

Travaux sur la conscience phonologique et le nom des lettres Premiers résultats de la recherche IFE Lire-écrire

Briquet-Duhazé Sophie, MCF HDR
ESPE de l'Académie de Rouen, CIVIIC

Saint-Lô, 26 mai 2016

I. Problématique et présentation de notre recherche longitudinale sur la conscience phonologique et le nom des lettres (2007-2014)

Notre recherche longitudinale sur la conscience phonologique et le nom des lettres vise la transposition de ces prédicteurs (fin de maternelle) en remédiateurs auprès d'élèves de cycle 3 en difficulté de lecture (CE2-CM1-CM2).

La phase 0 (2007-2009) a consisté à vérifier cette possible transposition.

La phase 1 (2011-2014) a consisté à conforter les résultats obtenus en phase 0.

Phase 0 : 445 élèves de CE2-CM1-CM2, répartis au sein de 21 classes majoritairement en éducation prioritaire.

Évaluation initiale en sept 2007 :

Item 1 : notion de mot ; Items 2 et 3 : notion de rime ; Items 4, 5 et 6 : notion de syllabe ; Items 7 et 8 : notion de phonème.

Évaluation finale en juin 2009. Nom des lettres : 4 classes.

Phase 1 : 300 élèves de CE2 majoritairement en éducation prioritaire.

Évaluation initiale en septembre-octobre 2011 :

Groupe témoin : 65

Groupe expérimental : 235

-110 font un entraînement en conscience phonologique et nom des lettres.

-125 font seulement l'entraînement en conscience phonologique

Évaluation intermédiaire de 42 élèves en grande difficulté de lecture au CM1 en janvier 2013.

Évaluation finale : mai-juin 2014 au CM2.

A. La conscience phonologique, prédicteur de la réussite en lecture

- Définition : connaissance consciente que les mots du langage oral sont composés d'unités plus petites : syllabes, rimes, phonèmes.
- Si cela est bien compris aujourd'hui, efficacité pas toujours atteinte dans la mise en œuvre.
- Syllabes : scansion mais peu de fusion (décodage-encodage ; lecture-production d'écrits).
- Rimes : l'apprentissage de comptines, de chansons ne suffit pas à comprendre ce qu'est une rime.
- Phonèmes : tableau de fréquences et opérations difficiles mais nécessaires : repérage dans le mot (début-milieu-fin) ôter, ajouter, permuter...

Tableau de fréquence des phonèmes

LA FRÉQUENCE DES PHONÈMES EN FRANÇAIS¹

PHONÈMES	EXEMPLES	FRÉQUENCE (%)	PHONÈMES	EXEMPLES	FRÉQUENCE (%)
1 [a]	plat	8,1	19 [y]	rue	2,0
2 [r]	rat	6,9	20 [ɔ]	ton	2,0
3 [l]	lait	6,8	21 [ʒ]	jeu	1,7
4 [e]	dé	6,5	22 [ɔ]	bosse	1,5
5 [s]	sac	5,8	23 [ɛ]	brin	1,4
6 [i]	lit	5,6	24 [f]	fin	1,3
7 [ɛ]	paix	5,3	25 [b]	bain	1,2
8 [ə]	cheval	4,9	26 [j]	taille	1,0
9 [t]	tas	4,5	27 [w]	oui	0,9
10 [k]	cas	4,5	28 [q]	puis	0,7
11 [p]	pas	4,3	29 [z]	zèbre	0,6
12 [d]	dos	3,5	30 [ø]	pneu	0,6
13 [m]	mot	3,4	31 [ʃ]	vache	0,5
14 [ɑ]	blanc	3,3	32 [œ]	brun	0,5
15 [n]	nid	2,8	33 [œ]	cœur	0,3
16 [u]	cour	2,7	34 [g]	gare	0,3
17 [v]	vie	2,4	35 [ɑ]	pâte	0,2
18 [o]	mot	2,21	36 [ɲ]	borgne	0,1

¹ Tableau extrait de Jean Peytard et Émile Genouvrier, *Linguistique et Enseignement du français*, Larousse, 1970.

les 5 premiers
= 34,1 %.

les 10 premiers
= 58,90 %.

