

LE DÉVELOPPEMENT DE LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE. COMPARAISON DES PRATIQUES ENSEIGNANTES EN ET EN DEHORS DE L'ÉDUCATION PRIORITAIRE

LAURENT HEN, MARIA POPA-ROCH, ODILE ROHMER et NADEGE DOIGNON-CAMUS
Université de Strasbourg

RÉSUMÉ. Le premier objectif de cette étude était d'observer, à partir des attendus de la recherche, les pratiques enseignantes pour développer la conscience phonologique des élèves pré-lecteurs. Le second objectif était de déterminer si celles-ci varient en fonction de l'origine socio-économique des élèves. Ces pratiques ont été observées en situation réelle de classe de grande section de maternelle dans des réseaux d'éducation prioritaire (REP) ou hors REP. L'activité, l'unité phonologique travaillée et la modalité de mise en œuvre de l'activité étaient codées dans une grille d'observation. Les résultats indiquent que les enseignants privilégient les tâches simples, l'unité accessible et des modalités peu efficaces. L'usage des modalités peu efficaces apparaît plus accentué dans les écoles en REP que hors REP.

THE DEVELOPMENT OF PHONOLOGICAL AWARENESS. COMPARISON OF TEACHING PRACTICES IN AND OUT OF PRIORITY EDUCATION

ABSTRACT. The first aim of this study was to observe, based on established research, the teaching practices for developing the phonological awareness of pre-reading students. The second aim was to determine whether these vary according to the students' socio-economic background. These practices were observed in real class situations with kindergarten students in priority education areas (i.e., least advantaged areas) or in standard areas. An observation grid was used to record the activity, the phonological unit, and the support modalities. The results indicate that teachers favour simple tasks, accessible units, and less effective modalities. The use ineffective modalities appears to be more pronounced in priority education areas than in standard areas.

Dans son rapport annuel, l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO, 2017) faisait le constat d'une « crise mondiale de l'apprendre ». Selon les données publiées, près de 617 millions d'enfants et d'adolescents n'atteindraient pas les compétences minimales attendues dans le

champ des mathématiques et de la lecture, alors même que 2 / 3 de ces mêmes enfants seraient pourtant scolarisés. Le système éducatif français est également confronté à cette difficulté (ministère de L'Éducation nationale, 2021). Un travail portant sur plus de 900 méta-analyses regroupant des élèves et des étudiants de tous âges montre que ce sont l'enseignant et ses méthodes qui auront le plus d'influence sur les apprentissages (Hattie, 2012). Dans la présente recherche, nous nous intéressons aux pratiques enseignantes qui visent le développement des compétences préparant l'apprentissage de la lecture. Plus précisément, le premier objectif de cette recherche est d'observer les pratiques enseignantes préalables à l'acquisition de la lecture en situation réelle d'apprentissage. Par ailleurs, une question complémentaire qui se pose est de savoir si ces pratiques varient en fonction de la diversité des publics accueillis. En effet, Batruch et al., (2019) suggèrent l'existence d'un lien entre les caractéristiques socio-économiques des élèves et les pratiques pédagogiques.

Les pratiques pédagogiques de préparation à l'acquisition de la lecture ont notamment pour but le développement de la conscience phonologique. Ainsi, en France, avant d'être scolarisés au cours préparatoire et donc de recevoir un enseignement explicite du code alphabétique, les enfants bénéficient à l'école maternelle d'un enseignement de la conscience phonologique. Celle-ci consiste en la capacité de manipulation intentionnelle des sons langagiers. Selon leur efficacité de mise en œuvre, les activités de conscience phonologique peuvent conduire à des niveaux de réussite différents en lecture (Ehri et al., 2001). Alors que la recherche établit clairement un lien fort entre développement de la conscience phonémique et niveau d'acquisition de la lecture, peu de recherches se sont penchées sur la nature même des activités mises en œuvre par les enseignants en situation réelle de classe. Autrement dit, nous manquons de connaissances sur la manière dont les enseignants traduisent dans leurs pratiques concrètes les activités pédagogiques en vue de développer la conscience phonologique. Notre recherche vise à combler ce manque. Le premier objectif de la présente étude est d'observer en situation réelle de classe les pratiques enseignantes visant le développement de la conscience phonologique.

En dépit des connaissances bien établies sur les conditions efficaces d'acquisition de la lecture (Castles et al., 2018), des difficultés dans ce domaine sont rapportées de manière récurrente chez les élèves français : en 2019, 11,8 % des jeunes entre 16 et 25 ans rencontraient des difficultés dans le domaine de la lecture d'après la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP, 2016). Cependant ces difficultés ne sont pas réparties socialement de manière aléatoire. Ainsi, le rapport du Centre National des Études Scolaires (CNESCO, 2016) fait le constat de l'existence d'inégalités d'apprentissage entre les élèves. Celles-ci auraient tendance à s'organiser en fonction des territoires : en France, les élèves avec des performances scolaires moyennes présentent un niveau encore plus faible dans les écoles appartenant aux réseaux d'éducation prioritaire (REP), qui concernent les quartiers ou les secteurs isolés connaissant

de grandes concentrations de difficultés sociales ayant des incidences fortes sur la réussite scolaire. Paradoxalement, dans ces réseaux où un renforcement éducatif et pédagogique est mis en place pour corriger l'impact des inégalités sociales et économiques, l'échec scolaire est plus massif (PISA, 2018). Dubet (2019) s'accorde avec d'autres auteurs (Batruch et al., 2019) pour affirmer que le fonctionnement même de l'école est source d'inégalités. En effet, elle transformerait les différences sociales en différences de réussite, en particulier à travers les croyances et les attitudes des enseignants (Bressoux, 2003; Croizet et al., 2017; Millet et Croizet, 2016). Si le rôle des enseignants est désormais considéré comme un facteur d'influence majeur dans la réussite des élèves (Hattie, 2012), le rôle particulier des pratiques enseignantes dans le domaine du développement de la conscience phonologique n'a pas, à notre connaissance, été directement étudié. De façon plus précise encore, aucune étude n'a spécifiquement comparé la façon d'enseigner la conscience phonologique en fonction des territoires d'implantation des écoles. Le second objectif de notre étude est donc de tester si les pratiques enseignantes en maternelle pour développer la conscience phonologique varient en fonction de ces territoires d'implantation, en comparant les pratiques observées dans des classes situées ou non dans des zones rattachées aux secteurs de l'éducation prioritaire (REP ou hors REP).

