

**Développer les stratégies de compréhension de l'écrit tout en réduisant les écarts entre élèves au sein du groupe-classe. Analyse des effets d'un enseignement explicite de la compréhension de l'écrit et de l'oral au cycle 2**

**Auteur :** Baron, Jean

**Promoteur(s) :** Schillings, Patricia

**Faculté :** Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

**Diplôme :** Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement

**Année académique :** 2017-2018

**URI/URL :** <http://hdl.handle.net/2268.2/4610>

---

*Avertissement à l'attention des usagers :*

*Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.*

*Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.*

---



Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

Département des Sciences de l'Éducation

**Développer les stratégies de compréhension de l'écrit tout  
en réduisant les écarts entre élèves au sein du groupe-  
classe**

*Analyse des effets d'un enseignement explicite de la compréhension  
de l'écrit et de l'oral au cycle 2*

Sous la guidance de  
Lecteurs :

Madame P. Schillings  
Madame A. Baye  
Madame N. Joris

Mémoire présenté par Jean Baron en vue  
de l'obtention du grade de Master en  
Sciences de l'Éducation à finalité  
spécialisée en Enseignement

**Année académique 2017 – 2018**



# 1. Table des matières

<b>1. Table des matières.....</b>	<b>3</b>
<b>2. Introduction : Contexte et projet.....</b>	<b>5</b>
<b>3. Revue de littérature.....</b>	<b>9</b>
3.1. L'école source d'inégalités : développer l'égalité de moyens ou de résultats ?.....	9
3.2. Performances de nos élèves en compréhension de l'écrit.....	12
3.3. Eléments cognitifs concernant l'apprentissage de la lecture.....	14
3.3.1. Apprendre à lire ... et à comprendre.....	14
3.3.2. Apprentissage de la lecture : quelles méthodes ?.....	17
3.3.3. Apprendre à lire : quelles stratégies ?.....	20
Stratégies visant l'identification de mots.....	21
3.3.3.1. Conscience phonologique.....	21
3.3.3.2. Fluence.....	22
3.3.3.3. Décodage.....	23
Stratégies visant la compréhension à l'écrit.....	25
3.3.3.4. Cinq processus visant le développement de la lecture.....	25
3.3.3.5. Compréhension à l'oral.....	27
3.3.3.6. Enseignement explicite de stratégies.....	27
3.4. Fondements pour un enseignement efficace.....	30
3.4.1. Intérêt pédagogique des Evidence-Based.....	31
3.4.2. Enseignement explicite.....	33
3.4.3. Secondarisation.....	35
3.5. Projet « PARLER ».....	37
<b>4. Méthodologie.....</b>	<b>38</b>
4.1. Participants.....	38
4.2. Méthode d'analyse des résultats.....	42
4.3. Déroulement.....	43
4.3.1. Calendrier.....	43
4.3.2. Recueil de données : pré-test et post-test.....	45
4.3.2.1. Contenu du pré-test.....	45
4.3.2.2. Contenu du post-test.....	46
4.3.3. Dispositifs pédagogiques mis en place au sein des deux établissements.....	49
4.3.4. Implémentation du dispositif.....	50

4.3.5.	<i>Hypothèses de recherche</i> .....	53
<b>5.</b>	<b>Résultats et analyse</b> .....	56
5.1.	Moyenne des résultats du pré-test.....	57
5.2.	Résultats bruts et évolution entre septembre 2017 et mars 2018 ( <b>H1</b> et <b>H2</b> ) .....	57
5.3.	Comparaison des résultats du post-test (GE/GC, mars 2018) ( <b>H1 – H6.2. – H7</b> ).....	59
5.4.	Analyse des résultats à la lumière des ampleurs d’effet ( <b>H4 – H8 – H9</b> ) .....	60
5.5.	Présentation des corrélations entre les variables (post-test, mars 2018) ( <b>H9 - H11</b> ) .....	61
5.6.	Liens entre lecture de logatomes/mots et compréhension à l’écrit ( <b>H5</b> ).....	64
5.7.	Évolution des résultats des élèves « faibles » au pré-test ( <b>H10</b> ).....	65
5.8.	Évolution des résultats des élèves « forts » au pré-test ( <b>H10.2</b> et <b>H9</b> ).....	69
5.9.	Evolution des résultats de la variable « phonologie » ( <b>H3</b> ).....	72
5.10.	Evolution des résultats de la variable « phonologie » pour les élèves « faibles » ( <b>H10</b> ).....	74
5.11.	Appréciation du dispositif par les enseignantes .....	76
5.12.	Liens entre compréhension à l’oral et à l’écrit : analyses qualitatives .....	77
5.13.	Vérification des hypothèses : <b>synthèse des résultats</b> .....	84
<b>6.</b>	<b>Regard réflexif sur l’expérimentation et limites</b> .....	85
<b>7.</b>	<b>Conclusion et perspectives</b> .....	88
	Perspectives futures.....	91
<b>8.</b>	<b>Remerciements</b> .....	94
<b>9.</b>	<b>Bibliographie</b> .....	95
<b>10.</b>	<b>Annexes</b> .....	101

## 2. Introduction : Contexte et projet

*La lecture est une activité qui requiert simultanément une pluralité de connaissances et d'habiletés intellectuelles. Celles-ci doivent être toutes enseignées et exercées à l'école si l'on ne veut pas se résoudre à un échec précoce et cumulatif des élèves les moins sollicités et les moins instruits hors l'école.* (Goigoux, 2004, p.52)

Etant titulaire au cycle 2 depuis plus de dix ans, je suis confronté chaque année à des élèves qui se lancent plus rapidement que d'autres dans le processus de la compréhension de l'écrit mais également à d'autres enfants pour qui les méthodes dites traditionnelles n'ont pas l'effet escompté. Sans avoir de résultats précis et quantifiés, j'ai le sentiment que les premiers arrivent en septembre en connaissant notamment déjà en partie l'alphabet et peuvent, de plus, profiter à la maison du soutien des familles pour les tâches d'entraînement demandées par l'école.

Cette observation que chaque enseignant repère probablement au quotidien est-elle due aux manques de capacités de certains élèves ou plutôt à « l'inadéquation des pratiques d'enseignement avec les compétences de certains de leurs élèves, moins performants, issus de milieux populaires » (Beautier & Goigoux, 2004, p.92) ? Poser la question, c'est peut-être déjà un peu y répondre...

Nous remarquons qu'après avoir assimilé des savoirs « de base », certains utilisent leurs acquis, savoirs et compétences pour développer des stratégies leur permettant de comprendre avec plus d'aisance que d'autres les textes auxquels ils sont confrontés. De même, le plaisir ressenti face à la lecture n'est pas similaire pour tous, très probablement en lien avec les performances individuelles. Au sein de notre équipe éducative, nous avons pu expérimenter plusieurs façons de travailler (groupe classe ou sous-groupes), plusieurs courants, passant d'une méthode purement syllabique à une autre à tendance plus « globale », sans jamais pratiquer toutefois la méthode idéo-visuelle. Actuellement, nous nous situons plutôt dans une méthode mixte même si le terme « métissage » emprunté à Goigoux (2004) semble plus correspondre à notre réalité et probablement à celle de la plupart des enseignants de ce cycle<sup>1</sup>. Depuis les différents

---

<sup>1</sup> « Selon une enquête menée en Communauté française (Nyssen et Lafontaine, 2006), 13% des instituteurs de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> années disent utiliser une méthode de lecture synthétique, 6% une méthode analytique et plus de 60 % une méthode mixte (les autres sont hésitants) », Derydt, Dumont & Fontaine (2007) alors que d'après Crahay (2004, p.13), il sont 54% à utiliser une démarche mixte (à la fois synthétique et analytique), 13% pour une démarche uniquement synthétique (des lettres aux mots puis des mots à la phrase), 6% pour la démarche « analytique (de la phrase aux mots puis du mot à la lettre) alors que les 15% restants privilégient une démarche centrée en priorité sur le sens d'un texte.

cours suivis lors de ce Master mais surtout depuis que je travaille ce mémoire, je suis absolument persuadé de l'importance d'un travail pluridisciplinaire développant en parallèle les activités d'enseignement de langage oral et écrit (via la lecture et l'écriture) pour le développement ultérieur de la compréhension à l'écrit. Je suis également très préoccupé par l'importance de faire le lien, *précoce*, entre graphèmes et phonèmes dans le cadre d'un enseignement de type « explicite ». Devons-nous l'intégrer aux apprentissages en maternelle ou plutôt nous contenter de mettre les élèves de ces classes en contact avec le code pour structurer alors davantage les apprentissages en début de primaire ?

Quel que soit le moment, il est néanmoins nécessaire que les liens graphèmes/phonèmes soient établis de façon structurée et dans le cadre d'enseignement de type explicite tel que décrit ici. J'espère pouvoir en convaincre le lecteur de ce travail.

Avant de suivre les cours de « Didactique du français » de Madame Schillings, je n'avais jamais entendu parler ni « d'enseignement explicite » ni de « secondarisation ». Ces termes ont fait écho chez moi et lors du cours de « Dispositifs pédagogiques destinés à lutter contre le décrochage et l'exclusion dans les systèmes d'enseignement et de formation » de Madame Baye, j'ai pu me rendre compte que leur implémentation au sein de nos écoles pouvait réellement réduire le décrochage en favorisant les apprentissages, les rendant accessibles au plus grand nombre, au contraire d'autres courants pédagogiques – *liés à des effets de mode* ? – dont les recherches expérimentales n'ont pas pu démontrer scientifiquement les effets.

Sachant qu'il y a un lien fort entre les résultats scolaires et le redoublement, lui-même fortement corrélé à l'exclusion scolaire (Grissom, 1988 cité par Crahay, 2013), il me semble absolument indispensable de favoriser la mise en place de dispositifs permettant le soutien des élèves qui en éprouvent le besoin et cela dès que celui-ci s'en fait ressentir.

D'ailleurs, pour Edgar Faure (1969, cité par Garnier & Brougère, p. 85), « c'est entre deux et six ans que se joue l'essentiel de la chance d'une profonde démocratisation de l'enseignement. L'école maternelle, premier instrument de justice sociale, est seule capable de compenser un peu l'inégalité fondamentale de l'origine sociale ». Ainsi, il paraît nécessaire de proposer aux enfants, même jeunes, les meilleurs outils qui leur donneront des chances égales pour leur développement dans la société. C'est dans cette optique que le dispositif PARLER s'étalant entre la troisième maternelle et la deuxième primaire a été conçu. J'apprécie également la

continuité de ce projet même si dans le cadre de ce travail, je n'ai pu le tester qu'en première année.

L'article 15 du décret Missions (1997) précise l'obligation de « permettre à chaque élève de progresser à son rythme, en pratiquant l'évaluation formative et la pédagogie différenciée. » En mettant en place les remédiations nécessaires à l'assimilation des compétences, on peut penser que chaque enfant bénéficiera des conditions optimales pour dépasser ses difficultés et assimilera dès lors les notions travaillées. L'enseignement pourra dès lors répondre pour **chaque** élève au besoin des « 4 C » de l'Article 6 du décret Missions : promouvoir la **confiance** en soi, amener l'acquisition des **compétences** pour prendre une place active dans la société, préparer tous les élèves à devenir des **citoyens** responsables et assurer à tous les **chances égales** d'émancipation sociale.

Selon Landry *et al.* (2008), cités par Dimitri, Potvin & Rousseau (2014), l'efficacité des établissements scolaires peut évoluer s'ils tiennent compte et mettent en pratique les connaissances et découvertes issues de la recherche. Cette façon de travailler « reliée à la recherche » semble malheureusement encore assez limitée.

De plus, « les classes où l'on enregistre les gains les plus élevés se caractérisent par un temps important dévolu aux apprentissages de base » (Stallings, 1975, citée par Lafontaine, 2015, p.20) et en lien avec les démarches fondées sur la preuve scientifique principalement implantées dans les pays anglo-saxons. Les moyens que je souhaite mettre en place tiendront compte de ces aspects. Ce type de démarche est d'ailleurs encouragé dans le projet N°3 du Pacte pour un enseignement d'excellence (Pacte, 2016, p.131).

C'est à cette fin que j'ai voulu mettre en place une étude quasi expérimentale en implémentant le dispositif proposé dans le projet PARLER (Zorman, Bressoux, Bianco, Lequette, Pouget & Pourchet, 2015) qui a été conçu sur base des recherches scientifiques vérifiées.



Ce travail se compose de 4 grandes parties : la revue de littérature, la méthodologie de l'expérimentation, la présentation et l'analyse des résultats ainsi que la conclusion et les perspectives.

La revue de la littérature est consacrée à la présentation des principaux éléments théoriques utiles dans le cadre de la recherche qui a été menée du mois de septembre 2017 au mois de mars 2018. Afin d'assurer une meilleure lisibilité au lecteur, elle est présentée selon deux axes.

Le premier est consacré à la présentation d'**éléments cognitifs de la lecture et de ses composantes**. Le lecteur prendra connaissance des principales *méthodes* d'apprentissage de la lecture implémentées au sein de nos classes, avec l'objectif de mettre en avant les *éléments prioritaires, les stratégies à installer* pour cette expérimentation, en veillant à préciser l'importance des points faibles de certaines d'entre elles empêchant certains élèves de dépasser leurs difficultés initiales alors que d'autres pourraient les aider. Une place importante sera également attribuée au développement des compétences de *compréhension à l'oral* puisqu'en lien étroit avec le développement de la compréhension à l'écrit.

Le second propose les **fondements pour un enseignement efficace**. Je veillerai à y préciser ce qu'on entend par « *secondarisation* », « *enseignement explicite* » ainsi que « *pratiques pédagogiques basées sur la preuve scientifique* » (Evidence Based Education) en indiquant leur importance pour les apprentissages, les liens existant entre eux et la façon de les implémenter. Je terminerai en présentant le dispositif PARLER qui a été mené cette année et repose sur les différentes composantes présentées jusque-là dans cette revue de la littérature.

Le lecteur prendra ensuite connaissance de la méthodologie mise en place puis des résultats et de leur analyse à la lumière de la théorie et des hypothèses émises.

En conclusion, le lecteur pourra se rendre compte que les résultats de cette étude quasi expérimentale étalée sur une période de six mois dans des classes de première année primaire paraissent encourageants.

### 3. Revue de littérature

#### 3.1. L'école source d'inégalités : développer l'égalité de moyens ou de résultats ?

Si le souci d'éduquer prend le pas sur la sélection, l'important devient le progrès de chaque élève vers les objectifs assignés (ou, mieux, choisis de commun accord). En pareil cas, la performance individuelle n'est plus jugée en fonction de celle des autres, mais en fonction de la distance qui la sépare d'un objectif, dont la définition opérationnelle précise le critère de réussite de l'apprentissage. C'est pourquoi de nouveau, faute de mieux, on parle ici de tests critériels. (De Landsheere, 1992, cité par Baye, 2016)

Il paraît donc indispensable de permettre aux élèves de profiter des apprentissages nécessaires en fonction de leurs aptitudes, de leurs acquis et de leurs besoins. Bien entendu, sans jamais en réduire les attentes. Ceci est en lien avec l'article 5 du décret Missions car le fait de proposer des activités sur base d'une réelle analyse des besoins de chaque enfant comme cela a été le cas dans le pré-test mis en place au sein de l'expérimentation nous a permis de travailler la pédagogie de la maîtrise. Des groupes homogènes d'élèves ont été composés. Ceux-ci étaient dynamiques et limités dans le temps en vue d'une régulation et d'une différenciation efficaces.

Caille et Rosenwald (2006, cités par Godenir, 2014, p. 33) signalent dans leur étude que toute chose égale par ailleurs, les enfants de milieux moins favorisés ont tendance à « moins vite progresser et qu'à compétences égales, ils sont moins bien orientés et redoublent plus souvent. » On est alors en droit de se demander si l'école répond réellement à sa mission d'égalité des chances présente à l'Article 6 du décret Missions.

L'étude de Grissom (1998, cité par Crahay, 2013) confirme ces propos en montrant la relation entre le niveau socio-économique<sup>2</sup> ou encore l'origine ethnique ayant tous respectivement un

---

<sup>2</sup> D'après les « Indicateurs de l'enseignement (2013, p.28), « un indice socioéconomique (ISE) a été attribué à chaque élève de l'enseignement fondamental et secondaire, sur la base des caractéristiques socioéconomiques du quartier où il vit. Pour calculer cet indice composite, différentes variables ont été retenues en relation avec les critères suivants : revenu moyen par habitant, revenu médian par habitant, niveau des diplômes, confort des logements, taux de chômage, d'activité et de bénéficiaires du revenu mensuel minimum garanti et activités professionnelles. »

lien, négatif, de 0.20 et 0.41 envers les résultats scolaires influençant négativement le redoublement qui lui-même a un lien élevé (0.45) avec le décrochage. Comme le soulignent Grissom & Shepard : « toutes choses par ailleurs égales, le fait d’avoir redoublé accroît la probabilité d’un étudiant d’abandonner l’école de 27% par rapport à celui qui ne l’a pas fait ».

A ce sujet, et concernant la dernière étude PIRLS, on peut lire sur le site qui lui est consacré :

Les parents sont les premiers enseignants des élèves et 39% des élèves ont des parents qui portent régulièrement leur engagement face aux activités de littérature en lisant, parlant ou en chantant avec eux aussi souvent qu’en leur racontant des histoires ou en leur apprenant l’alphabet. Ces étudiants sont de meilleurs compreneurs que ceux dont les parents s’engagent moins fréquemment dans leurs activités de compréhension à la lecture<sup>3</sup>. (Mullis *et al.* 2017)

Ceci semble donc confirmer une fois de plus **l’injustice** de modèles éducatifs comme le nôtre. Les élèves les plus performants, issus des familles favorisées notamment, profitent davantage du soutien des parents, des contacts réguliers et interactifs avec la littérature ce qui les mènera vers davantage d’acquis.

De plus et comme le rappelle Bianco (2015, p.33), les familles ne peuvent pas être toutes considérées comme égales au niveau de leurs capacités à intégrer les savoirs transmis par le système scolaire. Elle signale donc le rôle primordial de l’école pour réduire ces inégalités, ces différences, « tant dans la maîtrise du langage formel que de la lecture car ces deux aspects conditionnent les apprentissages dans toutes les matières enseignées à l’école. » Ceci est confirmé par Stuart *et al.* (2008) qui précisent que la façon dont les familles parlent avec leurs enfants a une influence significative sur le développement du langage des enfants en termes de vocabulaire, syntaxe et sémantique (de Rivera *et al.*, 2005; Dockrell *et al.*, 2006; Rice and Wilcox, 1995; Wasik and Bond, 2001; Wasik *et al.*, 2006).

Bianco (2015) cite encore Hart et Risley (1999 et 2003) qui ont pu mettre en avant d’une part un rôle moins important donné au langage dans les familles défavorisées (pour lesquelles on développe moins la situation de communication) et d’autre part, le nombre de mots entendus par les enfants de 4 ans issus des familles défavorisées qui s’approchent de 13 millions pour 45

---

<sup>3</sup> “Parents are students’ first teachers, and 39 percent of the students had parents who reported often engaging their children in early literacy activities such as reading, talking, or singing to them as well as telling them stories and teaching them to write alphabet letters. These students had higher reading achievement than students whose parents engaged them less frequently in early literacy activities.” (Mullis *et al.*, 2017)

millions pour les enfants de familles favorisées. Ceci réduit par conséquent fortement « la richesse du langage et semble dès lors avoir une incidence directe sur le développement langagier des enfants ».

Stuart *et al.* (2008) signalent que les enfants de familles favorisées ont pu développer davantage les compétences requises par l'école notamment au niveau du langage. De son côté, le National Institute for Literacy (2001, p. 39) rapporte l'importance du vocabulaire assimilé par les enfants avant de se plonger dans les textes car il va leur permettre de donner du sens à leurs lectures. Sachant cela, on comprend pourquoi il faut permettre aux enfants n'ayant pas de bases suffisantes en vocabulaire de le travailler pour leur donner accès à la lecture de façon autonome.<sup>4</sup>

Heureusement, il a aussi été démontré que ces difficultés liées au vocabulaire très souvent fortement corrélées à l'appartenance socio-économique ne peuvent pas être considérées comme une **fatalité**. La mise en place de « moyens compensatoires moyennant une prise en charge massive, régulière, précoce et suffisamment longue des enfants à risques peut aider les enfants » (Bianco, 2015, p. 17). Ainsi, à **certaines conditions**, ces programmes ont permis des effets directs **significatifs** sur le développement cognitif des élèves et le taux de redoublement, une meilleure connaissance de la langue écrite, l'atteinte à de plus hauts niveaux d'étude et moins de délinquance juvénile pour les élèves qui en ont profité.

Les méta-analyses conduits par le *National Institute for Literacy* ont montré qu'un grand nombre d'interventions effectuées ont eu un impact positif sur l'apprentissage précoce de la lecture des élèves. Cependant, ces résultats positifs sont en lien avec la nature et la fréquence des activités étudiées.<sup>5</sup> (National Institute for Literacy, 2001, p.7)

Ces mesures compensatoires ciblant des besoins spécifiques et données de façon intensive semblent avoir eu les effets escomptés en limitant les difficultés qui auraient pu survenir plus tard.

---

<sup>4</sup> Comme signalé dans les parties consacrées à la méthodologie et à l'analyse des résultats de ce travail, je n'ai pas investigué de façon concrète les effets et la variable « vocabulaire » mais il me semblait toutefois nécessaire de faire état ici de son importance pour le développement de la compréhension à l'écrit.

<sup>5</sup> "The meta-analyses conducted by the panel showed that a wide range of interventions had a positive impact on children's early literacy learning. However, these positive results were due to the nature and intensity of the instructional activities examined in the studies. » National Institute for Literacy, 2001, p. 7

### 3.2. Performances de nos élèves en compréhension de l'écrit

La presse ne manque pas de faire écho des résultats de nos élèves lors des évaluations internationales. Il paraît dès lors nécessaire d'en parler ici. Les résultats des études PIRLS 2011 et 2016 semblent être un élément d'étude intéressant pour se rendre compte des performances des élèves car cette évaluation externe implémentée en 4<sup>ème</sup> primaire permet d'appréhender l'efficacité notre enseignement par rapport à d'autres, européens ou membres de l'OCDE.

Ainsi, la note de synthèse de Schillings, Hindryckx, Dupont, Matoul & Lafontaine (2012), suite aux épreuves PIRLS 2011, indique que malgré une légère augmentation des performances en CFW depuis 2006, notre enseignement est loin de se classer en tête des pays européens et de ceux de l'OCDE, avec peu de très bons lecteurs et une proportion de lecteurs précaires et de non lecteurs plus importante que la moyenne des pays pris pour point de comparaison. Les résultats de PIRLS 2016 (Schillings, Geron & Dupont, 2017) confirment d'ailleurs cette faiblesse moyenne en ajoutant (p. 10) que « nos élèves sont les plus faibles lecteurs (parmi les pays de l'OCDE comparables) ».

Les auteurs mettent en évidence plusieurs caractéristiques distinguant notre système éducatif des autres, plus performants ainsi que plusieurs pistes pouvant être instaurées au sein des écoles.

Ainsi pour Schillings *et al.* (2012), notre enseignement propose davantage de moments d'entraînement que d'apprentissage. Il ne prévoit pas suffisamment de moments d'enseignement des stratégies de compréhension. Les moments d'apprentissage sur le code sont inexistantes ou très limités dès le cycle 3 et la place aux livres (acculturation) est insuffisante dans les écoles. De plus, on ne propose pas suffisamment de moments de remédiation pour les élèves qui en ont besoin (seul 1 élève sur 2 en profite actuellement). On est donc loin de répondre aux besoins d'une réelle pédagogie de la maîtrise.

En ce qui concerne la formation des enseignants, le rapport général d'inspection de 2010-2011 (Service général de l'inspection, 2012, p. 12) signale comme essentiel d'accorder de l'importance à l'identification des « savoirs langagier utiles en situation de lecture et d'écriture et aussi au développement de stratégies didactiques aidant au réinvestissement de ces savoirs en situation de communication ». Les auteurs ajoutent que les enseignants ne peuvent ignorer « les savoirs dont l'élève a réellement besoin en situation de lecteur ou de scripteur ».

Ainsi, il semble que la formation des enseignants à la mise en place de dispositifs d'enseignement de la compréhension et l'instauration d'un dispositif d'apprentissage explicite de la lecture peuvent favoriser le développement des performances de nos élèves, de **tous** nos élèves.

Au vu des éléments cités précédemment, l'un des objectifs de ce travail sera dès lors de tenter de démontrer que les performances des élèves qui auront pu bénéficier d'un enseignement de type explicite des processus liés au développement de la compréhension à l'écrit tels que proposés dans le dispositif PARLER sont significativement supérieures à celles d'élèves n'ayant pas pu profiter de ce type d'enseignement. Cependant, cet enseignement des démarches cognitives devra être poursuivi dans la suite de la scolarité, ce qui est n'est pas le cas actuellement<sup>6</sup>.

Il est toutefois utile de préciser que le dispositif PARLER a été construit pour être mis en place dès la troisième maternelle et étalé sur une période de trois années (M1, P1 et P2). Dans notre cas, la durée est réduite à six mois en première année primaire et en travaillant principalement deux variables (compréhension à l'oral et phonologie) au lieu de cinq (compréhension, phonologie, code, décodage, fluence).

Ainsi, ce sont la **compréhension à l'oral** et la **phonologie** qui ont été principalement travaillées alors que la **fluence** l'a été de façon limitée. Il est évident que le **code** et **décodage** ont été travaillés au sein des classes, mais en fonction de la progression prévue par l'équipe pédagogique et non pas comme suggéré dans le dispositif.

---

<sup>6</sup> En effet, d'après le Rapport général d'inspection 2010-2011, p.12 (Service général de l'inspection, 2012), il semble « que les enseignants, surtout au niveau primaire et au 1er degré du secondaire, consacrent beaucoup de temps à l'apprentissage de savoirs langagiers le plus souvent limités à des éléments linguistiques comme le mot ou la phrase mais d'autre part dépassant dans de nombreux cas les exigences des programmes sans que ces savoirs soient effectivement réinvestis dans des activités de lecture et a fortiori de communication. Des savoirs portant sur la structuration d'un texte et davantage encore sur cette structuration en fonction de la situation de communication sont moins présents même si on les voit apparaître dans certaines classes. Cette importance accordée à ces savoirs langagiers se fait évidemment au détriment du temps accordé à l'apprentissage effectif de la lecture et de l'écriture. » Le rapport général d'inspection de 2014-2015 (Service général de l'inspection, 2015) signale en plus (p.17) que les « les activités envisagées sont régulièrement des excroissances du texte plutôt que des aides pour l'aborder. La compréhension et l'interprétation du texte sont plus rarement travaillées. »

### 3.3. Éléments cognitifs concernant l'apprentissage de la lecture

#### 3.3.1. Apprendre à lire ... et à comprendre

La compréhension à la lecture est un travail complexe... souvent perçu comme « l'essence de la lecture ». La compréhension à la lecture est ... la pensée intentionnelle qui est construite par le sens mis en place entre le texte et le lecteur pendant sa lecture. Le sens construit demeure l'intention, la recherche de solutions, le processus de compréhension du lecteur qui se produit pendant la lecture du texte.<sup>7</sup>

(National Reading Panel Report, 2000)

Ainsi, lire n'est pas simplement le résultat d'un acte de décodage. D'ailleurs, d'après Golder & Gaonac'h, 1998 (cités par Remond, 1999, p.204) « il n'y a pas de corrélation systématique entre le décodage et la compréhension ». La lecture implique l'intervention de nombreuses compétences qui devront être enseignées et travaillées. Il faudra également permettre aux apprenants de les utiliser dans des situations riches de sens afin qu'ils en soient réellement imprégnés.

La lecture de la citation nous pousse aussi à prendre en compte l'importance du rôle dynamique, participatif de l'apprenant pendant les moments d'enseignement de la lecture. Comprendre un texte nécessite donc **implication** et **engagement** du lecteur qui construira le sens grâce aux **interactions** entre **ses connaissances et les découvertes** faites lors de la lecture. Soulignons également l'importance **des stratégies de compréhension** qu'il aura également assimilées.

Keenan, Betjemann & Olson (2008, cités par Sprenger-Charolles, 2016) rappellent deux phases dans la compréhension écrite : d'abord le **résultat du décodage**, ensuite l'explication par le niveau de **compréhension à l'oral**. Ceci est d'ailleurs confirmé par Poncelet (2016, p.1) avec la « *formule de Gough et Tunmer (1986) selon laquelle la compréhension du langage écrit ou lecture équivaut au produit de la reconnaissance des mots écrits et de la compréhension orale.* » Je reviendrai plus tard sur l'importance de la compréhension orale, comme prévu dans

---

<sup>7</sup> "Comprehension is a complex process... often viewed as "the essence of reading". Reading comprehension is... intentional thinking during which meaning is constructed through interactions between text and reader. Meaning resides in the intentional, problem-solving, thinking processes of the reader that occur during and interchange with a text." (National Reading Panel Report, 2000)

le dispositif « PARLER » car c'est cet axe qui semble faire principalement défaut au sein de notre enseignement.