- [a] [r] [l] [e] [s] Ces 5 phonèmes sur les 35 de la langue française représentent 34 % du décodage des mots à l'écrit dans n'importe quel texte.
- Les 10 premiers ; 60% du décodage.
- Cela favorise l'acquisition de la combinatoire car il y a des sons voyelles et consonnes. Souvent en maternelle, tendance à étudier les sons voyelles uniquement ce qui donne l'illusion à l'enfant que le son et le nom de la lettre sont les mêmes (la lettre a fait le son a ; la lettre i fait le son i...) et incompréhension au CP lorsqu'un phonème correspond à plusieurs graphèmes avec une ou plusieurs lettres.

- L'entraînement de ces compétences métaphonologiques a un effet significatif sur la réussite en lecture, en augmentant particulièrement les compétences en décodage, en orthographe et en écriture (production d'écrit). Les compétences en compréhension s'améliorent également du fait que celle-ci dépend, en partie, du décodage rapide et juste des mots.

B. La connaissance des lettres en fin de maternelle est un prédicteur de l'apprentissage réussi de la lecture.

Elle repose sur trois unités : le nom, le son, la graphie d'une lettre en isolé (Hilairat de Boisféron, Colé, Gentaz, 2010). **Nomination des lettres dans un ordre aléatoire**, non récitation de la comptine alphabétique qui ne garantit pas une bonne maîtrise de la lecture.

Foulin (2007) : synthèse des travaux dans différentes langues ; Les élèves qui débutent l'apprentissage de la lecture avec une bonne connaissance des lettres apprennent à lire plus vite et mieux que les autres élèves (Foulin, Pacton, 2006).

- Connaissance du nom des lettres pourrait contribuer à l'acquisition première de la lecture (Treiman, 2006).
- Le nom des lettres donnerait à l'enfant une première identité phonologique (Foulin, 2007).
- Plusieurs recherches démontrent une corrélation entre la connaissance des lettres chez des prélecteurs et leur niveau en lecture un ou deux ans après (Badian, 1995).
- La dénomination des lettres est également un bon prédicteur en compréhension de textes (Schatschneider et al., 2004) et en orthographe lexicale (Caravolas et al., 2001).

Les connaissances précoces sur les lettres contribuent à l'émergence des premières productions orthographiques (Biot-chevrier, Ecalle, Magnan, 2008 ; Foulin, 2007 ; Pacton, Foulin, 2006) car :

- Le nom des voyelles est égal à la valeur phonémique : a-e-i-o-u ;
- La plupart des 19 consonnes a un nom qui contient le son :
 - en position initiale pour 9 consonnes, c'est la structure CV :
b-d-j-k-p-q-t-v-z ;
 - en position finale pour 6 consonnes, c'est la structure VC :
f-l-m-n-r-s ;
 - la relation nom-son existe aussi mais est moins transparente pour :
c-g-w-x.
 - h, y. Le « h » n'a pas de son, le « y » a un nom complexe et plusieurs sons.
- Les lettres à structure CV (dont le nom est au début) sont plus faciles à apprendre (Ecale, 2004).

CV : structure Consonne/Voyelle ; VC : structure Voyelle/Consonne

Evans et al (2006) montrent que la dénomination du nom des lettres à 5 ans en maternelle **prédit 51% de l'augmentation de l'identification de mots en isolés au CP.**

- La connaissance du nom des lettres induit la connaissance du son (Treiman (2006) ; Hilairet de Boisféron, Colé, Gentaz, 2010).
- Les lettres du prénom sont 1,5 fois mieux connues que celles qui n'y figurent pas (Léa et Charles-Edouard).

Les autres prédicteurs connus de la lecture

2008, rapport du Comité National d'alphabétisation précoce (NELP : National Early Literacy Panel)

Ce comité, présidé par T. Shanahan est une méta-analyse débutée en 2002, consistant à mettre au jour, parmi les 8000 articles publiés dans des revues à comité de lecture, les recherches montrant une corrélation entre alphabétisation précoce et résultats ultérieurs en littéracie.

Ce comité, était chargé de déterminer les pratiques pédagogiques permettant le développement de compétences en littéracie précoce. La méthodologie a consisté à sélectionner une partie de ces recherches au regard des critères scientifiques (500 retenues) et de les coder afin de permettre leur comparaison et l'analyse statistique.

