

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ A

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC A CHICOUTIMI

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)

PAR

CONSTANCE BÉRUBÉ

BACHELIÈRE EN ÉDUCATION

**Le développement des habiletés entourant la lecture et l'écriture
par des ateliers inspirés de la méthode Montessori,
chez des enfants de maternelle.**

Mai 1989



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

RÉSUMÉ

Cette étude consiste à comparer l'acquisition de préalables à la lecture et à l'écriture entre deux classes de maternelle, comprenant respectivement 37 et 38 élèves à la Commission Scolaire de Roberval. Dans l'une des deux classes, l'environnement sera aménagé en fonction de cette expérience.

Pour réaliser ce projet, trois points importants concernant l'apprentissage de la lecture doivent faire l'objet de réflexion. Il s'agit de l'âge propice à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, de la notion des préalables et du processus d'apprentissage de la lecture lui-même. Pour la majorité des auteurs cités, il n'y aurait pas de véritables raisons empêchant le début de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture tôt dans la première enfance; l'environnement aura cependant un impact maximal. Les habiletés entourant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture se rapportent à la coordination spatio-temporelle, à la maîtrise du langage et à des conditions affectives et sociales optimales. Leroy-Bousion (1971), Weiss (1981) le mentionnent clairement, tandis que Teale (1983), Smith (1981), Goodman (1980), Lentin *et al.* (1978) n'établissent pas de liens entre les notions préalables et l'apprentissage de la lecture. Concernant le processus d'apprentissage de la lecture, la tendance actuelle est de le définir en terme d'activité langagière. L'opération principale est la recherche du sens dans l'écrit et non la reconnaissance des mots et des lettres. Malgré les points de vue différents entourant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, comment pourrait-on débiter cet apprentissage à la maternelle et quelles en seraient les conséquences?

Notre objectif est d'expérimenter, dès le début de la maternelle, un processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, respectant le plus possible la philosophie du programme du Ministère de l'Éducation du Québec. Nous avons choisi l'approche montessorienne pour rencontrer cet objectif.

Nous avons comme hypothèse que les préalables à l'apprentissage de la lecture se développent plus rapidement chez l'enfant qui fait en même temps cet apprentissage. Pour vérifier cette hypothèse, nous administrons un test de préalable à la lecture (batterie prédictive d'Inizan) à deux groupes de maternelles, en octobre, en février et en juin de l'année scolaire 1987-88. Pendant l'année, dans le groupe expérimental, un atelier de lecture-écriture est offert aux élèves. Cet atelier est absent dans le groupe contrôle.

Conséquemment à l'étude de nos résultats, notre hypothèse se confirme. En effet, au départ de l'expérience, le groupe expérimental et le groupe contrôle sont équivalents par rapport aux préalables à la lecture. En février, nous constatons

une augmentation importante des performances dans le groupe expérimental par rapport au groupe contrôle. Cette différence entre les deux groupes diminue en juin. Nous attribuons cette diminution principalement au fait que les enfants ont moins fréquenté l'atelier lecture-écriture durant cette période. Quelques données complémentaires confirmeront davantage notre hypothèse. Nous pouvons dire que le groupe expérimental, profitant de l'atelier lecture-écriture, a cheminé plus rapidement dans l'acquisition des habiletés entourant cet apprentissage et mesuré par le test d'Inizan.

Pour conclure, nous croyons que l'enfant de maternelle peut commencer l'apprentissage de la lecture. Nous admettons également que des habiletés perceptives doivent entourer cet apprentissage quelle que soit la méthode utilisée, et que des habiletés ont tendance à se développer plus rapidement dans un environnement favorisant l'acquisition de connaissances en lecture. Une étude semblable, s'échelonnant sur une durée de trois ans par exemple, pourrait davantage compléter nos informations et analyser les conséquences à plus long terme.

REMERCIEMENTS

Je désire exprimer ma reconnaissance d'une façon toute particulière à mon directeur de mémoire, le Dr Benoît Dubuc, professeur-chercheur au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi, pour son assistance et sa grande disponibilité. Ses encouragements et ses "éclairages" m'ont été d'une aide précieuse et constante.

J'aimerais souligner l'apport du Dr Jacqueline Thériault qui, par sa critique rigoureuse, nous a permis de mieux mettre en évidence notre intervention expérimentale.

Il convient également de remercier Madame Lina Dumais, enseignante en maternelle à la Commission scolaire Roberval, pour sa collaboration et l'intérêt qu'elle a manifesté durant l'expérimentation.

Je remercie Madame Jacqueline Bouchard, directrice de l'enseignement à la Commission scolaire Roberval, pour l'aide matérielle apportée et la confiance témoignée envers mon projet de mémoire.

Merci à tous mes amis qui m'ont écoutée, comprise et encouragée dans une telle démarche. Je cite d'une façon spéciale Éric Beaulieu et Jean-Guy Tremblay.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	ii
REMERCIEMENTS	iv
TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES TABLEAUX	vii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE PREMIER: Problématique.....	4
État de la question	5
Le lecteur précoce	5
Besoins intellectuels du petit enfant.....	8
Les préalables.....	10
Processus de la lecture.....	16
Problème.....	19
Questions et objectif	20
Cadre théorique	21
Les étapes de l'apprentissage de la lecture selon Montessori ...	23
Hypothèse	28
Définitions opérationnelles	29
CHAPITRE II: La méthodologie.....	31
Plan d'expérience.....	32
Sujets.....	33
Instruments de mesure.....	34
Les préalables.....	34
La conscience de l'écrit.....	36
Les acquisitions	36
Procédures de cueillette de données.....	37
Stratégies d'interventions	37
Étapes.....	38

Description du coin de langage écrit d'inspiration Montessori.....	39
La classe.....	39
Matériel spécifique.....	39
Accessoires	40
Description des ateliers de langage écrit	40
Procédures d'analyse des résultats.....	44
CHAPITRE III: Analyse des résultats	46
Présentation des résultats.....	47
Équivalence des groupes au pré-test.....	47
Résultats au premier post-test.....	48
Résultats au deuxième post-test	50
Augmentation de la performance des élèves	51
Résultats au test I.M.C.E.....	53
Corrélation entre les préalables et les acquis en lecture.....	56
CHAPITRE IV: Discussion.....	58
CONCLUSION	63
BIBLIOGRAPHIE.....	66
ANNEXES	
Annexe 1: Batterie prédictive de l'apprentissage de la lecture (Inizan).....	70
Annexe 2: Instrument de Mesure de la Conscience de l'Écrit (I.M.C.E.)	76
Annexe 3: Test maison.....	95

LISTE DES TABLEAUX

TABEAU

1	Moyennes et écarts-types obtenus au pré-test par les deux groupes de maternelle en octobre 1987	4 8
2	Moyennes et écarts-types obtenus par les deux groupes en février 1988.....	4 9
3	Moyennes et écarts-types obtenus au test d'Inizan en juin 1988.....	5 0
4	Augmentation des moyennes et variation des écarts-types chez le groupe expérimental au test d'Inizan.....	5 1
5	Augmentation des moyennes et variation des écarts-types chez le groupe contrôle au test d'Inizan	5 2
6	Moyennes et écarts-types à l'I.M.C.E. en juin 1988.....	5 4
7	Corrélation des scores au post-test entre la B.P. et l'I.M.C.E. chez le groupe expérimental et le groupe contrôle.....	5 5
8	Corrélation des scores entre le test d'Inizan et le test d'évaluation des acquis (test maison) chez le groupe expérimental.....	5 6
9	Corrélation des scores entre l'I.M.C.E. et le test d'évaluation des acquis (test maison) chez le groupe expérimental.....	5 6

INTRODUCTION

Enseignante au préscolaire depuis 17 années, je vis avec le nouveau programme d'éducation du préscolaire depuis 1981. L'idéologie du programme d'éducation préscolaire vise le développement global de la personnalité de l'enfant. La maternelle est considérée comme la transition entre le milieu familial et le système scolaire; elle est aussi considérée comme le lieu de consolidation de fondements généraux essentiels à toute la vie scolaire future de l'enfant.