Le développement de la conscience phonologique

La *conscience phonologique*, dont l'enseignement contribue à l'apprentissage de la lecture (Dehaene et al., 2011), est définie comme la capacité à percevoir, à découper les unités sonores du langage telles que la syllabe (c.à.d., conscience syllabique), la rime, le phonème (c.à.d., conscience phonémique) et à les manipuler de manière délibérée (Bradley et Bryant, 1983). Le développement de la conscience phonologique chez les élèves pré-lecteurs semble témoigner d'une progression, à la fois dans la nature des processus cognitifs engagés dans les tâches de conscience phonologique et dans la taille des unités manipulées (Ecalte et Magnan, 2002). Dans un premier temps, leur demander de prendre conscience d'une unité sonore cible reviendrait à l'identifier en la mettant en relation avec un son déjà entendu précédemment. Par exemple, il peut s'agir d'une tâche dans laquelle les enfants doivent cibler les mots qui partagent un son commun (p. ex., zéro et zébu dans une liste comportant les mots zéro, ballon, zébu, toupie). Le traitement opéré sur la chaîne sonore, reflétant la sensibilité aux différences et similitudes phonologiques, est supposé être implicite dans ce type de tâche parce que non intentionnel (Ecalte et Magnan, 2002). Ce traitement peut être qualifié de recours à la sensibilité phonologique (Anthony et al., 2003; Duncan et Seymour, 2000) ou sensibilité superficielle (Stanovich, 1993) ou traitement épiphonologique (Ecalte et Magnan, 2002). Concernant la taille des unités manipulées, les enfants sont au départ capables de prendre conscience des unités larges, telles que les syllabes et les rimes (Anthony et Lonigan, 2004; Treiman et Zukowski, 1996; Ziegler et Goswami, 2005). La réussite aux tâches de conscience syllabique et l'échec aux tâches de

conscience phonémique ont été observés chez les jeunes enfants de plusieurs langues (Ziegler et Goswami, 2005). Dans un second temps, les compétences dites métaphonologiques pour lesquelles « les unités linguistiques font l'objet d'un traitement réfléchi et intentionnel » (Ecalte et Magnan, 2002) permettent aux enfants de manipuler les sons à partir de différents processus. Les enfants sont ici capables d'effectuer des tâches d'ajout d'unités (c.à.d., en ajoutant une unité linguistique à un mot cible), de suppression d'unités (c.à.d., en retirant une unité linguistique à un mot cible), d'inversion d'unités (c.à.d., en inversant les unités linguistiques d'un mot cible), d'assemblage d'unités (c.à.d., en associant des unités linguistiques pour constituer des unités linguistiques de plus grande taille). Ils réussissent ces tâches non seulement sur les unités larges mais aussi sur les unités fines telles que les phonèmes. Le passage du stade épiphonologique au stade métaphonologique serait conditionné par un apprentissage formel de la langue écrite, enseignement spécifique mené vers 4 / 5 ans (Ecalte et Magnan, 2002). Cette progression développementale des compétences, de la syllabe au phonème, rend le phonème progressivement accessible à la manipulation (Bryant et al., 1990; Ziegler et Goswami, 2005). C'est cette compétence de conscience phonémique qui est visée pour préparer l'apprentissage de la lecture. En effet, la conscience du phonème corrèle fortement et positivement avec le niveau de lecture ultérieur (Bradley et Bryant, 1983; Bryant et al., 1990; Coltheart, 1983; Demont et Gombert, 2004) et est donc considérée comme un facteur prédicteur de l'apprentissage de la lecture (Castles et Coltheart, 2004). De plus, dans la mesure où la conscience du phonème se développe avec l'acquisition des correspondances grapho-phonologiques, elle est considérée comme un marqueur de l'acquisition du code alphabétique (Hulme et al., 2005; Vazeux et al., 2020). La conscience phonémique et l'acquisition de la lecture se développent en interaction et leurs relations sont par conséquent bidirectionnelles (Castles et Coltheart, 2004).

L'enseignement de la conscience phonologique

En France, le ministère de l'Éducation nationale fait à la fois des préconisations en termes d'enseignements et des constats par rapport aux compétences visées, notamment sur le champ du développement du langage. Ces préconisations vis-à-vis des compétences à atteindre pour le développement du langage ont évolué depuis 1995, notamment en apportant davantage de précisions par rapport à la nature et la temporalité des unités linguistiques à travailler. Dans leurs formulations initiales, les recommandations visaient l'acquisition et le développement de la conscience phonologique à partir d'exercices portant sur l'unité syllabique (ministère de L'Éducation nationale, 2015) puisque celle-ci est la plus facilement perceptible. Plus récemment, il a été demandé aux enseignants, dès lors que les élèves sont jugés capables d'identifier et de manipuler les syllabes, de préparer l'apprentissage de la lecture en proposant des activités de conscience phonologique portant sur l'unité phonème (ministère de L'Éducation nationale, 2019).