Ainsi, une fois les mots identifiés, **le niveau de compréhension écrite est similaire au niveau de compréhension orale**. L'identification des mots est donc, **dans un premier temps**, le facteur critique dans la compréhension écrite.

D'après Gough et Tunmer (1986), les performances en lecture (L) seraient donc le résultat du produit de la reconnaissance des mots (R) et de la compréhension (C) représentée par «  $L = R \times C$  ».

Une étude de Catts *et al.* (2005, citée par Stuart, Stainthorp & Snowling, 2008) menée auprès d'élèves de 5 à 6 ans (*Early elementary school grades*) a d'ailleurs mis en avant que les compétences de reconnaissance des mots et les scores de compréhension orale représentaient entre 65% et 85% de la variance des scores de compréhension en lecture.

Les faibles performances de certains élèves pourraient dès lors dépendre soit du processus de reconnaissance de mots, soit des capacités à comprendre (à l'oral comme à l'écrit). Et puisque les performances en compréhension d'après Gough et Tunmer sont le résultat d'un produit, il paraît donc indispensable de travailler non pas seulement le décodage tel que préconisé dans les prescrits comme cela semble surtout le cas<sup>8</sup> mais bien les deux axes, de façon conjointe, pour permettre aux élèves de devenir de bons compreneurs.

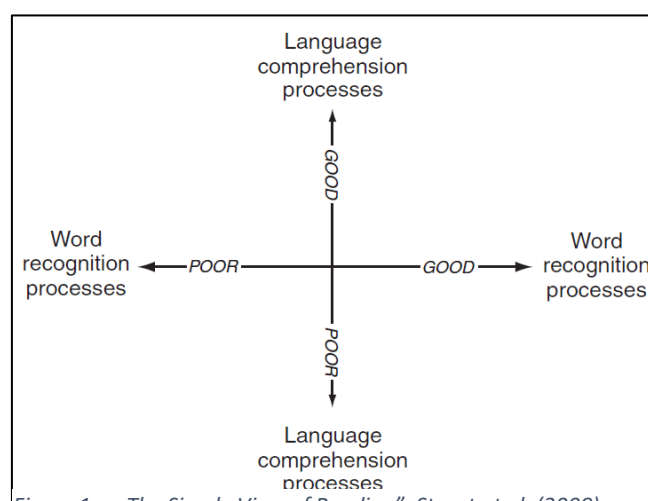


Figure 1 : « The Simple View of Reading », Stuart *et al.* (2008)

Pour Stuart *et al.* (2008, p.62), la capacité de reconnaissance des mots ainsi que les processus de compréhension au langage sont des composantes essentielles pour la compréhension à l'écrit. Il est nécessaire de maîtriser les deux aptitudes, **interdépendantes**, pour y parvenir.

<sup>8</sup> En effet, le Service général de l'inspection (2012, p. 17) signale qu'en P1P2, c'est principalement le niveau « mot » qui est privilégié tandis que le niveau « phrase » est plutôt travaillé par la suite. On signale également peu de place accordée à la cohérence entre les phrases. C'est regrettable.



Il y a lieu de **développer** cette interdépendance.

Les pages suivantes sont consacrées à la présentation des principales méthodes d'apprentissage de la lecture ainsi que de leurs composantes. Je proposerai ensuite les stratégies visant plus spécifiquement le développement de la compréhension à l'écrit mises en place au sein de cette expérimentation comme d'autres pouvant être travaillées dans leur continuité. Il me paraît important de présenter celles permettant le décodage.

### 3.3.2. Apprentissage de la lecture : quelles méthodes ?

L'objectif de cette partie est de distinguer les principales portes d'entrée de l'apprentissage de la lecture. Je relaierai ci-dessous un ensemble d'informations trouvées dans les textes consultés en ayant en tête le besoin prioritaire de travail des *signes* ou de la recherche de *sens*.

Comme le lecteur pourra s'en rendre compte lors de la lecture des points suivants, dans le cadre des stratégies efficaces pour les apprentissages de base, il semble absolument nécessaire de privilégier l'apprentissage de la lecture à l'aide d'une méthode phonétique, **synthétique** via un **enseignement de type directif et structurant** comme l'enseignement explicite. Cela est notamment très important pour les élèves en difficultés.

Méthodes <b>synthétiques</b> (Une année scolaire)	Méthodes <b>analytiques</b> ( <i>whole word</i> ou <i>globale</i> ) (Trois années scolaires)
- Les correspondances graphophonétiques sont enseignées de façon précoce et systématique.	- Les correspondances graphophonétiques sont enseignées tardivement et pas systématiquement. - Les enfants apprennent à lire les mots par cœur et à reconnaître le son des lettres à l'initiale ou en fin de mots. Vient <b>ensuite</b> le décodage des mots en utilisant les relations graphophonologiques.

Tableau 1 : Méthodes synthétiques et analytiques (Gentaz, 2013, p.130)

Concernant les méthodes d'apprentissage de la lecture, Goigoux (2004) en distingue **six** : « syllabique », « mixte », « phonique », « interactive », « naturelle ou globale » et « idéo-visuelle ».

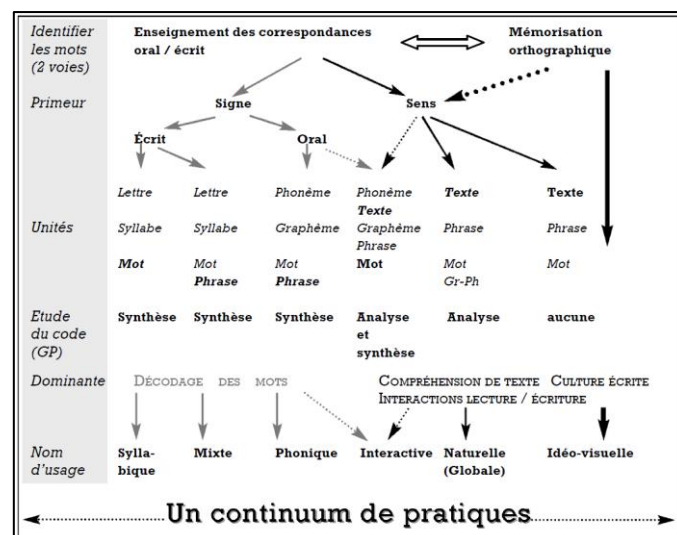


Figure 2: Principales méthodes d'apprentissage de la lecture (Goigoux, 2004, p.43)

Ces méthodes étalées sur un continuum sont réparties en fonction de deux approches différentes dépendant de **la voie d'entrée** : soit les élèves abordent l'apprentissage de la lecture par l'enseignement des « **correspondances oral/écrit** », à partir de l'enseignement du code (pour les trois premières méthodes), soit ils mémorisent la structure « **orthographique et morphologique** » des mots pour les trois suivantes.

Chez nous, la méthode **globale** est plutôt très rarement entièrement mise en pratique mais en a inspiré d'autres. Elle met en évidence l'importance du « sens » lors des premiers apprentissages (et donc, pourrait dégager davantage de motivation intrinsèque) par opposition à l'entrée exclusive par la voie de l'enseignement « relation oral/écrit ».

Au sujet des méthodes dites **interactives**, Goigoux (2004) rappelle que chaque élève, aidé par son enseignant, doit progressivement reconstruire et intérioriser les activités cognitives complexes propres à la lecture. Dans ces méthodes, selon Goigoux (2004, p.49), on va plutôt développer la lecture à partir de textes (*au lieu de commencer par l'étude pure et dure du code*) tout en utilisant les relations graphophonétiques. L'importance du recours au déchiffrage dépendra des enseignants. Pour certains, il aura une place prioritaire avec davantage de guidage alors que pour d'autres, ce travail sur le code sera une activité décontextualisée.

Si l'on oppose les deux voies (*correspondance oral/écrit* vs *mémorisation orthographique*) au niveau du type de motivation qu'elles pourraient apporter à l'apprenant (intrinsèque pour la méthode « globale » ou extrinsèque pour la « correspondance oral-écrit »<sup>9</sup>), on comprendra l'intérêt des enseignants pour les méthodes dites « **interactives** » faisant intervenir quatre composantes (Goigoux, 2010, p.47) : établir des *correspondances grapho-phonétiques*, combiner les *voies directes et indirectes* pour les mots hors contexte, et *traiter les mots* en lien au contexte quand c'est possible tout en tenant compte des *connaissances personnelles*.

Or, d'après Johnston, McGeown & Watson (2012, cités par Gentaz, 2013), les élèves qui ont bénéficié de la **méthode synthétique** ont des scores de lecture supérieurs à ceux ayant appris avec la méthode analytique : « après six ans de scolarité, les premiers lisent mieux les mots isolés et comprennent mieux les textes que les seconds ». Ceci est confirmé par Braibant et

---

<sup>9</sup> Dans ce cas, le lecteur devra accepter l'idée que la lecture, ou plutôt la *compréhension à l'écrit* « viendra » dans un « probable » futur proche en fonction des progrès qu'il aura accomplis.

Gérard (1996) qui signalent qu'un « enseignement qui laisse une place importante à l'étude des mécanismes de décodage se manifeste clairement tant au niveau des performances moyennes, qu'en terme du nombre d'élèves présentant un retard en lecture et qu'en ce qui concerne la variabilité des résultats au sein d'une classe ». Les auteurs signalent néanmoins l'intérêt des méthodes fonctionnelles qui mettent « l'accent sur la nécessité pour l'enfant de comprendre ce qu'il lit ».

Toutefois, le fait de travailler le **code et les graphèmes semble le plus efficace** pour développer le **décodage** et donc, développer les performances des élèves en compréhension à l'écrit.

De manière contre intuitive, le constructivisme (comme par exemple les méthodes de lecture « idéo-visuelle » et « naturelle », Goigoux, 2004, p.14) dans lequel il n'y a pas d'apprentissage du code mais des mots entiers, s'avère apporter des **effets négatifs** sur les apprentissages des élèves faibles ou de milieux défavorisés, avec un risque important de creuser davantage l'écart avec les élèves de milieux favorisés (Bissonnette *et al.*, 2010). On peut se demander si justement, le rôle de l'enseignement n'est pas surtout de permettre à ces élèves-là de comprendre pourquoi ils apprennent en rendant les apprentissages « transparents ». Bowers, Kirby & Deacon (2010, cités par Gentaz, 2013) rapportent dans leur méta-analyse l'effet significatif d'activités portant sur l'analyse morphologique pour la lecture de mots (donc du décodage, fortement corrélé avec la compréhension). Les auteurs signalent que ces activités seraient fortement intéressantes pour les élèves dyslexiques.

On peut évidemment considérer que le constructivisme contribue à induire la motivation ou l'engagement des élèves grâce au but visé qui est de « lire pour comprendre et devenir autonome ». Il importe toutefois de distinguer « engagement dans la tâche » du « travail cognitif ». En effet, selon Bonnéry (2007), si l'enseignant reste convaincu qu'il « suffit » de voir les élèves engagés, actifs, « faisant quelque chose », « l'engagement dans la tâche, la participation, prennent le pas sur un cadrage pédagogique de la situation qui conduirait effectivement les élèves vers le savoir ». Quels élèves seront davantage « engagés » ou « motivés » dans les tâches d'apprentissage de la lecture ? Tous ? Ou plutôt les élèves les plus avancés ayant déjà conscience du code et des apports ultérieurs d'une lecture efficace ?

Il est donc nécessaire de travailler et d'affiner certaines compétences et stratégies qui conduiront les élèves au développement de la compréhension à l'écrit.

### 3.3.3. Apprendre à lire : quelles stratégies ?

Selon Bianco (2015, p. 26), « un enseignement explicite de stratégies réduit les écarts entre les élèves quand des activités d'impregnation (lorsque les élèves sont notamment responsables de centrer eux-mêmes leur attention sur des spécificités) les creusent. »

Bissonnette (2010, p.23) résume la giga-analyse en précisant que l'enseignement explicite<sup>10</sup>, études à l'appui, favorise l'apprentissage de différentes composantes impliquées, et indispensables, dans le processus de lecture telles que :

- les stratégies métacognitives (Sencibaugh, 2007),
- la conscience phonémique (Ehri *et al.*, 2001),
- la reconnaissance de mots (Swanson, 1999),
- la compréhension de texte (Sencibaugh, 2007; Swanson, 1999),
- le décodage (Ehri *et al.*, 2001).

Dans le même ordre d'idées, le National Institute for Literacy (2001) résume le fruit des recherches portant sur les piliers de l'enseignement à apporter aux enfants pour construire leur compréhension en lecture. Celles-ci sont proposées selon cinq domaines :

- la conscience phonémique (phonemic awareness),
- le principe alphabétique et les correspondances graphèmes/phonèmes (phonics),
- la fluidité (*fluency*),
- le vocabulaire (*vocabulary*),
- la compréhension (*text comprehension*).

D. Day Reuzel (2007) pour sa part estime nécessaire de travailler trois axes pour viser le développement des performances en lecture :

- la fluence (*Effective Fluency*),
- le vocabulaire (*Vocabulary*) ,
- les stratégies de compréhension (*Comprehension Instruction*).

---

<sup>10</sup> L'enseignement de type explicite sera défini au point 3.4.2., p.33.

Globalement et mis à part le travail des stratégies métacognitives mises en avant par Sencibaugh (2007), on retrouve les mêmes stratégies (phonologie, étude du code, fluence, vocabulaire, reconnaissance des mots, compréhension de textes).

Comme signalé précédemment, en plus de l'importance du développement de la compréhension à l'oral, le dispositif « PARLER » de Bianco *et al.* (2015) repose sur le travail des cinq piliers de l'enseignement de la lecture exposés ci-dessus : la **phonologie**, le **vocabulaire**, l'étude du **code et le travail de décodage**, la **compréhension à l'oral** et la **fluence**.

Puisque certaines stratégies permettent plutôt de développer dans un premier temps la capacité d'identification de mots (conscience phonologique, fluence et décodage) alors que d'autres développeront la compréhension à l'écrit (compréhension à l'oral et autres stratégies spécifiques), il me paraît utile de les distinguer ci-dessous.

## Stratégies visant l'identification de mots

### 3.3.3.1. Conscience phonologique

Giasson (1995) et Breton (2000) soulignent le rôle déterminant de la conscience phonologique pour réussir l'apprentissage de la lecture. « Pour lire, le lecteur débutant doit utiliser le code alphabétique. Mais pour utiliser le code alphabétique, il doit d'abord réaliser que les lettres représentent des sons. La discrimination des sons est donc une capacité indispensable au processus d'apprentissage de la lecture. » (Cadieux-Rivard, 1996, p.15). Poncelet (2016, p. 20) confirme ces propos en ajoutant que « l'entraînement de la conscience phonologique (en particulier par des exercices de segmentation de formes verbales en phonèmes) **associé à** l'entraînement explicite de l'assemblage favorise le plus l'acquisition de la lecture et de l'écriture chez les enfants en difficultés de décodage ». Ce type de travail systématique est proposé dans les activités de « conscience phonologique » du dispositif PARLER qui est décrit dans la méthodologie (point 4.3.4., p. 51).

Bara, Gentaz & Colé (2004) rapportent pour leur part l'importance de joindre aux phonèmes travaillés les **graphèmes correspondants** car, selon Ehri *et al.* (2001) « cette correspondance permettrait d'explicitier le lien entre phonèmes et graphèmes. » J'y reviens de façon plus complète dans le point consacré au travail du décodage.

Selon Zorman (1999, p.3), « la conscience phonologique ou capacités métaphonologiques<sup>11</sup> (Bradley,1983; Juel,1986; Olofsson, 1985; Stanovich, 1988; Sprenger-Charolles, 1996; pour des revues Goswami, 1990; Gombert 1992) sont des déterminants essentiels des premiers progrès en lecture ». Il rappelle encore que de nombreuses recherches ont montré les liens entre l'apprentissage de la lecture et la capacité à identifier, à manipuler de façon intentionnelle les unités phonologiques de la langue orale. Dans l'intervention mise en place dans le cadre de ce mémoire, le travail spécifique de la conscience phonologique a fait l'objet d'un travail hebdomadaire comme proposé dans les guides de la Cigale, en plus des pratiques « habituelles » de la classe.

### 3.3.3.2. *Fluence*

Alors que j'avais toujours pensé que la lecture fluide n'était pas une des priorités de l'enseignement de la lecture (si ce n'est prioritairement pour communiquer oralement le contenu d'un texte écrit et donc pas une priorité chez les élèves de première et deuxième années), la rédaction de ce travail m'a permis de changer de point de vue en le nuancant.

Wolf & Katzir-Cohen (2001, cités par Poncelet, 2016, p.161) définissent une lecture fluente comme une « lecture précise, assez rapide, réalisée sans effort et avec une prosodie adaptée qui permet de centrer son attention sur la compréhension ». Poncelet (2016) précise qu'un lecteur expert lit en moyenne 200 mots par minute.

Selon Giasson (1990, p. 46), le travail de la lecture rapide, répétée et régulière est une stratégie qui semble avoir fait ses preuves et qui permet aux élèves de sortir de leur mode de lecture « mot à mot ». Elle signale à ce sujet que « plusieurs résultats de recherches ont montré que la lecture répétée améliorait la vitesse et la reconnaissance de mots et que cette fluidité acquise dans des textes se généralisait à la lecture de textes nouveaux » (Carver et Hoffman, 1981 ; Rashotte et Torgesen, 1985). Selon Dowhower (1987) et Herman (1985), tous deux cités par Giasson (1990, p.46), « des résultats significatifs se retrouvent également au niveau de la

---

<sup>11</sup> D'après Zorman (1999, p. 4), « la conscience phonologique (ou capacités métaphonologiques) peut être définie comme l'aptitude à percevoir et se représenter les unités de segmentation non significatives de la langue orale comme les syllabes, les rimes, les phonèmes. Les épreuves qui permettent d'évaluer les habiletés métaphonologiques peuvent consister à demander à l'enfant si deux mots riment, de prononcer ce qu'il reste du mot lorsqu'on enlève la première syllabe d'un mot bi-syllabique (enlever /tor/ de torchon, il reste /chon/), pour la conscience phonémique demander de dire ce qui reste si on enlève le premier "bruit" de " Bœuf" → " œuf". ». Cela a été travaillé durant les activités de phonologie entre octobre 2017 et mars 2018.

compréhension » pour deux raisons : d'une part parce la mémorisation des mots libère cognitivement le lecteur de cette charge et d'autre part parce que plusieurs lectures du même texte permettent d'en améliorer la compréhension « approfondie » et « structurée ».

Alors que le travail effectué au niveau de la conscience phonologique et le décodage ne semblent pas avoir d'effet significatif sur la fluence (Torgesen *et al.*, 2001, cité par Poncelet, 2016), Poncelet signale que la technique de répétition de lecture telle que proposée dans le dispositif PARLER y parvient.

Poncelet (2016, p. 162) signale des effets « contradictoires » concernant les effets de la fluence sur la compréhension. De leur côté, Kuhn et Stahl (2003, cités par Giasson, 2004, p.5) considèrent lors de la recension des études faites que les effets sont généralement positifs mais à nuancer car il paraît difficile de les attribuer soit au travail de la fluence soit plutôt à une exposition plus importante à des textes qu'à ce qui se fait traditionnellement.

#### 3.3.3.3. Décodage

Lambert (2013) définit le **décodage** comme « l'aptitude à établir la correspondance entre graphèmes (lettres) et phonèmes (sons) ». Au sujet du *besoin de décodage*, Poncelet (citée par Lambert, 2013) signale que « la lecture peut s'effectuer soit selon une procédure de conversion des graphèmes en phonèmes, appelée « **procédure d'assemblage** », soit selon une procédure globale qualifiée de « **procédure d'adressage** ». Ce modèle « à double voie » est d'ailleurs celui qui semble le plus largement admis actuellement et Bianco (2016) rappelle que deux voies différentes conduisent à l'identification des mots.

Dans la procédure d'assemblage (ou « sous-lexicale »), le lecteur devra décoder en « oralisant » chaque segment orthographique du mot à lire pour être enfin capable d'oraliser le mot complet et donc le comprendre. Poncelet (2016, p.9) signale que le lecteur ne parviendra pas à faire cela pour des mots irréguliers tels que « monsieur ou femme ». Par contre, dans la procédure par adressage (ou lexicale), il prendra conscience du sens du mot lu grâce à son « lexique orthographique interne ».

Le fait de proposer aux élèves la lecture systématique et régulière de « listes de mots » pourrait-il augmenter ce lexique orthographe interne ? Cela permettrait-il dès lors d'aider les élèves à augmenter leur capacité de décodage et, ce faisant, se libèreraient-ils d'une surcharge cognitive pour entrer à proprement parler dans le processus de compréhension ? Orasanu et



Penney (1986, cités par Giasson, 1995) semblent le penser quand ils signalent que la reconnaissance automatique des mots libère de l'énergie pour les processus de plus haut niveau (la compréhension à proprement parler).

Lambert (2013) ajoute qu'il est utile de travailler la phonologie en classe. D'après lui et en lien avec la théorie des procédures d'assemblage et adressage, « le déficit dans le processus de décodage qui caractérise le dyslexique est directement dû au fait que ses représentations des sons de la parole (ou représentations phonologiques) ne sont pas suffisamment fines ou détaillées ».

Ainsi, un travail systématique, guidé et explicite de la phonologie paraît indispensable pour aider tous les élèves dans leur apprentissage de la lecture, et plus particulièrement ceux souffrant de troubles.

Il est donc important de mettre en place un **apprentissage** de base efficace permettant à chaque lecteur l'acquisition de stratégies d'identification de mots sans toutefois « remettre à plus tard » (ou pire encore en ignorant) la phase d'apprentissage de la compréhension à l'écrit. Il est également inutile de considérer que la simple exposition à des textes, même variés, suffira.

Nous devons enseigner au plus vite à nos élèves les **stratégies** utiles pour leur permettre d'entrer réellement et efficacement dans l'écrit, pour en faire de « bons compreneurs ». Dans un premier temps, ce travail d'apprentissage de la compréhension sera en lien avec le langage oral qui sera alors ensuite utilisé pour la compréhension de l'écrit.

D'après Bianco (2015, p.65), l'élément majeur pour la réussite en lecture dans les premières années de l'apprentissage de la lecture est la capacité d'**identifier les mots écrits**.

Comme dit précédemment, il semble que ce soit le principe alphabétique et la construction des voies d'assemblage et d'adressage qui sont principalement travaillés dans les premières années au détriment de « vraies activités de compréhension en lecture ». Dès lors, on détecte les élèves « faibles compreneurs » en grandes difficultés de compréhension dans les années supérieures quand les textes à lire sont « plus complexes tant sur le plan linguistique que sur celui des contenus car les habiletés de compréhension se révèlent prépondérantes dans l'explication des différences interindividuelles ». Il est donc indispensable de **ne pas se limiter** au travail de décodage.

## Stratégies visant la compréhension à l'écrit

### 3.3.3.4. Cinq processus visant le développement de la lecture

Irving (1986, cité par Giasson, 1990, p.15) a proposé cinq catégories de processus de lecture, chacune d'elles regroupant plusieurs composantes.

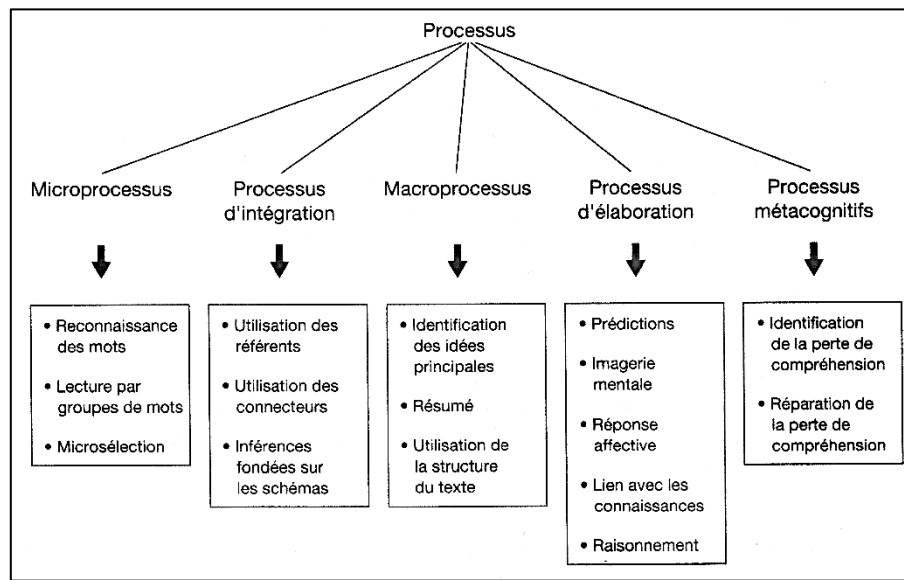


Figure 3 : Processus de lecture et leurs composantes. Giasson, 1990, p.16

La finalité étant bien entendu la compréhension globale du message, le lecteur passera par les différents processus. Ceux-ci, à force d'expériences, mobiliseront progressivement de moins en moins d'énergie chez lui.

D'après Giasson (1995), les **microprocessus** permettent de comprendre l'information contenue dans une phrase alors que les processus d'**intégration** servent à effectuer les liens entre celles-ci. La compréhension globale du texte en un « tout cohérent » sera effectuée dans ce qu'Irwing nomme le **macroprocessus**. Le lecteur prendra réellement une place « active » dans les processus d'**élaboration** (en dépassant ce que l'auteur a prévu) et de **métacognition**, s'ajustant alors lui-même au texte et à la situation.

Pour Bianco (2016, p.53) également, « la compréhension en lecture est une activité cognitive complexe et multidimensionnelle ».

Comme présenté dans la figure 3, la compréhension fait appel à plusieurs composantes que le lecteur expert, ou bon compreneur, devra relier entre elles pour « élaborer une représentation localement et globalement cohérente ». Il s'agit d'une part des « **connaissances** » et, d'autre part, de « **l'efficacité cognitive** ». Par « efficacité cognitive », on entend les capacités dont le lecteur pourra faire preuve en vue de dégager la compréhension à l'écrit (la mémoire de travail, l'attention, la planification, l'inhibition, le raisonnement notamment)

Par ailleurs, le lecteur devra identifier les mots du texte tout en traitant les informations rencontrées. Au cours de sa lecture, il veillera à faire des aller-retour, à interroger les mots et sa compréhension du texte au moyen de « stratégies cognitives » et de ses connaissances du monde. Il s'agira donc de permettre à l'élève de pratiquer la **métacognition**<sup>12</sup>. Cela s'apprend !

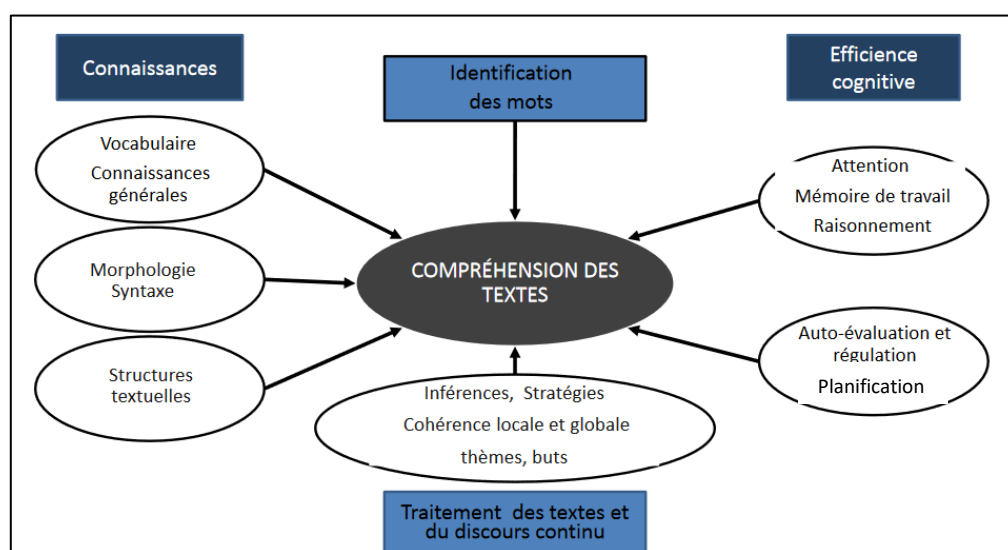


Figure 4 : La compréhension en lecture (Bianco, 2016)

En résumé, pour Bianco (2016, p. 54), « la compréhension n'est pas un phénomène unitaire. /.../ Elle dépend de la qualité des représentations construites à chaque étape ». Et ces représentations dépendent de plusieurs facteurs dont les « propriétés du texte » et les « connaissances et habiletés du lecteur ». Ces habiletés, elles peuvent être celles que les élèves maîtrisent ou développent à l'**oral**.