L'intention principale du programme est d'orienter l'action des éducateurs et des éducatrices vers l'enfant et non vers les matières académiques. Ainsi, son approche psychopédagogique va à l'encontre de toutes tendances mécanistes, qui cherchent à préparer l'enfant pour la première année; mais il vise à respecter les orientations personnelles déjà en place chez l'enfant. Concrètement, cette orientation se traduit dans ma classe, comme dans plusieurs autres maternelles du Québec, par l'absence d'exercices systématiques développant les préalables à la lecture, à l'écriture et aux mathématiques.

Il est admis que dans un milieu stimulant, l'enfant saura développer toutes ses capacités, toutes ses habiletés, toutes ses facultés. Mais une question se pose: *en créant un environnement adéquat, plusieurs enfants ne pourraient-ils pas apprendre à lire et à écrire avant d'atteindre l'âge scolaire, et cela sans rien forcer?*

Cette recherche porte sur le développement des aptitudes à la lecture par l'introduction d'ateliers de lecture à la maternelle. Elle veut démontrer que des ateliers qui portent sur l'apprentissage d'éléments nécessaires à la lecture ont pour effet d'accentuer le développement de ce qu'il est convenu d'appeler les préalables avec en plus, comme corollaire, la croissance de la conscience de l'écrit chez ces élèves.

Dans le premier chapitre, nous présenterons un relevé sommaire de la littérature sur le sujet. L'identification du problème et les questions sous-jacentes nous permettront de formuler une hypothèse de recherche. Au cours de ce chapitre, le cadre théorique sera également exposé. Dans un deuxième chapitre, nous expliquerons la méthodologie entourant l'expérimentation. Nous pourrions analyser puis interpréter les résultats dans un troisième chapitre. Une discussion des résultats suivra au chapitre quatre.

CHAPITRE PREMIER

Problématique

Dans ce chapitre, nous ferons l'étude de considérations importantes entourant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture avec quelques auteurs experts dans ce domaine. Ceci nous amènera à bien identifier le problème et à exprimer un certain nombre de questions s'y rattachant. Par la suite, nous exposerons le cadre théorique choisi et les hypothèses de recherche qui en découlent.

ÉTAT DE LA QUESTION

Plusieurs pédagogues et éducateurs pensent que les enfants peuvent apprendre à lire et à écrire avant l'âge de scolarisation, c'est-à-dire avant six ans. En maternelle, les enfants manifestent souvent leur hâte d'écrire et de lire. Est-ce que cet apprentissage académique va à l'encontre de la philosophie du programme d'éducation préscolaire, puisque celui-ci affirme que l'enfant doit vivre ses cinq ans? Plus généralement, l'apprentissage du langage écrit va-t-il à l'encontre de la vie de l'enfant de cinq ans? Depuis plus de 80 ans maintenant, Maria Montessori (1958) a enseigné à lire à des enfants de trois à cinq ans dans ses "*Maisons des enfants*"; dans un contexte de liberté, il est sans doute possible d'instaurer des activités d'écriture et de lecture à la maternelle.

Le lecteur précoce

De nombreuses recherches dans les pays européens, relatées par Roger Delogne (1972), nous permettent d'avoir une vision globale du phénomène de l'apprentissage

de la lecture avant six ans. La naissance du concept de "reading readiness" a discrédité l'idée d'un âge uniforme et défini pour apprendre à lire; mais bien que l'âge du début de la lecture soit particulier à chaque enfant, il demeure cependant que l'aptitude à la lecture n'est pas le simple résultat d'une évolution naturelle, car elle peut être influencée par une préparation spécifique (Taylor, 1967; Downing, 1966).

Différentes expériences démontrent que l'avancement de l'âge pour apprendre à lire s'inscrit dans divers courants de pensée. Il est possible de distinguer trois tendances: la première tendance avancée par des auteurs tels que Doman (1964) et Engelmann (1967) situerait le moment de l'apprentissage très tôt dans la vie de l'enfant; l'objectif serait de stimuler et développer l'intelligence. La seconde considère que la lecture peut s'enseigner à l'école maternelle avant l'âge de six ans à condition de créer des conditions d'apprentissage optimales. La troisième tendance indique que l'apprentissage de la lecture est un moyen d'éducation destiné à des enfants issus de milieux culturellement défavorisés (Cohen, 1977). En fait, pour Delogne, le visage de l'école maternelle peut se modifier en introduisant des objectifs d'instruction sans pour cela se transformer en école primaire miniature.

Selon la seconde tendance plus importante, William H. Teale (1983) soutient que certains enfants apprennent à lire et à écrire avant d'atteindre l'âge scolaire, c'est-à-dire avant de recevoir une éducation académique formelle. Ces enfants précoces font appel au développement "naturel" signifiant un apprentissage sans mécanisme ou dispositif apparent. Toutefois, si cette éducation n'est pas caractérisée par un enseignement formel, cela demande un environnement spécial. Cette position voit l'enfant comme un participant actif dans le procédé de développement littéraire. Ses

initiatives, son tempérament, ses questions, les actions qu'il pose, influencent la fréquence des activités reliées à la langue écrite. Teale présente deux facettes du rôle de l'environnement: soit que les interactions sociales fournissent à l'enfant d'âge préscolaire l'information nécessaire à l'apprentissage de la langue écrite dans une série ordonnée de renseignements; soit que les enfants opèrent une sélection sur l'information qui leur est disponible. Pour Cohen (1977), plusieurs enfants de trois ou quatre ans manifestent une vive curiosité pour le langage écrit. D'après l'auteure, le jeune enfant découvre avec aisance et facilité les éléments du langage écrit qui lui sont présentés, à condition que ceux-ci répondent à ses besoins et ses intérêts.

Les travaux du Dr Durkin (1966) ont démontré que les lecteurs d'âge préscolaire ne sont pas des enfants particulièrement doués; ni leur personnalité, ni leur intelligence ne les différencient de ceux qui lisent tardivement, sauf les stimulations du milieu. Selon elle, si un enfant est soumis à l'apprentissage de la lecture à quatre ans puis à cinq ans, il est libéré d'une contrainte. En effet, personne n'exige qu'un enfant de quatre ou cinq ans apprenne à lire, mais dès qu'il atteint six ans, notre système scolaire exige qu'il le fasse. De ce point de vue, il est peut-être préférable de donner l'occasion à l'enfant de quatre ou cinq ans d'apprendre à lire sans rien forcer plutôt que de le contraindre à le faire à six ans.