Dans la littérature scientifique, les travaux relatifs aux activités de conscience phonologique les plus favorables au développement des compétences liées à l'apprentissage de la lecture sont nombreux. L'efficacité de l'entraînement de la conscience phonémique y est démontrée. Il est en effet admis que les habiletés de conscience phonémique, plutôt que celles de conscience syllabique, contribuent au développement de la conscience phonémique et du niveau de lecture (Castles et Coltheart, 2004; Wagner et Torgesen, 1987). Dans cette lignée, l'étude de Ukrainetz et al. (2011) montre que les enfants pré-lecteurs sont capables de développer des performances de conscience phonémique avec des instructions explicites sans avoir bénéficié au préalable d'un enseignement sur la conscience syllabique.

D'un point de vue des pratiques pour développer la conscience phonémique, il existe une diversité d'activités qui peuvent être proposées aux élèves pré-lecteurs. La méta-analyse de Ehri et al. (2001) et ses 52 études comparant des élèves entraînés et des élèves non entraînés à la conscience phonémique, rapporte précisément les conditions les plus efficaces de son développement. Concernant les tâches à mettre en œuvre, l'effet de l'entraînement est plus important si l'enseignement se limite à deux tâches plutôt que s'il en propose un plus grand nombre. Les tâches de manipulation et précisément celles d'assemblage (c.à.d., assembler les sons /b/, /o/ et /l/ pour former le mot /bol/) et de segmentation (c.à.d., segmenter le mot /bol/ en trois sons /b/, /o/ et /l/) apportent des bénéfices notables sur la conscience phonémique et la lecture. La tâche d'assemblage contribuerait à l'acquisition du décodage. La tâche de segmentation contribuerait plus précisément à l'apprentissage de l'orthographe des mots. Concernant les modalités concrètes d'entraînement de la conscience phonémique, la méta-analyse d'Ehri et al. (2001) distingue l'entraînement à la manipulation des phonèmes avec ou sans présentation de support visuel des lettres. Les résultats montrent clairement que l'effet de l'entraînement à la manipulation phonémique sans support visuel est faiblement efficace, et que l'efficacité de l'entraînement est significativement très importante avec le support visuel des lettres. La présentation des lettres pendant les entraînements à la manipulation phonémique rend concrets les phonèmes et permet d'initier les premières relations entre le langage écrit et le langage oral.

S'agissant des constats, le rapport annuel de « L'état de l'École » (ministère de l'Éducation nationale, 2021) indique un niveau d'échec significatif sur de nombreux exercices en lien avec la lecture à l'entrée du cours préparatoire. En 2019 près de 20 % des élèves à l'entrée du cours préparatoire ne maîtrisent pas les compétences attendues en manipulation de syllabes et de phonèmes. De plus, selon la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP, 2016), seulement 68 % des élèves en début de cours préparatoire en REP présentent des performances satisfaisantes de manipulation syllabique contre 81 % des élèves accueillis hors REP. Le domaine des compétences préalables à l'apprentissage de la lecture semble s'inscrire dans la tendance plus générale

mise en évidence par le rapport du Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA, 2018), selon lequel l'origine socio-économique et le niveau scolaire sont étroitement liés. D'une certaine manière, l'école contribuerait par les choix de pratiques pédagogiques opérés (Hattie, 2012) à une inégale répartition des acquis et des connaissances (Felouzis et al., 2016). De ce fait, les pratiques enseignantes ont le potentiel de perpétuer les inégalités sociales (Croizet et al., 2017; Pit-Ten Cate et Glock, 2018), voire d'amplifier les écarts de réussite entre les classes sociales (Goudeau et Croizet, 2017). Il s'agit d'un phénomène pernicieux dans la mesure où l'objectif du législateur comme celui des enseignants est de développer des moyens et des outils spécifiques pour aider au mieux tous les élèves. Cependant, le contexte d'exercice propre aux REP peut conduire les enseignants qui y exercent à supposer que leurs élèves n'ont pas les mêmes capacités d'apprentissage que les élèves hors REP (Peltier-Barbier et al., 2003). Ces croyances peuvent conduire les enseignants à modifier leurs pratiques dans un objectif d'adaptation aux capacités supposées et peuvent, « *in fine* », légitimer des méthodes d'enseignement qui maintiennent et justifient les inégalités existantes (Autin et Butera, 2016). Cela peut se traduire par la modification des programmes scolaires par rapport à leurs contenus ou par des choix pédagogiques et didactiques qui s'éloignent des recommandations institutionnelles. Tout se passe comme si les enseignants se construisaient eux-mêmes leurs propres théories sur la base de représentations naïves des compétences des élèves. Cela peut les amener à sur-ajuster des tâches en les simplifiant à l'excès, ne permettant pas aux élèves de développer les compétences attendues (Kherroubi et Rochex, 2004). Seule une observation *in situ* permettrait d'établir s'il y a un lien entre la nature des pratiques pédagogiques et le public accueilli.

Les objectifs de notre étude

Alors que les recherches indiquent clairement comment développer en maternelle les conditions favorables à une entrée dans la lecture efficace (Bosse et Zagar, 2016; Treiman et Zukowski, 1996), les données actuelles indiquent des résultats décevants puisque près de 10 % des jeunes adultes quittent le système scolaire sans maîtriser parfaitement la lecture. La question qui se pose est : comment les enseignants appliquent-ils les recommandations dans leurs classes? Or, à notre connaissance, l'observation systématique des pratiques d'enseignement de la conscience phonologique semble faire défaut dans la littérature. C'est pour combler ce manque que le premier objectif de cette étude est de conduire un travail d'observation systématique des pratiques enseignantes en situation réelle de classe. Nous avons retenu comme niveau la grande section d'école maternelle, dans lequel l'enseignement de la conscience phonologique pour préparer le futur apprentissage de la lecture constitue un des principaux objectifs.