<sup>12</sup> Selon Berger (2015, cité par Jaegers, 2015), « les stratégies métacognitives visent essentiellement l'anticipation, la planification et la vérification des actions entreprises ». En faisant preuve de métacognition, l'élève revient sur ses processus de compréhension et en tiendra compte pour les développer davantage par la suite et les utiliser de mieux en mieux et à bon escient. Ce travail est conscient et volontaire.

### *3.3.3.5. Compréhension à l'oral*

D'ailleurs, Bianco (2015, p. 63) ajoute que « c'est le **développement du langage dans son ensemble qui est impliqué dans l'apprentissage et la maîtrise de la lecture doit conduire à la compréhension** ».

Prenant cela en compte, nous ne pouvons pas nous contenter de travailler de façon isolée le décodage et nous devons mettre en place au sein de nos classes un travail régulier développant les compétences spécifiques de la compréhension à l'oral (au lieu de nous contenter des activités « clé sur porte » en « savoir-écouter » telles qu'on les propose au sein de nos classes) !

Alors que lorsque l'on parle, les questions des interlocuteurs, les intonations, leur langage corporel non verbal peuvent aider les élèves à développer leur compréhension, cela n'est pas vrai à travers les messages écrits. Il est alors indispensable que l'élève ait intégré la façon de s'interroger face aux textes. Il doit alors faire preuve de **métacognition** pour « entrer en relation avec l'écrit ». Pour Lahire (1993b : 121 cité par Bernardin, 2011, p.32), face à l'écrit, les élèves peuvent éprouver des difficultés à produire le sens exigé par des dialogues, à maîtriser les liens exigés par les phrases du texte, les pronoms ou encore les connecteurs.

L'étude menée par Catts et ses collaborateurs en 1995 et rapportée par Bianco (2016, p. 64) montre notamment que « les troubles langagiers oraux (tant pour la production que pour la compréhension) étaient aussi importants que les troubles strictement phonologiques dans l'apparition de difficultés en lecture. » Toujours d'après Bianco (2016, p.65), cette étude montre également que si le décodage et la compréhension à l'oral expliquent pour une part très significative les performances des élèves en CE1, CM1 et quatrième année, les effets individuels sont différents pour la compréhension à l'écrit. En effet, plus on monte dans les années et moins grande est la place du décodage pour expliquer les différences de performance entre élèves alors que **l'effet est exactement inversé pour la compréhension orale** qui explique 9% des performances en CE1, 21% des performances en CM1 et 36% en quatrième. La lecture de ces chiffres permettra de convaincre les enseignants de la place à donner au travail de la compréhension à l'oral pour la maîtrise de la compréhension à l'écrit !

### *3.3.3.6. Enseignement explicite de stratégies*

Concernant les stratégies à mettre en place pour développer la compréhension à la lecture, Willingham (2006, p.7) signale que d'après lui, « il est peu probable que l'enseignement des

stratégies aide les élèves avant les classes de CE2 ou CM1 car ils doivent posséder un bon niveau de déchiffrage ». Je n'adhère pas à ce point de vue trop catégorique et choisis d'opter pour un avis plus nuancé. Je souhaite croire que si pour certaines d'entre elles, il est en effet préférable d'attendre des prérequis tel le déchiffrage qui doit être bien installé ; d'autres au contraire peuvent être travaillées de façon précoce. Comme présenté précédemment, en CFW, nous semblons actuellement nous contenter de la stratégie de « déchiffrage » et les résultats de nos élèves aux épreuves internationales sont loin d'être satisfaisants. Il est donc nécessaire de d'y remédier.

Dougherty (2013), pour sa part, présente les composantes d'un curriculum visant la compréhension de l'écrit et propose également de développer un **enseignement explicite de stratégies** à implémenter au sein de classes des jeunes élèves. Dans cet enseignement, enseignant et élèves pourront échanger afin de s'approprier les stratégies, également appelées techniques, leur convenant. Parmi celles-ci, plusieurs seront intégrées dans les documents de travail à implémenter dans mon expérimentation car elles devraient permettre d'améliorer les performances à la compréhension à l'écrit.

Comme dit précédemment, la compréhension de l'écrit nécessite l'interaction du lecteur et du texte travaillé dans toutes les composantes et spécificités. **L'engagement des élèves** semble donc être l'une des composantes essentielles et permettrait de susciter l'intégration des techniques dont les résultats ont été prouvés par les recherches.

Il semble également utile de permettre aux élèves de « **penser le texte à voix haute** » de façon conjointe enseignant/élève, d'autoriser la lecture entre pairs, de susciter les liens et connexions entre leurs connaissances de base et les découvertes faites lors des lectures. Les schémas et cartes conceptuelles créés en cours de lecture ou proposés d'emblée seront une aide pour les lecteurs. Il faudra également leur permettre de questionner le texte, de proposer la rédaction de résumés, des inventaires des découvertes.

**L'enseignement réciproque** (Palincsar & Brown, 1984) et l'apprentissage de stratégies de lecture entre pairs (PALS ; Fuchs, Fuchs, Mathes, & Simmons, 1997) permettraient d'engager les élèves dans des processus de compréhension pour donner du sens. A ce sujet, Elbaum *et al.* (1999, cités par Bissonnette, 2012) signalent que cet enseignement fait de collaboration est organisé par dyade et lors d'un travail structuré dont les principes sont explicitement enseignés aux élèves (cf. secondarisation).

De plus, afin de conduire les élèves vers davantage d'autonomie, il semble essentiel de leur permettre de développer des méthodes **d'auto-régulation** de leur compréhension (Klinger *et al.*, 1998) et de les rendre responsables d'orchestrer eux-mêmes plusieurs stratégies (NRP, 2000).

### 3.4. Fondements pour un enseignement efficace

Une fois les différentes techniques et stratégies présentées ci-dessus mises au service d'un **enseignement de type explicite**, elles devraient permettre aux élèves de développer davantage leurs performances en compréhension de l'écrit. Pour la plupart, elles ont été intégrées à l'expérimentation menée dans le cadre de ce travail.

D'après Bianco (2015, p.29), de nombreuses recherches (Trabasso et Bouchard, 2002 ; Palincsar et Brouwn, 1984 ; Paris *et al.*, 1984 ; Paris et Oka, 1986 ; Baker, 2005 ; McNamara et Magliano, 2009 ; Nagy, 2007 ; Solis *et al.*, 2012 ; Edmonds *et al.*, 2009 ; Braten *et al.*, 2013 ; Hagen *et al.*, 2014) portant sur l'efficacité des dispositifs pédagogiques concluent que « les dispositifs efficaces visent la **prise de conscience progressive des mécanismes** impliqués dans les apprentissages et leur intégration à l'activité cognitive des élèves. Ils cherchent à développer la connaissance explicite (ou métacognitive) des stratégies (ou des raisonnements) qui permettent à l'élève de savoir comment résoudre un problème et surmonter une difficulté. Ils favorisent le développement d'une attitude active afin que les élèves deviennent progressivement capables d'autorégulation. »

Le fait de proposer des activités structurées durant lesquelles les enfants pourront échanger à propos de leurs pratiques, les justifiant et faisant progressivement de plus en plus preuve de métacognition pour assimiler les raisons des réussites et échecs devraient les conduire vers de meilleures performances.

Dans les pages suivantes, le lecteur pourra se rendre compte de l'intérêt pédagogique des **pratiques reconnues par la science** (Evidence Based Education) et de ce que sont la **secondarisation** et l'**enseignement de type explicite**. En effet, ces trois concepts sont présents dans le **dispositif PARLER**. Je clôturerai cette revue de littérature en faisant une présentation générale de ces pratiques.

### *3.4.1. Intérêt pédagogique des Evidence-Based*

Chaque intervenant du monde de l'école a un point de vue, souvent critique, sur les politiques à mener. D'après van Zanten (2008), les enseignants semblent davantage faire confiance à leur niveau personnel d'expertise en lien avec leurs expériences personnelles ou croyances plutôt que sur base de résultats scientifiquement étayés, ce qui empêche ou tout le moins limite le recours à l'expertise.

Dès lors, Rey (2014, p. 3) cite Charlot (2008) en demandant « si l'on peut sortir de l'opinion sur l'éducation pour entrer dans le champ du savoir, et quelles en sont les conditions ». Pour Rey (2014, p.7), « la recherche en éducation doit toujours osciller entre chercher à s'approcher le plus possible du Vrai, scientifiquement étayé, et du Bien, qui est affaire de valeurs et d'éthique, sans se replier ni sur l'un ni sur l'autre. »

Par conséquent, il paraît nécessaire de prendre en compte les résultats vérifiés scientifiquement pour sortir de débats « irrationnels » et de pouvoir mener un débat avec les différents intervenants des équipes éducatives de sorte à ne pas « réduire l'apprentissage à ce qui est mesurable, l'expertise enseignante à son efficacité, conçue comme valeur ajoutée, et la valeur de l'éducation à son instrumentalité » (Lessard, 2006 cité par Rey, 2014, p. 14).

La politique actuellement menée en CFW semble d'ailleurs vouloir privilégier ce recours aux preuves fondées par la science notamment via le projet 3 du Pacte pour un enseignement d'Excellence.

Le développement d'incitants à utiliser des programmes innovants qui ont fait leurs preuves sera privilégié dans le cadre de l'évolution de la politique de soutien aux établissements bénéficiant de l'encadrement différencié (EED), /.../ les écoles pourront, dans ce cadre, bénéficier de programmes et d'outils répondant spécifiquement aux défis qui sont les leurs, des outils destinés tant aux enseignants qu'aux élèves et aux parents. (Pacte d'Excellence, Projet N°3, p.129)

On précise de plus (p.129) que ces programmes permettent la remise en question des anciennes pratiques tout en relançant le **travail collaboratif** pour mettre en place des pratiques pédagogiques. N'est-ce pas là une occasion d'utiliser à bon escient les moments de concertation pédagogique dont les enseignants du fondamental disposent ?



A propos des pratiques conduisant à un enseignement efficace, Hatie (2009, cité par Bianco 2015, p. 24) précise qu'« un enseignement actif [...] a pour objectif d'aider les élèves à développer des schémas cognitifs explicites pour aller vers une autorégulation de leurs apprentissages et une compréhension de la nécessité qu'ils ont de s'engager dans une pratique délibérée. ». Hatie (2014, cité par Bianco, 2015, p. 73) rappelle que l'ampleur de l'effet de ce type d'enseignement « activateur » et répondant aux principes de l'enseignement explicite est nettement supérieure (0.61) à un enseignement de type « facilitateur » (0.19).

On comprend dès lors l'importance de l'implication de l'élève d'une part, et du travail « guidé » par l'enseignant, décrit par Bissonnette (2007) pour l'enseignement explicite d'autre part. L'enseignant y veille également en suscitant les stratégies métacognitives (Bissonnette, 2010), visuelles et auditives du lecteur pour l'impliquer activement dans la construction de stratégies lui donnant accès à la compréhension de ce qu'il lit.

Il me paraît important de préciser ce qu'on entend par enseignement de type explicite.

### 3.4.2. Enseignement explicite

« Un enseignement explicite est un enseignement dont la principale préoccupation est de rendre visible la démarche et la structure sous-jacente à l'exercice d'une ou de plusieurs habiletés. » (Boyer, 1993, cité par Bissonnette, 2010, p.17)

De nombreuses études scientifiques (Rosenshine 1986 ; Swanson, 1999, 2000, 2003 ; Reynolds, Creemers, Stringfield, Teddie & Schaffer, 2002, cités par Gauthier, Bissonnette & Richard, 2007) ont démontré l'efficacité de l'enseignement explicite pour différents publics et disciplines. Bissonnette *et al.* (2007) et Slavin *et al.* (2009) cités par Bianco (2015, p. 26) ajoutent que c'est d'ailleurs le cas « surtout si l'on s'adresse à des enfants jeunes et/ou en difficultés ».

Cette méthode d'enseignement telle que décrite par Gauthier *et al.* (2007) consiste à présenter la matière sous la forme de séquences courtes dont la compréhension sera chaque fois vérifiée par l'enseignant. Ce dernier veillera à faire participer activement les élèves.

Pour ces auteurs, ce type d'enseignement instructionniste est structuré et centré sur l'enseignement. Son impact est d'autant plus important si la progression est claire, allant du plus simple au plus complexe tout en veillant à ce que les idées principales soient clairement définies et à ce que l'enseignant vérifie les connaissances des élèves en leur permettant d'y revenir le cas échéant.

Toujours selon Gauthier *et al.* (2007), trois étapes jalonnent l'enseignement explicite : la mise en situation, l'expérience d'apprentissage et l'objectivation.

- a) La mise en situation : de façon très rigoureuse, l'enseignant y présente les objectifs et se rend compte des pré-requis des élèves. Le cas échéant, il permettra aux élèves qui en éprouvent le besoin de se les approprier à nouveau.
- b) L'expérience d'apprentissage (modelage, pratiques guidée et autonome) : après avoir présenté de façon claire l'objet de l'apprentissage à l'aide d'exemples et de contre-exemples, « l'enseignant met un haut-parleur sur sa pensée » (Gauthier *et al.*, 2010, p.108) pour permettre aux élèves d'entendre la procédure cognitive utilisée par l'enseignant qui pourra ensuite proposer aux élèves des activités communes en visant un haut niveau de maîtrise et ensuite seulement, les laisser travailler de façon autonome.

- c) L'objectivation : moment d'institutionnalisation du savoir. C'est alors que les élèves prendront conscience des concepts découverts afin de les transférer ultérieurement dans d'autres domaines.

Pour Gauthier *et al.* (2007, p.110), « les élèves qui explicitent, qui mettent des mots sur ce qu'ils ont appris non seulement apprennent mieux mais goûtent aussi au plaisir de savoir qui engendre à son tour le désir d'en apprendre davantage. » Peut-on parler dès lors de l'enseignement explicite comme une porte ouverte à l'autodétermination et à la motivation intrinsèque, liée à l'engagement ?

Ce faisant, ce type d'enseignement pourrait pallier le côté motivationnel manquant (*limité*) dans l'apprentissage de la lecture de type « analytique » évoquée précédemment.

On fait facilement le lien entre cet enseignement explicite et la pédagogie de la maîtrise de Bloom dans laquelle on connaît l'importance de l'évaluation formative et de la remédiation pour permettre à tous les élèves de réussir les apprentissages. Comme Crahay (2013) le signale, les adaptations fréquentes du processus d'enseignement-apprentissage sont nécessaires pour atteindre la finalité de la pédagogie de la maîtrise.

A propos des compétences langagières des enfants de familles moins favorisées et de l'importance d'adapter les apprentissages via notamment des programmes compensatoires, Catts *et al.* (2005) et Le Normand *et al.* (2008, 2012), cités par Bianco (2015, p.8) précisent qu'« en l'absence d'intervention, ces différences ne se réduisent pas et ont même tendance à s'accroître. »

Le Modèle de Carroll rappelle pour sa part que « le rapport entre le **temps de travail effectué** et le **temps utile** détermine le **degré d'apprentissage optimal** ». Les besoins spécifiques des élèves devront dès lors être pris en compte pour proposer des stratégies à mettre en place au sein des groupes d'élèves afin que chacun d'eux développe leur compréhension de l'écrit, allant donc vers une réelle égalité des acquis !

L'enseignement explicite est centré sur l'enseignement et il importe notamment que les élèves soient conscients des objectifs réellement visés. On veillera dès lors à rendre « transparents » les apprentissages « opaques » : on développera la **secondarisation**.

### 3.4.3. Secondarisation

Pour Beautier et Goigoux (2004), la secondarisation est la capacité de distinguer dans l'acte de faire (dans l'activité), l'action, la raison implicite de cela.

*« A l'école aujourd'hui, il ne suffit pas de faire ce que le maître dit pour réussir mais il faut aussi comprendre ce que l'on fait et comment on le fait. »* (Cèbe & Goigoux, 2004, cités par Beautier & Goigoux, 2004, p.91)

On le comprendra aisément, si la situation didactique est opaque pour un élève, il ne parviendra à y voir le sens demandé que s'il est capable de secondarisation et pourra dès lors en décoder l'implicite pour s'engager dans une activité d'apprentissage et construire ses compétences.

Cependant, les recherches (Goigoux, 2010) ont mis en lumière que les élèves qui ont des difficultés de compréhension en lecture ne comprennent pas la nature de l'activité de compréhension, se contentant de décoder au lieu de réellement construire du sens et de se représenter les contenus lus. L'auteur souligne que ceci est notamment à mettre sur le compte de l'enseignement du processus de **décodage dissocié de celui de la compréhension**, sans avoir suffisamment proposé à l'élève **l'acculturation à l'écrit et la compréhension à l'oral**.

A ce sujet, Byrne & Fielding-Barnsley (1989, cités par Poncelet, 2016) signalent que c'est l'apprentissage explicite des relations entre lettres et sons et sur base de la conscience phonologique que l'enfant découvrira et utilisera le principe alphabétique qui lui permettra de décoder les mots écrits. Beautier (2004, p.93) rappelle d'ailleurs l'étude de Seibel dans laquelle il a été démontré que tous les enfants ne bénéficiaient pas des mêmes interactions au sein de leur famille, en lien avec les conditions sociales. Dès lors, certains « n'ont qu'une maîtrise pratique et pré-reflexive du langage alors que d'autres en ont une maîtrise symbolique, consciente et réflexive ». Ces derniers pourront comprendre les liens entre langage oral et écrit et s'engager plus facilement dans la compréhension de l'écrit. Le processus de secondarisation pourra dès lors aider les premiers à passer plus facilement de l'implicite à l'explicite.

D'ailleurs, comme signalé précédemment, Schillings *et al.* (2012) suggèrent notamment l'instauration d'un enseignement explicite des stratégies au sein de notre enseignement afin de développer les compétences en compréhension de l'écrit, ce que confirme le rapport général d'inspection de 2014-2015 (Service général de l'inspection, 2015) en signalant en plus (p.17)

que les « activités envisagées sont régulièrement des excroissances du texte plutôt que des aides pour l'aborder. La compréhension et l'interprétation du texte sont plus rarement travaillées. »

### 3.5. Projet « PARLER »

Comme signalé précédemment, l'expérimentation mise en place dans le cadre de ce travail repose sur l'implémentation du dispositif « PARLER » mené en 2004 par Zorman, Bressoux, Bianco, Lequette, Pouget & Pourchet (2015). Il a été conçu sur les fondements présentés précédemment. Il s'agit en effet d'un **programme compensatoire** répondant à un **enseignement de type explicite** et structuré. On veille à y développer les **liens entre compréhension à l'oral et à l'écrit** tout en mettant en place les liens entre **graphèmes et phonèmes** pour rendre visibles à l'oral les propriétés du langage de l'écrit (ONL, 1998 cité par Goigoux, 2004).

La volonté des concepteurs est de proposer un dispositif basé sur des **preuves empiriques** démontrant la possibilité d'améliorer les performances de la compréhension de l'écrit.

Ce dispositif structuré mené en 2004 sur trois années (GS, CP, CE1) auprès de 200 élèves situés dans des zones socialement défavorisées a permis de mettre en avant des augmentations de performances au niveau de la compréhension de l'écrit, de la fluence, ainsi que d'autres performances cognitives générales pour obtenir in fine des performances supérieures à celles de la moyenne nationale... Les auteurs signalent que si ces résultats positifs n'ont pu être transposés de façon aussi nette dans les deux autres dispositifs pourtant semblables, c'était notamment parce qu'ils ont veillé y intégrer les enseignants qui ont été formés aux méthodes mises en place. Ceux-ci étaient encadrés par des chercheurs qui leur laissaient le temps de s'approprier les outils et de s'y impliquer.

Le dispositif étalé sur trois ans avait des objectifs spécifiques en fonction des années d'étude (principalement compréhension explicite, vocabulaire, lecture partagée et phonologie en grande section ; compréhension explicite, apprentissage du code, phonologie, lecture partagée et fluence en CP ; code, fluence, compréhension explicite et lecture partagée pour CE1). Toutefois, quel que soit le niveau scolaire, les élèves bénéficiaient des activités pédagogiques « standard » proposées par le maître auxquelles s'en ajoutaient d'autres spécifiquement en lien avec le projet.

Notons également la récurrence des activités d'enseignement en petits **groupes homogènes** (4 à 5 élèves pour les plus faibles et 7 à 8 pour les plus forts) et **dynamiques** ainsi que le recours à des activités individualisées en cas de besoin en proposant des exercices permettant de développer les points non assimilés (lien avec l'enseignement explicite tel que présenté par Bissonnette *et al.*, 2010).

## 4. Méthodologie

### 4.1. Participants

Une étude de type expérimental basée sur le dispositif PARLER de Zorman *et al.* (2015) tel que décrit précédemment a été mise en place dans le cadre de ce mémoire.

Le choix de l'école expérimentale (GE) a d'abord été effectué pour des raisons logistiques : c'est l'école de mon quartier et l'indice socioéconomique (ISE) est proche de celui de l'encadrement différencié (classe ISE = 6).

En début de projet, je souhaitais tester le dispositif dans deux classes de cet établissement (pour limiter ou tout le moins contrôler « l'effet-maître ») tout en ayant une classe-contrôle du même établissement et donc, comparable au niveau des élèves et à celui des méthodologies installées. Cependant, nous avons été mis face à un problème d'ordre éthique : les trois enseignantes de cet établissement souhaitaient participer au projet et dans une logique d'égalité de moyens comme de résultats, je ne trouvais pas normal de ne pas proposer l'outil à l'une des classes, d'autant que cet établissement est engagé pour la deuxième année dans le projet « Professor <sup>13</sup> » au sein duquel l'équipe veille « à instaurer une culture de partage en vue d'améliorer chaque jour les pédagogies mises en œuvre ». D'ailleurs, pour Tremblay et Wils (2005, p. 38 cité par Dimitri *et al.* 2015, p.56) « la mobilisation de l'équipe école est une masse-critique de membres du personnel, qui, au sein d'une même école, développent un sentiment collectif de responsabilité visant l'amélioration de leur établissement et acceptent de remettre en question et de réviser ensemble leurs pratiques en vue d'augmenter le taux de réussite des élèves ». Je ne voulais certainement pas être un frein à ce souhait.

Il a donc été nécessaire de trouver une autre école liégeoise comparable aux niveaux de l'indice ISE<sup>14</sup> (ISE=6), du réseau (libre confessionnel), du nombre de classes en P1 et du nombre

---

<sup>13</sup> Selon le Segec, « Prof'Essor a pris son envol en 2014 dans plusieurs écoles fondamentales catholiques bruxelloises, puis dans les trois autres diocèses. Le dispositif, qui vise à aider les enseignants à partager et à collaborer afin d'améliorer leurs pratiques, s'appuie sur trois outils : le tableau blanc, les visites pédagogiques et les partages pédagogiques. Le projet propose, enfin, aux enseignants des différentes écoles d'échanger lors de rencontres inter-écoles. La FédEFoC prévoit de toucher 2000 enseignants d'ici fin juin 2017. » Retrieved December 29, 2017 from <http://enseignement.catholique.be/segec/index.php?id=2239>

<sup>14</sup> Selon le projet de décret du 3 juin 2017 portant sur la modification du décret sur l'encadrement différencié, jusqu'en 2017, l'indice socioéconomique (ISE) moyen des implantations était basé sur la moyenne des ISE des **quartiers de résidence** des élèves de l'implantation. Depuis, l'équipe interuniversitaire a proposé une nouvelle méthode de calcul plus précise et basée sur la collecte **d'informations individuelles** pour chaque élève et non plus uniquement selon leur quartier d'appartenance (moins précis car moins personnalisé). Les informations

d'élèves par classe, avec des pratiques pédagogiques semblables au niveau de l'apprentissage de la lecture et, de préférence, également semblables au niveau de l'expérience professionnelle des enseignants concernés. Les informations complètes concernant les deux établissements sont présentées dans le tableau 3.1. « Groupe-cible pour l'expérimentation du dispositif ».

Notons que les indices ISE des deux établissements concernés sont ceux qui ont été revus en 2017, comme précisé dans l'Arrêté Du Gouvernement de la Communauté Française (2017).

**Tableau 3.1. Groupe-cible pour l'expérimentation du dispositif**

	Ecole expérimentale (« GE » ou « Expé »)				Moy	Ecole contrôle (« GC » ou « Contrôle »)			Moy
<b>Réseau</b>	Libre					Libre			
<b>Indice ISE (08/2017)</b>	6					6			
<b>Nombre d'élèves P1P2 école fondamentale (03/2018)</b>	485 dont <b>114</b> pour P1P2					225 dont <b>90</b> pour P1P2			
<b>Nombre de classes P1 (09/2017)</b>	GE1A	GE1B	GE1C	GE		GC1A	GC1B	GC1C	GC
<b>Exp. prof. enseignement</b>	33	27	20	26.7		30	31	9	23.3
<b>Exp. prof P1P2</b> <small>(% de la proportion P1P2 par rapport à l'expérience prof. totale)</small>	23 <small>(70%)</small>	10 <small>(37%)</small>	17 <small>(85%)</small>	17 <small>(64%)</small>		17 <small>(57%)</small>	16 <small>(52%)</small>	0.8 <small>(5%)</small>	11 <small>(38%)</small>
<b>Elèves/classe (09/2017)</b>	18	18	20	18.3		18	18	18	18
<b>Age moyen en mars 2018 (année/mois)</b>	6 ans et 7 mois	6 ans et 7 mois	6 ans et 10 mois	6 ans et 8 mois		6 ans et 6 mois	6 ans et 9 mois	6 ans et 7 mois	6 ans et 8 mois
<b>Elèves testés au <u>pré-test</u> (09/2017)</b>	18	18	20	56		15	13	13	41
<b>Elèves testés au <u>post-test</u> (03/2018)</b>	17	18	18	53		13	13	13	39
<b>Rétention pré/post-test</b>	94.4%	100%	90%	94.6%		87%	100%	100%	95.6%
<b>Elèves de l'échantillon suivis par logopède (03/18)</b>	2	3	0	TOT = 5		2	0	2	TOT = 4

Le lecteur trouvera en annexe (*annexes, pp.6-14*) le compte-rendu des questionnaires (mars 2018) reprenant principalement les dispositifs pédagogiques implémentés au sein des classes

---

utiles sont issues de la Banque carrefour de la sécurité sociale (BCSS). L'ISE de chaque établissement est alors la moyenne des ISE de chaque élève.



pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ceux-ci ont été complétés par les enseignantes sans ma présence.

Au moment de la passation du pré-test (09/2017), l'école dans laquelle le dispositif a été implanté comptait 56 élèves de première année primaire répartis en trois classes.

Tous les élèves de l'école expérimentale (aussi nommée « école test » ou « GE ») font partie de l'échantillon final. L'école contrôle (GC) comptait également 3 classes de première année primaire pour 54 élèves. Dans l'école contrôle, un groupe de 41 élèves a été sélectionné de

façon aléatoire<sup>15</sup> (N=41) en veillant à avoir un nombre similaire d'élèves des trois groupes-classes (15 ; 13 ; 13).

Dans les deux établissements, la passation des pré-tests a été effectuée individuellement (uniquement par moi comme examinateur) dans les locaux distincts des classes et dans des conditions optimales de calme.

Puisque le programme PARLER a été initialement conçu pour des élèves en difficultés et comme il a été démontré (Zorman, 1999) qu'un « entraînement phonologique en petit groupe pour les enfants les plus faibles en capacités métaphonologiques leur permettait de faire des progrès significativement supérieurs à ceux qui n'en bénéficiaient pas », j'ai choisi de ne pas exclure du groupe-test les élèves suivis par des logopèdes. Cependant, leur nombre est identique dans les deux groupes.

	Ecole expérimentale (« GE » ou « Expé »)			Ecole contrôle (« GC » ou « Contrôle »)		
	GE1A	GE1B	GE1C	GC1A	GC1B	GC1C
<b>Elèves par classe</b>	18	18	20	18	18	18
<b>A l'heure</b>	18	18	19	18	18	18
<b>Avancés d'un an ou plus</b>	0	0	0	0	0	0
<b>En retard d'un an</b>	0	0	1	0	0	0
<b>Suivi logopédique <sup>16</sup>depuis moins de 3 mois (03/2018)</b>	0	1	0	0	0	1
<b>Suivi logopédique depuis plus de 3 mois (avant 01/2018)</b>	2	1	0	2 <sup>17</sup>	0	1

L'échantillon retenu pour le travail peut être considéré comme stable car il y a moins de 5% d'absents entre les tests de septembre 2017 et de mars 2018.

Que ce soit pour le groupe expérimental (GE) ou pour le groupe contrôle (GC), les résultats individuels, par classe et par école (pour limiter l'effet-maître) sont établis (avec écart-type)

<sup>15</sup> Le choix a été effectué via le site web <http://www.infowebmaster.fr/outils/generateur-nombre-aleatoire.php>.