Nous pouvons déduire qu'il n'y aurait probablement pas d'âge déterminé pour débiter l'apprentissage de la lecture. Il y a cependant un âge légal. Il est à propos de nous questionner sur les besoins intellectuels du petit enfant et des facteurs pouvant influencer leur émergence. Si nous considérons la lecture comme une activité for-

matrice qui favorise le développement intellectuel de l'enfant, elle peut devenir la clé de futurs apprentissages. Montessori dit que lorsque l'enfant lit, il interprète une idée apportée par des signes graphiques. Il développe alors des habiletés mentales et cognitives nécessaires aux apprentissages.

Besoins intellectuels du petit enfant

Il est admis que le passage à l'école maternelle favorise le développement social, affine l'interaction avec l'environnement, favorise le développement harmonieux de la personnalité, mais il est rarement fait mention du développement intellectuel à la maternelle. La tendance prise par des psychologues cognitifs tels que Bloom, Bruner et Hunt, ajoutent une dimension à l'effet que les enfants d'âge préscolaire éprouvent également des besoins intellectuels.

Suivant en cela Montessori, Bloom (1964) énonce une loi affirmant que l'environnement aura un impact maximal sur un trait de caractère au moment où ce trait est dans la période la plus rapide de son développement. Il a découvert qu'à l'âge de quatre ans, la moitié de l'intelligence générale d'une personne est formée. Toujours selon cet auteur, les années de quatre à huit ans sont cruciales dans le développement des habiletés mentales et cognitives nécessaires à l'apprentissage de la lecture.

Bruner (1969) analysa les interrelations entre l'éducation et le développement de l'individu au cours de la première enfance, pour conclure que les enfants sont aptes à saisir les relations abstraites, mais cet état d'ouverture peut être

affecté par l'entraînement. Les stimulations internes et externes survenant pendant que les fonctions cérébrales s'ébauchent vont déterminer les possibilités d'un individu, c'est-à-dire qu'il ne faut pas attendre que les stades du développement apparaissent pour proposer à l'enfant des expériences correspondant à son niveau de maturité. Au contraire, les expériences vécues par l'enfant lui feront atteindre le stade suivant dans son développement.

Hunt (1961) met en évidence l'importance de découvrir des moyens pour diriger les rencontres que l'enfant a avec son environnement. Une programmation d'instruction en lecture, ajustée aux besoins et aux capacités intellectuelles des enfants, sera plus aidante qu'un enseignement informel. Pour ces psychologues, le danger ne vient pas en stimulant le développement intellectuel mais en laissant passer une période de sensibilité particulière, observation faite antérieurement par Montessori.

Les stimulations diverses de l'environnement contribuent à une certaine satisfaction des besoins intellectuels du jeune enfant. Parmi ces stimulations, certaines peuvent être orientées vers l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Certains indices intellectuels seront jugés par plusieurs auteurs comme préalables à la lecture et à l'écriture et par d'autres comme accompagnant l'apprentissage de la lecture.

Les préalables

En abordant un sujet comme l'apprentissage de la lecture à la maternelle, nous devons tenter de cerner le concept des préalables. Ce concept a été fort discuté. En effet, plusieurs auteurs diront clairement qu'avant de commencer l'apprentissage de la lecture, l'enfant doit "être prêt", c'est-à-dire qu'il doit avoir fait l'acquisition de notions préalables. Tandis que d'autres parleront en termes de préparation au langage écrit, sans voir de liens nécessaires entre les notions dites préalables et l'apprentissage de la lecture.

Leroy-Boussion (1971) affirme que pour apprendre à lire, l'enfant doit "être prêt". Il se réfère au concept de "reading readiness". Le "reading readiness" se définit comme l'ensemble des conditions nécessaires pour apprendre à lire. Pour chaque enfant, il y aurait un stade dans son développement au cours duquel se situerait son aptitude à apprendre à lire. Cette structure, développant le "reading readiness", se comporte un peu comme les stades de développement de Piaget où chaque stade s'appuie sur le précédent et prépare le suivant. Ceci ressemble étroitement au principe de base énoncé antérieurement par Maria Montessori (1958), à savoir "il faut suivre le développement naturel de l'enfant, sans rien forcer". Cet énoncé implique donc un temps d'observation afin de situer le niveau de croissance de l'enfant pour ensuite cheminer adéquatement avec lui. Cependant, selon certains défenseurs du "reading readiness", les différentes habiletés spéciales requises pour l'apprentissage de la lecture ne seraient pas en place avant l'âge de six ans.

Quintin (1972) indique qu'un individu est prêt à apprendre lorsqu'il remplit toutes les conditions nécessaires pour être capable d'assimiler l'enseignement qui lui sera donné. Dans ce processus d'apprentissage, trois facteurs sont fondamentaux: la maturation, l'expérience et l'adaptation émotionnelle du sujet. Ce qu'il est important de souligner à propos de ces trois facteurs est que la maturation requiert seulement une croissance interne, ce qui implique que les stimulations venant de l'environnement ne peuvent jouer le rôle de la maturation. Aussi, l'effet de la maturité combinée à l'expérience, c'est-à-dire au vécu issu des stimulations de l'environnement, a une forte influence sur son "readiness". Et enfin, l'enfant doit avoir atteint un certain degré de stabilité affective pour que la maturité et les dispositions nécessaires à l'apprentissage puissent se développer normalement. Le ministère de l'Éducation, dans son guide pédagogique sur le langage au préscolaire, reprend ainsi cette idée:

"Les résultats de recherche et les opinions des spécialistes confirment l'idée que la préparation à l'écrit ne résulte pas uniquement de la maturation mais bien de l'interaction entre cette dernière et une stimulation de l'environnement" (M.E.Q., 1982).

Pour Leroy-Boussion (1971), le "reading readiness" se présente comme une structure se développant par stades. Il se définit comme un processus de croissance qui peut être stimulé par l'expérience. Ceci implique que les habiletés requises pour l'apprentissage de la lecture se mettent progressivement en place avec le temps. Expérimentalement, il conclue que l'âge chronologique légal du début de l'apprentissage de la lecture en France serait trop précoce. L'immaturité constatée expérimentalement pourrait être interprétée comme une immaturité à participer à un enseignement collectif dès l'âge de cinq ans. Il considère, par exemple, que la fusion syl-

labique ($p + a = pa$) est une habileté auditive relevant d'un haut niveau d'abstraction dont les enfants ne sont pas tous capables en entrant à l'école.

Selon cet auteur, les aptitudes et attitudes nécessaires pour débiter l'apprentissage de la lecture dépendent:

- de conditions relatives à la structure de l'espace et du temps telles la coordination spatio-temporelle et la conscience du schéma corporel;
- de conditions perceptivo-motrices telles la discrimination visuelle et auditive;
- de conditions relatives au langage tels le vocabulaire, la structure des phrases;
- de conditions linguistiques comme la maîtrise relative et intuitive du système phonologique du français et de l'organisation syntaxique de la phrase;
- de conditions sociales et affectives telles la stabilité affective, les stimulations du milieu et la motivation;
- de conditions relatives au niveau intellectuel comme la mémorisation visuelle et auditive;
- et de conditions psychologiques pour avoir atteint le stade de la pensée opératoire.