De façon complémentaire, pour comprendre la persistance des difficultés en lecture dans les milieux socio-économiques défavorisés mettant en échec les politiques publiques pour soutenir ces élèves, nous avons testé si les pratiques de

préparation à l'apprentissage de la lecture pouvaient varier quand les enseignants exercent dans des écoles situées en REP et hors REP. Tout en étant bienveillants et soucieux de soutenir des élèves qu'on pourrait imaginer moins compétents, on peut s'attendre à ce que les exercices qu'ils proposent en REP sollicitent moins les processus de haut niveau pourtant indispensables pour permettre aux élèves d'entrer dans la lecture.

MÉTHODE

Participants

Les observations ont été réalisées dans 54 classes de grande section d'école maternelle réparties dans 30 écoles urbaines de l'agglomération strasbourgeoise. Le choix des classes repose sur le volontariat des enseignants de participer à ce programme de recherche. Pour encourager la participation des enseignants qui pouvaient se montrer réticents à être observés dans leurs pratiques de classe, nous avons réduit la collecte de données socio-démographiques afin d'empêcher le risque d'identifier les participants auprès de leurs pairs et de leur hiérarchie. Parmi ces classes, 24 se situaient dans 13 écoles de REP et 30 se situaient dans 17 écoles hors REP. Au total, 121 activités relatives au développement de la conscience phonologique ont été observées (Tableau 1), 56 en REP et 65 hors REP. Concernant la répartition en termes de genre, 95.5 % (hors REP) à 100 % (en REP) étaient des femmes. L'ancienneté générale de service des enseignants était de 17 ans en moyenne pour les enseignants affectés en REP et de 21 ans pour ceux hors REP.

Matériel et procédure

L'observation des pratiques enseignantes pendant les séances de conscience phonologique a été conduite lors du second semestre de l'année 2019 après avoir obtenu l'accord des autorités académiques et signé une clause de confidentialité. Les séances avaient une durée moyenne de 30 minutes et se déroulaient le matin. L'observation portait précisément sur les activités, c'est-à-dire les exercices proposés aux élèves avec une consigne spécifique pendant la séance de conscience phonologique. Pour chaque activité proposée aux élèves, un expérimentateur reportait la consigne formulée par l'enseignant dans la grille d'observation.

TABLEAU 1. Exemple d'activités mises en œuvre en fonction des tâches, unités et modalités retenues

Activité proposée	Compétence attendue	Exemple de consigne
Comptage	Être capable de repérer des unités sonores	Compte le nombre de syllabes/phonèmes dans tel mot ; ex., /piʒama/ => 3 , /bol/ => 3
		Frappe dans tes mains autant de fois que tu entends des syllabes/phonèmes dans tel mot
		Scande les différent(e)s syllabes/phonèmes composant tel mot
Identification	Être capable d'identifier des unités sonores	Entends-tu tel son dans tel mot? ex., entends-tu le son /ma/ dans /piʒama/?; entends-tu le son /b/ dans /bol/?
		Quel mot ne sonne pas pareil que les autres? ex., quel est l'intrus parmi /bato/, /balās/, /pari/? => /pari/; quel est l'intrus parmi /bol/, /kol/, /mot/? => /mot/
		Les deux mots entendus partagent-ils un son commun? ex., /bato/ et /balās/ => oui; /kol/, /bar/ => non
		Peux-tu trouver un mot qui partage tel son avec tel mot? ex., un mot qui partage un son commun avec /bato/ est /balās/; un mot qui partage un son commun avec /bol/ est /bar/
Manipulation	Être capable d'identifier et de manipuler les unités sonores	Ajoute tel son au début/à la fin de tel mot et prononce-le ; ex., ajoute la syllabe /ba/ au début du mot /rato/ => /barato/; ajoute le son /b/ au début du mot /alarm/ => /balarm/
		Supprime la première/dernière syllabe ou le premier/dernier phonème de tel mot et prononce-le; ex. supprime la dernière syllabe de /bato/ => /to/; supprime le dernier son de /bato/ => /bat/
		Remplace la première/dernière syllabe ou le premier/dernier phonème de tel mot par tel son et prononce-le; ex., remplace la dernière syllabe de /bato/ par /ka/ => /baka/, remplace le premier son de /bol/ par /k/ => /kol/
		Assemble telle et telle syllabe ou tel et tel phonème prononce-les ; ex., assemble les syllabes /pa/ et /pi/ => /papi/; assemble les sons /b/ et /o/ => /bo/
		Inverse la première syllabe avec la dernière syllabe, ou le premier phonème avec le dernier phonème de tel mot et prononce le mot; ex., inverse les deux syllabes de /papi/ => /pipa/; inverse le premier et le dernier son de /bol/ => /lob/

La grille d'observation a été élaborée en prenant appui sur une étude pilote dont l'objectif était de faire état des pratiques enseignantes auto-rapportées pour développer la conscience phonologique des élèves. Chaque activité était codée selon trois types de paramètres : la nature des tâches de conscience phonologique, l'unité sur laquelle elles portaient et les modalités concrètes de mise en œuvre. Concernant la nature des tâches, les activités observées permettaient de distinguer si l'exercice proposé sollicitait l'identification d'une unité sonore et/ou la manipulation. Les tâches d'identification sont celles qui demandent aux élèves de repérer un son dans un mot cible : produire le premier son d'un mot cible, juger de l'identité d'un son dans le mot cible, compter le nombre de sons dans le mot cible, scander les sons du mot cible. Les tâches de manipulation sont celles qui impliquent, en plus de repérer un son, de le manipuler : inversion de deux sons du mot cible, suppression d'un son du mot cible, ajout d'un son devant le mot cible, assemblage de deux sons pour former un mot. Concernant les unités sur lesquelles les tâches portaient, la grille d'observation distinguait les tâches de conscience syllabique et celles de conscience phonémique. Enfin, concernant les modalités, la grille d'observation permettait d'indiquer si la tâche était réalisée à l'oral uniquement (ex., entends-tu le son /a/ dans le mot /ra/?), ou avec un support imagé (ex., entends-tu le son /a/ tout en observant l'image d'un rat?), ou encore avec un support écrit (ex., entends-tu le son /a/ tout en observant le mot 'rat' écrit?). Le Tableau 1 présente des exemples d'activités observées pendant les séances de conscience phonologique.