- Les principaux résultats portant le décodage, la fluence, la compréhension, l'orthographe et l'écriture.
- Les 6 variables les plus fortement corrélées à la réussite future en lecture-écriture dans ces domaines sont : la conscience phonologique, la dénomination rapide de lettres ou de chiffres, la dénomination rapide d'objets et de couleurs, la mémoire de travail phonologique, la connaissance de l'alphabet (nom et son des lettres), l'écriture de lettres isolées, l'écriture de son prénom en dictée.
- Interventions pédagogiques les plus efficaces: l'apprentissage systématique des correspondances lettres-sons ; impact significatif (modéré à fort) sur le décodage, la fluence, la compréhension, l'orthographe et l'écriture (par petits groupes, lecture de mots impliquant l'apprentissage de l'alphabet et la manipulation phonémique).

C. Méthodologie de la recherche et résultats: phase 0

Évaluation initiale en septembre 2007 des 445 élèves de CE2-CM1-CM2 : 21 classes.

Enregistrement avec ma voix.

Item 1 : notion de mot (phrases de moins de 6 mots).

Items 2 et 3 : notion de rime (association mot/rime).

Items 4-5-6 : notion de syllabe (dénombrement, fusion et suppression).

Items 7 et 8 : notion de phonème (identification et suppression).

- Niveaux en conscience phonologique :

Élèves en difficulté	Élèves moyens	Bons élèves
Échec à 5-6-7 items ou à la totalité (8)	Échec à 3-4 items	Échec à 1 item ou réussite totale

Entraînement (2 séances de 20 mn par semaine).

Nov-déc 2007 : 5 semaines soit 10 séances :
syllabes et rimes.

Janv- avril 2008 : 12 semaines soit 24 séances :
phonèmes selon le tableau de fréquence.

Fiches de jeux données sous forme de fiches de
préparation et entraînement avec les professeurs
des écoles. Ecoles volontaires (résultats faibles)
et animations pédagogiques avant.

- Deuxième année : idem pour 2 écoles ; 3 ont arrêté.
- Juin 2009 : évaluation des 267 élèves ayant participé à l'évaluation initiale (soustraction faite des déménagements et départs en 6^{ème}).

Résultats à l'évaluation initiale

Élèves Pupils	1 Words	2 rhymes	3 rhymes	4 syllables	5 syllables	6 syllables	7 phonemes	8 phonemes	Total
AMZO	3/3	2/2	3/3	5/6	5/5	4/5	3/3	4/4	no error or one
BASH	0/3	2/2	3/3	4/6	4/5	4/5	2/3	2/4	
BAME	2/3	2/2	3/3	6/6	5/5	0/5	3/3	0/4	
BEZE	2/3	0/2	1/3	5/6	4/5	4/5	3/3	4/4	
CHSA	3/3	0/2	1/3	4/6	2/5	3/5	3/3	4/4	two/four errors
ELSA	2/3	2/2	0/3	5/6	4/5	5/5	2/3	3/4	
FECA	1/3	0/2	0/3	4/6	2/5	0/5	3/3	0/4	five/eight errors
GHSA	2/3	2/3	3/3	5/6	4/5	5/5	3/3	2/4	
HAAN	0/3	0/2	1/3	5/5	5/5	2/5	3/3	3/4	

- Les élèves en grande difficulté ne maîtrisent pas la notion de mot.
- Ils ont peu de conscience rimique (confusion avec mot de la même famille).
- Le dénombrement de syllabes est réussi mais la fusion génère des non-réponses.
- La conscience phonémique génère des erreurs mais un peu moins que les rimes.
- Des confusions entre phonèmes et syllabes lors de la suppression du dernier phonème.

Résultats aux deux évaluations

				Total
Pré-test Sept 2007	36 13,48%	145 54,31%	86 32,21%	267 100%
Post-test Juin 2009	25 9,36%	141 52,81%	101 37,83%	267 100%
Écart	- 11 - 4,12%	- 4 - 1,5%	+ 15 + 5,62%	

- Élèves en difficulté : progrès en syllabes et rimes ; pas en phonèmes.
- Élèves ayant validé 2 ou 3 items sur 8 : meilleure réussite ou réussite identique avec déplacements des items ou baisse des résultats.
- Beaucoup de non-réponses au pré-test, moins au post-test.
- Entraînement d'un ou deux ans insuffisant pour les élèves en grande difficulté mais a permis de combler les lacunes en syllabes et rimes.