Cohen (1977) parle de la lecture en termes d'activité privilégiée et complète favorisant la maîtrise des concepts de base. Elle conçoit que l'exercice simultané des fonctions comme l'organisation de la pensée logique, les relations spatiales, la coordination oeil-main-pied, la perception visuelle, la perception tactile, la perception

auditive, le contrôle de soi, la capacité d'attention, le symbolisme, les aptitudes verbales et les relations temporelles, permet l'apprentissage de la lecture. Cette série d'aptitudes englobe tout ce qu'un enfant a besoin pour lire.

D'autres auteurs comme Lentin *et al.* (1978) diront qu'avant d'aborder l'écrit, l'enfant doit être capable d'exercer ses perceptions, son attention, sa mémoire, son raisonnement, sa réflexion, son esprit critique, son imagination. Ils mentionnent également que pour y arriver, l'enfant devra avoir rencontré les conditions et les stimulations nécessaires à son développement moteur. Ainsi, la maîtrise de son corps, de l'espace, de son potentiel moteur, sont des conditions préalables au développement intellectuel. Cependant, ces affirmations ne signifient pas qu'il faille préparer directement l'enfant aux apprentissages fondamentaux par des techniques prématurées.

Lentin *et al.* (1978), formule ainsi les notions préalables au langage écrit:

"A la maternelle, nous souhaitons de la part des enseignantes une attention particulière au fonctionnement du langage (en particulier sous son aspect syntaxique) et au développement des perceptions auditives et visuelles".

Ces deux éléments vont apparaître comme très importants pour permettre à l'enfant d'entrer dans la pratique de la langue écrite avec le maximum de chances de réussite. Pour elle, ces moyens s'inscrivent dans une démarche dont l'objectif sera l'appropriation de l'écrit par l'enfant.

Les idées développées par Durrell (1978), professeur de pédagogie à l'Université de Boston, accentuent l'importance de l'individualisation dans l'apprentissage de la lecture. L'auteur met en doute la plupart des exercices de "reading readiness" qui, selon lui, ont peu de corrélation avec le succès dans la phase initiale d'apprentissage de la lecture. Une série d'études entreprises par ses collaborateurs permet de penser que lorsque l'enfant peut identifier et écrire les lettres, il augmente ses chances de réussite en lecture.

De même, dans le guide pédagogique du Ministère de l'Éducation du Québec, concernant l'apprentissage du langage écrit, il est dit que plusieurs recherches mettent en doute les liens entre l'apprentissage des préalables perceptivo-moteurs et l'apprentissage de la lecture. Au niveau préscolaire, les habiletés requises à l'acquisition du langage écrit comme la discrimination des sons ou la discrimination visuelle des lettres et des mots peuvent être enseignées au jeune. Il s'agit d'activités d'éveil au langage écrit. Van Grunderbeek (1980) ajoute que la meilleure préparation à la lecture réside dans la familiarisation de l'enfant avec le monde de l'écrit.

Weiss (1981) affirme qu'il existe un apprentissage spontané par lequel l'enfant va découvrir la lecture par tâtonnement, ensuite il organise, structure et définit les règles, comme lors de l'apprentissage de la langue orale. Le milieu socio-culturel est un des facteurs déterminants. Enseigner la lecture consiste donc à favoriser cette interaction en adaptant et en renforçant les procédures spontanées de l'apprentissage. Le stade de développement joue également un rôle essentiel; d'après les recherches piagétienes, l'enseignement de la lecture implique une adaptation et une différenciation des interventions pédagogiques en fonction du stade de développe-

ment de l'élève. Weiss énumère les conditions suivantes pour pouvoir lire: des conditions affectives telles la motivation, l'autonomie, la stabilité affective, la stabilité de l'attention, le pouvoir de concentration et des conditions motrices comme la coordination oculaire, l'articulation phonatoire, la conscience du schéma corporel.

Nous constatons que lorsque nous parlons de notions préalables à l'apprentissage de la lecture, les auteurs, dans l'ensemble, indiquent que des conditions et des habiletés perceptuelles spéciales entourent l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ces habiletés particulières ont tendance à se regrouper ou à se compléter selon la conception du processus de l'apprentissage de la lecture qu'ont ces auteurs. Nous regroupons ainsi l'ensemble des habiletés indispensables à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture: des préalables d'ordre perceptivo-moteurs (vision, audition, motricité), des habiletés se rapportant au langage oral, des conditions relatives au niveau intellectuel (mémoire, raisonnement, attention) et des conditions d'ordre social et affectif. Montessori (1958), à travers les étapes qu'elle décrit concernant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, place l'enfant en situation favorisant l'acquisition de ces habiletés. Nous nous référons à l'utilisation des sens, à la préparation de la main, à l'environnement favorisant la concentration, et à son souci de précision dans la communication orale et écrite.

Il serait logique de penser que les notions, dites préalables, s'imbriquent dans le processus d'apprentissage de la lecture lui-même. Elles ne viendraient pas avant, mais pendant l'activité de l'apprentissage de la lecture. Pour étudier cette question, il apparaît pertinent d'examiner en quoi consiste le processus de la lecture.

Processus de la lecture

D'autres auteurs ont étudié plus spécifiquement le processus en action pendant l'apprentissage de la lecture. Pour Smith (1981), lire met en jeu deux modes d'information: l'information visuelle et l'information non visuelle. L'information visuelle se trouve devant le globe oculaire, sur la page imprimée tandis que l'information non visuelle est ce que nous savons déjà sur la lecture, sur le langage, sur le monde en général. L'acte de lire exige un échange entre l'information visuelle et non visuelle. Alors, plus l'apprenant en sait derrière l'oeil, moins il a besoin d'information visuelle pour lire. La lecture se définit comme un processus par lequel le lecteur reconstruit du mieux qu'il peut, un message encodé par un scripteur, sous forme d'une représentation graphique. L'auteur démontre que l'identification des lettres, la reconnaissance des mots et la compréhension du sens, sont trois opérations distinctes qui se font indépendamment à partir de la même information visuelle. Les enfants, qui apprennent à lire, savent instinctivement que cela consiste à chercher un sens dans l'écrit, et non à identifier des mots isolés. Les correspondances grapho-phonétiques montrent comment prononcer un mot, rendent la production écrite plus facile et sont utiles pour identifier un mot inconnu.

Goodman (1980) indique que l'apprentissage de la lecture est un phénomène culturel qui se développe à mesure que la société en a besoin, à mesure qu'elle se complexifie et qu'elle veut se perpétuer. Les enfants grandissent avec l'influence littéraire de leur milieu. Les études lui permettent de connaître ce que les enfants savent des concepts de l'écriture et de la lecture. Elle conclut que lorsqu'un enfant lit ou écrit, il essaie de faire "sens" avec les caractères. Intuitivement, les enfants

vont voir que le langage écrit est basé sur des principes alphabétiques, mais ceci n'est pas un préalable pour apprendre à lire ou à écrire. Les enfants perçoivent le message et sont conscients de son contenu; ils croient avoir écrit un message pour eux et pour les autres même quand le message ne comporte que des signes incohérents. Elle définit le processus de lecture comme une interaction humaine avec les caractères écrits quand le lecteur ou l'écrivain croit que cela fait "sens".