RÉSULTATS

L'ensemble des données recueillies ont fait l'objet de comparaisons à l'aide du test d'indépendance du Khi 2 (χ^2), à partir du logiciel Jamovi version 1.6.23, pour tester si les activités de conscience phonologique variaient en fonction des unités sonores à traiter (syllabe et phonème), des tâches proposées (comptage, identification et manipulation) et des modalités utilisées (sans support, image, écrit).

Le Tableau 2 présente le nombre d'activités observées en fonction des tâches utilisées et des unités traitées pour les classes situées hors REP et celles situées en REP.

Concernant l'unité, les résultats indiquent que les activités proposées par les enseignants pour travailler la conscience phonologique (Tableau 2) en grande section de maternelle portaient significativement plus sur l'unité syllabe que sur l'unité phonème (102 vs. 19 observations), $\chi^2(1, N = 242) = 114.0, p < .001$. Le recours à la syllabe plutôt qu'au phonème est significatif dans les classes situées hors REP, $\chi^2(1, N = 130) = 56.9, p < .001$ et l'est également en REP, $\chi^2(1, N = 112) = 57.1, p < .001$.

TABLEAU 2. Nombre d'activités en fonction de l'unité, de la tâche et du territoire scolaire

		Syllabe	Phonème
Hors REP	Comptage	24	0
	Identification	26	10
	Manipulation	4	1
REP	Comptage	18	2
	Identification	26	6
	Manipulation	4	0

Concernant la nature des activités mises en œuvre dans les séances de conscience phonologique (Tableau 2), les enseignants proposaient aux élèves de grande section de maternelle plus d'activités d'identification et de comptage (112 activités observées, respectivement 68 et 44) que de tâches de manipulation (9 activités observées). Cette différence est significative, $\chi^2(1, N = 63) = 54.8, p < .001$. Le recours à l'identification et au comptage plutôt qu'à la manipulation est significatif dans les classes situées hors REP, $\chi^2(1, N = 195) = 33.7, p < .001$ et l'est également en REP, $\chi^2(1, N = 168) = 23.4, p < .001$.

Concernant les modalités utilisées dans les activités de conscience phonologique (Tableau 3), les enseignants proposaient aux élèves de grande section de maternelle plus d'activités s'appuyant sur l'oral seul ou sur un support imagé (92 activités observées, respectivement 34 et 58) que de tâches s'appuyant sur un support écrit (18 activités observées). Cette différence est significative, $\chi^2(1, N = 363) = 20.8, p < .001$. L'usage plus important du support imagé ou de l'oral seul comparativement au support écrit est observé à la fois hors REP, $\chi^2(1, N = 195) = 5.15, p = .023$ et en REP, $\chi^2(1, N = 168) = 23.4, p < .001$. Si la différence de l'utilisation des modalités est significative en REP comme en hors REP, on remarque un effet plus marqué en REP. De façon plus précise, les activités menées avec un support imagé sont significativement plus nombreuses en REP qu'en hors REP, $\chi^2(1, N = 121) = 4.68, p = .03$. De plus, les activités menées avec un support écrit sont significativement moins nombreuses en REP qu'en hors REP, $\chi^2(1, N = 121) = 7.80, p = .005$.

TABLEAU 3. Nombre d'activités en fonction de l'unité, de la modalité et des territoires

	Syllabe	Phonème	
Hors REP	A l'oral seulement	22	4
	Avec un support imagé	24	5
	Avec un support écrit	15	4
REP	A l'oral seulement	12	4
	Avec un support imagé	34	2
	Avec un support écrit	3	2

DISCUSSION

L'objectif général de cet article était de rapporter les pratiques enseignantes en grande section de maternelle pour développer les compétences de conscience phonologique des élèves pré-lecteurs. D'une part, nous avons cherché à mettre en perspective ces pratiques avec les critères validés par la recherche dans le domaine, ce qui, à notre connaissance, n'a jamais été réalisé. D'autre part, nous avons analysé si ces pratiques variaient entre les enseignants affectés en REP et ceux hors REP. Nous désirions ainsi éclairer la disparité de la réussite des élèves en fonction de leur statut socio-économique, en explorant directement un des facteurs mis en évidence par la littérature, le rôle des enseignants dans la réussite des élèves (Hattie, 2012). Pour répondre à nos objectifs, nous avons observé à l'aide d'une grille d'observation 121 activités de conscience phonologique menées par les enseignants directement au sein de classes de grandes sections dans des écoles maternelles. Deux résultats majeurs ont été mis en évidence.