<sup>16</sup> Sont suivis par logopèdes : dans le GE, GE1A\_E14 (depuis septembre 2018 mais absent lors du post-test donc non inclus dans les résultats finaux), GE1A\_E18 (depuis septembre 2017) et GE1B\_E12 (depuis M3), GE1B\_E15 (depuis 01/2018). Dans le GC, 1A : GC1A\_E2 (septembre 2017), GC1A\_E10 (janvier 2017) et GC1C\_E13 (date inconnue)

<sup>17</sup> Un seul était présent pour la partie « compréhension à l'écrit » du post-test. Le nombre d'élèves suivis par logopède est donc égal pour les deux groupes.

pour pouvoir en comparer la progression tout en mettant en avant la dispersion des résultats au sein des deux établissements.

## 4.2. Méthode d'analyse des résultats

Les **résultats** des élèves seront donnés de façon « **brute** », et également **standardisés** (centrés sur une moyenne de 0 et réduits à un écart-type de 1).

Ils permettront dès lors de faciliter les **comparaisons d'une dimension à l'autre**.

Des **corrélations** seront calculées entre les différentes variables testées afin d'en constater les liens.

*Une **corrélation** indique un lien, et non une relation causale, entre deux variables. La corrélation entre deux variables varie de -1 à +1. Une corrélation de 0 indique qu'il n'existe aucun lien entre les deux variables alors qu'une corrélation de +1 « signifie un lien parfait et positif entre la variable X et la variable Y. En d'autres termes, connaissant X, on peut prédire sans risque d'erreur la valeur de Y et inversement » tandis qu'une corrélation de -1 signifie un lien « parfait et négatif » entre les variables X et Y (Monseur, 2015, chap. 2, p. 15).*

Les **ampleurs de l'effet** aux différents tests permettront la **mise en lien des résultats** et ainsi d'en constater **l'importance**.

Le calcul de l'**ampleur de l'effet** (ou « **taille de l'effet** ») est le résultat du rapport entre la différence des moyennes des deux groupes (GE-GC) par l'écart-type du groupe-contrôle (GC). L'interprétation des ampleurs de l'effet est effectuée en regard des trois valeurs repères proposées par Cohen (1977, cité par Corroyer & Rouanet, 1994, p. 616). Selon Cohen, un effet de 0.20 est considéré comme faible, 0.50 comme moyen et 0.80 comme important. Il est toutefois nécessaire de rappeler que d'après les auteurs, il n'existe aucun élément théorique pour définir de façon absolue et automatique la « catégorisation » de ceux-ci.

Le **questionnaire qualitatif** présenté aux enseignantes (*annexes, pp.6-14*) permettra une étude qualitative de l'appréciation du dispositif mais aussi de me rendre compte des pratiques pédagogiques des classes.

## 4.3. Déroulement

### 4.3.1. Calendrier

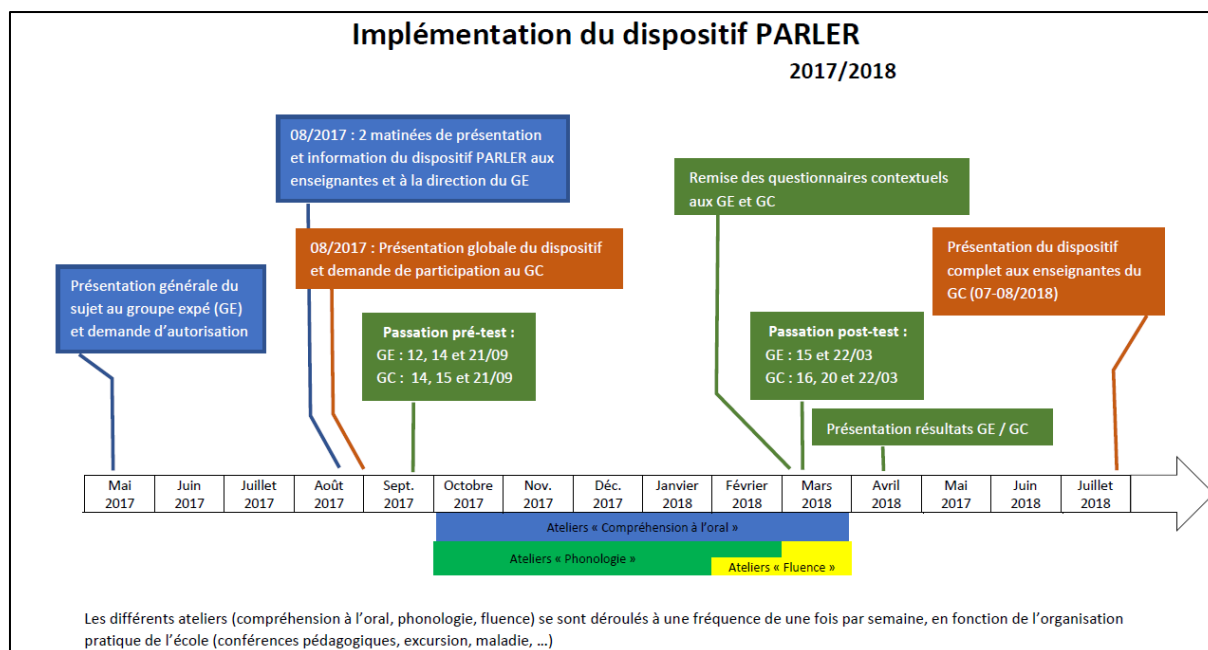


Figure 5 : Calendrier de l'expérimentation

Après avoir exposé en mai 2017 le projet aux trois enseignantes de 1<sup>ère</sup> année ainsi qu'à la direction, nous nous sommes revus en août 2017 pour deux matinées d'information. Mon souhait était alors de proposer une formation de base à cette équipe afin de répondre au besoin d'accompagnement professionnel tel qu'exposé par Lafortune (2008). Selon elle, cet accompagnement doit tendre à amener de façon collective la mobilisation et l'appropriation de ressources entre professionnels dans une dynamique commune de changement. Ceci sera effectué tout en veillant à intégrer les ressources de façon cohérente dans leurs pratiques professionnelles habituelles. D'après Dimitri, Potvin et Rousseau (2014, p. 61), « le rôle de l'accompagnateur devient un facteur clé du changement des milieux tout en favorisant l'émergence du besoin de nouvelles connaissances, leur réception, leur adoption et leur mise en œuvre ».

C'est aussi à cette fin que j'ai proposé de venir une fois par semaine à l'école pour prendre en charge l'un des ateliers du travail de phonologie. Je pouvais ainsi vivre de façon concrète le dispositif tout en veillant à accompagner les titulaires en fonction des besoins. D'ailleurs, Zorman *et al.* (2015, p. 72) signalent que la réussite de l'expérimentation du projet PARLER par rapport à d'autres est probablement aussi liée à une transformation des pratiques

enseignantes qui a été possible dans son cadre. En effet, les auteurs rappellent que l'appropriation des outils par les enseignants et leur implication est l'une des conditions primordiales pour sa réussite.

Lors de deux matinées d'in-« formation », les enseignantes ont reçu le matériel utile pour l'expérimentation (les petits guides des éditions de la Cigale) ainsi que la présentation numérique (Bluge, 2017) du projet. Plusieurs autres informations ont été données (Cf *annexes*, pp.4-5).

La passation du pré-test s'est déroulée individuellement, en deux phases, dans l'école expérimentale : classe ExpéP1A le mardi 12/09/2017 (effectuée par les trois enseignantes durant l'après-midi) et les classes ExpéP1B et ExpéP1C (effectuées par moi) le jeudi 14/09/2017 (matinée). Tous les élèves ont été testés.

Dans l'école contrôle, la passation du pré-test s'est déroulée les 14 (après-midi), 15 (après-midi) et 21 septembre 2017 (matinée). J'ai mené seul les tests, individuellement avec chaque enfant dans des locaux isolés et les conditions de calme pour un travail efficace étaient rencontrées.

Un calendrier des activités a été proposé aux enseignantes en septembre. Elles ont ensuite consacré quelques moments de concertation, à trois, pour s'en imprégner et j'ai été présent, physiquement chaque semaine mais également par mail ou téléphone en cas de besoin. Les enseignantes signalent dans le questionnaire rendu en mars avoir consacré bon nombre de concertations pour l'appropriation du dispositif ainsi que pour la préparation du matériel.

Le post-test a été effectué entre le 15 et le 30 mars 2018 dans des conditions similaires à celles du pré-test. Toutefois, pour des raisons pratiques (principalement liées au temps disponible, certaines activités du post-test ont été effectuées de façon collective). Le jour de la passation du post-test, 53 élèves sur les 56 étaient présents (94.6%). Dans l'école contrôle, ce sont 39 élèves sur les 41 testés en septembre qui étaient présents (95.1%). Les résultats peuvent dès lors être considérés comme valides au niveau de ce taux de rétention.

Deux examinateurs ont procédé à la passation de la partie individuelle du test (d'une part, un enseignant pensionné de Haute-école et moi d'autre part<sup>18</sup>). La partie « collective » a été

---

<sup>18</sup> Je suis conscient que dans un souci d'impartialité, il aurait été préférable de faire passer les tests par quelqu'un d'autre que moi mais cela n'a pas été possible pour des raisons « logistiques ».

présentée par moi seul aux élèves des six classes, à chaque fois dans leur local. Les élèves étaient séparés entre eux par des classeurs comme ils le font habituellement quand cela est utile. Ils ne semblent dès lors pas avoir été « bousculés » dans leurs habitudes même si l'on peut considérer que j'étais « connu » dans les classes de l'école expérimentale alors que ce n'était pas le cas dans l'école contrôle.

Les questionnaires ont ensuite été corrigés « à l'aveugle » par moi seul.

Afin de confirmer l'objectivité de la passation de la partie « individuelle » du post-test, la moyenne des résultats des élèves a été calculée pour chaque examinateur. Elle était très semblable pour les deux comme en témoignent les moyennes (*annexes, p.105*). Ce travail a été uniquement effectué au sein du GE.

#### 4.3.2. Recueil de données : pré-test et post-test

Le tableau suivant présente en résumé le contenu et le mode de passation (individuel \* ou collectif \*\*) des pré-tests et post-tests.

	Pré-test (09/2017)	Post-test (03/2018)
Noms des lettres	X*	X*
Sons des lettres	X*	X*
Lecture de syllabes		X*
Lecture de logatomes		X*
Lecture de mots		X*
Conscience phonologique	X*	X**
Production morphosyntaxique	X*	X*
Compréhension à l'écrit		X**

##### 4.3.2.1. Contenu du pré-test

Le pré-test (*annexes pp.31-35*) effectué en septembre 2017 a été créé par le Groupe Cogni-Sciences (2013). Comme explicité dans le Test OURA (2013, p. 9), les exercices proposés ont été testés individuellement avec chaque enfant. On y évalue 3 compétences spécifiques prédictives à l'entrée de la lecture :

- Au niveau du **principe alphabétique** : reconnaissance du son de lettres. Les élèves ont à dire le son de 12 lettres différentes. Le score sur 12 indique le nombre de réponses correctes.
- Au niveau de la **conscience phonologique** : exercice de suppression syllabique. Les élèves doivent supprimer la première syllabe d'un logatome qui en comporte deux. L'exercice comporte six logatomes. Le score sur 6 indique le nombre de réponses correctes.

- Au niveau de la **production morphosyntaxique** : l'exercice est composé de 15 séries de deux images. L'expérimentateur donne une phrase qui présente la première image et l'amorce de la seconde que l'enfant doit compléter. Le score sur 15 indique le nombre de réponses correctes.

Les résultats ont permis de créer les groupes de travail pour la mise en place du dispositif. Les résultats ont également été standardisés pour donner un indicateur de gravité comparable entre les 4 tests.

Les tests effectués (pré et post) ont été utilisés par les enseignantes de la façon décrite par Vantourout et Blanc (2017). Ainsi, nous avons pris en compte les résultats des élèves mais nous avons également veillé à les mettre en lien avec les « processus et stratégies mises en œuvre » pour ensuite « réguler l'activité ». Ainsi, les résultats du pré-test ont permis de constituer les **groupes homogènes d'élèves** pour travailler lors des ateliers.

Mis à part pour le son des lettres, les ampleurs d'effet<sup>19</sup> sont faibles voire inexistantes. On constate une ampleur d'effet de -0.74, donc importante, pour le nom des lettres qui pourrait probablement être attribuée à l'utilisation des outils de « la planète des Alphas » en maternelle, d'où semblent venir la plupart des élèves du GC.

Le tableau présentant les résultats complets (bruts et standardisés) de chaque élève est annexé (*annexes, pp.58-67*).

#### 4.3.2.2. Contenu du post-test

Le post-test (*annexes, pp.37-57*) est composé de 5 parties. La passation a été effectuée entre le 15 et le 30 mars 2018 au sein des deux établissements.

Il est principalement extrait du test OURA utilisé pour le pré-test (pour en faciliter la comparaison), d'une autre partie proposée dans le test OURA de mars et d'une dernière partie extraite du travail effectué par Sprenger-Charolles, Theurel & Gentaz (2017). Dans un souci purement pratique et pour éviter un laps de temps trop long entre toutes les passations, le test comportait 1 partie collective (\*\*) et 1 individuelle (\*).

- **Connaissances des lettres (« nom » et « phonème »), syllabes, logatomes et mots\*** : Test OURA, Groupe Cogni-Sciences : OURA Professionnel de Santé : OUUtil

<sup>19</sup> L'ampleur de l'effet est résultat de (GE-GC)/Ecart type du GC.

de Repérage des Acquis en LECTure des élèves de CP à l'usage des professionnels de santé\_ (2013, p. 36).

- **Conscience phonologique\*\*** (reconnaissance de rimes, suppression syllabique, identification de phonèmes, suppression de phonèmes) : Test d'évaluation Conscience phono. (2003).
- **Production morphosyntaxique\*** : Test OURA, Groupe Cogni-Sciences : OURA Professionnel de Santé : OUtil de Repérage des Acquis en LECTure des élèves de CP à l'usage des professionnels de santé\_ (2013, p. 31-32). L'exercice est composé de 15 séries de deux images. L'expérimentateur donne une phrase qui présente la première image et l'amorce de la seconde que l'enfant doit compléter. Le score sur 15 indique le nombre de réponses correctes.  
*Les images étaient présentées en format A4 et plastifiées pour en faciliter la manipulation.*
- **Compréhension à l'écrit\*\*** : L'E.CO.S.SE : une épreuve de compréhension syntaxico-sémantique. Lecocq, P. (1996) Lille : Presses Universitaires du Septentrion In de Sprenger-Charolles, Theurel & Gentaz (2017), pp. 82-117.  
*Le document de travail a été présenté sous la forme d'un livret, imprimé uniquement en « verso », police de caractère « Century » et taille 18.*

Dans l'analyse des résultats, je veillerai à prendre en compte l'évolution des résultats des élèves de l'échantillon entre le pré-test et le post-test et ainsi d'en montrer les progrès à plusieurs niveaux : individuel, classe et école. L'ampleur de l'effet sera uniquement calculée au niveau « groupe » (GE et GC).

Compte-tenu des activités travaillées portant sur la compréhension de la langue et sur la conscience phonologique au sein du groupe expérimental (cf. calendrier), on devrait remarquer des résultats supérieurs dans le GE par rapport au GC pour les différentes variables et bien entendu, de façon indirecte, pour la variable « compréhension à l'écrit ».



Par ailleurs, un questionnaire à visée qualitative a également été remis aux enseignantes afin de pouvoir prendre en compte les méthodes de travail mises en place, une évaluation ainsi qu'un avis personnel du dispositif (forces et faiblesses). Les informations qui y sont rapportées ont permis une brève analyse qualitative (Cf. 5.11, p.76, « Appréciation du dispositif par les enseignantes »). Cela m'a également poussé à traiter le lien entre les items travaillés au post-test et le travail effectué lors des ateliers de compréhension à l'oral (Cf. 5.12, pp.77-83), « Liens entre compréhension à l'oral et à l'écrit : analyses qualitatives »).

Il me semble également nécessaire de pouvoir analyser les résultats des élèves, ainsi que leur évolution, avec les enseignantes et de prendre ainsi en compte leur point de vue pour une analyse critique du dispositif et de ses effets.

Au terme de l'intervention, les enseignantes semblent plutôt satisfaites du travail en atelier avec des groupes réduits d'élèves avec qui elles ont pu réellement agir de façon individualisée pendant deux fois vingt minutes par semaine. Lors des ateliers, elles me signalaient d'ailleurs parfois remarquer un écart important entre les résultats des épreuves « papier-crayon » traditionnelles et ceux du travail en atelier qui permet aux enfants à « besoins spécifiques » de soutenir leur attention. D'autre part et de façon ponctuelle, la gestion de l'attention des enfants dans des groupes plus nombreux a pu être source de difficultés pour les personnes bénévoles. Bien entendu, ces difficultés ponctuelles sont probablement à mettre aussi en lien avec les moments pendant lesquels les activités étaient organisées (en fin de journée ou de semaine certaines fois).

#### 4.3.3. Dispositifs pédagogiques mis en place au sein des deux établissements

Selon les informations renseignées par les deux équipes d'enseignantes<sup>20</sup>, (GE et GC) la **méthode de lecture** utilisée dans les deux groupes est semblable et porte principalement sur l'apprentissage du code (donc « syllabique », ou encore « synthétique »<sup>21</sup>). Les enseignantes ont choisi de proposer leurs outils et on ne m'a pas renseigné de livre de référence.

Dès le début de l'année, les élèves découvrent et s'approprient les différents phonèmes notamment via l'outil « La planète des Alphas » en les reliant aux graphèmes. Des textes en lien avec les thématiques de l'année scolaire (calendrier et projets de classe) sont travaillés de façon conjointe.

Les élèves des deux groupes disposent d'une **farde référentielle de lecture**. Celle du GE est complète dès le mois de septembre. Cependant, les élèves ont la possibilité d'y ajouter des textes vus. Celle du GC est complétée en fonction des projets et apprentissages.

Au moment du post-test, il est signalé que deux **sons** ont été structurés dans le groupe-experimental pour six dans le groupe-contrôle. Les référents sont présents dans les classes. Par ailleurs, comme les élèves travaillent également des textes de façon plus « globale », ils ont rencontré d'autres sons qui semblent assimilés chez les élèves caractérisés « bons lecteurs ».

Ayant pris connaissance des informations présentées dans le tableau annexé (*annexes, pp.12-14*) et comme les autres paramètres contextuels décrits dans la méthodologie paraissent identiques ou à tout le moins semblables pour les deux écoles, le travail d'analyse et de recherche d'informations semble à effectuer dans les **composantes du dispositif mis en place**, comme cela est d'ailleurs suggéré dans les hypothèses de recherche.

---

<sup>20</sup> Le compte-rendu complet est annexé pp. 6-14.

<sup>21</sup> Selon Crahay (2004), une démarche **synthétique** va plutôt des lettres aux mots puis à la phrase. Goigoux (cité par Schillings, 2015) précise que les méthodes *syllabique*, *mixte* et *phonique* sont dites « **synthétiques** » et favorisent les petites unités en imposant une certaine attente avant d'aborder des textes. Elles sont plus de l'ordre du déchiffrement.

#### 4.3.4. Implémentation du dispositif

En plus des activités classiques d'apprentissage de la lecture<sup>22</sup> menées au sein des classes, les élèves de l'école expérimentale, répartis en fonction des résultats du pré-test, ont pris part chaque semaine, d'octobre 2017 à mars 2018, à deux activités du programme PARLER (phonologie et compréhension explicite). Le calendrier des activités avec les objectifs visés est annexé (*annexes, pp.15-24*).

Les enfants plus faibles au pré-test sont plutôt rassemblés dans des petits groupes (3 à 5 élèves) alors que les autres peuvent être rassemblés dans des groupes de maximum 9 élèves. Pour des questions d'égalité de traitement décidées par les trois enseignantes, toutes les équipes ont profité des mêmes ateliers jusqu'au mois de janvier. A partir du jeudi 1<sup>er</sup> février, les groupes plus forts ont débuté le travail de la fluence pendant que les autres continuaient de travailler la phonologie.

La présence des élèves lors des différentes activités est annexée (*annexes, p. 25*). Sur une période de 18 semaines (entre octobre 2017 et mars 2018), tous les élèves ont pu bénéficier de 10 à 14 activités portant sur la phonologie et de 14 à 18 activités portant sur la compréhension explicite.

Il faut ajouter entre 2 et 6 activités de fluence pour les élèves (à raison d'une activité par semaine). Notons cependant que ce sont les élèves les plus « forts » qui ont pu profiter du plus grand nombre d'activités pour la fluence<sup>23</sup> alors que les autres continuaient à travailler les activités de la partie « phonologie ». Tous les élèves ont cependant pu s'essayer à la fluence au moins deux fois. Il est regrettable qu'il n'y ait pas eu plus de moments hebdomadaires<sup>24</sup>, même pour certains groupes seulement, pour permettre aux élèves de travailler la fluidité des textes travaillés lors des ateliers. Cependant, le temps consacré aux différentes parties du dispositif est important pour les enseignantes et il était compliqué d'en faire davantage sans risquer de diminuer le temps consacré aux autres apprentissages.

---

<sup>22</sup> D'après les informations reçues, les enseignantes mettent en place une méthode dite « phonique » avec apprentissage structuré de chaque lettre et enseignement des correspondances entre graphèmes et phonèmes. Cette méthode, d'après Braibant et Gérard (1996 cités par Gentaz, 2013) est non seulement plus efficace que l'idéo-visuelle mais permet également des scores plus homogènes. Elle semble également en lien avec ce qui est proposé par le projet PARLER.

<sup>23</sup> Dans le programme PARLER, ce sont les **élèves les plus faibles** qui profitent de plus de séances. Dans notre cas, ils ont profité du même nombre mais **pas exactement** du même contenu. Nous avons décidé de terminer le travail prévu pour la « phonologie » pour tous les élèves en éprouvant le besoin et, toujours dans une optique égalitaire, nous avons proposé aux autres de commencer le travail de la fluence.

<sup>24</sup> Le dispositif PARLER préconise deux à trois moments par semaine pendant douze semaines pour travailler la fluence pour en constater les effets.

Concrètement, les enseignantes de l'école dans laquelle le dispositif a été implémenté ont intégré deux périodes hebdomadaires de 50 minutes pendant lesquelles les élèves étaient appelés à travailler en autonomie pour effectuer des tâches variées dans lesquelles certains élèves étaient les tuteurs. Ceci a dès lors permis de travailler des activités de structuration en mathématiques, en lecture ou encore en écriture. C'est pendant ces moments que les enseignantes (et accompagnants bénévoles) ont intégré le travail proposé dans les petits guides « Compréhension de la langue »<sup>25</sup>, « Conscience phonologique »<sup>26</sup> et partiellement « Fluence »<sup>27</sup> des éditions de la Cigale. Selon Zorman *et al.* (2015, p. 76), « l'efficacité de ces outils a été prouvée empiriquement et/ou ils entraînent des habiletés dont les recherches « fondées sur l'évidence » ont indiqué l'efficacité ».

Les activités consacrées à la **compréhension du langage oral**<sup>28</sup> portaient sur le développement d'une attitude critique par rapport à un message entendu ou à l'observation d'images, le traitement de connecteurs spatiaux et temporels, de pronoms ainsi qu'à la prise d'indices dans des textes lus afin de faire des inférences pragmatiques et de comprendre les relations causales entre les éléments du texte pour en saisir le sens ou en reconstituer la chronologie.

Le lecteur trouvera dans la partie du travail consacrée à l'analyse des résultats le lien que j'ai tenté de montrer entre ces activités et le contenu du test portant sur la compréhension à l'écrit.

Les activités consacrées au travail de la **conscience phonologique**<sup>29</sup> portaient d'abord sur la prise de conscience du mot et des syllabes via de multiples activités. C'est ensuite sur les phonèmes que le travail s'est axé, toujours en veillant à travailler le rapport entre phonèmes et graphèmes.

Lors des activités portant sur la **fluence**, les élèves ont dû développer un rythme de lecture de plus en plus soutenu, toujours dans des groupes encadrés par l'enseignant et leurs pairs qui avaient également une tâche d'évaluation (*formative cela va de soi*).

Ces activités répondent à une démarche de travail explicite. La démarche à suivre est extrêmement claire et comme présenté dans le projet PARLER, les trois enseignantes de l'école

---

<sup>25</sup> Bianco, M., Coda, M., & Gourgue, D. (2013). *Compréhension de la langue CP*. Les Éditions de la Cigale.

<sup>26</sup> Jacquier-Roux, M., Nguyen, J., & Zorman, M. (2013). *Conscience phonologique CP*. Les Éditions de la Cigale.

<sup>27</sup> Pourchet, M. & Zorman, M. (2013). *Fluence. Volume 1*. Les Éditions de la Cigale.

<sup>28</sup> Bianco *et al.* (2013, pp. 82-99).

<sup>29</sup> Jacquier-Roux *et al.* (2013, pp. 84-99).

expérimentale (GE) ont fait appel à des bénévoles (un par classe) pour le travail de la compréhension à l'oral.

Chaque groupe d'élèves y travaillaient entre quinze à trente minutes en fonction des groupes et du niveau de difficulté de l'activité, selon la progression du guide et répondant à un type d'enseignement explicite tel que défini par Gauthier *et al.* (2007) précédemment « **mise en situation, expérience d'apprentissage** (modelage et pratique guidée) et **objectivation** » :

- Faire rappeler aux élèves ce qui a été appris précédemment
- Présenter l'objectif visé pour l'activité du jour
- Rappeler les notions travaillées
- Mettre en route les feedbacks personnalisés en veillant à ce que chaque élève puisse répondre correctement plusieurs fois aux tâches demandées
- Clôturer l'activité en faisant rappeler la notion apprise (institutionnalisation du savoir)

#### 4.3.5. Hypothèses de recherche

D'après Bianco, Coda et Gourgue (2013, p. 12), « l'apprentissage de la lecture prend appui sur le développement du langage dans ses deux dimensions : la **maîtrise du code sonore** de la langue (phonologie) d'une part et la **maîtrise du langage oral** dans sa dimension signifiante (développement du vocabulaire, de la syntaxe et du discours) ». Ainsi, si les résultats du post-test du GE au niveau de la phonologie, de la production morphosyntaxique et de la compréhension à l'écrit sont significativement supérieurs à ceux du GC, on pourrait émettre l'hypothèse que le travail effectué durant le dispositif a eu une incidence positive sur le développement des variables liées à la compréhension à l'écrit des élèves.

En effet, comme signalé dans la théorie de ce travail, la formule de Gough et Tunmer (1986) indique qu'une fois les mots identifiés, les compétences pour la compréhension à l'écrit sont identiques à celles de l'oral. Le travail effectué pour la compréhension à l'oral aura dès lors eu des effets conduisant à des **résultats de la compréhension** à l'écrit supérieurs pour les élèves du GE par rapport à ceux que GC.

Compte-tenu du travail effectué en groupes réduits, on devrait également constater un **écart-type** moindre au sein du groupe expérimental par rapport à l'écart-type du pré-test.

Cependant, d'après Gentaz *et al.* (2013) qui ont mené le même type de travail sur une période semblable, il était probable qu'on ne constate pas d'effet au sein du groupe expérimental pour différentes raisons dont la première serait la durée limitée de l'intervention (6 mois).

De façon globale, on peut imaginer qu'au vu du travail spécifique effectué, les résultats des élèves du groupe expérimental (GE) ayant bénéficié du dispositif soient supérieurs à ceux du groupe contrôle (GC) pour toutes les variables testées (**H1**) ainsi qu'une **dispersion des résultats** (écart-type) plus réduite (**H2**). Cependant, compte-tenu de la volonté des enseignantes de ne pas priver les élèves « forts » d'activités, il est probable que cet effet soit limité. Il est toutefois nécessaire de préciser que l'écart-type « GE » devrait tout de même avoir été « contrôlé » puisque les élèves « faibles » auront pu profiter d'un travail régulier, structuré, adapté et qui répond aux besoins individuels.