Pour Lentin *et al.* (1978), parler, lire et écrire sont des activités langagières. Apprendre à lire et à écrire nécessite l'activation d'un fonctionnement langagier d'acquisition qui ne doit pas être très différent de celui qui caractérise l'acquisition du langage chez le jeune enfant. Un comportement langagier d'acquisition implique un ensemble de phénomènes d'interaction entre un locuteur adulte et un enfant. Dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture, l'attitude essentielle est qu'une attention de tous les instants soit portée aux phénomènes langagiers oraux ou écrits qui se produisent dans la classe et la recherche de l'interaction la plus adéquate afin de stimuler le fonctionnement de l'écrit de chaque enfant. Dans l'acte de lecture, ni des lettres, ni des syllabes, ni des mots, ne sont perçus, mais des significations. Il importe donc d'installer l'enfant, dès le début de son entrée dans le langage écrit, en attente d'une signification. Apprendre à lire c'est apprendre à faire des hypothèses sur un texte (organiser l'information, anticiper la signification d'un texte) et apprendre à vérifier ses hypothèses. Par contre, le "savoir déchiffrer" est un instrument et non un préalable de la lecture.

Giasson et Thériault (1983) mentionnent qu'il n'existe pas de véritables raisons empêchant les enfants d'aborder l'écrit beaucoup plus tôt que l'âge de six ans.

La description qu'elles présentent de la lecture s'inspire des modèles psycholinguistiques. Cette discipline est basée sur la communication et considère la lecture comme une activité du langage; elle n'implique pas une identification précise des mots. Mais pour apprendre à lire, l'enfant doit avoir accès à l'écrit dans son usage fonctionnel. La lecture est définie comme un processus actif dans lequel le lecteur essaie de comprendre ce que l'auteur a voulu dire. Le déroulement est le suivant: le lecteur sélectionne des indices à partir de ce qu'il connaît de la langue, de ses expériences ou de sa connaissance du code, puis il vérifie les hypothèses. Dans ce processus, le lecteur essaie de comprendre la pensée de l'auteur et cela, en utilisant non seulement les stimuli visuels, mais en partant de l'idée générale qu'il pense rencontrer dans le texte.

Que la lecture soit considérée dans un processus de correspondances phonèmes-graphèmes, ou comme une activité langagière, il demeure que cet apprentissage est en relation avec plusieurs habiletés perceptives. Parfois certains auteurs considèrent ces habiletés comme préalables à l'apprentissage de la lecture; d'autres auteurs les voient plutôt comme des aides utiles au langage écrit. Même le décodage intervient de cette façon dans le processus d'apprentissage de la lecture.

Peut-on penser qu'il n'existerait pas de coupure entre les préalables et les savoir-faire entourant l'apprentissage de la lecture?

L'enfant commence à développer son aptitude à lire de différentes façons depuis son très jeune âge. Il se sensibilise à l'écrit très tôt et l'environnement joue un rôle capital dans cet éveil. Mattingly (1972) appelle ce phénomène "la conscience de l'é-

crit". Il réfère à un ensemble de connaissances que l'enfant possède sur la langue écrite avant même de savoir lire: l'existence de la lecture, les fonctions de l'écrit, les conventions de l'écrit, les concepts de lettre-mot-phrase. Le postulat de base à la conception psycholinguistique, à savoir "que l'enseignement de la lecture le plus efficace est celui qui est basé sur une bonne compréhension du processus de lecture lui-même", apparaît clairement dans ce phénomène de conscientisation à l'écrit. De là, nous pouvons déduire le rôle important des parents, des éducateurs et des éducatrices de la maternelle favorisant un climat et créant un environnement favorable au développement de la conscience de l'écrit.

PROBLÈME

Le problème de la recherche est de savoir quelle est la relation entre les préalables perceptifs et l'apprentissage de la lecture en maternelle. L'apprentissage de la lecture à la maternelle peut-il favoriser la maîtrise des concepts de base? Les recherches citées mentionnent l'importance des préalables et de la sensibilisation à l'écrit. Toutefois, il n'y a pas de résultats qui montreraient que l'apprentissage des rudiments du langage écrit, rudiments qui impliquent l'utilisation d'habiletés perceptives, a pour effet de développer ce qu'il est convenu d'appeler les préalables.

La méthode Montessori pour la lecture et l'écriture fait appel aux habiletés perceptives de l'enfant. Il est probable que l'usage de ces habiletés perceptives spécifiques développe ce qu'il est convenu d'appeler les préalables au langage écrit. En corollaire, la conscience de l'écrit de l'enfant devrait croître puisque l'on développe ces préalables en pratiquant des exercices sensoriels reliés à la lecture.

Toutefois, on ne sait pas si le fait de développer des préalables perceptifs en langage écrit peut être efficace en employant une méthode inspirée par Montessori, et implantée dans le cadre d'une maternelle qui poursuit les objectifs du Ministère de l'Éducation du Québec.

QUESTIONS ET OBJECTIFS

Ces considérations sur l'apprentissage de la lecture suscitent plusieurs questions. Dès l'entrée à la maternelle, plusieurs enfants sont probablement "prêts" à débiter l'apprentissage de la lecture. Comment le savoir? Cette question implique toute la dimension du "reading readiness", à savoir observer le degré de maturité en lecture et/ou à aider le développement de cette maturité par des exercices de lecture proprement dites, adaptés à chaque enfant. Serait-il alors possible d'élaborer un plan d'action visant l'apprentissage de la lecture, et cela, tout en respectant la philosophie du programme du ministère de l'Éducation? Plus précisément, comment pourrait se faire l'apprentissage de la lecture dans une classe maternelle?

La méthode Montessori en langage écrit n'est qu'une dimension du cadre d'apprentissage Montessori. Peut-on transplanter ainsi une partie de ce cadre et obtenir de bons résultats?

L'objectif de la recherche est le suivant: expérimenter dès le début de l'année académique un processus d'apprentissage de lecture à la maternelle et en dégager les résultats sur le développement des préalables. Ce processus d'apprentissage doit faire appel directement aux habiletés perceptives des enfants de cet âge. Pour cela,

il est nécessaire d'élaborer des stratégies visant à respecter, le plus possible, le rythme de développement de la personnalité de l'enfant, si l'on tient à respecter la philosophie du M.E.Q.

CADRE THÉORIQUE

Pour le ministère de l'Éducation, le langage oral constitue une bonne préparation à l'apprentissage du langage écrit mais elle n'est pas suffisante. Au niveau préscolaire, pour mieux préparer les enfants au langage écrit, il faut lui enseigner certaines habiletés indispensables:

- donner le goût d'apprendre à lire et à écrire;
- connaître l'utilité de l'écrit;
- connaître l'orientation de l'écrit;
- comprendre les termes qui seront utilisés au début de l'enseignement de l'écrit;
- discriminer les sons de la langue;
- discriminer visuellement les lettres et les mots.