Connaissance des lettres auprès de 4 classes

- Au sein d'une même école, bonne connaissance du nom des lettres ou 1/3 de la classe en échec.
- Surprise des enseignants : connaissance des lettres jamais évaluée au C3 ; croyance des acquis (rôle du dictionnaire et de la scolarisation).
- Confusions : b/v ; p/q ; j/g ; l/i ; x, y, z.

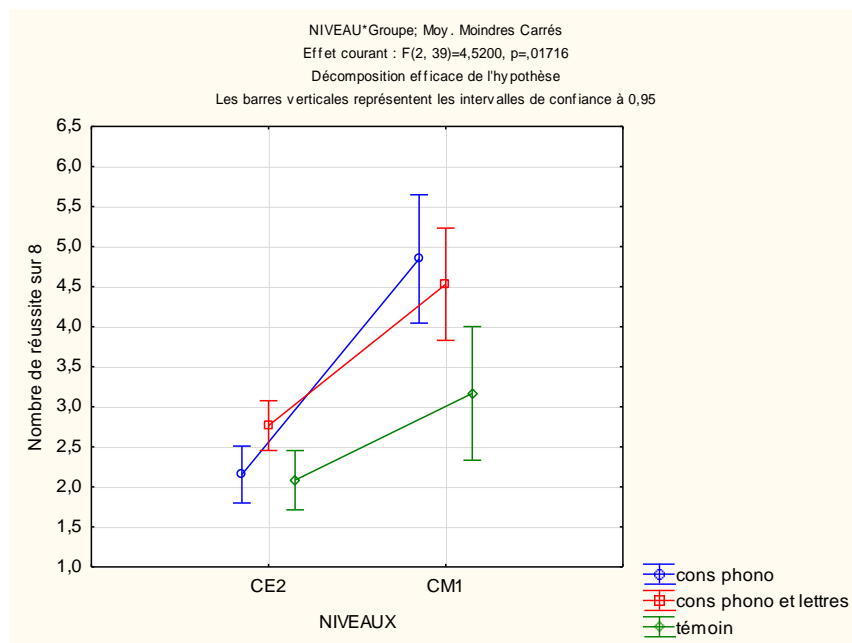
D. Méthodologie de la recherche et résultats : phase 1

- Évaluation initiale conscience phonologique et nom des lettres + lecture de phrases, mots réguliers, irréguliers, pseudo-mots (modèle de Sylviane Valdois permettant de distinguer l'origine des difficultés en lecture (procédure lexicale (sens) - procédure analytique (conversion G/P)). Ex : Chameau-chaos-chavon.
- Entraînement selon le groupe : conditions réelles de classe.

