phonologique associé ou non au nom des lettres chez des élèves maîtrisant peu la lecture.

Conclusion

59 Nous souhaitons, dans le cadre de la phase 0 de notre recherche, vérifier les hypothèses déductives de nombreuses études sur la conscience phonologique comme prédicteur de la lecture. Nous nous situons donc au niveau 3 du modèle d'Ellis et Fouts (1993) repris par Bissonnette et al (2010), tout en ayant modifié certaines variables du fait de cette transposition. Les résultats positifs obtenus dans cette phase ont permis d'enclencher la phase 1. Il nous faut vérifier, au-delà de l'augmentation des compétences métaphonologiques chez les élèves de cycle 3 en difficulté, l'efficacité de ces compétences maîtrisées sur les performances en lecture. C'est pourquoi, nous disposons des résultats à une évaluation de la lecture à voix haute, de phrases, de mots réguliers, irréguliers et de pseudo-mots.

| Items Élèves | 1 mots | 2 rimes | 3 rimes | 4 syllabes | 5 syllabes | 6 phonèmes | 7 phonèmes | 8 phonèmes | Total |
|-----------------|-----------|------------|------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|-------|
| BUEL | 1/3 | 2/2 | 3/3 | 6/6 | 3/5 | 3/5 | 2/3 | 3/4 | |
| CHGU | 1/3 | 2/2 | 3/3 | 4/6 | 5/5 | 3/5 | 3/3 | 4/4 | |
| COCA | 3/3 | 0/2 | 0/3 | 4/6 | 4/5 | 3/5 | 3/3 | 3/4 | |
| DAAN | 1/3 | 0/2 | 0/3 | 3/6 | 2/5 | 4/5 | 2/3 | 2/4 | .. |
| DEDA | 2/3 | 0/2 | 1/3 | 4/6 | 4/5 | 5/5 | 2/3 | 3/4 | .. |
| GRCL | 3/3 | 2/2 | 2/3 | 6/6 | 4/5 | 5/5 | 3/3 | 4/4 | |
| JANO | 3/3 | 2/2 | 3/3 | 4/6 | 4/5 | 3/5 | 3/3 | 4/4 | .. |
| LEYO | 2/3 | 1/2 | 2/3 | 0/6 | 2/5 | 0/5 | 3/3 | 4/4 | .. |
| RIFR | 0/3 | 0/2 | 1/3 | 5/6 | 3/5 | 3/5 | 3/3 | 1/4 | .. |
| RIJO | 3/3 | 2/2 | 0/3 | 3/6 | 0/5 | 5/5 | 3/3 | 2/4 | |
| TUQU | 3/3 | 2/2 | 1/3 | 4/6 | 4/5 | 5/5 | 3/3 | 4/4 | |
| ANAM | 3/3 | 2/2 | 1/3 | 4/6 | 4/5 | 2/5 | 3/3 | 2/4 | |
| ANKI | 3/3 | 2/2 | 3/3 | 4/6 | 5/5 | 5/5 | 3/3 | 2/4 | |
| BAMA | 2/3 | 2/2 | 3/3 | 2/6 | 5/5 | 5/5 | 3/3 | 3/4 | |
| BEMA | 3/3 | 2/2 | 3/3 | 5/6 | 5/5 | 2/5 | 3/3 | 4/4 | .. |
| BOJO | 3/3 | 2/2 | 3/3 | 4/6 | 4/5 | 5/5 | 3/3 | 4/4 | |
| CHLA | 2/3 | 2/2 | 1/3 | 4/6 | 4/5 | 5/5 | 3/3 | 1/4 | |
| DEJE | 3/3 | 2/2 | 1/3 | 6/6 | 5/5 | 5/5 | 3/3 | 3/4 | |
| DRAB | 3/3 | 0/2 | 1/3 | 5/6 | 4/5 | 0/5 | 3/3 | 0/4 | |
| LEAP | 1/3 | 1/2 | 2/3 | 5/6 | 5/5 | 5/5 | 3/3 | 3/4 | |
| LEJO | 3/3 | 2/2 | 2/3 | 5/6 | 5/5 | 5/5 | 3/3 | 4/4 | |
| LEAL | 2/3 | 2/2 | 3/3 | 5/6 | 2/5 | 1/5 | 3/3 | 2/4 | |
| LEAN | 2/3 | 2/2 | 3/3 | 5/6 | 4/5 | 5/5 | 3/3 | 2/4 | |
| MOMA | 2/3 | 2/2 | 2/3 | 5/6 | 5/5 | 5/5 | 3/3 | 4/4 | |
| NBJA | 0/3 | 2/2 | 2/3 | 5/6 | 4/5 | 3/5 | 3/3 | 3/4 | |
| PODA | 1/3 | 1/2 | 0/3 | 4/6 | 4/5 | 4/5 | 2/3 | 4/4 | .. |