- Conscience phonologique : entre les deux tests et compte tenu du travail effectué, on devrait observer une évolution significative des résultats moyens de la **conscience phonologique** des élèves du GE. De plus, on doit également observer une dispersion

limitée des résultats dans le GE puisque le travail a été proche de l'individualisation en travaillant avec des groupes de besoins. (H3)

- Au vu du nombre de séances de travail de phonologie (entre 10 et 14 selon les élèves) portant principalement sur les exercices spécifiques à la lecture, l'écriture, la composition de syllabes avec lien entre graphèmes et phonèmes, on devrait observer également une **ampleur de l'effet** importante pour la connaissance du **nom (H.4.1.)** et **son (H4.2.)** des lettres et la lecture de **syllabes (H.4.3.)**.
- Lien entre capacités de décodage et compréhension à l'écrit (H5) : au vu du lien important entre les capacités de décodage et de compréhension à l'écrit, on devrait observer dans le groupe des « bons compreneurs » les élèves ayant de très bonnes capacités de décodage. Ceci signifierait dès lors que les « bons compreneurs » sont de « bons décodeurs », et non l'inverse.
- Production morphosyntaxique : entre les deux tests, on devrait observer une évolution positive et importante des résultats moyens (individuellement mais aussi pour la moyenne école) mais également par rapport à ceux du GC. Cette évolution supérieure dans le GE par rapport au GC (H.6.2.) pourrait être mise en lien avec le travail hebdomadaire effectué avec le travail du dispositif PARLER concernant la compréhension à l'oral.  
La réduction de **l'écart-type moyen** des élèves du GE (H7) pour la production morphosyntaxique doit montrer que le dispositif a été efficace.
- Décodage : compte tenu des éléments théoriques présentés sur les effets du travail de la conscience phonologique pour la lecture de logatomes et de mots, on devrait observer des **résultats moyens** supérieurs ainsi que des **ampleurs de l'effet** positives et à l'avantage du GE pour la lecture de mots et non-mots (H8).
- Compréhension à l'écrit : Même si la **compréhension à l'écrit** n'a pas été travaillée de façon explicite lors du dispositif, il est très probable que l'on observe des **résultats moyens** en compréhension à l'écrit supérieurs pour le GE par rapport au GC. Une **ampleur de l'effet** importante à l'avantage du GE (H9) montrerait un lien entre les activités explicites de compréhension à l'oral, de phonologie et de fluence sur la

compréhension à l'écrit. L'effet de la fluence peut cependant être très limité puisqu'elle a été peu entraînée chez les élèves plus faibles.

- Le dispositif, conçu tel un moyen compensatoire, devrait permettre de réduire les inégalités et profiter davantage aux élèves les plus faibles (**H10**) de leur groupe respectif. Ainsi, on devrait observer pour les différentes variables testées des **résultats moyens** supérieurs chez les enfants du GE catégorisés « très faibles » lors du pré-test par rapport aux élèves « très faibles » du GC.
- Tous les élèves du GE ont pu profiter du dispositif. Connaissant les effets positifs de celui-ci pour les élèves faibles, on devrait aussi constater une évolution significative des résultats de toutes les variables des élèves catégorisés « forts » lors du pré-test par rapport aux élèves « forts » du GC (**H10.2**).
- On devrait également observer des corrélations fortes entre les variables testées au post-test (**H11**). Celles-ci montreraient dès lors le lien existant entre elles.

*Ainsi, une corrélation importante entre la production morphosyntaxique et la compréhension à l'écrit montrera un lien entre les deux variables.*

Le lecteur trouvera (point 5.13, p.84) une note de synthèse des résultats des hypothèses testées. Celle-ci se veut concise pour permettre une vue globale des résultats de l'expérimentation.



## 5. Résultats et analyse

Tout au long de ce chapitre consacré à la présentation et à l'analyse des résultats, je veillerai à vérifier les différentes hypothèses proposées dans le point 4.3.5 qui précède.

Ainsi, chacune des hypothèses émises (et numérotées  $Hx$ ,  $Hy$ , ...) sera vérifiée à la lumière des résultats obtenus et une synthèse concise des résultats sera ensuite présentée (5.13, p.84).

Dans un premier temps, le lecteur prendra connaissance des moyennes des résultats aux différents tests (pré et post-test).

Ces résultats seront ensuite mis en relation, tantôt au niveau des progrès observés entre les deux moments de test (septembre pour le pré-test et mars pour le post), tantôt en montrant les ampleurs de l'effet (notées « d ») signalant l'importance des résultats.

Je terminerai par une brève analyse qualitative présentant d'une part l'appréciation du dispositif par les enseignantes l'ayant expérimenté et d'autre part, les liens existant entre les résultats des élèves au test de compréhension à l'écrit et lors du travail effectué pour la compréhension à l'oral.

Il me paraît utile de commencer cette partie traitant des résultats en signalant que les résultats des trois classes de l'échantillon étaient sensiblement identiques au sein de leur établissement.

### 5.1. Moyenne des résultats du pré-test

	Noms des lettres	Sons des lettres	Phonologie	Morphosyntaxique
<b>Moyenne des résultats pré-test GE</b>				
Moyenne	4,0	3,5	3,3	7,7
Ecart type	3,2	2,8	2,3	2,7

	Noms des lettres	Sons des lettres	Phonologie	Morphosyntaxique
<b>Moyenne des résultats pré-test GE</b>				
Moyenne	4,5	5,2	3,6	7,8
Ecart type	2,4	2,3	2,2	2,2

Au vu des informations données précédemment et puisque la différence méthodologique majeure au niveau de l'apprentissage de la lecture entre les deux établissements semble être l'implémentation du dispositif installé entre octobre 2017 et mars 2018 au sein de l'école expérimentale, il paraît pertinent d'axer les questions de recherches et les hypothèses de réponses sur base du contenu de ce dispositif.

### 5.2. Résultats bruts et évolution entre septembre 2017 et mars 2018 (H1 et H2)

<b>Moyenne des résultats du GROUPE EXPERIMENTAL : pré-test (09/2018) et post-test (03/2018)</b>												
	Pré-T_Nom des lettres	Post-T_Nom des lettres	Pré-T_Sons des lettres	Post-T_Sons des lettres	Syllabes (post-test)	Logatomes (post-test)	Mots (post-test)	Pré-T_Phonologie	Post-T_Phonologie	Pré-T_Morphosyntaxique	Post-T_Morphosyntaxique	Compréhension à l'écrit (post-test)
<b>MAX</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>12</b>
Moyenne	4,0	9,5	3,5	11,1	10,1	4,5	4,7	3,3	5,4	7,7	9,2	7
Minimum	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,5	2,0	0,0
Maximum	12,0	12,0	12,0	12,0	12,0	6,0	6,0	6,0	6,0	12,0	13,0	12,0
Ecart type	3,2	3,2	2,8	2,0	2,1	1,5	1,5	2,3	1,1	2,7	2,4	3,3

#### Observations Pré/Post pour GE (mars 2018)

- Evolution des résultats moyens pour toutes les variables
- Diminution de l'écart-type pour toutes les variables sauf pour « noms des lettres » (identique)

<b>Moyenne des résultats du GROUPE CONTROLE : pré-test (09/2018) et post-test (03/2018)</b>												
	Pré-T_Nom des lettres	Post-T_Nom des lettres	Pré-T_Sons des lettres	Post-T_Sons des lettres	Syllabes (post-test)	Logatomes (post-test)	Mots (post-test)	Pré-T_Phonologie	Post-T_Phonologie	Pré-T_Morphosyntaxique	Post-T_Morphosyntaxique	Compréhension à l'écrit (post-test)
<b>MAX</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>12</b>
Moyenne	4,5	8,6	5,2	10,8	9,9	4,0	3,8	3,6	4,8	7,8	8,9	5,3
Minimum	1,0	0,0	1,0	4,0	2,0	0,0	1,0	0,0	0,8	1,5	4,0	1,0
Maximum	11,0	12,0	12,0	12,0	12,0	6,0	6,0	6,0	6,0	12,0	12,5	11,0
Ecart type	2,4	3,4	2,3	1,6	2,1	1,4	1,6	2,2	1,2	2,3	2,0	2,6

#### Observations Pré/Post pour GC (mars 2018)

- Evolution des résultats pour toutes les variables
- Diminution de l'écart-type de toutes les variables sauf pour « noms des lettres » (où il augmente fortement)

Ces résultats montrent l'évolution des performances des élèves pour toutes les variables testées durant l'expérimentation (**H1**).

Ils montrent également la **réduction de l'écart-type moyen pour la plupart des variables** au sein des deux groupes (**H2**) sauf pour la variable « noms des lettres ».

Observons la variable « noms des lettres ». Les élèves y progressent dans les deux groupes. Pour le GE, l'écart-type reste le même pour les deux tests (3.2), ce qui montre que la dispersion des scores reste stable alors qu'au contraire, il augmente au sein du GE (passant de 2.4 à 3.4).

Peut-on y voir un effet positif de l'**objectif compensatoire** du dispositif (**H2**) ? Je tenterai de répondre à ce point dans les pages suivantes. Cependant, puisque la dispersion des scores a diminué pour les différentes variables au sein des deux groupes, on ne peut pas l'attribuer exclusivement au dispositif mis en place. L'hypothèse **H2** n'est donc pas vérifiée.

Comme en attestent les données proposées au point 1 de la méthodologie consacrée aux participants ainsi que les ampleurs de l'effet <sup>30</sup> pour les variables testées du pré-test proposées ci-dessous, les deux groupes, GE et GC, (étant en classe 6<sup>31</sup>) semblaient comparables à ce moment.

Résultats moyens pré-test (septembre 2017)								
	Noms des		Sons des		Phonologie		Morphosy	
	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC
Moyenn	4,00	4,50	3,50	5,20	3,30	3,60	7,70	7,80
Ecart typ	3,20	2,40	2,80	2,30	2,30	2,20	2,70	2,20
Ampleur de l'effet		-0,21		-0,74		-0,14		-0,05

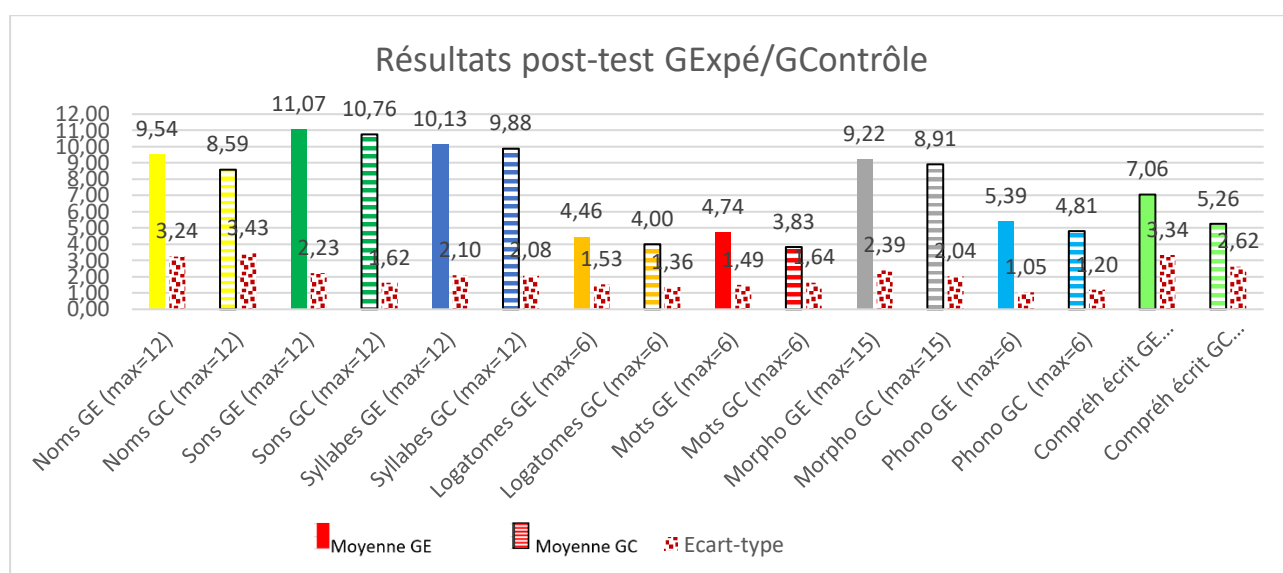
Alors que les ampleurs de l'effet calculées au pré-test étaient faibles sauf pour le son des lettres (-0,74) et très légèrement en faveur du GC, elles sont différentes au post-test.

Comme signalé précédemment, l'ampleur de l'effet négative indique que l'effet est en faveur du GC. La valeur de 0.74, proche de 0.80, est à considérer comme « importante ». Ceci indique qu'à ce moment de l'année et pour cette variable, les élèves du GC ont donc des résultats significativement plus importants que ceux du GE.

<sup>30</sup> Comme signalé précédemment, l'ampleur de l'effet est le résultat du rapport entre la différence des moyennes des deux groupes (GE-GC) par l'écart-type du groupe-contrôle (GC). Le résultat indique l'ampleur. Selon Cohen (1977), un effet de 0.20 est considéré comme faible, 0.50 comme moyen et 0.80 comme important. Il est toutefois nécessaire de rappeler que d'après les auteurs, il n'existe aucun élément théorique pour définir de façon absolue et automatique la « catégorisation » de ceux-ci.

<sup>31</sup> Pour rappel, les écoles sont réparties en 20 classes en fonction de l'indice socioéconomique moyen des élèves qu'elles comptent, les cinq premières faisant partie de « l'encadrement différencié ».

### 5.3. Comparaison des résultats du post-test (GE/GC, mars 2018) (H1 – H6.2. – H7)



Pour chacune des variables, on constate des scores légèrement supérieurs pour GE par rapport à GC (**H1** est donc vérifiée). Des différences plus importantes sont cependant observées pour :

- le **nom** des lettres (0.95 point, *donc 9.9%*),
- la lecture de **logatomes** (0.46 point, *donc 10.3%*),
- la lecture de **mots** (0.91 point, *donc 19.2%*),
- les exercices de **phonologie** (0.58 point, *donc 10.8%*)
- et surtout la **compréhension à l'écrit** (1.80 point, *donc 25.4%*).

Cette dernière et importante différence portant sur la **compréhension à l'écrit** s'élève à 25.4% de réponses correctes en faveur du GE. Comme signalé précédemment, les groupes d'élèves et les méthodes d'apprentissage mises en place étant équivalentes, je tenterai de l'expliquer en précisant l'impact probable du travail explicite de la compréhension à l'oral effectué lors des exercices proposés dans le guide « Compréhension à l'oral » du dispositif PARLER tel que précisé par Bianco (2015, p.63) qui rappelle que « c'est le développement du langage dans son ensemble qui est impliqué dans l'apprentissage et la maîtrise de la lecture qui doit conduire à la compréhension ».

On n'observe pas de différence importante ni de tendance claire au niveau de l'**écart-type** des deux groupes GE et GC. Ceci pourrait être en lien avec la *taille de l'échantillon* (pour rappel, N de GE = 51 et N de GC = 39), la *durée* de l'expérimentation (six mois) ou encore la volonté de l'équipe d'enseignantes, dans un souci *d'égalité de traitement*, de ne pas priver les élèves catégorisés comme « forts » au pré-test des activités proposées par le dispositif. Mis à part les

élèves absents les jours de travail spécifique du dispositif PARLER, les élèves ont tous pu profiter de façon comparable des mêmes ateliers. Le relevé des présences aux activités est annexé (*annexes, p. 24*).

Alors que j'avais émis l'hypothèse (**H6.2**) que les résultats du post-test concernant la production morphosyntaxique seraient supérieurs dans le GE par rapport au GC, il n'en est rien (0.31 point donc 3 %). De plus, la dispersion des résultats (l'écart-type) est légèrement supérieure pour le GE par rapport au GC. L'hypothèse concernant cet aspect égalitaire (**H7**) ne paraît donc pas non plus être vérifiée pour cette variable.

#### 5.4. Analyse des résultats à la lumière des ampleurs d'effet (H4 – H8 – H9)

Résultats moyens post-test (mars 2018)																
	Noms des lettres		Sons des lettres		Syllabes		Logatomes		Mots		Phonologie		Morpho-syntaxique		Compréhension	
	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC
Moyenne	9,54	8,59	11,07	10,75	10,13	9,88	4,46	4,00	4,74	3,83	5,39	4,81	9,22	8,91	7,06	5,26
Ecart type	3,24	3,43	2,23	1,44	2,10	2,08	1,53	1,36	1,49	1,64	1,05	1,20	2,43	2,08	3,34	2,62
Ampleur de l'effet	0,28		0,20		0,12		0,34		0,56		0,49		0,15		0,69	

Comme présenté précédemment, le calcul de la taille (ampleur) de l'effet est le résultat du rapport entre la différence des moyennes des deux groupes (GE-GC) par l'écart-type du groupe-contrôle (GC). L'interprétation des tailles de l'effet est effectuée en regard des trois valeurs repères proposées par Cohen (1977, cité par Corroyer & Rouanet, 1994, p. 616). Selon Cohen, un effet de 0.20 est considéré comme faible, 0.50 comme moyen et 0.80 comme important. Il est toutefois nécessaire de rappeler que d'après les auteurs, il n'existe aucun élément théorique pour définir de façon absolue et automatique la « catégorisation » de ceux-ci.

J'avais émis l'hypothèse (**H4.1-2-3**) que le travail de la phonologie, explicite et en petit groupe, permettrait d'augmenter de façon significative les performances des élèves pour la **connaissance des lettres** (sons et noms des lettres) ainsi que pour le travail de **syllabation**. Il n'en est rien. **H4** n'est donc pas vérifiée.

Si la taille de l'effet est plutôt très limitée pour ce dernier point ( $d=0.12$ ), on peut cependant parler d'effet faible pour le **nom des lettres** et leur **son**. En effet, dans notre étude, on constate une ampleur de l'effet faible pour le nom (0.28), le **son** ( $d=0,20$ ), les **syllabes** ( $d=0,12$ ) et la **production morphosyntaxique** ( $d=0,15$ ). Notons cependant que pour cette dernière variable, on peut attribuer peu, voire pas d'effet au dispositif « compréhension à l'oral » mis en place pour l'évolution des compétences en production morphosyntaxique, alors que j'avais cru initialement que cela aurait été le cas inverse.

Il est à noter que le contenu du test (pré-test puis post-test) choisi n'était probablement pas le meilleur des choix à effectuer. J'aurais dû privilégier l'évaluation de la compréhension à l'oral au lieu de la production morphosyntaxique. Je ne l'ai pas fait faute de temps, parce que j'avais décidé de tester la production morphosyntaxique au pré-test (comme proposé dans le pré-test de l'OURA) et qu'il semblait évidemment préférable de tester à nouveau la même variable pour pouvoir en observer l'évolution.

On constate une ampleur de l'effet entre faible et moyenne pour le **nom des lettres** ( $d=0,28$ ) comme pour la lecture de **logatomes** ( $d=0,34$ ) alors qu'elle est plus forte pour la **phonologie** ( $d=0,49$ ) et la lecture de **mots** ( $d=0,56$ ).

Alors que les effets sont faibles pour le son des lettres, ils sont un peu plus importants pour le **nom des lettres** ( $d=0,28$ ). Pour cette variable, les hypothèses (**H4.1.2.3**) ne sont pas vérifiées par ce test. On peut cependant observer les effets visibles du dispositif pour la lecture de **logatomes** et des **mots** (**H8**) puisque comme signalé par Poncelet (2016, p. 20) « l'entraînement de la conscience phonologique (en particulier par des exercices de segmentation de formes verbales en phonèmes) associé à l'entraînement explicite de l'assemblage favorisent le plus l'acquisition de la lecture et de l'écriture chez les enfants en difficultés de décodage ». Il n'est pas non plus insensé de penser qu'il y ait un lien entre le travail d'entraînement systématique effectué dans les ateliers de phonologie et la lecture des non-mots et mots. Bien entendu, le travail effectué au quotidien au sein des classes explique aussi très probablement la plus grande part de ces résultats.

Comme signalé précédemment, l'ampleur de l'effet est plutôt à situer entre moyenne et importante pour la **compréhension à l'écrit** ( $d=0,69$ ), semblant vérifier positivement la neuvième hypothèse (**H9**).

#### 5.5. Présentation des corrélations entre les variables (post-test, mars 2018) (**H9 - H11**)

Pour rappel, une corrélation indique un lien, et non une relation causale, entre deux variables. La corrélation entre deux variables varie de -1 à +1. Une corrélation de 0 indique qu'il n'existe aucun lien entre les deux variables alors qu'une corrélation de +1 « signifie un lien parfait et positif entre la variable X et la variable Y. En d'autres termes, connaissant, X, on peut prédire sans risque d'erreur la valeur de Y et inversement » tandis qu'une corrélation de -1 signifie un lien « parfait et négatif » entre les variables X et Y (Monseur, 2015, chap. 2, p. 15).

<b>Groupe Expérimental (GE) : CORRELATIONS POST-TEST</b>	Nom des lettres	Son des lettres	Syllabes	Logatomes	Mots	Phonologie	Production morphosyntaxique	Compréhension à l'écrit
Nom des lettres		0,6	0,7	0,6	0,65	0,47	0,44	0,48
Son des lettres			0,7	0,6	0,72	0,56	0,38	0,44
Syllabes				0,74	0,73	0,59	0,38	0,59
Logatomes					0,71	0,36	0,29	0,62
Mots						0,51	0,45	0,69
Phonologie							0,57	0,52
Production morph.								0,59
Compréh. à l'écrit								

<b>Groupe Contrôle (GC) : CORRELATIONS POST-TEST</b>	Nom des lettres	Son des lettres	Syllabes	Logatomes	Mots	Phonologie	Production morphosyntaxique	Compréhension à l'écrit
Nom des lettres		0,53	0,63	0,61	0,44	0,56	0,2	0,52
Son des lettres			0,73	0,62	0,51	-0,06	-0,07	0,16
Syllabes				0,6	0,6	0,2	-0,03	0,29
Logatomes					0,57	0,12	0,12	0,44
Mots						0,16	0,03	0,56
Phonologie							0,38	0,39
Production morph.								0,15
Compréh. à l'écrit								

Analyse des corrélations	
Groupe Expérimental (GE)	Groupe Contrôle (GC)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Globalement, les corrélations entre les variables peuvent toutes être signalées comme « moyennes » ou « importantes »</li> <li>- Des corrélations moyennes sont notamment observées entre « sons des lettres » et « logatomes » (0.6) comme entre « sons des lettres » et « mots » (0.72). Ce n'est pas surprenant puisque le son de la lettre (phonème)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La plupart des corrélations peuvent être signalées comme « moyennes » ou « importantes ».</li> <li>- Des corrélations importantes sont observées dans le GC entre le « son des lettres » et « syllabes » (0.73) et « son des lettres » et « logatomes » (0.62), probablement pour la même raison que notée dans le groupe expérimental.</li> </ul>

favorise le décodage (graphème) (Lambert, 2013).

- L'hypothèse (**H9**) qui consistait à penser que la mise en application du dispositif allait permettre de faire apparaître des corrélations moyennes (à importantes) entre les différentes variables et la compréhension à l'écrit semble avoir été plutôt vérifiée au sein du groupe expérimental.

- Ainsi, les variables « logatomes » et « compréhension » corrèlent à 0.62 alors que « mots » vers « compréhension » corrèlent à 0.69. Les aptitudes à la lecture de mots et non-mots et la compréhension semblent donc fortement reliées. Ceci est notamment justifié par les références théoriques précédemment citées qui signalent que le décodage est l'un des prérequis utiles pour travailler ensuite la compréhension. Les meilleurs décodeurs pourront ensuite passer au travail de compréhension (Bianco, 2015 ; Bianco, 2016 ; Willingham, 2006). Ceci sera approfondi au point 5.6., p.64.

- On remarque de plus un lien moyen (0.59) entre la production morphosyntaxique et la compréhension.

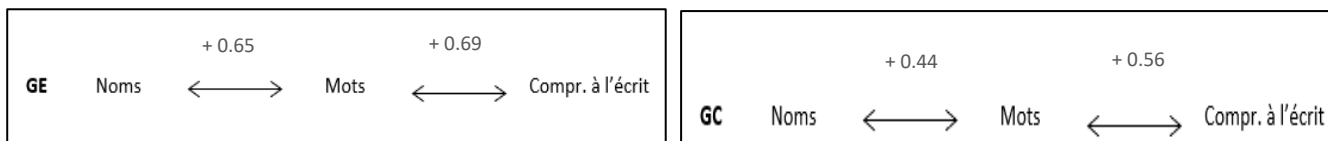
A nouveau, on peut émettre l'hypothèse que le travail effectué au niveau de la compréhension à l'oral et les échanges effectués durant les activités ont pu être bénéfiques pour développer la compréhension à l'écrit. Et une fois encore, je regrette de ne pas avoir testé la compréhension à l'oral aux deux tests pour pouvoir montrer de façon nette le lien entre ces variables.

- La corrélation négative et très faible (-0.06) entre les variables « phonologie » et « sons des lettres » est surprenante. Je n'y vois pas d'explication et peux simplement constater que dans ce cas, elle montre l'absence de lien entre ces deux variables.

- Entre la plupart des variables et la compréhension à l'écrit, même si certains liens sont « faibles » (« sons » et « production morph. »), d'autres peuvent être connotés de « moyens » ou « forts ». Il est probable que les résultats de cette dernière n'étant probablement pas suffisamment importants, les corrélations sont moins importantes pour ce groupe.



- Il est intéressant de constater l'importance des corrélations entre « noms des lettres » et « mots » (+0.65 pour GE et +0.44 pour GC) comme entre « lecture de mots » et « compréhension » (+0.69 pour GE et +0.56 pour GC).



- Il peut paraître surprenant d'observer la corrélation « moyenne » (0.59) entre la morphosyntaxe et la compréhension pour le GE alors qu'elle est faible (0.15) pour le GC. Comme explicité précédemment, ceci est probablement en lien avec les résultats plus faibles en compréhension à l'écrit alors que les résultats des deux groupes pour la morphosyntaxe sont semblables.

- Comme dit précédemment, il est vraiment regrettable de ne pas avoir de données au niveau de la compréhension à l'oral.

Puisque l'on constate des corrélations moyennes à importantes au sein des deux groupes (mis à part vers la variable « compréhension à l'écrit »), l'hypothèse **H11**, dans laquelle on pensait observer des corrélations plus fortes au sein du GE qu'au sein du GC, ne semble pas se vérifier.

## 5.6. Liens entre lecture de logatomes/mots et compréhension à l'écrit (H5)

Dans la partie précédente de ce chapitre consacrée aux corrélations (liens existant) entre les variables, je montrais qu'au sein du GE, celles-ci pouvaient être considérées comme « entre moyennes et importantes » entre les variables « lecture de mots » et « compréhension » (0.69) ou encore entre « lecture de logatomes » et « compréhension » (0.62).

Afin de vérifier l'hypothèse **H5**, je vais tenter d'examiner ce lien de façon plus approfondie et à la lumière des résultats disponibles.

Bianco (2015 ; 2016), Willingham (2006) ou encore Gentaz (2017) précisent le lien important qui existe entre la capacité de décodage et de compréhension à l'écrit. On devrait dès lors observer que les « bons compreneurs » font tous partie du groupe des « bons décodeurs » (et non l'inverse !).

J'ai répertorié (*annexes, 9.5.1., p.98 et 9.5.2., p.99*) les résultats des élèves des deux groupes pour la variable « compréhension à l'écrit ». D'après Gentaz (2017), les bons compreneurs sont les élèves qui obtiennent 68,93% au test effectué (L'E.CO.S.SE, Lecocq, 1996, passation en mai-juin en CP). Afin d'harmoniser mes résultats, je me suis basé sur un résultat supérieur à 60% dans le cadre de cette étude.

L'analyse des résultats (*annexes, 9.5.5., p.103*) montre que dans les deux groupes (GE et GC), tous les élèves qui ont plus de 60% pour la variable « compréhension » ont quatre, cinq ou six items corrects pour la lecture de logatomes et de mots. Au moment de la passation du post-test, le GE compte 21 bons compreneurs (40% du groupe total) et le GC en compte 9 (23% du groupe total).

Que ce soit dans le GE comme dans le GC, tous les « bons compreneurs » lisent au moins 4 logatomes et 5 mots.

Ils sont 12 dans le GE à être considérés comme « faibles compreneurs » tout en sachant pourtant lire au moins 4 logatomes et 5 mots.

	GE		GC	
Total	53		39	
Bon compreneurs	21	40%	9	23%
4 logatomes	2	10%	2	22%
5 logatomes	8	38%	3	33%
6 logatomes	11	52%	4	44%
5 mots	1	5%	1	11%
6 mots	20	95%	8	89%

Pourrions-nous supposer que davantage

d'entraînement au décodage permettrait de dépasser la difficulté de la compréhension à l'écrit ?

Il serait toutefois utile de travailler de façon conjointe la compréhension à l'oral puisque les résultats signalés ci-dessus montrent une différence pouvant être attribuée au dispositif mis en place.

Puisque des élèves « bons décodeurs » ne font pas partie du groupe des « bons compreneurs », une autre variable manque. Si j'avais eu dans mon test la partie « compréhension à l'oral » ou « vocabulaire », j'aurais pu vérifier ces deux variables, comme Gentaz (2017) l'a effectué.

Pourrait-on dès lors miser sur le fait qu'un travail de la « compréhension à l'oral » à plus longue échéance puisse permettre aux élèves « bons décodeurs » de devenir de « bons compreneurs » ?