Les recherches précédentes démontrent que les fondements psychologiques et physiologiques concordent pour reconnaître l'existence de périodes critiques au cours desquelles les stimulations du milieu produisent le plus grand effet. Entreprendre l'apprentissage de la lecture le plus naturellement possible sans rien forcer est une condition qui se retrouve dans la majorité des recherches chez les enfants

d'âge préscolaire; il est, de plus, souhaitable d'individualiser l'instruction, afin de tenir compte des acquis antérieurs.

Si Maria Montessori vivait encore en 1989, elle pourrait probablement montrer que sa théorie de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture répond positivement aux différentes méthodes synthétiques, analytiques et psycholinguistiques. La philosophie actuelle du programme d'éducation préscolaire au Québec ne s'inspire-t-elle pas dans ses fondements de la philosophie montessorienne de l'éducation?

Dans son livre *"L'esprit absorbant de l'enfant"* (1959), Montessori dit que "l'enfant n'est pas un être vide que nous avons rempli de tout ce qu'il sait". Elle entend par là que l'enfant, en absorbant ce qui l'entoure, dans son milieu, modèle lui-même la personne qu'il sera. L'éducation agit comme une aide au développement de tous les potentiels dont l'enfant est doté. Pour elle, l'enfant normal absorbe le monde et l'analyse ensuite; cela se produit grâce à une force vitale active qui guide l'être vers le développement de son indépendance. L'esprit absorbant est guidé par des énergies créatrices qui amènent l'enfant à absorber l'ambiance et caractérisent les périodes sensibles. Selon Montessori, le langage oral se développe naturellement et selon des lois déterminées, semblables pour tous les enfants. Le mécanisme psychique du langage commence dès la naissance, dans l'obscurité de l'inconscient; il s'y développe par les sens, se fixe et puis se révèle. Ainsi, l'enfant entend des sons, puis le mouvement qui permet la reproduction des sons s'établit grâce aux impressions reçues par le psychique. Graduellement, l'enfant se prépare à parler, il reproduit des sons, des syllabes, des mots, puis des phrases.

Montessori désigne les périodes sensibles comme une impulsion irrésistible qui pousse l'organisme à intégrer certains éléments de l'entourage d'une façon efficace, et cela, pour un temps déterminé. Ainsi, au cours de son développement, l'enfant passe par des périodes de sensibilités particulières, dont le but est d'aider l'organisme à acquérir certaines fonctions. Ces sensibilités se manifestent par un intérêt intense pour certains objets ou certains exercices, intérêt qui ne se retrouve pas par la suite. Bloom a également observé ces périodes de développement intense. Montessori considère aussi la vie de l'enfant comme un continuum de développement, chaque étape ayant sa base sur la précédente et chaque étape préparant la suivante.

Par sa pédagogie de l'ambiance, Montessori est une pionnière de l'éducation nouvelle, en ce sens que pour l'enfant, il devient primordial de retrouver les conditions favorables pour son plein épanouissement, dans un milieu lui offrant la possibilité de développer ses potentialités. La méthode Montessori crée donc un environnement adéquat, dans lequel l'enfant peut s'épanouir. Elle utilise un matériel approprié au développement, ayant pour fonction de suivre la nature de l'enfant. Par le matériel, l'enfant indique lui-même son cheminement. Il a ceci de particulier, c'est qu'il se concentre sur un concept à la fois et offre une série d'étapes ayant des difficultés graduées.

Les étapes de l'apprentissage de la lecture selon Montessori

La conception montessorienne de l'éducation, qui consiste à "aider le développement naturel" de l'enfant, peut s'adapter aussi à l'apprentissage de l'écriture et de la lecture. C'est en séparant cet apprentissage en exercices indépendants, adaptables

à des âges différents, que l'enfant pourra étudier selon ses possibilités naturelles. Voici donc une brève analyse des facteurs progressivement orientés vers l'apprentissage de l'écriture et de la lecture.

Concernant les mécanismes de l'écriture, ils sont prêts à s'établir naturellement et sans effort, à l'âge où la main enfantine n'est pas encore coordonnée, où elle cherche à toucher à tout et prend plaisir à répéter un même exercice. A ce moment, il est question de la préparation indirecte à l'écriture. Il s'agit de la première étape ayant comme but la préparation de la main. Des exercices sensoriels tels la main légère, la main ferme, l'obligation de manipuler à l'aide de trois doigts certains encastréments sont les stratégies éducatives de cette étape.

Vient ensuite la préparation directe de l'écriture en deux sortes de mouvements: celui qui reproduit la forme et celui par lequel on manie l'instrument. Prenons le premier mouvement, l'enfant Montessori qui a l'habitude de toucher, touche la forme des lettres de l'alphabet, en suivant le mouvement de l'écriture. D'abord il touche avec l'index, puis avec l'index et le majeur, et enfin, avec un bâtonnet de bois tenu à la manière d'un crayon. Pour cette deuxième étape, il n'est pas important que l'enfant sache le nom des lettres.

La préparation directe à l'écriture par le deuxième mouvement, qui est le maniement d'un instrument d'écriture, se fera par un exercice bien précis. L'enfant trace le contour intérieur de figures géométriques évidées, puis il trace le contour extérieur pour remplir l'espace au moyen de crayons de couleurs. L'agencement des contours de formes différentes lui permettra différentes créations. Le remplissage

de couleur devient de plus en plus régulier à mesure que le maniement du crayon s'affine. Ceci constitue une troisième étape.

L'apprentissage du nom des lettres débutera avec les voyelles par la leçon en trois temps. Maria Montessori croit que l'enfant qui regarde, reconnaît et touche les lettres dans le sens de l'écriture, se prépare à la lecture et à l'écriture simultanément. L'étude des voyelles sera la quatrième étape.

Viendra l'apprentissage des consonnes, toujours au moyen de la leçon en trois temps. Dès que l'enfant connaît une consonne, on l'accompagne d'une voyelle pour former un mot. L'intérêt de l'enfant pour l'apprentissage d'une nouvelle consonne est un indice de progression. Il pourrait y avoir un ordre d'apprentissage selon l'indice de difficulté de prononciation des consonnes. L'étude des consonnes concerne une autre étape, mais il n'est pas nécessaire que toutes les consonnes soient vues avant de passer à l'étape suivante.

Dès que l'enfant connaît quelques voyelles et quelques consonnes, l'enseignant-
l'enseignante passe à la sixième étape. L'éducateur-l'éducatrice prononce très nettement un mot, l'enfant le compose en mettant l'un à côté de l'autre les signes correspondant aux sons. Puis il relie le mot composé comme preuve de l'exactitude de la composition.

Ensuite, l'enfant pourra composer des mots, à partir des signes graphiques qu'il connaît, au moyen de l'alphabet mobile sans éprouver la nécessité de l'écriture. L'enfant qui sait composer les mots, manier l'instrument de l'écriture, est capable

d'écrire et désire écrire. On assiste alors à l'explosion de l'écriture. Habituellement, l'enfant écrit avant de lire.

L'enfant lit lorsqu'il reçoit l'idée transmise par les mots écrits. Pour favoriser cette huitième étape, de petites fiches sur lesquelles sont écrits des mots familiers sont préparées. L'enfant décode, lit le mot et l'associe à l'objet présent. Plusieurs stratégies peuvent être employées pour rendre cette étape intéressante.