| BUEL | Octobre 2007 Évaluation initiale | Avril 2009 Évaluation terminale |
|-------------------|---|--|
| Item 1 | 1/3 | 2/3 |
| Item 2 | 2/2 | 2/2 |
| Item 3 | 3/3 | 1/3 |
| Item 4 | 6/6 | 5/6 |
| Item 5 | 3/5 | 5/5 |
| Item 6 | 3/5 | 4/5 |
| Item 7 | 2/3 | 2/3 |
| Item 8 | 3/4 | 2/4 |
| Évaluation | | |

| DAAN | Octobre 2007 Évaluation initiale | Avril 2009 Évaluation terminale |
|-------------------|---|--|
| Item 1 | 1/3 | 2/3 |
| Item 2 | 0/2 | 2/2 |
| Item 3 | 0/3 | 2/3 |
| Item 4 | 3/6 | 5/6 |
| Item 5 | 2/5 | 5/5 |
| Item 6 | 4/5 | 4/5 |
| Item 7 | 2/3 | 2/3 |
| Item 8 | 2/4 | 2/4 |
| Évaluation | | |

Bibliographie

Biot-Chevrier, C., Ecalte, J., & Magnan, A. (2008). Pourquoi la connaissance du nom des lettres est-elle si importante dans l'apprentissage de la langue ? , *Revue Française de pédagogie*, 162, 15-27.

Bissonnette S., Richard M., Gauthier C., & Bouchard C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire. Résultats d'une méga-analyse. *Revue de Recherche Appliquée sur l'Apprentissage*, vol 3.

Bradley, L., & Bryant, P.E. (1978). Difficulties in auditory organization as a possible cause of reading backwards, *Nature*, 271, 746-747.

Bradley, L., & Bryant P.E. (1983). Categorising sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 310, 419-421.

Bianco M., & Bressoux P ; (2009). Effet-classe et effet-maître dans l'enseignement primaire : vers un enseignement efficace de la compréhension ? In X. Dumay & V. Dupriez (dir.) (2009). *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre* (pp. 35-55). Bruxelles : De Boeck,.

Briquet-Duhazé S. (2013). *Entraînement de la conscience phonologique et progrès en lecture d'élèves en grande difficulté*. Paris : L'Harmattan, Enfance et Langages.

Bocchi P. C. (2011). Pratiques de l'enseignement/apprentissage de la lecture : caractérisation de l'action de l'enseignant. *Éducation et Didactique*, 2 (5), 23-38.

Bonnefoy B., & Rey A. (2008). Automatisation des lettres chez l'apprenti-lecteur. *L'Année Psychologique*, 108(2), 187-206.