Je trouve intéressant de mener ce type d'expérimentation au sein d'un groupe d'élèves et tenterai de le mettre en place l'année prochaine afin d'en mesurer les effets.

## 5.7. Évolution des résultats des élèves « faibles » au pré-test (H10)

En début de travail, je comptais prendre en compte l'évolution des performances de chaque enfant pour les différentes variables afin de montrer l'effet du dispositif sur celles-ci. Compte tenu de l'espace dévolu aux résultats et à leur analyse dans ce travail, il me semble cependant

très compliqué de faire cela. J'ai donc décidé d'effectuer cette analyse sur certains groupes sélectionnés d'élèves et donc principalement sur les élèves identifiés « faibles » au prétest sur les variables « phonologie » et « identification du son des lettres » tel que précisé ci-dessous.

Afin de distinguer les élèves les plus faibles des deux groupes (GE et GC), je me suis reporté au critère signalé dans le test OURA. Selon les auteurs (p. 24), « les élèves ayant obtenu un score < à 4 en phonologie et un score < à 6 en identification du son des lettres pourront faire partie des élèves à score faible en juin ».

Les scores des élèves ont également été standardisés (réduits à un écart-type et une moyenne de 0) afin de pouvoir comparer les résultats entre les variables mais aussi de proposer la moyenne réaliste des résultats.

Pour rappel,

- les variables du **pré-test** sont : noms des lettres, sons, phonologie, production morphosyntaxique ;
- les variables du **post-test** sont : noms des lettres, sons, phonologie, lecture de syllabes, de logatomes, de mots, production morphosyntaxique et compréhension à l'écrit.

L'une des hypothèses (**H10**) du travail consistait donc à penser que le dispositif, conçu tel un moyen compensatoire, permettrait de réduire les inégalités en profitant davantage aux élèves les plus faibles. Les paragraphes suivants tentent à démontrer que cela s'est vérifié.

Au niveau de la rétention, dans le GE, deux élèves du groupe faible au pré-test étaient absents au moment du post-test (un a changé d'école en septembre et l'autre était absent pour maladie le jour de la passation). Dans le groupe contrôle, un seul élève de ce groupe « faible » était absent au moment du post-test.

Le tableau suivant présente la moyenne (Note Z et l'écart-type) des élèves les plus faibles de chaque groupe au pré-test.

GE « faibles » au pré-test			GC « faibles » au pré-test		
N GE total	56	100%	N GE total	41	100 %
Résultats "phono" < 4 : N	28	50 %	Résultats "phono" < 4 : N	19	46 %
Résultats "sons des lettres" < 6	26	46 %	Résultats "sons des lettres" < 6	15	37 %
N GE "faibles"	26	46 %	N GE "faibles"	15	37 %
Moyenne "Note Z" (et E.T.)	-0.64 (0.49)		Moyenne "Note Z" (et E.T.)	-0.58 (0.46)	

Figure 6 : « Elèves faibles » GE GC au pré-test

L'analyse de ces données présentant les groupes d'élèves catégorisés comme « plus faibles » au pré-test montre des groupes comparables au niveau du nombre (46% du groupe total pour le

GE pour 37% pour le GC). Puisque plus d'élèves du GC connaissaient davantage de « sons des lettres » au post-test, on remarque une ampleur de l'effet à l'avantage du groupe contrôle ( $d = -0.11$ ). Cela rejoint ce qui a été signalé précédemment. Toutefois, celle-ci est proche de 0 donc pourra être considérée comme très faible.

	d =
Moyenne générale (Note Z)	<b>-0,11</b>
Noms des lettres (brut, max = 12)	-0,84
Sons des lettres (brut, max = 12)	-1,52
Phonologie (brut, max = 6)	-0,19
Production morpho (brut, max = 15)	-0,44

Le tableau ci-contre présente les ampleurs de l'effet des « élèves faibles » au pré-test ( $d = GE - GC$ )/ET de GC).

Comme signalé de manière globale (*annexes, pp.87-91*), les résultats sont toujours en faveur du groupe contrôle comme en témoignent les ampleurs de l'effet ci-contre.

Figure 7 : Ampleurs d'effet "élèves faibles" au pré-test

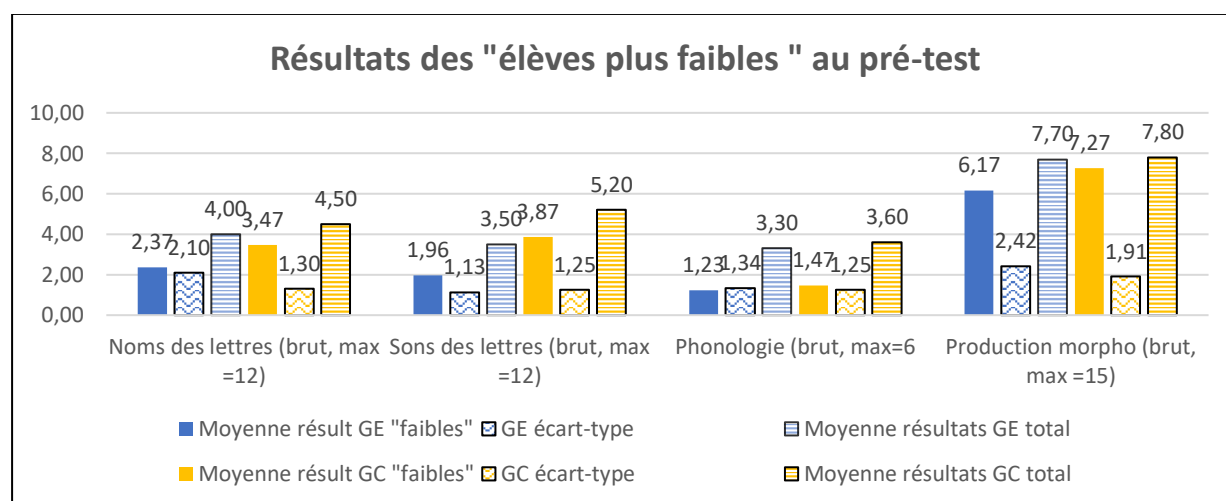


Figure 8 : Résultats "élèves faibles" au pré-test

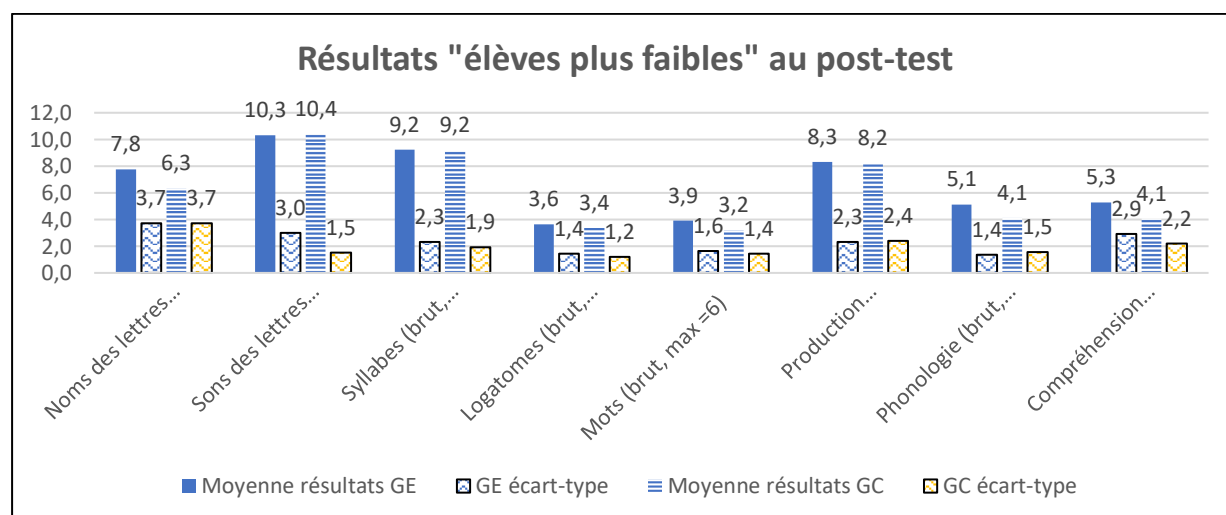


Figure 9 : Résultats "élèves plus faibles" au post-test

Alors que les élèves faibles des deux groupes progressent tous entre les deux tests, on constate dans la figure 9 ci-dessus « élèves plus faibles au post-test » que les résultats des élèves des GE et GC sont proches (« sons », « syllabes », « logatomes », « morphosyntaxe ») ou à l'avantage du GE (« noms », « mots », « phonologie » et « compréhension à l'écrit »).

Les ampleurs de l'effet ont été calculées et sont présentées ci-dessous dans la figure 10.

On peut toutefois nuancer l'évolution en mettant en avant les dispersions des résultats (écart-type) plus importantes au sein du GE (2.9) par rapport au GC (2.2). Il y a donc plus d'écart entre les résultats des élèves du GE qu'entre ceux du GC alors que l'hypothèse **H2** supposait le contraire.

Pour rappel, la moyenne générale des groupes « élèves faibles » (Note Z) a été calculée en conservant les scores standardisés de chaque élève du groupe complet. Elle est de - 0.45 (Ecart-type de 0.86) pour les élèves les plus faibles du GE et de - 0.37 (Ecart-type de 0.60) pour les élèves les plus faibles du GC. Pour avoir une idée de l'importance de ces données, l'ampleur de l'effet a été calculée. Elle s'élève à **- 0.12** et peut donc être considérée comme très faible. Toutefois, elle est en faveur des élèves du GC, tout comme au pré-test.

	Ampleur de l'effet
Moyenne générale (Note Z)	<b>-0,12</b>
Noms des lettres (brut, max =12)	0,38
Sons des lettres (brut, max =12)	-0,05
Syllabes (brut, max =12)	0,02
Logatomes (brut, max =6)	0,20
Mots (brut, max =6)	0,51
Production morpho (brut, max =15)	0,04
Phonologie (brut, max=6)	0,65
<b>Compréhension (brut, max =12)</b>	<b>0,55</b>

Figure 10 : Ampleurs d'effet "élèves faibles" au post-test

Le calcul des ampleurs de l'effet permet de se rendre compte de l'importance des résultats pour chacune des variables testées au post-test. Ainsi, elles sont soit nulles (pour le son des lettres, les syllabes et la production morphosyntaxique) soit faibles (pour la lecture de logatomes). Cependant, pour les autres variables, elles sont plutôt à considérer comme moyennes : noms des lettres (d=0.38), lecture de mots (d=0.51), phonologie (d=0.65) et compréhension (d=0.55).

L'ampleur de l'effet pour la phonologie est importante. Les résultats des élèves faibles du GE pour la variable « phonologie » sont donc significativement meilleurs que ceux du GC. Cela semble pouvoir être directement expliqué par le travail effectué au sein des ateliers.

Par ailleurs, si le dispositif ne peut probablement pas expliquer tous les autres effets positifs, on peut cependant relever leur présence et penser que l'enseignement conjoint de la phonologie

et de la compréhension à l'oral dans les conditions décrites a pu aider les élèves de ce groupe à développer davantage que leurs pairs du groupe-contrôle leur compréhension à l'écrit.

En effet, même si celle-ci reste faible (5,3 items correctement identifiés en moyenne alors que la moyenne générale du GE est de 7 items correctement identifiés), l'ampleur de l'effet ( $d=0.55$ ) qui lui est liée entre les deux groupes peut être considérée comme moyenne. L'hypothèse « **H10** » consistait à penser qu'on devrait remarquer une augmentation des résultats supérieure pour la compréhension à l'écrit pour les enfants du GE catégorisés comme très faibles lors du pré-test par rapport aux élèves très faibles du GC. Cela semble avéré mais pas de manière égale pour toutes les variables.

Je signalais qu'un écart d'évolution des performances entre groupes « très faibles » et « forts » serait probablement limité puisque tous les élèves avaient travaillé à tous les ateliers.

Il m'a paru intéressant de tester l'effet du dispositif sur les élèves les plus forts (au pré-test). Ce calcul permettrait de remarquer si ce groupe d'élèves avait plus ou moins profité du dispositif.

#### 5.8. Évolution des résultats des élèves « forts » au pré-test (H10.2 et H9)

Pour répondre à cette hypothèse (**H10.2**), les groupes « élèves forts » (GE et GC) ont été constitués sur la même base que les « plus faibles » présentés ci-dessus. Je me suis ensuite reporté au critère signalé dans le test OURA. Selon les auteurs (p. 24), « les élèves ayant obtenu un score < à 4 en phonologie et un score < à 6 en identification du son des lettres pourront faire partie des élèves à score faible en juin ». Dès lors, j'ai répertorié au pré-test les élèves qui avaient « > 4 (sur 6) en phonologie » et « > 6 (sur 12) en identification du son des lettres ». Comme précédemment, j'ai conservé la note Z de chaque élève pour chacune des variables. J'ai ainsi pu présenter la moyenne du groupe « forts » sur base des notes Z du groupe complet. Au moment du pré-test, la moyenne des élèves « forts » du GE est de 1.35 (écart-type = 0.35) tandis que celle des élèves « forts » du GC est de 0.79 (écart-type = 0.75).

Ainsi, chaque groupe comprend une part semblable d'élèves pouvant être catégorisés comme « forts » selon les critères déterminés précédemment.

GE « forts » au pré-test			GC « forts » au pré-test		
N GE total	56	100%	N GE total	41	100 %
Résultats "phono" < 4 : N	24	43 %	Résultats "phono" < 4 : N	22	54 %
Résultats "sons des lettres" < 6	8	14 %	Résultats "sons des lettres" < 6	7	17 %
N GE "faibles"	8	14 %	N GE "faibles"	7	17 %
Moyenne "Note Z" (et E.T.)	1.35 (0.35)		Moyenne "Note Z" (et E.T.)	0.79 (0.75)	

Figure 11 : Elèves "forts" de chaque groupe

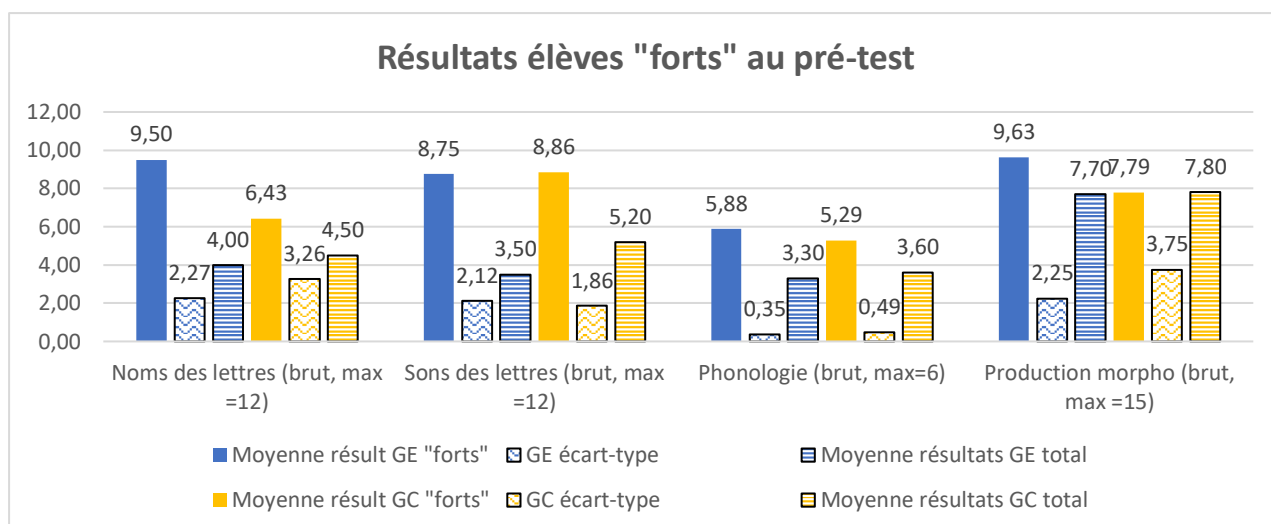


Figure 12 : Résultats élèves « forts » au pré-test

Les résultats bruts pour chaque variable semblent à l'avantage des élèves du GE. Le résultat de l'ampleur de l'effet reliant les élèves « forts » des deux groupes ( $d=0.73$ ) est également important et à l'avantage du GE. Il semble donc qu'au moment du pré-test, la moyenne des résultats des élèves du GE est significativement plus importante que celle des élèves du GC. A ce moment, ces deux groupes ne semblent pas égaux. *Les élèves « forts » du groupe expérimental semblent « plus performants » que ceux du groupe contrôle.*

Les mêmes constatations sont effectuées au post-test. La moyenne des résultats des élèves « forts » du groupe expérimental est supérieure à celle des élèves « forts » du GC. Selon les variables, cette différence peut être considérée de « faible » à « importante ».

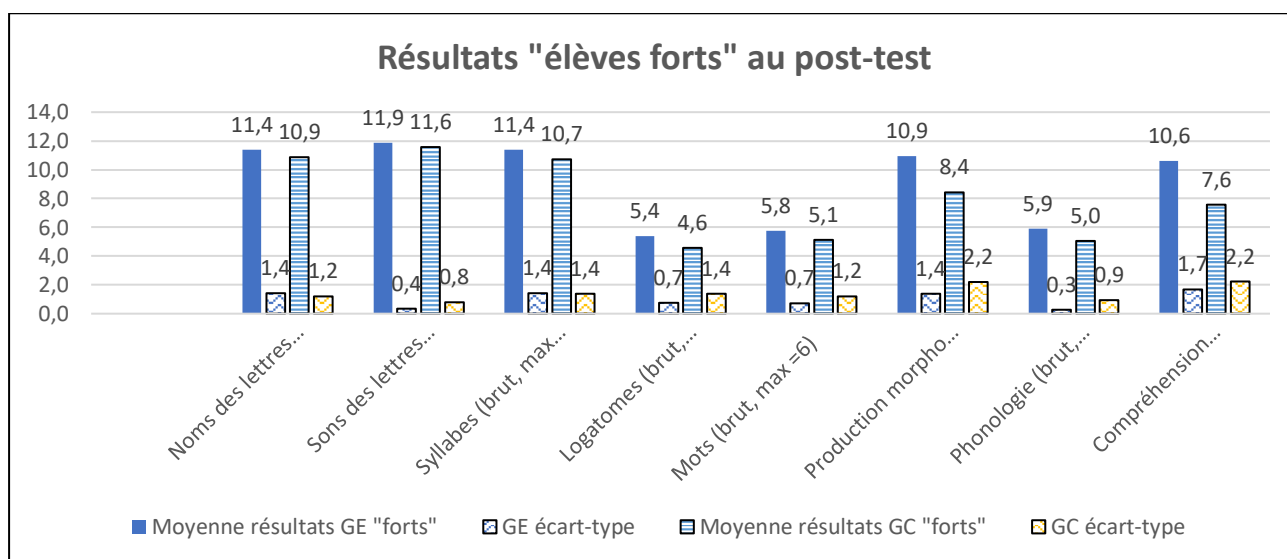


Figure 13 : Résultats des élèves « forts » au post-test

	Ampleur de l'effet
Noms des lettres (brut, max = 12)	0,43
Sons des lettres (brut, max = 12)	0,39
Syllabes (brut, max = 12)	0,48
Logatomes (brut, max = 6)	0,58
Mots (brut, max = 6)	0,50
Production morpho (brut, max = 15)	1,14
Phonologie (brut, max = 6)	0,93
<b>Compréhension (brut, max = 12)</b>	<b>1,37</b>

Figure 14 : Ampleurs d'effet des élèves « forts » au post-test

A la lecture du « tableau 14 », on constate des ampleurs de l'effet moyennes à très importantes pour toutes les variables, toujours à l'avantage des élèves « forts » du GE. La moyenne des résultats des élèves « forts » du GE pour les différentes variables est plus importante que celle des élèves « forts » du GC.

Ainsi, tout comme les élèves « faibles », les élèves « forts » qui ont bénéficié du dispositif ont davantage progressé que ceux du GC. L'hypothèse (**H10.2**) qui signalait que les élèves « forts » ayant bénéficié du dispositif profiteraient autant que les élèves « faibles » est vérifiée.

A part pour les variables « noms des lettres » et « syllabes », la dispersion des scores est plus réduite dans le GE.

Alors qu'Ecal, Labat, Le Cam *et al.* (2015, cités par Zorman, 2015) signalaient que c'étaient les élèves les plus faibles qui profitaient davantage des moyens ciblés mis en place, dans notre cas, les élèves « faibles » et « forts » progressent pour les différentes variables.

Les élèves ayant profité du dispositif augmentent également fortement leurs performances en compréhension à l'écrit. Ceci est très probablement en lien avec le travail effectué via le dispositif et tend à vérifier l'hypothèse « **H9** ».

- Pourrait-on attribuer également cette différence à la composition des groupes ? Le GE « forts » paraît plus homogène que le GC. *La dispersion des scores y est plus réduite.*
- La différence de résultats pourrait-elle être attribuée au dispositif dont les élèves « forts » auraient profité davantage que les « plus faibles » ? *En effet, alors que les forts « n'auraient pas dû » profiter de tous les ateliers, cela a été le cas dans notre expérimentation.*

De plus, les élèves « forts » ont travaillé en moyenne deux fois plus les ateliers de la fluence alors que les autres continuaient le travail de la phonologie : 4 à 6 activités pour les groupes « forts » (G1 et G2) alors que les groupes « faibles » (G3 et G4) en profitaient de 2 à 4 fois. Alors que je signalais dans la revue de la littérature les effets contradictoires répertoriés



entre fluence et compréhension (Poncelet, 2016), certains auteurs (notamment Kuhn et Stahl, 2003, cités par Giasson, 2004) trouvent compliqué de déterminer si l'effet est en lien avec la technique ou plutôt avec le fait de présenter beaucoup de textes à ces élèves (les meilleurs au niveau de la fluence).

Je conclurai ce point en rappelant que les résultats globaux semblent montrer une augmentation significative des performances des élèves les plus faibles du GE. L'objectif prioritaire du dispositif était de permettre aux élèves les plus faibles de développer leur compréhension à l'écrit. Les résultats « bruts » comme l'ampleur de l'effet de 0.55 calculée semblent le confirmer. L'effet est encore plus important pour les « forts » du GC.

Cependant, le fait de proposer ce test au mois de mars, sept mois seulement après l'entrée des élèves en primaire, sachant que les rythmes scolaires diffèrent fortement d'un élève à l'autre (tout comme les âges puisqu'au sein d'une classe de première année, on peut avoir des enfants nés en janvier ou en décembre) et comme les compétences en compréhension à l'écrit n'en sont qu'à leurs prémices, il est important de nuancer, selon moi, l'importance à accorder à l'évaluation « sommative » de la compréhension à l'écrit à ce moment de l'année. En Communauté française de Belgique, les évaluations externes ne sont d'ailleurs proposées qu'en début de troisième année, donc quand les enfants sont âgés de huit ans en moyenne. Le test se doit dès lors d'être avant tout un indicateur des progrès des élèves et ainsi de servir à dégager les moyens utiles pour recentrer et relancer les apprentissages sur celui de la compréhension à l'écrit.

### 5.9. Evolution des résultats de la variable « phonologie » (H3)

La moyenne des résultats des élèves du GE et du GC a évolué de façon significative entre les deux tests au niveau de la phonologie ; pour 6 items proposés, on passe pour le GE de 3.3 réponses correctes en moyenne à 5.4 et de 3.6 à 4.8 pour le GC.

Cependant, l'analyse des résultats présentés précédemment (Cf. point 5.1.2.3.) a montré que l'ampleur de l'effet ( $d=0.49$ ) qui peut être connotée de « moyenne » montre que le travail effectué dans les activités de « phonologie » a été davantage bénéfique aux élèves en ayant profité. L'**H3** dans laquelle on précisait pouvoir constater une évolution significative des performances des élèves pour la variable « conscience phonologique » est donc vérifiée.

Les résultats (Cf. point 5.5.) en phonologie et en compréhension corrélant à 0.52 pour le GE tendent à montrer un lien « moyen » entre ces deux variables.

Il n'est malheureusement pas possible de se rendre compte de façon chiffrée de l'effet exact du dispositif sur l'augmentation des performances des élèves les plus faibles au niveau de la lecture des *logatomes* et des *mots* puisque ces variables n'ont pas été testées lors du pré-test. Cependant et comme signalé par Poncelet (2016, p. 20), « l'entraînement de la conscience phonologique (en particulier par des exercices de segmentation de formes verbales en phonèmes) associé à l'entraînement explicite de l'assemblage favorisent le plus l'acquisition de la lecture et de l'écriture chez les enfants en difficultés de décodage ». D'après Bara *et al.* (2004, citant Colé, Magnan, & Grainger, 1999 ; Sprenger-Charolles & Colé, 2003) « l'enfant ne serait en mesure d'utiliser des unités de recodage plus larges que les phonèmes [les graphèmes] que seulement avec l'automatisation de la procédure phonologique ».

Ceci rejoint également les propos de Giasson (1995) et Breton (2000) qui soulignent le rôle déterminant de la conscience phonologique pour réussir l'apprentissage de la lecture. Pour Cadieux-Rivard, (1996, p.15) pour lire, le lecteur doit d'abord maîtriser le code alphabétique, et donc comprendre que celui-ci est directement relié aux phonèmes « les lettres représentent des sons ». Selon lui, « la discrimination des sons est donc une capacité indispensable au processus d'apprentissage de la lecture. »

### 5.10. Evolution des résultats de la variable « phonologie » pour les élèves « faibles » (H10)

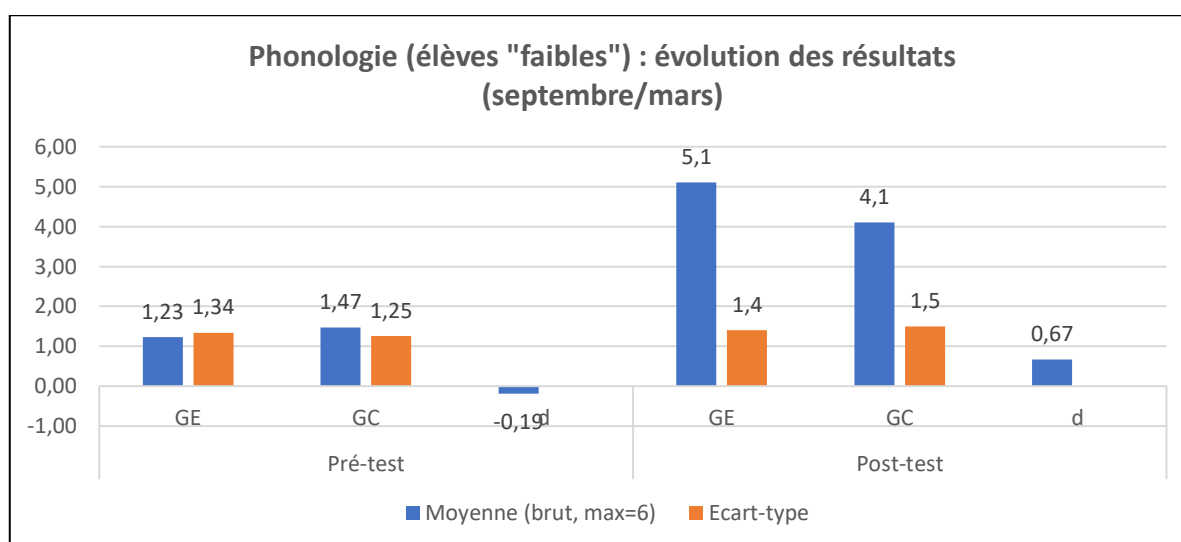


Figure 15: Résultats "phonologie" des élèves « faibles » (pré/post)

La moyenne des résultats des élèves les plus faibles de chaque groupe<sup>32</sup> au pré-test était respectivement de 1,23 dans le GE et 1,34 dans le GC. A ce moment, l'ampleur de l'effet était faible ( $d=-0,19$ ) et à l'avantage du GC. Au moment du post-test, les élèves « faibles » des deux groupes ont tous progressé et de façon significative. L'ampleur de l'effet étant alors de 0,67, on constate dès lors une fois de plus que le travail effectué avec le dispositif a permis aux élèves « faibles » du GE de progresser davantage que ceux du GC (**H10**). On peut cependant regretter que la dispersion des scores ne soit pas plus faible au sein du GE, comme j'en émettais l'hypothèse (**H3**). Cette dispersion, quoiqu'un peu moins importante pour le GE entier que pour le GC entier ne semble cependant pas significative non plus<sup>33</sup>.

Le travail hebdomadaire effectué dans les conditions répondant à un enseignement structuré de type explicite (selon les classes, entre 10 et 14 activités par enfant pour la phonologie) pourrait expliquer, ne fût-ce que partiellement l'ampleur de l'effet (important) qui s'élève à 0.67.