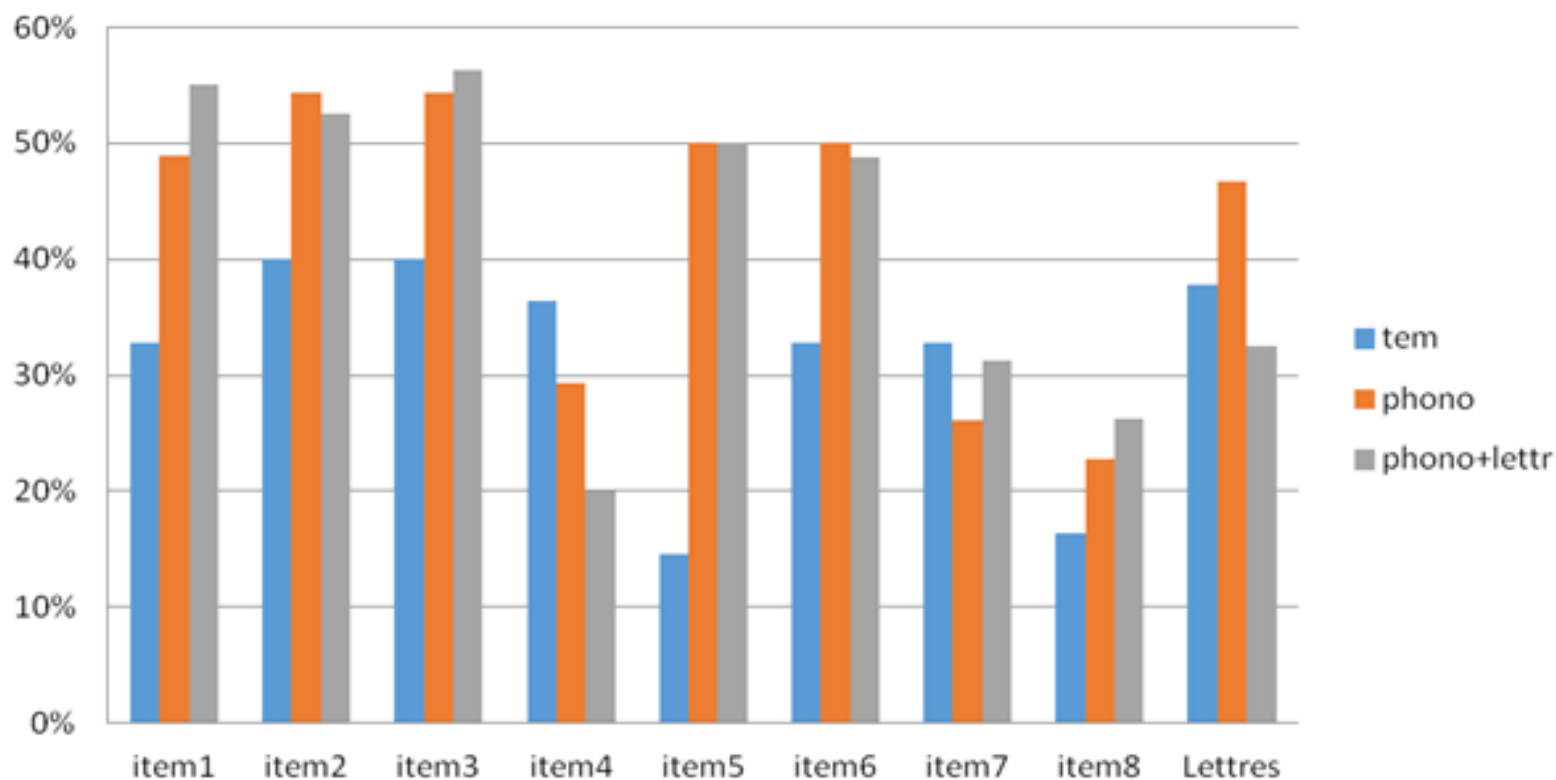
Résultats en conscience phonologique à l'évaluation initiale de la phase 1

Evaluation initiale 2011	Pupils « in difficulties » Elèves « en difficultés »	« Average » pupils Elèves « moyens »	« Good pupils » « Bons » élèves	Total
Control group Groupe témoin	23 35,39 %	38 58,46 %	4 6,15 %	65
Experimental group phonological awareness and letter names Groupe expérimental cs phono et nom des lettres	41 37,27 %	57 51,82 %	12 10,91 %	110
Experimental group phonological awareness Groupe expérimental cs phono	55 44 %	55 44 %	15 12 %	125
	119 39,67%	150 50%	31 10,33%	300 100%

Progrès des 2 groupes expérimentaux après un an d'entraînement



Pourcentage d'amélioration des 3 groupes entre le CE2 et le CM2



Le nom des lettres : évaluation initiale de 298 élèves de CE2
(300 moins deux élèves mal voyants)

Les 300 ont été évalués en conscience phonologique et nom des lettres.

Un élève de CE2 sur deux ne connaît pas la totalité des lettres de l'alphabet.

Nous avons additionné les erreurs et noté les propositions. Nous avons totalisé le nombre d'erreurs par lettre concernant l'ensemble des élèves ayant passé cette évaluation.

a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m
0	9	7	17	1	0	18	4	0	28	9	32	1

n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z
2	0	10	54	0	18	2	1	0	8	14	31	2

Les lettres connues par les 298 élèves de CE2 (8 ans) sont :

a-f-i-o-r-v.

Les lettres faisant l'objet de nombreuses erreurs sont par ordre de croissance :

j-g-s-d-x (entre 10 et 30 erreurs) puis

q-l- y (31 à 54 erreurs).

Le « l » est majoritairement confondu avec le « i » (24 erreurs et six élèves le nomme « un ») tandis que le « y » fait l'objet d'appellations diverses et variées (« x », « j », « i », « k », « w »...).