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

- Caravolas, M., Volin, J., & Hulme C. (2005). Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: Evidence from Czech and English children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92, 107-139.
- Carette V. (2008). Les caractéristiques des enseignants efficaces en question. *Revue Française de Pédagogie*, 162, 81-93.
- Chardon S.C. (2000). Expérience de soutien en lecture auprès de faibles lecteurs de fin de cycle 3. *Revue Française de Pédagogie*, 130, 107-119.
- Coltheart M. et al (2001). DRC: a dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108, 204-256.
- Demont, E., & Gombert, J.E. (2004). L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite, *Enfance*, 3, 245-257.
- Dumay X., & Dupriez V. (2009). *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre*. Bruxelles : De Boeck.
- Ecalte, J., (2000). Prédiction de réussite scolaire en lecture-écriture au cycle II. *Revue européenne de Psychologie appliquée*, 50, 81-85.
- Ecalte J., & Magnan A. (2010). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Paris : Dunod.
- Ehri, L. C., Nunes, S.R., & Willows D.M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the national reading panel's meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71(3), 293-447.
- Ehri, L. C., Nunes, S.R., & Willows, D.M. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: evidence from the National reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36, 250-287.
- Ellis A., & Fouts J. (1993). *Research on educational innovations*. Princeton: Eye on Education.
- Foulin J.N. (2007). La connaissance des lettres chez les prélecteurs : aspects pronostiques, fonctionnels et diagnostiques. *Psychologie Française*, 52, 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*, XXXIV-2, 28-55.
- Gentaz, E., & Dessus, P. (ed.) (2004). *Comprendre les apprentissages. Sciences cognitives et éducation*. Paris : Dunod.
- Gillon G., & Dodd B. (1995). The effects of training phonological, semantic and syntactic processing skills in spoken language on reading ability. *Language, Speech and hearing services in schools*, 26, 58-68.
- Goswami, U. (1993). Toward an interactive analogy model of reading development: decoding vowel graphemes in beginning reading. *Journal of experimental Child Psychology*, 56, 443-475.
- Hainaut M. et al (2010). Apprendre à bien lire : une étude coût efficacité des Actions-Lecture. *Revue d'Économie Politique*, 20(5).
- Hillairet de Boisféron A., Colé P., & Gentaz E. (2010). Connaissance du nom et du son des lettres, habiletés métaphonémiques et capacités de décodage en GS. *Psychologie française*, 55(2), 91-111.
- Justice L.M., Pence K., Bowles R., & Viggins A.K. (2006). An investigation of four hypotheses concerning the order by which 4 years old children learn the alphabet letters. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 374-389.
- Labat H., Ecalte J., & Magnan A. (2010). Effet d'entraînements bimodaux à la connaissance des lettres. Étude transversale chez des enfants de trois à cinq ans. *Psychologie Française*, 55(2), 113-127.
- Leclerc M., Moreau A. & Lépine M. (2009). La communauté d'apprentissage professionnelle pour améliorer l'apprentissage des élèves en lecture : mieux comprendre les stades de développement. Actes du Colloque 16^e European Conference on Reading, Braga, Portugal.
- Lecocq, P. (1986). Sensibilité à la similarité phonétique chez les enfants dyslexiques et les bons lecteurs. *L'Année Psychologique*, 86, 201-221.
- Lecocq, P. (1991). *Apprentissage de la lecture et dyslexie*. Liège : Mardaga.
- Lenel, J.C., & Cantor, J.H. (1981). Rhyme recognition and phonemic perception in young children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 10, 57-67.
- Liberman, I. Y. (1973). Segmentation of the spoken word and reading acquisition, *Bulletin of the Orton Society*, 23, p. 65-77. Liberman, I. Y., & Shankweiler, D. et al. (1974). Explicite syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18(2), 201-212.

- Longcamp M., Lagarrigue A., & Velay J.L. (2010). Contribution de la motricité graphique à la reconnaissance visuelle des lettres. *Psychologie Française*, 55(2), 181-194.
- Mingat A. (1991). Expliquer la variation des acquisitions au CP. *Revue Française de Pédagogie*, 95, 47-63.
- Morais, J. (1994). *L'art de lire*. Paris : Odile Jacob.
- Rieben, L., & Perfetti, L. (1989). *L'apprenti lecteur*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Robillard G. (1995). *Enseignement de la lecture au CM2 : état des lieux*. Rapport de l'IGEN, MEN.
- Sazdot A., & Poncelet M. (2009). Efficacité d'un entraînement métaphonologique chez l'enfant ? *Les Cahiers de la SBLU*, 31.
- Sensevy G. (2009). Une étude d'un enseignement de la lecture au CP. Esquisse d'articulation de divers types d'analyse. *Revue Française de Pédagogie*, 168, 39-58.
- Smith, C.L., & Tager-Flusberg, H. (1982). Metalinguistic awareness and language development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 34, 449-468.
- Sprenger-Charolles, L., & Colé P. (2003). *Lecture et dyslexie. Approche cognitive*. Paris : Dunod.
- Swanson H. L. (1999). Reading research for students with LD: a meta-analysis of intervention outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 32(6), 504-532.
- Thériault P. (2012). Pour un enseignement plus efficace des stratégies de lecture aux 2^e et 3^e cycles du primaire. *Revue Québec Français*, 164, 86-87.
- Treiman R. (2006). Knowledge about letters as a foundation for reading and spelling. In R.M. Josh, & P.G. Aaron. *Handbook of orthography and literacy*. Nahwah, NJ: Erlbaum.
- Treiman R., & Broderick V. (1998). What's in a name: Children's knowledge about the letters in their own names. What's in a name: Children's knowledge about the letters in their own names. *Journal of Experimental Child Psychology*, 70, 97-116.
- Tunmer, W. E. (1991). Phonological awareness and literacy acquisition. In Rieben L., Perfetti C. (Eds). *Learning to read*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tunmer, W. E. (1989). Conscience phonologique et acquisition de la langue écrite. In Rieben L., Perfetti C. *L'apprenti-lecteur : recherches empiriques et implications pédagogiques* (pp. 197-220). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Turcotte C. (2009). Différencier l'enseignement de la lecture au primaire : une question de sens. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 35 (3), 21-39.