Le premier résultat concerne les activités proposées en classe, codées à partir de critères d'unités, de tâches et de modalités. Concernant l'unité, les activités proposées portent plus sur la syllabe que sur le phonème. Les tâches requièrent davantage le comptage et l'identification de sons que leur manipulation. Enfin, les enseignants choisissent majoritairement de travailler avec un support imagé ou sans, plutôt qu'avec un support écrit. Dans la littérature, de nombreux travaux rapportent l'intérêt de développer la conscience phonologique dès la fin de l'école maternelle (Bradley et Bryant, 1983; Castles et Coltheart, 2004; Coltheart, 1983). En accord avec ces travaux, les enseignants proposent des activités de conscience phonologique qui favorisent le futur apprentissage de la lecture. Néanmoins, les études mettent en évidence certaines conditions permettant d'assurer un bon niveau de lecture ultérieur (Ehri et al., 2001). C'est l'entraînement en conscience phonémique plutôt que l'entraînement en conscience syllabique qui constitue un

prédicteur du niveau de lecture ultérieur. La conscience syllabique étant acquise en général précocement (Treiman et Zukowski, 1996), avant l'entrée en grande section, la priorité pourrait être donnée au développement de la conscience phonémique. S'agissant des tâches de conscience phonologique, il est admis qu'elles sont, suivant leur nature, plus ou moins difficiles à mettre en œuvre pour un élève. Ainsi, l'élève est progressivement capable d'identifier un son avant de pouvoir le manipuler (Anthony et al., 2003). Nos résultats indiquent que les enseignants travaillent essentiellement l'identification et le comptage plutôt que la manipulation. Les enseignants privilégient donc des tâches cognitivement moins complexes, davantage liées à des capacités de sensibilité phonologique que de conscience phonologique (Ecalte et Magnan, 2002). Concernant les modalités d'apprentissage, la littérature scientifique révèle le faible effet d'un entraînement de la conscience phonémique à partir de l'unique modalité orale (Ehri et al., 2001) et le bénéfice notable d'un support écrit pour développer les compétences futures de lecture. En situation réelle de classe, les activités observées ne favorisent donc pas la construction des toutes premières relations écrit oral, prémices du futur niveau de lecture. En résumé, les activités observées, mises en place par les enseignants dans les classes, montrent un décalage avec les préconisations avancées par la recherche.

Le second résultat porte sur la comparaison des activités codées à partir des unités des tâches et des modalités dans les écoles situées en REP et hors REP. Les activités observées permettent de mettre en évidence qu'aucune différence significative n'a été constatée au niveau des tâches et des unités. Cependant, on peut constater deux différences notables au niveau des modalités : les activités utilisant un support imagé sont plus fréquentes dans les classes situées en REP que hors REP, alors que celles utilisant un support écrit sont moins fréquentes dans les classes situées en REP que hors REP. Dans la mesure où l'entraînement de la conscience phonémique est très efficace à partir d'un support écrit et peu efficace à partir d'un support imagé, il apparaît que la tendance à recourir aux modalités les moins efficaces est plus répandue en REP. Ces observations convergent avec les données issues du rapport CNESCO (2016) indiquant que l'École, par les pratiques enseignantes en éducation prioritaire, contribue à perpétuer les inégalités sociales, en proposant artificiellement des différences de traitement entre les élèves selon qu'ils sont issus d'un milieu favorisé ou non (Croizet et al., 2019; Goudeau et Croizet, 2017).

Ces deux résultats pointent vers une situation paradoxale : un état de connaissances très avancé sur l'intérêt d'entraîner la conscience phonémique dans des modalités spécifiques et des pratiques en décalage avec ces connaissances. Une partie de celles-ci est pourtant clairement traduite en recommandations de pratiques publiées par l'institution scolaire dans le « *guide fondé sur l'état de la recherche, pour enseigner la lecture et l'écriture au cours préparatoire* » (« Guide orange », Ministère de l'Éducation nationale, 2018). Deux facteurs pourraient être envisagés pour rendre compte de ce paradoxe. D'une part, nous pouvons nous interroger sur le degré

de connaissance des enseignants concernant les pratiques les plus efficaces pour travailler la conscience phonologique et préparer l'apprentissage de la lecture. Si le niveau des connaissances devait expliquer les pratiques enseignantes, il ne devrait pas y avoir de différences entre les enseignants en fonction de leur lieu d'exercice. Or, nous observons une légère variabilité des pratiques en fonction des territoires, notamment dans les modalités concrètes pour entraîner les élèves à la conscience phonologique. D'autre part, un ensemble de recherches en psychologie sociale montre que la perception qu'ont les enseignants des caractéristiques de leurs élèves est un facteur d'influence de leurs pratiques (Goudeau et Croizet, 2017). Certains groupes sociaux sont en effet associés à des perceptions de moindre compétence ayant trait à leurs capacités d'apprentissage. C'est le cas de la plupart des élèves ayant des besoins particuliers (Desombre et al., 2021), et notamment des enfants issus des milieux socio-économiques défavorisés (Batruch et al., 2019; Croizet et Claire, 1998). Selon Crahay et al. (2010), les pratiques quotidiennes des enseignants sont le résultat d'une relation entre l'ensemble des éléments apportés lors des formations initiales et continues et des croyances personnelles. Ces croyances pourraient expliquer que les enseignants cherchent à développer les compétences de conscience phonologique en se détachant des recommandations basées sur la recherche. C'est comme si leur formation leur avait donné les moyens de développer des outils mais en les adaptant davantage à leurs propres conceptions qu'aux connaissances scientifiques.