Au cours de la dizaine d'activités proposées, les élèves répartis en groupes homogènes après l'analyse des résultats du pré-test ont pu travailler les activités spécifiquement en lien avec la connaissance de la syllabe (identification de syllabes, suppression de la syllabe initiale ou finale) pour ensuite approfondir la tâche et décomposer la syllabe en phonèmes (*quand je dis « mi », je dis « m » puis « i »*).

<sup>32</sup> Les modalités de calcul pour cette présentation sont identiques à celles explicitées précédemment pour la « compréhension à l'oral ».

<sup>33</sup> Au post-test, la moyenne des résultats des élèves du GE pour les exercices de phonologie s'élève à 5.39 (ET de 1.05) alors que celle des élèves du GC est de 4.8 (ET de 1.2).

Assez rapidement (le 16/11/2018), l'activité n°10 a permis de travailler de façon conjointe la « fusion de phonèmes en utilisant les lettres » pour créer des syllabes de deux puis de trois lettres. Ce faisant, le travail commencé en phonologie et qui consistait à **distinguer les mots** de la phrase puis les **syllabes au sein des mots** a alors été poursuivi. A ce moment, c'est l'identification des **phonèmes** qui est travaillée, toujours **en lien direct avec les graphèmes**. Castles et Coltheart, (2004) rappellent que « la conscience phonémique n'aurait d'effets directs sur l'apprentissage de la lecture que si elle est associée à l'apprentissage des lettres et à des associations lettres/sons. » (Bara *et al.*, 2004, p.394)

*Dans les ateliers, on demandait par exemple, « dans le mot CANIF, quel est le son qui finit ? Montre la carte qui présente ce son. »*

Bara *et al.* (2004, p. 394) rapportent encore que d'après Hohn & Ehri (1983) « le support visuel des lettres, symboles concrets des sons de la parole, favoriserait l'apprentissage de la segmentation phonémique » et que selon Treiman, Tincoff & Richmond-Welty (1996), ils « permettraient aux enfants de mieux comprendre le principe alphabétique et d'apprendre plus facilement les associations lettres-sons ».

C'est à partir de l'activité n°20 (effectuée en janvier) que nous avons de plus en plus souvent travaillé en plus l'écriture des syllabes et phonèmes sur ardoises (en écrivant le mot, seulement le début ou encore seulement la fin).

Ce travail, précoce et régulier durant lequel les élèves ont été amenés à associer systématiquement phonèmes et graphèmes, oralement et par écrit a permis de soutenir le travail du développement de la conscience phonologique avec pour objectif final le développement des compétences en compréhension à l'écrit comme en témoignent les résultats obtenus.

### 5.11. Appréciation du dispositif par les enseignantes

Je souhaite présenter de façon sommaire les réponses exprimées par les institutrices au travers du questionnaire donné après la passation du post-test, ce 20 mars 2018. Les verbatims présents ci-dessous permettent de conclure que les enseignantes de l'école expérimentale semblent tout à fait satisfaites<sup>34</sup> du dispositif au niveau du travail de la **phonologie**. Elles attribuent « 4 » lorsque je demande si elles pensent se réengager dans le dispositif l'année prochaine.

- « *TB pour le découpage en syllabes* »
- « *Meilleure reconnaissance des sons* »
- « *Les enfants ont pu progresser plus rapidement.* »
- « *Permet de mieux cibler les difficultés de certains* »
- « *On peut voir de façon objective la pauvreté du vocabulaire.* »
- « *Cela permet de développer le travail en autonomie.* »

Concernant l'intérêt du travail des ateliers de **phonologie**<sup>35</sup>, elles attribuent « 4 » alors qu'elles ne donnent que « 3 » pour les ateliers de **compréhension à l'oral** et pour ceux de **fluence**. Les institutrices ne semblent pas avoir ressenti le même avantage pour la **compréhension à l'écrit**. Elles ajoutent d'ailleurs en commentaires :

- Pour les ateliers de compréhension à l'oral : « *C'est moins mesurable.* »
- Pour les ateliers de fluence :
  - Elles attribuent « 4 » en justifiant par « *Surtout pour les « bons » élèves ou les élèves qui ont un plus gros bagage* » (Notons que nous sommes en mars dans des classes de première année primaire).
  - Elles cotent « 3 » et justifient « *C'est un moyen pour les élèves qui ont plus de difficultés.* »

A ce moment, les institutrices ne semblent pas aussi convaincues de l'impact du travail de la **compréhension à l'oral** sur la compréhension à l'écrit que de celui de la **phonologie** (plus « scolaire » ou « traditionnel » probablement). Il sera dès lors important de les informer des

---

<sup>34</sup> Le questionnaire a été complété en concertation et collectivement par les trois institutrices, sans ma présence. J'y proposais une dizaine de questions. Les institutrices devaient y entourer un nombre (de 1 à 4 ; 1 pour absolument pas du tout d'accord, 2 pour pas d'accord, 3 pour plutôt d'accord et 4 pour tout à fait d'accord).

<sup>35</sup> La phrase exacte est « La plupart des activités développées pour la partie « compréhension à l'oral vous ont paru intéressantes pour le développement des compétences en lecture ».

résultats afin de leur permettre de prendre conscience du **lien entre compréhension à l'oral et à l'écrit**.

Concernant le travail de **fluence** qui a été effectué, il est très compliqué pour les institutrices de donner un avis précis. En effet, la fluence a été peu mise en place. Les élèves qui étaient capables de décoder facilement ont profité de six séances tandis que les autres de deux activités seulement. Les enseignantes n'ont donc probablement pas assez de recul pour se rendre compte des effets de la fluence pour la compréhension. Moi non plus d'ailleurs. Cela semble rejoindre les points de vue contradictoires précisés dans la théorie (Poncelet, 2016).

Il me paraîtrait vraiment intéressant de continuer l'investigation à ce niveau l'année prochaine. Ayant les résultats de cette première année, cela dépendra de la disponibilité des enseignants de deuxième année.

On l'a vu ci-dessus. Les institutrices, bien que très intéressées et très impliquées par le dispositif n'ont pas semblé convaincues par le travail tout aussi important de la « **compréhension à l'oral** » que par celui de la « **phonologie** » **pour développer la compréhension à l'écrit**. Il m'a dès lors paru nécessaire de consacrer les lignes suivantes à l'étude du travail effectué en « compréhension à l'oral ».

#### 5.12. Liens entre compréhension à l'oral et à l'écrit : analyses qualitatives

Au sujet du lien entre compréhension à l'oral et à l'écrit, selon Willingham (2006, p.2), « la compréhension de phrases isolées peut habituellement se faire à l'aide de processus de compréhension à l'oral pour autant que les « capacités de déchiffrage soient suffisamment bonnes, tout comme le vocabulaire et les connaissances d'arrière-plan ». » Ainsi, selon ce point de vue, le test évaluant la compréhension à l'écrit ne serait pas « valide » ou à tout le moins pas « suffisant » car pour lui, « relier des phrases entre elles est une chose essentielle en lecture ». Cependant, compte tenu de l'année scolaire (P1), du moment pour la passation (mars) et toutes choses par ailleurs étant semblables au sein des deux groupes, il semble acceptable de prendre en compte les résultats obtenus comme un indicateur de progression de la compréhension à l'écrit.

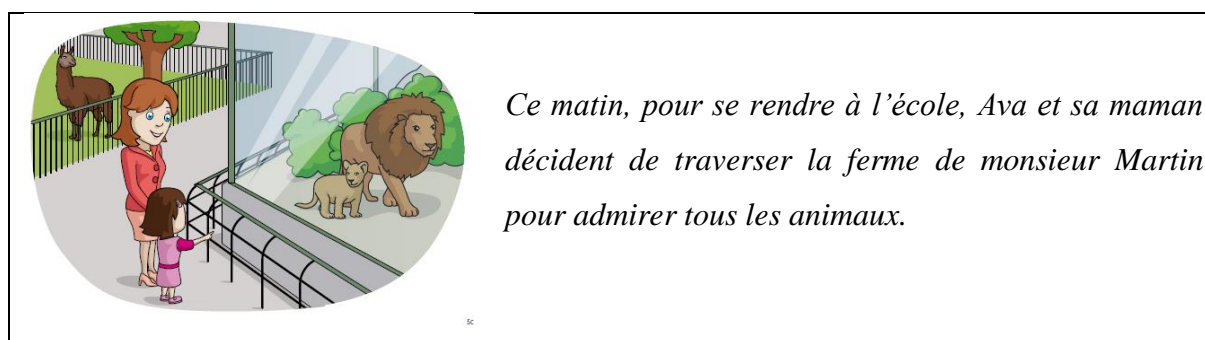
Par ailleurs, alors que la lecture des phrases telles que « *La vache les regarde.* » ou encore « *Ils sont assis sur la table.* » me semblait nécessiter le lien entre des phrases, j'aurais cru qu'elles allaient poser des problèmes de compréhension aux élèves. L'étude des résultats montre que c'est l'item 13 « *La vache est poussée par la dame.* » qui est la moins bien réussie alors que l'item 7 « *Ni le chien ni la balle ne sont gris* » est la troisième phrase la moins bien comprise

par les deux groupes. Il semble en effet que dans les deux cas, il soit nécessaire de faire le lien entre plusieurs éléments se situant « hors de la simple juxtaposition de mots décodés dans la phrase ».

GE		Taux réussite (%)	GC		Taux réussite (%)
i13	La vache est poussée par la dame.	42%	i13	La vache est poussée par la dame.	26%
i11	Le couteau est dans la chaussure.	47%	i9	Le crayon est devant la boîte	28%
i7	Ni le chien ni la balle ne sont gris.	51%	i7	Ni le chien ni la balle ne sont gris.	31%
i6	Ils sont assis sur la table.	53%	i8	La boîte est derrière la tasse.	31%
i8	La boîte est derrière la tasse.	53%	i5	La vache les regarde	38%
i12	L'étoile qui est dans le cercle est noire.	57%	i11	Le couteau est dans la chaussure.	41%
i9	Le crayon est devant la boîte	62%	i6	Ils sont assis sur la table.	44%
i10	L'étoile est dans le cercle.	62%	i12	L'étoile qui est dans le cercle est noire.	44%
i14	Le garçon suit le mouton.	62%	i14	Le garçon suit le mouton.	49%
i4	la fille poursuit le cheval	68%	i10	L'étoile est dans le cercle.	54%
i5	La vache les regarde	74%	i4	la fille poursuit le cheval	61%
i3	la dame pousse la vache	77%	i3	la dame pousse la vache	82%

Figure 16 : Compréhension à l'écrit (% réussite aux items)

L'analyse des activités proposées dans le petit guide « Compréhension à l'oral » permet de se rendre compte de l'importance du travail explicite de la compréhension à l'oral pour développer la compréhension à l'écrit. Selon les classes, chaque enfant a pu bénéficier de 14 à 18 activités. Ainsi, les élèves ont eu l'occasion de **s'interroger de façon critique**, comme dans l'exemple suivant (activité 4, pp. 139-142, du guide « Compréhension à la langue ») sur les liens entre texte et image.



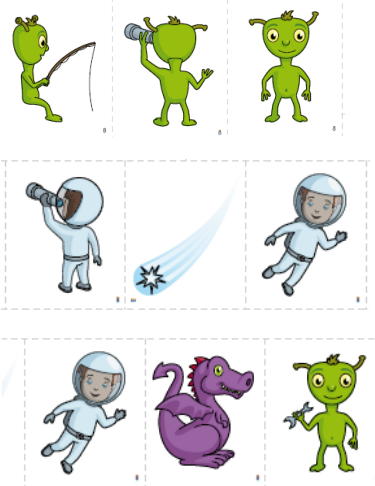
Les enseignantes me signalaient au sujet de cet exemple avoir été surprises de constater que peu d'élèves avaient relevé que la fille et sa maman ne se trouvaient pas dans une ferme mais plutôt dans un zoo, les deux lieux étant semblables pour eux. Via cet exemple, on se rend facilement compte de l'importance du **vocabulaire** ou des **informations contextuelles** dont parle Willingham (2006) pour entrer de façon efficace dans la compréhension à l'écrit. Une

institutrice du GE signalait d'ailleurs travailler de façon ponctuelle un mot de vocabulaire avec sa classe.

Dans l'activité N°7 du même guide (p. 153), lorsque les élèves doivent mettre en mémoire les informations lues pour ensuite choisir les images y correspondant (parmi plusieurs très proches), on sollicite également les aptitudes qui seront ensuite utiles pour développer leur compréhension à l'écrit.

L'enseignant lit une histoire (une quinzaine de phrases) que les élèves devront illustrer en choisissant parmi une douzaine d'images dont celles ci-contre.

[...] « Debout côte à côte sur la planète orange, Gluk et Ava regardent la planète jaune avec leurs longues vues. Abel pilote pendant que Sara joue à voler dans l'espace. [...]



Le fait de proposer ce type de tâche permet de réellement positionner l'enfant en tant qu'acteur de ses découvertes. Il en devient critique et à l'affût des incohérences qu'il pourra rencontrer. Dès lors, une fois la difficulté du décodage dépassée, la lecture de phrases comme « *La vache est poussée par la dame.* » (Item N°13 du post-test, partie compréhension à l'écrit) peut prendre davantage de sens pour le lecteur et être distinguée de la forme active « *La dame pousse la vache.* » (Item N°3 du post-test, partie compréhension à l'écrit).

Bien entendu, proposer ce type d'activité de façon explicite, en petit groupe, en veillant à permettre aux élèves de clarifier les attendus de l'activité, avant de s'y engager ainsi qu'à son terme, facilite très probablement les apprentissages. Le fait de refuser que les élèves ne participent pas comme de les pousser à justifier leurs choix fait écho chez moi : l'un des fondements de la pédagogie de la maîtrise est de ne pas réduire le niveau d'exigence tout en mettant en place les conditions nécessaires pour permettre à chacun de se dépasser. Comme mentionné dans la revue de la littérature précédente, Bianco (2015) signalait qu'en poussant les élèves à **centrer leur attention sur les spécificités les entourant**, on pouvait réduire les écarts entre élèves.



On peut supposer au vu des résultats obtenus au sein du groupe qui a profité du dispositif que les enfants ont fait le lien, que ce soit pour les élèves « faibles » comme pour les « forts », comme indiqué par les ampleurs de l'effet renseignées aux points 5.7 et 5.8.

En proposant des phrases telles que « *Il a fait le fou sur le toboggan et maintenant il le regrette* » ou encore « *Tu exagères ! A ce petit jeu, tu tomberas sûrement* » dans l'activité N°9, p.161, les élèves, à ce moment en tant qu'auditeurs, sont contraints de faire des **inférences**, de prendre en compte des **indices implicites** du message « fou », « regrette », « tomberas » et de les mettre en relation avec des éléments des illustrations proposées. On trouve d'autres exercices de ce type dans l'activité 26 (pp.229-232) qui propose l'audition de phrases pour ensuite répondre à des questions :

- *Madame Argane sort du magasin. Elle a acheté une baguette bien cuite.*  
*Question : Dans quel magasin était-elle ? (boulangerie)*
- *Aujourd'hui, c'est jour de fête ! Les enfants sont assis autour de la table. Sara souffle très fort et les huit bougies s'éteignent d'un seul coup.*  
*Question : De quelle fête s'agit-il ? Quel âge a Sara ? (anniversaire, 8 ans)*

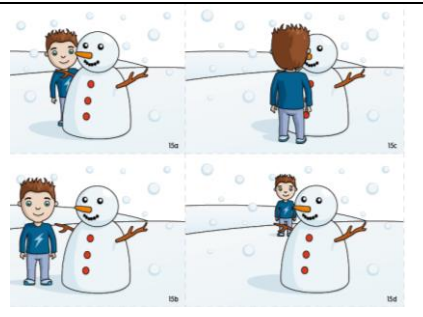
Ce type de tâche développant l'implicite permet de prendre conscience de l'utilisation de la forme verbale conjuguée au pluriel dans l'item 6 du post-test (compréhension à l'écrit) « *Ils sont assis sur la table.* » qui est réussi à raison de 52.9% dans le GE pour 43.5% dans le GC. C'est également vrai pour la compréhension de l'item 7 dans lequel on demande de lire « *Ni le chien ni la balle ne sont gris.* »

Giasson (2011, citée par Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet & Morin, 2012) spécifie que « l'une des raisons pour lesquelles les élèves ont des difficultés à faire des inférences est que les enseignants abordent peu les inférences au début du primaire, car ils considèrent que ces habiletés de compréhension de haut niveau sont trop difficiles pour de jeunes élèves. » Le fait de proposer ce type d'activité pourrait dès lors permettre aux élèves âgés de 6 ans et quelques mois seulement de vraiment entrer dans la compréhension à l'écrit ...

L'activité 17 (pp.191-194), en lien avec les autres tâches travaillées en classe comme toujours bien entendu, permettra de développer, et non seulement de « contrôler » la compréhension de termes utiles pour la situation spatiale. On propose dès lors dans le guide (p.192) de laisser aux élèves « du temps pour choisir », « d'organiser les débats autour des propositions des élèves »,

« d'expliciter au fur et à mesure les termes, en s'aidant au besoin du mime » pour enfin « s'accorder » sur la ou les bonnes images.

Ainsi, pour la phrase (toujours dite oralement) « *Abel est près du bonhomme de neige.* », plusieurs images seront correctes alors que pour « *Abel et le bonhomme de neige sont côté à côté* », seule l'une des quatre est à sélectionner.



Le partage des justifications des élèves permettra, suppose-t-on, de rendre l'élève critique face aux messages oraux puis ensuite écrits. Dans le post-test, c'est l'item 8 « *La boîte est derrière la tasse.* » qui correspond à ce type d'exercice. On peut toutefois constater que les mots de la phrase comptent plusieurs sons [w] et [ɛ:], ce dernier sous trois formes différentes (est / derrière).

Dans l'activité 19 (pp.199-202) comme pour l'activité 25 (pp.225-228), les élèves sont appelés à repérer des anomalies dans des phrases lues. Ces anomalies sont en fait considérées comme des « jeux phonologiques, des mots tordus » (p.200). Il est aussi question pour l'activité 25 de « bien imaginer l'histoire dans sa tête en se demandant si tout est possible. » (p.226).

Les enfants travailleront notamment avec ces phrases :

- *Au dessert, nous allons manger une bonne carte aux pommes.*
- *Papa recoud tous les moutons de sa veste.*
- *La sorcière prépare sa potion magique avec de la bave de drapeau.*
- *Ce matin, Sarah et Abel doivent aller à la boulangerie. Maman leur donne un billet de 20 euros. Elle leur demande de bien vérifier la monnaie en repatant toutes les pièces et les billets que la boulangère leur rendra.*

Une fois de plus, le fait de s'attendre à des anomalies, de les mettre en lumière et de partager les étonnements devrait permettre aux élèves de développer leur sens critique lors du traitement de l'information entendue ou lue. Pour que l'enseignement de ce type de stratégie soit efficace pour chaque élève, on aura pratiqué la secondarisation.

Lire « pour comprendre une phrase » comme celle de l'item 5 du post-test « *La vache les regarde.* » puis l'associer à l'une des images proposées peut poser problème.

## 5. La vache les regarde.



En effet, on y trouve le pronom « les ». De plus, le choix des mots, en lien avec les dessins présentés peut également complexifier la tâche.

« La vache **regarde LA** dame / **DEUX** filles ? » ou « La vache **regarde** / **porte** deux filles » ? Ainsi la lecture du mot « regarde » avec la lettre « G » écrite dans cette police d'écriture a pu mettre des élèves en difficulté.

Pour les élèves qui ont profité du dispositif, plusieurs points peuvent poser problème dans leur travail de compréhension. J'en ai déjà parlé. Ainsi, le travail de l'implicite, l'emploi de pronoms, des connecteurs, le fait de faire des liens entre les phrases (Lahire, 1993b : 121, cité par Bernardin, 2011). Ceci a été notamment travaillé lors de la neuvième activité. Le traitement des pronoms l'est dans la vingt-et-unième (pp.209-212). Durant cette activité, les enfants entendront des phrases courtes et simples et les associeront à des illustrations en veillant à justifier, comme chaque fois, leurs réponses. Certaines des phrases ont plusieurs réponses possibles ce qui permet une fois encore de travailler la compréhension « complexe ».

On pourra ainsi travailler des phrases de ce type :

- |                               |                   |
|-------------------------------|-------------------|
| - Elle mange du gâteau.       | - Maman la porte. |
| - Papa le porte.              | - Elle la mange   |
| - Maman lui lit une histoire. | - Il la mange.    |
| - Maman le porte.             | - Il le mange.    |

Alors qu'il aurait été nécessaire de travailler la fluence plus régulièrement pour la développer auprès de chaque enfant (Poncelet, 2016) et de prendre en compte ses effets sur la compréhension à l'écrit (Giasson, 1990), le manque de temps ne nous a pas permis d'exploiter les différentes activités comme cela était proposé dans le « Petit guide Fluence Volume 1 » (Pourchet & Zorman, 2013). C'est principalement sous l'initiative d'une des enseignantes qui me signalait voir « stagner » certains de ses « meilleurs lecteurs » dans les activités de phonologie qu'il a été décidé d'abandonner progressivement les activités de phonologie pour les élèves « forts » et de les remplacer par le travail de la fluence. Ainsi, les élèves des trois classes ont pu profiter de 3 à 6 séances de fluence. Comme proposé dans le guide, les résultats individuels étaient notés dans un tableau et communiqués aux élèves avant leur lecture. Ils étaient très inégaux, allant de 12 mots lus correctement par minute pour les élèves les plus

faibles à plus de 120 pour les plus rapides mais toujours, en progression d'une fois à l'autre. Comme rappelé dans la partie théorique, « l'important est le progrès de chaque élève vers les objectifs assignés et la performance individuelle n'est plus jugée en fonction de celle des autres, mais en fonction de la distance qui la sépare d'un objectif. » (De Landsheere, 1992).

L'intérêt des textes proposés dans le guide a été assez vite remarqué par les enseignantes et moi-même lors des ateliers. Dans un premier temps, les phrases paraissaient simples et plutôt répétitives. Mais les mots utilisés dans les textes contraignaient les élèves lecteurs (et également les pairs qui les suivaient) à tenir compte du décodage pour repérer les erreurs tout en veillant à maintenir un rythme de lecture soutenu.

Il est difficile d'avoir une position tranchée sur les effets de la fluence sur la compréhension. D'un côté, cette tâche semble faciliter la mise en mémoire des mots en libérant le lecteur d'une surcharge cognitive au niveau du décodage. Il peut alors se plonger intégralement dans la compréhension (Giasson, 1990). D'un autre côté, Kuhn et Stahl (2003, cités par Giasson, 2004) posent l'hypothèse que l'augmentation des habiletés en compréhension est peut-être également en lien avec la fréquence plus importante des lectures.

### 5.13. Vérification des hypothèses : **synthèse des résultats**

Les informations synthétisées dans le tableau ci-dessous donneront au lecteur une vue globale des hypothèses vérifiées précédemment.

<b>H1</b>	<b>Résultats</b> des élèves du GE supérieurs à ceux du GC pour toutes les variables testées	Vérifié par des ampleurs d'effet faibles à moyennes
<b>H2</b>	<b>Dispersion des résultats</b> (écart-type) plus réduite au sein du GE qu'au sein du GC	Non vérifié. Les ET sont proches ou supérieurs dans le GE. Donc, pas d'effet remarqué du dispositif
<b>H3</b>	Pour la <b>conscience phonologique</b> , entre les deux tests, <b>évolution</b> supérieure des résultats moyens du GE par rapport au GC et dispersion limitée des résultats au sein du GE.	Vérifié par une ampleur de l'effet moyenne (0.49). La dispersion des résultats est proche entre GE et GC.
<b>H4</b>	Au sein du GE, <b>ampleur de l'effet</b> importante pour <ul style="list-style-type: none"> <li>- H.4.1. la <b>connaissance du nom des lettres</b> ;</li> <li>- H.4.2. la <b>connaissance du son des lettres</b> ;</li> <li>- H.4.3. la lecture de <b>syllabes</b>.</li> </ul>	H.4.1. « d » est faible (0.28), H.4.2. « d » est faible (0.21), H.4.3. « d » est très faible (0.12).
<b>H5</b>	Lien entre <b>décodage et compréhension à l'écrit</b> : les élèves catégorisés « bons compreneurs » ont de très bonnes capacités de décodage. Ceci signifierait dès lors que les « <b>bons compreneurs</b> » sont de « <b>bons décodeurs</b> ».	Vérifié <i>Par contre, les « bons décodeurs » ne sont pas tous « bons compreneurs ».</i>
<b>H6</b>	Au niveau de la <b>production morphosyntaxique</b> , H.6.2. entre les deux tests, <b>évolution</b> supérieure des résultats moyens du GE par rapport au GC	Non vérifié. Ampleur de l'effet pratiquement nulle (0.15)
<b>H7</b>	Au niveau de la <b>production morphosyntaxique</b> , la réduction de <b>l'écart-type moyen</b> des élèves du GE pour la production morphosyntaxique doit montrer que le dispositif a été efficace car il permet de contrôler la dispersion des résultats.	Non vérifié.
<b>H8</b>	Pour la <b>lecture de logatomes et de mots</b> , résultats moyens supérieurs et ampleurs de l'effet positives et à l'avantage du GC	Vérifié par des ampleurs de l'effet moyennes (logatomes : 0.34 et mots : 0.56)
<b>H9</b>	Au niveau de la <b>compréhension à l'écrit</b> , <b>ampleur de l'effet</b> importante à l'avantage du GE	Vérifié par une ampleur de l'effet de 0.69 (importante)
<b>H10.1</b>	Pour les élèves du GE catégorisés « <b>faibles</b> » au pré-test, résultats supérieurs pour les différentes variables par rapport aux élèves du GC catégorisés « <b>faibles</b> » au pré-test	Vérifié par des ampleurs d'effet faibles à moyennes en fonction des variables
<b>H10.2.</b>	<b>Evolution</b> significative des résultats de toutes les variables des élèves catégorisés « forts » lors du pré-test par rapport aux élèves « forts » du GC	Vérifié par des ampleurs d'effet moyennes
<b>H11</b>	Présence de <b>corrélations</b> fortes entre les variables testées au post-test montrant le lien existant entre elles au sein des deux groupes.	Non vérifié. Les corrélations sont moyennes à importantes au sein des 2 groupes. Corrélations plus importantes avec la variable « compréhension » pour GE

## 6. Regard réflexif sur l'expérimentation et limites

Comme le présente Willingham (2006, p.6), il me semble important de signaler que, « quand on crée un test de lecture, l'expérimentateur peut inconsciemment sélectionner des passages adaptés à la stratégie que les élèves ont étudiée. » Dans notre cas, les tests utilisés dans le dispositif présenté ici sont des tests standardisés (sauf pour la phonologie). Toutefois, il est important de signaler que les élèves ont été entraînés pendant une grande partie de l'année scolaire à un type de travail semblable à celui proposé lors des exercices de lecture de phrases (bien que ce travail ait été proposé à l'oral). Sprenger-Charolles *et al.* (2017, p.22) signalent que le « poids de la compréhension orale sur la compréhension écrite est moindre pour la lecture d'un récit que pour celle d'énoncés /.../ puisque les énoncés à l'oral peuvent être de même structure qu'à l'écrit. » Néanmoins, ces tests nous donnent déjà une idée générale des effets du travail mis en place. Je trouve donc important de signaler dans les perspectives de ce travail que **l'évolution des performances des élèves en ce qui concerne la compréhension à l'écrit** doit être suivie à plus long terme et pour des récits et pas uniquement des énoncés.

Je tiens également à signaler la difficulté ressentie pour le travail d'**interprétation** et de **mise en lien des résultats** des tests. En effet, si nous avons décidé de proposer le dispositif à tous les élèves d'une école (et ainsi éviter des problèmes éthiques signalés en « méthodologie »), le fait de travailler dans deux établissements nous confronte à d'autres difficultés d'interprétation. Ainsi, même si les écoles sont comparables au niveau de la « classe » rapportée par le niveau socioéconomique moyen de leurs élèves (ISE=6), cette classe renvoie à au niveau socioéconomique **moyen** de l'école. Peut-on dès lors tout à fait s'y fier et penser que les groupes sont comparables (Cf. p.70) ?

Dans mon cas et avec les moyens dont je dispose, il me semble impossible, voire très compliqué en tous cas, de penser que les **variables** sont tout à fait identiques entre les deux groupes, à commencer par le public (la « classe 6 » est en fait le fruit d'une moyenne des indices socio-économiques des élèves de l'établissement, celle-ci s'étale de 30 à 34.999 sur l'échelle qui va de 1 à 100).

- Aurait-il été plus judicieux de comparer les effets du dispositif au sein d'un seul établissement en l'implémentant dans deux classes et pas dans la troisième ?