Les lettres connues par les 226 élèves de CM2 (10-11 ans) sont :

a - e - f - m - o - r - s - t - v - z

1 ou 2 erreurs : i - n - u - w - y

Entre 3 et 10 erreurs : b - c - d - g - h - k - j - p - x

Les lettres faisant l'objet de **nombreuses erreurs** sont par ordre de croissance :

q (entre 10 et 30) puis

l (entre 31 et 54)

Le « l » est encore la lettre qui pose le plus de problèmes : confondu avec le « i » (19 fois et 17 élèves le nomme « un ». tandis que le « q » est appelé 7 fois « p » et 7 fois « k »).

Lire-écrire à l'école primaire

Institut français de l'éducation (ENS Lyon) - Laboratoire
ACTé (UBP Clermont)

ÉTUDE DE L'INFLUENCE DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE SUR LA QUALITÉ DES PREMIERS APPRENTISSAGES

Sous la direction de Roland Goigoux
Professeur des Universités, laboratoire ACTé
ESPE de Clermont-Auvergne, Université Blaise Pascal

- **Contextualisation** :

En 2012, proposition à la DGESCO d'évaluer l'effet des pratiques d'enseignement du lire-écrire sur les apprentissages des élèves de CP. Les maîtres ne doivent pas changer leurs pratiques.

75 chercheurs (17 universités). 100 formateurs pour les observations en classe. 131 maîtres de CP. Des étudiants pour évaluer les élèves 3 fois.

Étude réalisée au CP entre sept 2013 et juin 2014 + évaluation au CE1 en juin 2015.

Problématique

- Quels contenus, tâches, formes d'enseignement, dosages... sont les plus propices aux apprentissages à différentes périodes de l'année ? Contenus enseignés successivement, simultanément ? Les pratiques efficaces ont-elles des traits communs ?
- 8 sous-ensembles : le code alphabétique et l'identification de mots ; la compréhension ; l'écriture ; l'étude de la langue ; l'acculturation à l'écrit ; le caractère + ou - explicite de l'enseignement ; la différenciation et l'aide aux élèves en difficulté.
- Plus intérêt porté à la planification de l'étude du code au CP.

Méthodologie

- 131 classes de CP : 2507 élèves.
- Variables élèves : sexe, âge, catégories socio-professionnelles père-mère, langues parlées à la maison, niveau initial au CP.
- Variables classes : niveau moyen, éducation prioritaire ou non, ancienneté maître...
- Observation toutes les séances de lecture-écriture pendant 3 semaines : film, nov-mars-mai. Chaque leçon découpée en tâches assignées aux élèves. Cahier des charges, photographies cahiers, affichage, planification code durant les 9 premières semaines, supports, manuels, regroupement des élèves, 2 élèves (« bon » « en difficulté ») ...

Épreuves élèves de CP

- Conscience phonologique, nom des lettres, lecture de mots familiers en 1 mn, idem pseudo-mots, compréhension (phrases entendues, textes entendus, vocabulaire, raisonnement non verbal), écriture (écriture tâtonnée, écriture du prénom, écriture de trois mots au début de CP (lapin, rat, éléphant), une courte phrase.
- Fin de CP : idem + compréhension de textes entendus, phrases ; écriture, dictée, production d'un texte, copie.

La durée de l'enseignement

- 10h de français au CP (programmes 2008).
- Fortes disparités entre les classes (moyenne 7h22 ; entre 5h11 et 10h09).
- Mais pas d'effet de l'allongement global de la durée d'enseignement du lire-écrire sur la qualité des apprentissages des élèves.
- Pas d'effet de la durée de la phonographie, lecture et écriture. En revanche, l'allongement de la durée de l'étude de la langue et la compréhension a un effet positif sur les performances globales des élèves en lecture-écriture à la fin du CP.
- Les élèves faibles sont plus dépendants du temps passé avec le maître sur les tâches de lecture-écriture que les autres.

Planification de l'étude du code

- A 10 semaines après la rentrée de CP (mi-nov), la moyenne des correspondances P/G est de 11,4. Tempo lent : 5 ou 7 (21 maîtres sur 131). Tempo rapide 16 correspondances ou plus (24 maîtres).
- Les correspondances choisies sont à peu près celles préconisées par les psycholinguistes .
- 50 % entrent par le phonème ; 50% P et G simultanément (quelques uns entrent par les Graphèmes).