À notre connaissance, cette étude est la première à observer en situation réelle de classe, à la fois les pratiques enseignantes pour développer la conscience phonologique des élèves pré-lecteurs mais également à déterminer si elles varient en fonction de l'origine socio-économique des élèves. De façon innovante, elle permet de mettre en miroir les attendus issus de la recherche scientifique et la façon dont les enseignants s'approprient et appliquent ces recommandations. Bien entendu, il s'agit d'une première étape et d'autres études sont nécessaires. Une des priorités des futurs travaux serait de comprendre si les performances de lecture des élèves sont liées à la cohérence entre les pratiques enseignantes et les recommandations issues de la recherche. Une autre priorité serait de tester directement si les croyances des enseignants vis-à-vis des caractéristiques socio-économiques de leurs élèves expliquent la variabilité des pratiques. Cela demandera d'explorer plus systématiquement les croyances et les attitudes des enseignants sur l'impact du milieu socio-économique et sur la réussite scolaire (Glock et al., 2016). Nous espérons que cette étude montrera l'intérêt d'aller observer le travail des enseignants et de leurs élèves en situation réelle de classe. La multiplication des recherches ainsi menées permettrait, selon nous, de réduire le décalage constant entre les pratiques enseignantes et les données de la recherche, autrement dit entre le terrain et le laboratoire.

RÉFÉRENCES

- Anthony, J. L., et Lonigan, C. J. (2004). The nature of phonological awareness: Converging evidence from four studies of preschool and early grade school children. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 43-55. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.43>
- Anthony, J. L., Lonigan, C., Driscoll, K., Phillips, B., et Burgess, S. (2003). Phonological sensitivity: A quasi-parallel progression of word structure units and cognitive operations. *Reading Research Quarterly*, 38(4), 470-487. <https://doi.org/10.1598/RRQ.38.4.3>
- Autin, F., et Butera, F. (2016). Editorial: Institutional determinants of social inequalities. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02027>
- Batruch, A., Autin, F., Bataillard, F., et Butera, F. (2019). School selection and the social class divide: How tracking contributes to the reproduction of inequalities. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45(3), 477-490. <https://doi.org/10.1177/0146167218791804>
- Bosse, M. L., et Zagar, D. (2016). La conscience phonémique en maternelle : Etat des connaissances et proposition d'évolution des pratiques pédagogiques actuelles. *ANAE - Approche Neuropsychologique des Apprentissages Chez l'Enfant*, 139(27), 573-582. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01623137>
- Bradley, L., et Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 301(5899), 419-421. <https://doi.org/10.1038/301419a0>
- Bressoux, P. (2003). Jugements scolaires et prophéties autoréalisatrices : anciennes questions et nouvelles réponses. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 10, 45-58. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2003.1028>
- Bryant, P. E., MacLean, M., Bradley, L. L., et Crossland, J. (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read. *Developmental Psychology*, 26(3), 429-438. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.26.3.429>
- Castles, A., et Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, 91(1), 77-111. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(03\)00164-1](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(03)00164-1)
- Castles, A., Rastle, K., et Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest: A Journal of the American Psychological Society*, 19(1), 5-51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- CNESCO - Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire (2016). *Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?* http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/160927Dossier_synthese_inegalites.pdf
- Coltheart, M. (1983). Child development: Phonological awareness: A preschool precursor of success in reading. *Nature*, 301, 370. <https://doi.org/10.1038/301370a0>
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E., et Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 172, 85-129. <https://doi.org/10.4000/rfp.2296>
- Croizet, J. C., et Claire, T. (1998). Extending the concept of stereotype and threat to social class: The intellectual underperformance of students from low socioeconomic backgrounds. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(6), 588-594. <https://doi.org/10.1177/0146167298246003>
- Croizet, J. C., Goudeau, S., Marot, M., et Millet, M. (2017). How do educational contexts contribute to the social class achievement gap: Documenting symbolic violence from a social psychological point of view. *Current Opinion in Psychology*, 18, 105-110. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.08.025>
- Croizet, J. C., Autin, F., Goudeau, S., Marot, M., Millet, M. (2019). Education and social class: Highlighting how the educational system perpetuates social inequality. Dans J. Jetten et K. Peters (dir.) *The social psychology of inequality*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-28856-3_9
- Dehaene, S., Pegado, F., Braga, L. W., Ventura, P., Filho, G. N., Jobert, A., Dehaene-Lambertz, G., Kolinsky, R., Morais, J., et Cohen, L. (2011). L'impact de l'apprentissage de la lecture sur le cerveau. *Médecine Sciences*, 27(3), 236-238. <https://doi.org/10.1051/medsci/2011273236>
- Demont, E., et Gombert, J. E. (2004). L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite. *Enfance : Approche Neuropsychologique de la Dyslexie Développementale*, 3, 245-257.

DEPP – Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance (2016). *L'éducation prioritaire : état des lieux*. https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/43875/L-education-prioritaire-etat-des-lieux-alexia-stefanou?_lg=fr-FR

Desombre, C., Delaval, M., et Jury, M. (2021). Influence of social support on teachers' attitudes toward inclusive education. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.736355>

Duncan, L., et Seymour, P. (2000). A small-to-large unit progression in metaphonological awareness and reading? *The Quarterly Journal of Experimental Psychology. A Human Experimental Psychology*, 53, 1081-1104. <https://doi.org/10.1080/713755936>

Dubet, F. (2019). Inégalités scolaires : structures, processus et modèles de justice - le débat en France au cours des cinquante dernières années. *Revue Européenne des Sciences Sociales*, 57(2), 111-136.

Ecalte, J., et Magnan, A. (2002). The development of epiphonological and metaphonological processing at the start of learning to read: A longitudinal study. *European Journal of Psychology of Education*, 17(1), 47-62. <https://doi.org/10.1007/BF03173204>

Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., et Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the national reading panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250-287. <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.3.2>

Felouzis, G., Fouquet-Chauprade, B., Charmillot, S., et Impérial-Arefaïne, L. (2016). *Inégalités scolaires et politiques d'éducation. Contribution préparatoire au rapport Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités?* Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire.

Glock, S., Krolak-Schwerdt, S., et Hörstermann, T. (2016). The higher the SES the better? Implicit and explicit attitudes influence preservice teachers' judgments of students. Dans C. Fields (dir.), *Stereotypes and stereotyping: Misperceptions, perspectives and role of social media* (p. 1-20). Nova Science Publishers, Inc.