On aurait alors été plus surs de l'hétérogénéité des classes au niveau des répartitions d'élèves entre les classes puisque la plupart des élèves sont connus des institutrices maternelles qui font les répartitions. D'après les résultats des pré-tests, les groupes semblent hétérogènes et comparables. Cependant, on aurait alors été confrontés au problème « éthique » évoqué en début de méthodologie puisque les trois institutrices souhaitaient s'engager dans ce programme.

- Proposer le dispositif à la moitié de chacune des six classes (des deux établissements pour avoir un échantillon représentatif) aurait permis de dépasser bon nombre de biais mais cela aurait-il été plus « juste » ? Je ne le pense pas. Dans ce cas aussi, un problème d'ordre éthique surgissait : pourquoi au sein du même établissement, au sein d'une même classe, certains enfants ne pourraient-ils pas profiter de ce dispositif ?
- « A capacités de décodage égales, les élèves ne parlant pas le français à la maison comprennent moins bien ce qu'ils lisent » (Braibant et Gérard, 1996, cités par Gentaz, 2013). Afin de pouvoir prendre en compte la composition précise des classes des deux établissements, il aurait été intéressant de proposer aux parents **un questionnaire contextuel** comme celui proposé par les études internationales telles que PIRLS ou PISA. J'aurais alors pu me rendre compte de façon plus objective de la composition des groupes d'élèves.

Dans le cadre de ce travail, le temps consacré aux différents ateliers a été important. On peut alors se demander si cela n'a pas été effectué au détriment d'autres apprentissages. Je n'ai pas de données à ce sujet et les enseignantes du GE ne l'ont pas signalé lors de notre dernier entretien, en mai 2018, au contraire.

J'ai signalé que si les méthodes d'apprentissage semblent similaires au sein des 6 classes, des **variables contextuelles sont propres à chaque établissement**.

- On connaît les effets probables en lien avec la participation à une expérimentation « *effet Hawthorne* » pouvant développer au sein de l'équipe expérimentale une

augmentation de la motivation développant davantage de résultats. Si cet effet peut être atténué par la variable « temps », la durée limitée de l'expérimentation qui nous concerne a-t-elle pu contrôler cette régulation ?

- Il me paraît nécessaire de signaler qu'une *inspection d'école* s'étalant de janvier à mars 2018 et portant sur la lecture a été menée au sein de l'école expérimentale.

Comme signalé précédemment, j'ai des regrets concernant le **contenu des tests d'évaluation**. Il est dommage ne pas avoir testé la variable « **compréhension à l'oral** » au cours de cette expérimentation. Cela aurait permis de vérifier sa mise en lien avec la compréhension à l'écrit.

De même, avec plus de temps pour la passation du post-test, il aurait été utile de proposer un test de compréhension à l'écrit plus complet puisque cette variable n'a été évaluée que via la lecture de **phrases décontextualisées**. Avec davantage de temps, j'aurais aussi pu y intégrer la variable « fluence » pour travailler le lien avec le décodage puis la compréhension à l'écrit.



## 7. Conclusion et perspectives

*« Le texte est un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir, et celui qui l'a émis prévoyait qu'ils seraient remplis et les a laissés en blanc pour deux raisons.*

*D'abord parce qu'un texte est un mécanisme paresseux (ou économique) qui vit sur la plus-value de sens qui y est introduite par le destinataire [...]. Ensuite, au fur et à mesure qu'il passe de la fonction didactique à la fonction esthétique, un texte veut laisser au lecteur l'initiative interprétative [...]. Un texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner. »*

Umberto Eco, Lector in fabula, Grasset, 1979, p. 66

Au cours de ce travail, j'ai essayé de présenter les bases utiles, les prérequis nécessaires qui permettront à l'élève d'entrer efficacement dans la compréhension de l'écrit plutôt que dans le simple décodage.

Ces bases, l'école doit les donner à chaque enfant, quels que soient ses savoirs initiaux, son milieu d'appartenance. Il sera dès lors primordial de proposer des conditions d'apprentissages transparentes comme la secondarisation (Beautier & Goigoux, 2004) permet de le faire via un enseignement de type explicite (Bissonnette *et al.*, 2007 ; Slavin *et al.*, 2009).

Notre enseignement en FWB se veut équitable et solidaire. Il se doit de donner à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale faisant d'eux des citoyens responsables et compétents (Socles des compétences, 1997). Alors que l'on sait que les enfants de familles défavorisées commencent leur scolarité primaire en ayant profité de 40 à 60 fois moins de temps de lecture interactive que les enfants de familles favorisées (Lonigan & Withehurst, 1998, cités par Zorman *et al.*, 2015), l'école se doit de réagir pour tenter de donner des chances égales de réussite.

Après être passé d'un système dans lequel on prônait l'égalité des chances à un autre développant l'égalité de traitement, nous arrivons enfin à vouloir tendre vers une égalité des acquis. N'est-il pas temps de mettre en place les moyens nécessaires pour lutter contre une vision innéiste et de nous tourner vers une réelle pédagogie de la maîtrise ?

Selon Mingat (1991) et Bressoux (2001, tous deux cités par Jarlégan, Piquée, Fontanieu & Goigoux, 2016, p.6), « les pratiques d'enseignement efficaces sont aussi celles qui réduisent les écarts de performances entre les élèves forts et les élèves faibles ». Ce faisant, elles se veulent dès lors équitables. Bressoux (1995) et Mingat (1991, encore cités par Jarlégan & al. (2016, p.7) signalent que « 10% de la variance des acquisitions des élèves en ce qui concerne l'apprentissage de la langue maternelle sont expliquées par les pratiques de classe ».

Durant cette année, j'ai eu l'occasion de découvrir et de mettre partiellement en place un dispositif reconnu comme efficace et construit sur base d'éléments reconnus par la recherche : PARLER (Zorman *et al.*, 2015). Cela m'a permis de m'interroger à propos de l'apprentissage de la lecture sous un autre point de vue que celui que j'avais en débutant cette formation et de m'y plonger. Il n'était alors plus question uniquement de comprendre pourquoi certains élèves s'engageaient plus ou moins vite dans le processus de compréhension à l'écrit. L'objectif était de tester l'efficacité des pratiques différentes de celles de mon quotidien en veillant à développer de façon conjointe le travail de la conscience phonémique et celui de la compréhension à l'oral.

Ainsi, en étudiant les différents auteurs cités, j'ai pu approcher le modèle de la compréhension à la lecture de façon différente mais en ayant toujours à l'esprit que « *la compréhension à l'écrit est le produit du décodage et de la compréhension à l'oral* » (Gough et Tunmer, 1986). Alors qu'initialement j'étais persuadé qu'une méthode globale permettait aux élèves de construire et de développer le sens tandis qu'une autre, de type analytique, allait surtout permettre le décodage, je me suis laissé convaincre par les propos de Bianco (2011) rappelant l'importance du langage oral qui permettait de travailler les processus de compréhension décrits par Giasson que j'avais appris en début de carrière.

Alors que je me rendais compte de l'importance de rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages, je confondais les termes « engagement » et « travail cognitif ». Ce n'est pas parce qu'on place les élèves face à des textes, aussi intéressants soient-ils qu'ils s'engageront dans la lecture. Il faut aussi que ces enfants comprennent l'implicite, l'attendu réel de la tâche proposée : créer le sens exigé par le texte en mettant en lien le contenu du texte et leurs « connaissances et habiletés fondamentales » (Bianco, 2016). Ainsi, l'enfant deviendra lecteur en utilisant le déchiffrage, la fluidité, les compétences utiles au langage oral et autres compétences cognitives.

L'organisation pratique des ateliers mis en place par le dispositif, regroupant les élèves en fonction de leurs besoins spécifiques (de façon ponctuelle) semble avoir permis de dépasser certaines difficultés. Les groupes étant « dynamiques », leur composition changeait en fonction des progrès de chacun, ce qui permettait une adaptation de l'enseignement sans cependant en réduire les exigences.

Ainsi, le recours au test diagnostique ainsi que l'évaluation formative et critériée régulière (par l'enseignant mais aussi par les pairs) ont permis à **tous** les élèves de progresser en fonction de

leurs aptitudes et non par rapport au groupe. Ne nous trouvons-nous pas dans une dynamique de « progrès » telle que De Landsheere (1992) l'envisageait ?

Même si l'on constate une évolution des performances plus importante pour les élèves qualifiés de « bons compreneurs » par rapport à ceux qualifiés de « faibles compreneurs », les différentes analyses ont toutefois mis en avant que ces derniers ont atteint un niveau de performance supérieur à ce que laissaient supposer les variables prédictives des pré-tests (Gentaz, 2013 ; Zorman, 2015) qui annonçaient de probables difficultés en compréhension de l'écrit.

Le dispositif PARLER (Zorman *et al.* 2015) mis en place via un enseignement de type explicite tel que décrit précédemment (Boyer, 1993 ; Bissonnette, 2007 ; Slavin, 2009) semble avoir permis aux élèves de faire davantage de liens entre phonèmes et graphèmes pour ainsi progresser plus rapidement dans le décodage. Par ailleurs, les activités proposées en compréhension à l'oral effectuées paraissent avoir eu des effets significatifs sur les performances en compréhension à l'écrit.

L'un des objectifs de ce travail consistait à démontrer que les performances des élèves qui ont pu bénéficier d'un enseignement de type explicite pour le développement de la compréhension à l'écrit tel que proposé dans le dispositif PARLER sont significativement supérieures à celles d'élèves n'ayant pas pu profiter de ce type d'enseignement. Si l'on considère que « toutes choses étant égales par ailleurs », les résultats exposés précédemment ont pu le démontrer. Ainsi, au moment de la passation du post-test, les performances des élèves ayant bénéficié du dispositif étaient supérieures à celles des autres élèves. La taille de l'effet de 0.69 quantifie d'ailleurs cet effet de « moyen à important ».

En début de travail, je signalais vouloir convaincre le lecteur de l'efficacité du dispositif testé et du bien-fondé du travail des différentes composantes impliquées dans le processus de compréhension (phonologie, correspondance graphème et phonème, décodage, fluence, compréhension à l'oral). Bien que certains points méthodologiques énoncés dans la partie du travail consacrée aux limites de l'expérimentation puissent être contestés, je reste persuadé du bien-fondé du travail effectué.

Les données récoltées semblent encourageantes et pourront, j'espère, pousser d'autres équipes à faire le pas pour entrer réellement dans l'apprentissage et la construction de la compréhension au lieu de rester dans le décodage. Cela, c'est notamment en travaillant la compréhension à l'oral qu'il semble possible d'y arriver, comme les résultats de ce travail en témoignent.

## Perspectives futures

Il est important de signaler que plusieurs enseignants de l'équipe éducative de l'école expérimentale ont montré de l'intérêt pour le projet. Pourrais-je penser que certains s'engageraient à le **poursuivre en deuxième année**, principalement pour le travail de la fluence ? Bien entendu il me paraît nécessaire de continuer à proposer aussi des activités explicites pour la compréhension à l'oral pour les élèves en éprouvant le besoin. Il serait dès lors intéressant d'envisager de proposer un autre post-test en juin 2019 pour constater l'évolution des résultats. Cependant, je ne pourrai probablement pas effectuer un suivi similaire à raison d'un jour par semaine.

Je regrette de ne pas avoir fait passer le pré-test dans une école à indice socioéconomique plus favorisé durant le mois de septembre. En effet, on aurait dès lors pu comparer la progression des résultats avec celle des deux autres groupes. A titre purement informatif, j'ai eu l'occasion de tester la partie du post-test consacrée à la **compréhension à l'écrit** dans une classe d'un établissement scolaire « favorisé » (19 élèves dans une école dont le ISE est de 12). Ce groupe-classe est connoté de « classe forte » par son titulaire, fort de 10 ans d'expérience au sein du cycle.

Un item a dû être supprimé car la qualité de l'impression a posé problème pour le travail des élèves. Une fois les résultats du test ajusté en tenant compte de cela, les élèves ont obtenu une moyenne de 7.58 (sur 12 avec un écart-type de 3,3). Pour rappel, le GE présente une **moyenne** de 7 (sur 12 avec un écart-type de 3,3) alors que la classe la plus forte de ce groupe a une moyenne de 8 (sur 12 avec un écart-type de 3,4). Cependant, cette donnée est purement informative et n'a aucune valeur puisque je n'ai pas de mesure « avant les apprentissages » en septembre.

Toutefois, il aurait été intéressant de se rendre compte de l'effet « compensatoire » du dispositif dans une école de SES plus faible *versus* une école à SES « moyen » ou « haut ». D'après Zorman *et al.* (2015), le dispositif a permis aux élèves qui en ont profité « d'atteindre un niveau de compréhension en lecture en fin de CE1 au moins aussi bons que celui atteint par l'échantillon national en début de CE2 ».

Les premiers plans de pilotage seront instaurés en septembre 2019. Dès lors, il semble également intéressant d'attirer l'attention des enseignants sur l'utilisation des tests standardisés comme indicateurs de performance.

« Les études nationales montrent que les relations entre efficacité et dispositifs d'évaluations standardisées ne sont ni uniformément significatives, ni automatiques. Elles dépendent de nombreux facteurs et de la méthodologie de recherche utilisée pour en mesurer les effets ». Lafontaine (2017)

Cependant, alors que ces tests standardisés doivent être utilisés comme des indicateurs de l'évolution des performances, ils pourraient aussi induire une stigmatisation de certains élèves en « confortant » alors l'enseignant dans ses représentations initiales. Par contre, s'ils sont utilisés à bon escient, ils permettront aux équipes éducatives de réagir de façon adaptée en proposant, comme cela a été le cas au cours de cette expérimentation, des remédiations adaptées et efficaces.

Il me paraît alors important de mesurer l'impact de l'utilisation des tests standardisés pour le pilotage des pratiques pédagogiques.

Au cours de ce travail, j'ai tenté de mettre en avant l'importance de ce dispositif tel qu'il avait été conçu : un programme compensatoire. L'hypothèse posée qui consistait à penser qu'il permettrait de compenser les manques et les difficultés des élèves les plus faibles semble avoir été vérifiée par une ampleur d'effet pouvant être considérée comme importante ( $d = 0.55$ ).

Afin de permettre un regard croisé avec une distance suffisante sur son implémentation, il paraît intéressant de pouvoir l'implémenter au sein de plusieurs établissements tout en mettant alors l'attention sur la façon dont il a été réellement implémenté :

- Place nécessaire à la formation des équipes ?
- Suivi des équipes en cours de travail ?
- Ressources (humaines et matérielles) utiles ?
- Impact sur la gestion du temps ?
- Impact sur les autres apprentissages (éventuellement moins entraînés) ?

En commençant l'apprentissage de la lecture en première année, les enfants ont beaucoup progressé entre septembre et mars. Dans le cadre de ce travail, on peut donc considérer que le dispositif mis en place a eu les effets escomptés.

- Tous les élèves continueront-ils d'en profiter de la même façon ?

- Les prérequis de décodage et de compréhension à l'oral permettront-ils aux élèves d'entrer de façon efficace dans l'apprentissage des stratégies de compréhension à l'écrit qui seront ensuite travaillées et intégrées par eux ?

On l'a vu précédemment, notre enseignement ne propose pas suffisamment de stratégies de compréhension à l'écrit. Dès lors, il semble important, en concertation avec les équipes éducatives, de continuer à chercher, comparer et mesurer les effets de ces stratégies pour les proposer aux enseignants et ainsi d'améliorer de manière significative la compréhension de l'écrit.

## 8. Remerciements

Durant cette année scolaire, les trois enseignantes du groupe expérimental, les personnes bénévoles les accompagnant et moi avons pu mettre en place, à notre humble échelle, certaines des composantes du dispositif PARLER au sein de trois classes de première année primaire d'une école liégeoise.

Ce travail n'aurait pas été possible sans le soutien des élèves et de l'équipe éducative de l'école au sein de laquelle il s'est déroulé. Je tiens à remercier Mesdames Ceyssens, Cuypers et Degbomont ainsi que Monsieur Dawans pour la confiance témoignée depuis ma demande initiale. Merci également aux bénévoles qui ont participé à l'expérimentation.

Leurs questions, la rigueur de leur travail, le temps qu'ils ont consacré à l'instauration du dispositif ainsi que leur implication personnelle m'ont réellement permis de découvrir une autre façon de travailler l'apprentissage de la compréhension à l'écrit tel que le dispositif le suggère.

Je tiens également à remercier l'équipe éducative de l'école-contrôle qui m'a permis de mettre en parallèle les résultats afin de les analyser et de constater les effets du dispositif.

Selon le règlement faculaire des Sciences de l'éducation de l'ULiège (2017), « un mémoire est un travail de recherche mené selon les modalités applicables à une recherche scientifique et/ou une synthèse critique et approfondie de la littérature ». Ce travail est l'aboutissement de ces trois années de formation commencées en 2015. Je souhaite dès lors profiter de cet espace pour remercier les professeur.e.s et assistant.e.s de la faculté pour tout ce qui a été partagé et transmis et plus spécialement Madame Schillings, promotrice de ce travail pour le temps consacré à me donner suggestions et conseils et cela tout au long de la rédaction de ce travail. Merci également à Mesdames Baye et Joris, lectrices de ce travail.

Je terminerai en remerciant mon épouse, mes enfants et mes parents pour leurs encouragements, leur patience et soutien inconditionnels tout au long de ce Master.

## 9. Bibliographie

- Arrêté de la Communauté Française du 19 juillet 2017 établissant le choix des variables et la formule de calcul de l'indice socio-économique de chaque secteur statistique (2017). *Moniteur belge*, 11 août.
- Bautier, E., Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, volume 148, 89-100. doi: 10.3406/rfp.2004.3252
- Baye, A. (2016). *Introduction aux sciences de l'éducation et de la formation* : Master en Sciences de l'éducation. Syllabus, Université de Liège, Liège, Belgique.
- Bernardin, J. (2011), « L'entrée dans le monde de l'écrit », *Le français aujourd'hui*. 2011/3 (n°174), p. 27-36. doi : 10.3917/lfa.174.0027
- Bianco, M. (2014). Enseigner la compréhension en lecture. Sciences cognitives et éducation. *L'apport des sciences cognitives à l'école : quelle formation des enseignants*. Retrieved from [https://www.college-de-france.fr/media/stanislas-dehaene/UPL7323657357039937973\\_CDF\\_13nov2014\\_Bianco.pdf](https://www.college-de-france.fr/media/stanislas-dehaene/UPL7323657357039937973_CDF_13nov2014_Bianco.pdf)
- Bianco, M. (2015) *Pratiques pédagogiques et performances des élèves : langage et apprentissage de la langue écrite*. Grenoble : P.U.G. Retrieved 2018.02.09 [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/bianco\\_solo1.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/bianco_solo1.pdf)
- Bianco, M. (2016). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Grenoble : PUG.
- Bianco, M., Coda, M., & Gourgue, D. (2013). *Compréhension de la langue CP*. Les Éditions de la Cigale.
- Bissonnette, S., & Bouchard, C. (2012). L'enseignement efficace de la lecture. *Vie Pédagogique*, (160), 45-49.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, c. et 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*, 3, article 1, p.1-35.
- Bluge, V., (2017). *Le programme PARLER*. Retrieved 2017.12.29 from [https://prezi.com/\\_tm9cwmersak/le-programme-parler/](https://prezi.com/_tm9cwmersak/le-programme-parler/)



- Bonnéry, S. (2007). Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques. *Lectures, Les livres*.
- Breton, N. (2000). Pour une réussite éducative: éveiller les élèves à l'écrit dès la maternelle. *Vie pédagogique, 115*, 50-51.
- Corroyer D., Rouanet H. (1944). Sur l'importance des effets et ses indicateurs dans l'analyse statistique des données. In : *L'année psychologique*. 1994 vol. 94, n°4. pp. 607-623. doi : <http://dx.doi.org/10.3406/psy.1994.28794>
- Crahay, M. (2004). *L'apprentissage de la lecture au début de l'enseignement primaire en Communauté française de Belgique*. Université de Liège. Liège.
- Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Belgique : De Boeck.
- Day Reutzel, D. (2007, November). *Evidence-Based Reading instruction: Effective Fluency, Vocabulary and Comprehension Instruction*. American Speech-Language-Hearing Association. Boston, MA. [En ligne]. Consulté le 12 avril 2017.
- Décret de la Communauté française du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. (1997). *Moniteur belge, 23 septembre, p.24653*.
- Derydt, Ch., Dumont, M., Fontaine, L. (2007). Apprendre à lire: la querelle des méthodes. En ligne. Consulté le 13 avril 2017. [https://ligue-enseignement.be/apprendre-a-lire-la-querelle-des-methodes/#\\_ftnref1](https://ligue-enseignement.be/apprendre-a-lire-la-querelle-des-methodes/#_ftnref1)
- Dimitri, M.-M., Potvin, P. et Rousseau, M. (2014). *École et Stratégies : une démarche de révision des pratiques afin de favoriser la réussite des élèves. Formation et profession*, 23(1), 54 -70. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.230>
- Dougherty Stahl, K. A. (2013). Today's Comprehension Strategy Instruction In B. M. Taylor & N. K. Duke (Eds.). *Handbook of effective literacy instruction: Research-based practice K-8*. (pp.238-260). London: Guilford Press.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., & Morin, M. F. (2012). Influence des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes sur le développement de l'habileté à faire des inférences d'élèves du préscolaire. *Lettrure*, 2, 22-49.

- Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health and Human Development, NIH, DHHS. (2001). *Put Reading First: The Research Building Blocks for Teaching Children to Read (N/A)*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Garnier, P. & Brougère, G. (2017). Des tout-petits « peu performants » en maternelle. Ambition et misère d'une scolarisation précoce. *Revue française des affaires sociales*, (2), 83-102.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2007). L'enseignement explicite. *Enseigner*, 107-116.
- Gentaz, E. (2013). Apprendre.. oui mais comment ? Des laboratoires aux salles de classe. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 2013, no. 123. Guest Ed.
- Gentaz, E., Sprenger-Charolles, L., Colé, P., Theurel, A., & Gurgan, M. (2013). Évaluation quantitative d'un entraînement à la lecture à grande échelle pour des enfants de CP scolarisés en réseaux d'éducation prioritaire : apports et limites. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant (ANA E.)*, 123, 172-181.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. De Boeck Université.
- Giasson, J. (2004). État de la recherche sur l'intervention auprès des lecteurs en difficulté. *L'apprentissage de la lecture, Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, (1), 27-35.
- Godenir, A., (2014). La production de l'illettrisme : à l'école, dans les classes. *Journal de l'alpha 194 : école et analphabétisme (3<sup>ème</sup> trimestre 2014)*. 29-40. Retrieved from <http://www.lire-et-ecrire.be/Journal-de-l-alpha-194-Ecole-et-analphabetisme>
- Goigoux, R. (2004). Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. *L'apprentissage de la lecture, Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 1, 37-56. Retrieved 2017.04.04 from <http://revuedeshep.ch/pdf/vol-1/2004-1-goigoux.pdf>
- Groupe Cogni-Sciences.. (2013). OUtil de Repérage des Acquis en LECTure des élèves en CP [A l'usage du personnel de santé]. Retrieved from <http://www.cognisciences.com/accueil/outils/article/oura-lec-cp-outil-professionnel-de-sante>

- Jacquier-Roux, M., Nguyen, J., & Zorman, M. (2013). *Conscience phonologique CP*. Les Éditions de la Cigale.
- Jarlégan, A., Piquée, C., Fontanieu, V., & Goigoux, R. (2016). Efficacité et équité dans l'enseignement de la lecture : le rôle du contexte classe. *Revue française de pédagogie*, (3), 7-22.
- Lafontaine, D. (2017). *Approche expérimentale des pratiques et des politiques éducatives* : Master en Sciences de l'éducation. Syllabus, Université Liège, Liège, Belgique.
- Lafontaine, D. (2015). *Analyse des processus d'enseignement* : Master en Sciences de l'éducation. Syllabus, Université Liège, Liège, Belgique.
- Lafontaine, L., & Nyssen, M.-C. (2006). *L'apprentissage de la lecture en 1ère et 2ème années primaires : Analyse des programmes officiels et des pratiques enseignantes*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française. Retrieved from <http://www.enseignement.be>
- Lafortune, L. (2008). *Guide pour l'accompagnement professionnel d'un changement*. PUQ.
- Lambert, P. (2013). Dyslexie : panne de décodeur et de séquenceur. Retrieved 2018.02.28 from [http://www.reflexions.uliege.be/cms/c\\_346267/fr/dyslexie-panne-de-decodeur-et-de-sequenceur?part=1](http://www.reflexions.uliege.be/cms/c_346267/fr/dyslexie-panne-de-decodeur-et-de-sequenceur?part=1)
- Monseur, Ch. (2015). *Notions de statistiques appliquées à l'éducation* : Master en Sciences de l'éducation. Syllabus, Université libre de Liège, Liège, Belgique.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016 International Results in Reading*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center Retrieved 2017.12.05 from: <http://pirls2016.org/pirls/summary> (<http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/http://pirls2016.org/pirls/summary/>)
- Normand, R. & Derouet, J.-L. (2011). « Évaluation, développement professionnel et organisation scolaire », *Revue française de pédagogie*, 174. 5-20.
- Pacte pour un enseignement d'Excellence (2017). Avis n°3 du groupe central. Bruxelles : Fédération Wallonie Bruxelles.

Poncelet, M. (2016). Acquisition, troubles et rééducation du langage écrit : aspects théoriques. Syllabus, Université de Liège, Liège, Belgique.

Pourchet, M. & Zorman, M. (2013). *Fluence*. Volume 1. Les Éditions de la Cigale.

Projet de décret : modifiant le décret du 30 avril 2009 organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité et le décret du 19 février 2009 organisant le renforcement différencié du cadre du personnel technique des centres PMS. (2017). Parlement de la Communauté Française, 6 juin 2017.

Remond, M., Quet F. (1999). Apprendre à comprendre l'écrit. Psycholinguistique et métacognition : l'exemple du CM2. In : Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°19, 1999. *Comprendre et interpréter les textes à l'école*. pp. 203-224. [http://www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_1999\\_num\\_19\\_1\\_2298](http://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1999_num_19_1_2298)

Rey, O. (2014). Entre laboratoire et terrain : comment la recherche fait ses preuves en éducation. *Dossier de veille de l'IFÉ*, n°89, janvier. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=89&lang=fr>

Schillings, P., Géron, S., Dupont, V. (2017). Les résultats de l'enquête PIRLS 2016 sur la compréhension en lecture des élèves de quatrième année primaire. *Caractères* 58, 7-20.

Schillings, P., Hindryckx, G., Dupont, V., Matoul, A., & Lafontaine, D. (2012). Pirls 2011. Enquête internationale sur le développement des compétences en lecture des élèves de 4e année primaire. Note de synthèse. [En ligne]. Consulté ce 13 avril 2017. Site enseignement.be.

Service général de l'inspection : Rapport établi par le Service général de l'Inspection au terme de l'année scolaire 2011-2012. (2012). Fédération Wallonie-Bruxelles, Bruxelles. Retrieved from [http://enseignement.be/download.php?do\\_id=9674](http://enseignement.be/download.php?do_id=9674)

Service général de l'inspection : Rapport général 2014-2015. Bilans des missions d'évaluation et de contrôle du niveau des études menées dans chaque niveau et type

- d'enseignement. (2015). Fédération Wallonie-Bruxelles, Bruxelles. Retrieved from [http://enseignement.be/download.php?do\\_id=13328](http://enseignement.be/download.php?do_id=13328)
- Sprenger-Charolles, L., Theurel, A. & Gentaz, E. (2017). *Evaluer les capacités de lecture et les capacités reliées chez des enfants de 6-7 ans : Cadre théorique et bilan des études de Gentaz et al. (2013 et 2015)*. Document édité par la FAPSE-UNIGE.
- Stuart, M., Stainthorp, R., & Snowling, M. (2008). Literacy as a complex activity: Deconstructing the simple view of reading. *Literacy*, 42(2), 59-66.
- Test d'évaluation Conscience phono. (2013). Grenoble : Les Editions de la Cigale. Retrieved from <http://www.editions-cigale.com/ressources>
- Vantourout, M. & Blanc, C. (2017). *Une approche psycho-didactique pour évaluer la lecture au cours préparatoire ?*, Repères [En ligne], 56. DOI : 10.4000/reperes.1224
- Willingham, D. T. (2006). L'utilité d'un enseignement bref des stratégies de compréhension en lecture (F. Appy, Trans.). Retrieved from <http://www.formapex.com/telechargementpublic/willingham2006a.pdf?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=4d34101224fa8bcc8a53050fda55c277>
- Zorman, M., Bressoux, P., Bianco, M., Lequette, C., Pouget, G. Pourchet, M. (2015). «PARLER»: un dispositif pour prévenir les difficultés scolaires », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 193 | octobre-novembre-décembre 2015. Consulté le 16 décembre 2016. doi: 10.4000/rfp.4890

## 10. Annexes