Annexe

Annexe 1 : présentation des résultats d'une classe de CM1 (11 premiers élèves) puis CM2 (15 élèves suivants). Les cases grisées correspondent au codage développé en partie 3.

Annexe 2 : tableaux comparatifs des résultats en conscience phonologique pour deux élèves

Notes

1 Moyenne section de maternelle (MS) : élèves âgés de 4 ans. Cours élémentaire première année (CE1) : élèves âgés de 7 ans.

2 Fayol et Jaffré (2008) expliquent dans leur ouvrage « Orthographe » paru aux PUF, qu'une orthographe est dite transparente lorsque le nombre de phonèmes et de graphèmes sont dans une relation de quasi égalité.

3 Rocher T., & Le Donné N. (2012). Les difficultés en lecture en début de sixième. Évolution à dix ans d'intervalle. *Éducation et Formations*, 82, 31-37.

4 BOEN HS n°3 du 19 juin 2008.

5 Réseau Ambition Réussite : en 2006, une nouvelle organisation de l'éducation prioritaire a remplacé l'ancienne : les zones d'éducation prioritaire (ZEP) et les réseaux d'éducation prioritaire (REP) n'existent plus. L'éducation prioritaire est alors constituée des réseaux de réussite scolaire (RRS) et des réseaux « ambition réussite » (RAR). Ces derniers sont ceux qui concentrent le plus de difficultés scolaires et sociales.

6 PISA : Programme International pour le Suivi des Acquis des Élèves mené à la demande de l'Office de Coopération et de Développement Économique (OCDE).

7 Le détail des évaluations initiale et finale, des résultats et de l'entraînement figurent dans un ouvrage consacré à cette recherche : Briquet-Duhazé, 2013.

8 Travail réalisé en collaboration avec A. Rezrazi, Maître de Conférences en Psychologie, laboratoire Psynca, Université de Rouen.

Pour citer cet article

Référence électronique

Sophie Briquet-Duhazé, « Étude de l'efficacité d'un protocole de remédiation en lecture par des enseignants de cycle 3 », *Questions Vives* [En ligne], Vol. 8 n° 18 | 2012, mis en ligne le 15 octobre 2013, consulté le 12 novembre 2013. URL : <http://questionsvives.revues.org/1156> ; DOI : 10.4000/questionsvives.1156

À propos de l'auteur

Sophie Briquet-Duhazé

Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Laboratoire CIVIIC, IUFM de l'Université de Rouen

Droits d'auteur

Tous droits réservés

Résumés

L'objectif de notre recherche est de transposer un prédicteur de l'apprentissage de la lecture, la conscience phonologique, comme remédiateur des difficultés en lecture d'élèves de cycle 3. La phase 0 permet de tester l'efficacité de cet entraînement qui se veut long, chez des élèves en difficulté pour la plupart et plus âgés (contrairement aux corpus décrits dans les recherches internationales sur la conscience phonologique). La phase 1, en cours, vise le même objectif auprès d'un autre échantillon d'élèves de cycle 3 décomposé en groupes témoin et expérimental. Le second prédicteur, la connaissance du nom des lettres y est ajouté, à partir du constat de sa maîtrise partielle chez les élèves de 9, 10 et 11 ans.

Study of the effectiveness of a remedial reading teacher for pupils in difficulty aged 9, 10 and 11

The aim of our research is to implement a predictor of learning to read, phonological awareness, as remediation of difficulties of students aged 8, 9 and 10. Step 0 is used to test the effectiveness of this training that wants long among pupils and for older (unlike the corpus described in international research on phonological awareness). Step 1, currently, the same objective with another sample of students decomposed into control and experimental groups. The second predictor, knowledge of letter names is added, based on the observation of its partial mastery in Grade 9, 10 and 11 years.

Entrées d'index

Mots-clés : efficacité en lecture, conscience phonologique, nom des lettres, élèves en difficulté de lecture

Keywords : reading efficiency, phonemic awareness, letter names, students with reading difficulties