Goudeau, S., et Croizet, J. C. (2017). Hidden advantages and disadvantages of social class: How classroom settings reproduce social inequality by staging unfair comparison. *Psychological Science*, 28(2), 162-170. <https://doi.org/10.1177/0956797616676600>

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. Routledge.

Hulme, C., Snowling, M., Caravolas, M., et Carroll, C. (2005). Phonological skills are (probably) one cause of success in learning to read: A comment on Castles and Coltheart. *Scientific Studies of Reading*, 9(4), 351-365. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0904_2

Kherroubi, M., et Rochex, J. Y. (2004). La recherche en éducation et les ZEP en France. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : Résultats, analyses, interprétations. *Revue Française de Pédagogie*, 146(1), 115-190. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2004_num_146_1_3101

Millet, M., et Croizet, J. C. (2016). *L'école des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination. La Dispute*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01378155>

Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement et de la Recherche (2015). *Programme d'enseignement de l'école maternelle*. <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special2/MENE1504759A.htm>

Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement et de la Recherche (2018). *Le guide pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*. <https://eduscol.education.fr/document/1508/download?attachment>

Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement et de la Recherche (2019a). *Programme d'enseignement de l'école maternelle*. https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915456N.htm?cid_bo=142293

Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement et de la Recherche (2019b). *Les résultats des évaluations repères de CP et CE1 2019*. <https://www.education.gouv.fr/resultats-des-evaluations-reperes-cp-et-ce1-2019-1025>

Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement et de la Recherche (2021). *L'état de l'école*. <https://www.education.gouv.fr/l-etat-de-ecole-2020-307185>

Peltier-Barbier, M. L., Ngono, B., Amigues, R., Kherroubi, M., (2003). *Modifier ses pratiques c'est difficile*. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2003_num_44_1_1869

PISA (2018). *Program for International Student Assessment*. OECD.

Pit-Ten Cate, I. M., et Glock, S. (2018). Teachers' attitudes towards students with high- and low-educated parents. *Social Psychology of Education*, 21, 725-742. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9436-z>

Stanovich, K. E. (1993). Does reading make you smarter? Literacy and the development of verbal intelligence. *Advances in Child Development and Behavior*, 24, 133-180. [https://doi.org/10.1016/S0065-2407\(08\)60302-X](https://doi.org/10.1016/S0065-2407(08)60302-X)

Treiman, R., et Zukowski, A. (1996). Children's sensitivity to syllables, onsets, rimes, and phonemes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 62(3), 193-215.

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (2017). *Global education monitoring report : Rendre des comptes en matière d'éducation*.

Ukrainetz, T., Nuspl, J., Wilkerson, K., et Beddes, S. (2011). The effects of syllable instruction on phonemic awareness in preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 50-60. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.04.006>

Vazeux, M., Doignon-Camus, N., Bosse, M. L., Mahé, G., Guo, T., et Zagar D. (2020) Syllable-first rather than letter-first to improve phonemic awareness. *Scientific Reports*, 10 (22130). <https://www.nature.com/articles/s41598-020-79240-y>

Wagner, R. K., et Torgesen, J. K. (1987). La nature du traitement phonologique et son rôle causal dans l'acquisition des compétences en lecture. *Bulletin Psychologique*, 101 (2), 192-212. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.2.192>

Ziegler, J. C., et Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3-29. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.1.3>

LAURENT HEN est inspecteur de l'éducation Nationale. Ses recherches portent sur le développement de la conscience phonologique. laurent.hen@ac-reunion.fr

MARIA POPA-ROCH est maître de conférences à l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation de l'Université de Strasbourg. Ses recherches portent sur les perceptions sociales des individus en raison de leurs appartenances groupales. Elle intéresse plus particulièrement aux stéréotypes et préjugés qui visent les enfants en situation de handicap à l'école. poparoch@unistra.fr

ODILE ROHMER est professeure en psychologie sociale à l'Université de Strasbourg. Ses recherches s'inscrivent majoritairement en cognition sociale, dans le champ des rapports intergroupes. Elle participe à plusieurs programmes visant à comprendre les mécanismes qui facilitent ou inhibent la participation sociale des personnes en situation de handicap, et plus particulièrement, l'inclusion scolaire. odile.rohmer@unistra.fr

NADEGE DOIGNON-CAMUS est professeure en psychologie cognitive à l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation de l'Université de Strasbourg. Ses principales recherches portent sur l'apprentissage des toutes premières relations entre l'écrit et l'oral. Elle s'intéresse également aux apprentissages des enfants en situation de handicap. doignon@unistra.fr

LAURENT HEN is an inspector of national education. His research focuses on the development of phonological awareness. laurent.hen@ac-reunion.fr

MARIA POPA-ROCH is a lecturer at the Institut national supérieur du professorat et de l'éducation at the University of Strasbourg. Her research focuses on the social perceptions of individuals due to their group affiliations. She is particularly interested in stereotypes and prejudices against children living with disabilities at school. poparoch@unistra.fr

ODILE ROHMER is professor of Social Psychology at the University of Strasbourg. Her research focuses mainly on social cognition in the field of intergroup relations. She participates in several programmes aimed at understanding the mechanisms that facilitate or inhibit the social participation of persons living with disabilities, and more specifically, inclusive education. odile.rohmer@unistra.fr

NADEGE DOIGNON-CAMUS is professor of Cognitive Psychology at the Institut national supérieur du professorat et de l'éducation at the University of Strasbourg. Her main research focuses on learning the very first relationships between writing and speaking. She is also interested in the learning of children living with disabilities. doignon@unistra.fr