Des exercices de classification selon les difficultés phonétiques suivront, à l'aide du système des petits cartons. Pendant cette neuvième étape, on peut faire lire des mots inconnus à l'enfant, on vérifie ainsi l'acquisition du mécanisme de lecture.

La lecture de phrases se fait à l'aide de billets sur lesquels sont écrits des ordres simples que l'enfant exécute après avoir lu.

Voici enfin ce qui pourrait constituer une dernière étape: la fonction du mot dans la phrase est représentée par un symbole particulier ayant pour but de fixer, de façon sensorielle, le rôle du mot dans la mémoire.

Nous pouvons considérer la méthode de lecture Montessori comme une méthode mixte: à l'aide de la leçon en trois temps, elle part du son (lettre), ajoute la syllabe, le mot et la phrase; l'enfant apprend de façon synthétique. Cependant, dès que l'enfant connaît quelques lettres, il forme des mots et s'il désire écrire des phrases, l'éducateur-l'éducatrice les écrira. Très tôt à la huitième étape, l'enfant globalise en s'appropriant le sens d'un mot. Dans un cadre Montessorien, cet enfant a 4 ans et

deuxième. Le mot et ce qu'il signifie globalement, devient intéressant pour lui à cet âge, alors que plus jeune, c'est le son et la forme de la lettre qui est l'unité sémantique pertinente.

Dans son livre *"Pédagogie scientifique"* (1958: 58), Montessori considère l'éducation des sens comme préparation à toute forme d'apprentissage. Elle dit "les sens sont les organes de préhension des images du monde extérieur, nécessaires à l'intelligence ...". Nous pouvons constater que toutes les activités sensorielles qu'elle fait vivre aux enfants sont une lointaine préparation à l'écriture en deux sortes de mouvements différents: celui qui reproduit la forme et celui par lequel l'instrument est manié. C'est avec des exercices moteurs variés comme "la main légère" qu'elle va développer les mouvements de l'écriture indépendamment de l'écriture véritable. L'enseignement de la lecture commence en même temps que celle de l'écriture. Si cet enseignement est appliqué avant cinq ans, le petit enfant écrit avant de lire. L'enfant de plus de cinq ans lira d'abord; ce sera alors pour lui un apprentissage plus difficile.

Au cours de ce chapitre, nous avons cerné trois dimensions importantes concernant le début de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture avant six ans, âge légal de l'entrée en première année. Ces points importants sont l'âge propice à l'apprentissage de la lecture, la notion des préalables et des considérations concernant le processus d'apprentissage de la lecture. L'étude de ces aspects nous ont permis de nous situer: il n'y aurait pas vraiment d'objection à ce qu'un enfant débute l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à la maternelle. Nous constatons que des habiletés dites préalables accompagnent ces apprentissages et qu'elles sont reliées directe-

ment à la façon de concevoir le processus en action dans ces mêmes apprentissages. L'approche montessorienne nous semble répondre le mieux aux questions qui nous préoccupent parce qu'elle cadre bien avec différentes théories et qu'elle utilise une démarche claire et progressive. Le développement des "préalables" par des exercices sensoriels se rapportant directement à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture nous amène à penser que c'est justement en faisant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture que l'ensemble des "préalables" énoncés se mettront en place parallèlement. La maturité en lecture devrait donc se développer plus vite chez des enfants mis en situation d'apprentissage de lecture et d'écriture selon ces étapes expliquées par Montessori.

HYPOTHÈSE

L'hypothèse s'énonce ainsi: les préalables nécessaires à l'apprentissage du langage écrit se développent plus rapidement chez l'enfant qui fait l'apprentissage de l'écrit dans ses aspects moteurs, perceptifs et si celui-ci fait appel à des habiletés pré-opératoires. Plus précisément, à la fin de l'expérience, les enfants participant à des ateliers de lecture démontreront une maturité en lecture significativement plus avancée. Il faudra ainsi rejeter l'hypothèse nulle, à savoir que les résultats moyens au test de préalables à la lecture des élèves faisant l'expérience d'ateliers en langage écrit seront équivalents à ceux du groupe qui n'en font pas l'expérience.

En corollaire, à la fin de l'expérience, les résultats moyens au test d'éveil de l'écrit seront supérieurs chez les élèves qui font l'expérience d'ateliers de langage écrit par rapport aux élèves qui n'en font pas. Par ailleurs, les résultats des élèves

au test de préalables à la lecture seront mis en corrélation avec ceux obtenus au test d'éveil de l'écrit pour vérifier la relation existant entre les habiletés perceptuelles préalables et les habiletés conceptuelles reliées à l'écrit.

Le développement des préalables à la lecture sera fonction des exercices gradués de la méthode Montessori et la variable indépendante sera le traitement Montessori auxquels seront soumis un groupe d'élèves de maternelle.

DÉFINITIONS OPÉRATIONNELLES

- Préalables** : Nous entendons par "préalables", l'ensemble des habiletés perceptives nécessaires pour être capable d'apprendre à lire. Inizan (1963) parle d'exercices les plus propices à préparer de loin l'esprit des enfants à la conquête de la lecture.
- Exercices gradués** : s'inscrivent dans une perspective de progression, de succession d'exercices en fonction de plusieurs facteurs tels: l'âge, le degré de maturité, le développement perceptivo-moteur.
- Habiletés perceptivo-motrices** : se définissent par le degré du développement du potentiel de discrimination visuelle et auditive, l'évolution motrice suffisante du regard, le développement des organes de la parole pour une bonne prononciation et la capacité de reproduire un niveau rythmique déterminé.
- Habiletés pré-opératoires** : selon Piaget (1970), se traduisent par la capacité de l'enfant entre deux et sept ans, à utiliser des symboles.
- La conscience de l'écrit** : ensemble de connaissances que l'enfant possède sur la langue écrite avant même de savoir lire. La conscience de l'écrit comprend les éléments suivants: connaître l'existence de la lecture, connaître les fonctions de l'écrit, connaître les conventions de l'écrit et connaître les concepts de lettre, de mot, de phrase (Cf., Giasson et Thériault, 1983, p.146).

La maturité

: est utilisée dans le sens d'un développement qui se ferait sans apprentissage spécifique, mais grâce à l'action d'un processus intrinsèque à l'organisme.

CHAPITRE II

La méthodologie

Ce deuxième chapitre présente le plan d'expérience, le choix des sujets, l'instrument de mesure utilisé et les procédures de cueillette des données. Nous verrons les stratégies d'intervention pendant l'expérimentation; une description du coin de langage écrit suivra en le situant par rapport au contexte de la classe maternelle. Notre hypothèse, s'appuyant sur les expériences Montessori, permet de vérifier si les préalables à la lecture et à l'écriture se développent à travers des activités propres à ces apprentissages conceptuels.

PLAN D'EXPÉRIENCE

L'expérimentation se déroule tout au long d'une année scolaire. L'évaluation des élèves se fait en début d'année, au milieu, après une période intensive d'ateliers et à la fin de l'année.