L'enseignement du code

- Les maîtres du CP consacrent 1h39 par semaine à l'étude du code alphabétique : 81 mn à la combinatoire et 18mn au déchiffrage de mots (1^{er} trimestre 2h07 et de moins en moins). + tâches d'écriture (encodage des unités orales) : 54mn.
- Encodage + décodage : 2h30 mais différences entre les classes car $\frac{1}{4}$ des enseignants en font deux fois plus que ceux qui y passent le moins de temps.

- Textes plus ou moins déchiffrables : en moyenne 43% de graphèmes déchiffrables mais ce chiffre varie de 11% à 76%. L'activité intellectuelle, cognitive des élèves est donc très différente.
- 31% des enseignants n'ont pas de manuels ; 69% utilisent un manuel (30 différents !).
- Les maîtres qui ont un tempo rapide sont ceux qui proposent les textes les plus déchiffrables.

L'influence des pratiques sur les performances des élèves

- Un tempo rapide s'avère bénéfique aux apprentissages des élèves en code et en écriture. Influence à son maximum avec un tempo de 14 ou 15 CGP durant les neuf premières semaines de CP. Les élèves faibles progresseraient davantage lorsque le tempo est compris entre 12 et 14. Les tempos lents (inférieurs à 8) freinent les apprentissages en code et en écriture.

- Les enseignants qui proposent des textes trop peu déchiffrables (inf à 30%) sont moins efficaces que les autres quand on observe le score global des élèves en lecture-écriture.
- Les maîtres qui font lire des textes avec plus de 57% de graphèmes déchiffrables sont plus efficaces avec les élèves initialement faibles.

Encodage (transcription énoncé oral en énoncé écrit : L, S, M, P, T)

- Deux tâches d'encodage influencent les performances finales des élèves :
 - le temps consacré à l'écriture sous la dictée (maître qui choisit ce qui doit être écrit).
 - temps consacré à l'encodage autonome (les élèves choisissent).
- Effet croissant jusqu'à 40mn dictée par semaine et 35 mn pour l'encodage autonome.
- + effet lecture à haute voix (entre 30 et 55mn).

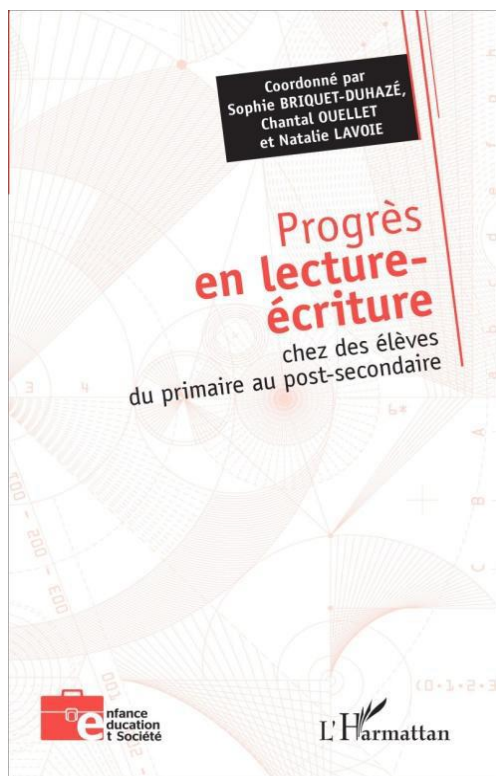
La compréhension

- Peu de temps accordé à la compréhension : 15% du temps d'enseignement du Lire-écrire. Mais simple au double selon les classes.
- Les tâches écrites et individuelles occupent une part importante : 25mn par semaine
- Les tâches orales sur l'élaboration du sens : à peine 30mn et absentes dans la moitié des classes.

Précaution car moins de données en compréhension :

- Plus de temps en compréhension ne provoque pas de changements significatifs.
- Effet de certaines configurations temporelles : tâches orales constantes sur l'année ou accroissement du temps au fil de l'année = effet positif en compréhension en fin de CP chez les élèves faibles et intermédiaires.
- Les élèves faibles au début qui bénéficient de l'étude du lexique progressent plus en compréhension de textes.
- Le nombre de livres lus en classe a une influence positive en compréhension de textes entendus.

Je vous remercie



IFE : vidéos présentation
résultats.