L'expérimentation commence très tôt en début d'année, s'assurant ainsi que les enfants du groupe expérimental et du groupe contrôle n'ont pas encore vécu d'activités de scolarisation. En octobre 1987, après une période d'adaptation d'environ quatre semaines, nous faisons passer un pré-test pour mesurer le degré d'acquisition des préalables au langage écrit, à deux groupes de maternelle. Avec le matériel d'apprentissage gradué du langage écrit, les élèves du groupe expérimental sont évalués en vue de les accompagner dans le cheminement de l'apprentissage de la lecture. Pendant les mois qui suivent, les élèves du groupe expérimental travaillent régulièrement (au moins deux fois par semaine) avec le matériel d'apprentissage. La pla-

nification des ateliers de lecture-écriture est prévue jusqu'à la septième étape élaborée par Montessori, c'est-à-dire la composition de mots au moyen de l'alphabet mobile. Les interventions sont faites selon la philosophie de Montessori et à l'aide de la leçon en trois temps. Le groupe contrôle fonctionne comme à l'habitude sans vivre d'exercices de lecture. Après quatre mois (février), les sujets sont soumis à un premier post-test qui mesure les progrès des préalables. Quatre mois plus tard (juin), un deuxième post-test permettra une autre comparaison des progrès entre le groupe expérimental et le groupe contrôle.

Une étude comparative entre les items du pré-test et des post-tests permettra de situer les progrès des enfants et permettra d'établir une corrélation entre la performance des enfants en lecture et la performance au test. L'analyse portera sur la comparaison de la performance du groupe expérimental p/r au groupe contrôle, ce qui permettra de vérifier notre hypothèse.

SUJETS

Les sujets à l'expérience sont 75 enfants provenant de quatre classes de maternelles de la Commission Scolaire Roberval. Ils sont répartis en deux groupes: le groupe expérimental est composé de 37 enfants répartis en deux sous-groupes (17, 20); le groupe contrôle est composé de 38 enfants répartis en deux sous-groupes (18, 20). L'âge des sujets varie entre 5 et 6 ans, incluant les deux sexes. Les enfants proviennent de niveaux socio-culturels équivalents.

C'est à l'inscription que se fait une partie de la sélection des élèves dans une classe donnée: les parents demandent que leur enfant fréquente la maternelle, soit le matin ou soit l'après-midi et parfois ils choisissent le titulaire. Par la suite, les enfants sont distribués au hasard dans les groupes de maternelle. Pour la majorité des enfants, l'arrivée à la maternelle est la première expérience de grand groupe. Quelques-uns (5) ont fréquenté la garderie et d'autres (5) une pré-maternelle privée.

INSTRUMENT DE MESURE

Les préalables

Le pré-test ainsi que les deux post-tests seront effectués à l'aide de la batterie prédictive d'Inizan (1963). Cette batterie présentée à l'annexe 1 mesure neuf aspects des préalables au langage écrit. Inizan a repris les éléments du test A.B.C. de Filho, complétés avec les travaux de Horst, Kohs et Stamback. L'objectif d'Inizan était de quantifier le "reading readiness" des enfants et d'évaluer la durée probable de l'apprentissage de la lecture pour un enfant. Un des objectifs d'Inizan en élaborant son test, visait le rôle de prédiction des difficultés afin de pouvoir exercer une certaine prévention et une correction des difficultés d'apprentissage en lecture.

La batterie prédictive est constituée de trois sous-tests mesurant l'organisation de l'espace, le langage et l'organisation du temps. L'organisation de l'espace est mesurée par les épreuves suivantes:

1. Copie de figures géométriques.
2. Reconnaissance de différentes perspectives.
3. Construction de dessins géométriques avec des cubes.

L'aspect langage est mesuré par les activités suivantes:

1. Rappel immédiat d'une courte histoire.
2. Rappel immédiat du nom d'objets familiers observés sous forme de dessin.
3. Articulation.

L'organisation temporelle est évaluée par:

1. La répétition d'un rythme donné.
2. Copie de structures rythmiques sous formes de successions de traits.

Dans certains cas, l'enfant doit manipuler des objets, répondre par graphisme ou répondre oralement.

Le coefficient de corrélation entre la batterie prédictive et la réussite en lecture, mesuré avec un test Inizan, est de l'ordre de .80, ce qui en assure la validité. La batterie n'est pas biaisée culturellement puisqu'il n'y a pas de références au langage, mais seulement un appel à des habiletés perceptives.

La conscience de l'écrit

Au troisième post-test, en plus de la batterie prédictive, l'Instrument de Mesure de la Conscience de l'Écrit (I.M.C.E.) d'Anne-France LaBrecque, Desanges Bélanger, Jocelyne Giasson et Madeleine Baillargeon sera utilisé. Ce test présenté à l'annexe 2 mesure un ensemble de connaissances que l'enfant possède sur la langue écrite avant même de savoir lire. L'I.M.C.E. aborde la conscience de l'écrit sous quatre facettes:

- | | |
|----------------------------|--|
| A. Concepts de l'écrit: | 1) Concept de lettre.
2) Concept de mot.
3) Concept de phrase. |
| B. Fonction de la lecture: | Identification de situations de lecture. |
| C. Processus de l'écrit: | 1) Correspondance oral-écrit.
2) Orientation de la lecture.
3) Habileté à écrire. |
| D. Vocabulaire visuel: | Mots de l'environnement. |

Les acquisitions

Pendant la durée de l'expérimentation, deux courts tests maison seront passés aux élèves afin de vérifier les acquis. Le contenu de ces tests sera représentatif des apprentissages réalisés dans les ateliers de lecture et de l'écriture. Ils seront préparés par l'éducatrice et administrés aux élèves par petits groupes de quatre.

PROCÉDURES DE CUEILLETTE DE DONNÉES

Tous les enfants sont soumis au test de maturité en lecture, au début de l'année, c'est-à-dire à la fin septembre. L'administration du test est individuelle, et se fait à l'extérieur de la classe. La même personne administre les tests aux deux groupes d'enfants. L'ordre dans lequel les enfants subissent le test est déterminé par le rang alphabétique de son nom. Le tout s'échelonne sur une période d'une semaine.

Les résultats du pré-test sont un indice de performance des conditions préalables au langage écrit de chaque enfant. Ils peuvent être utilisés pour ajuster le contenu des ateliers selon les besoins des enfants, et en fonction des étapes Montessori concernant la lecture. Le rythme de progression des enfants est noté quotidiennement.

Les mêmes procédures seront utilisées en février et en juin pour les post-tests de maturité en lecture d'Inizan et l'I.M.C.E.

STRATÉGIES D'INTERVENTIONS

Pendant le déroulement de l'expérimentation, l'objectif d'intervention sera de stimuler et/ou de soutenir l'exercice d'apprentissage. Elle devra être souple, respectueuse du besoin de l'enfant et de son cheminement. Lorsque l'enfant ne comprend pas l'enseignement, l'éducatrice ne doit pas insister mais reprendre un peu plus tard. Les caractéristiques d'intervention s'inscrivent dans le cadre de la philosophie Montessori concernant la liberté de développement:

"Nous ne devons vicier ni étouffer les potentiels mystérieux, mais attendre leurs manifestations successives. Quand nous parlons de la liberté du petit enfant, nous n'entendons pas les actes désordonnés qu'accompliraient des enfants abandonnés à eux-mêmes, et qui se livreraient à une activité sans but: mais nous donnons au mot "liberté" un sens profond: il s'agit de libérer l'enfant des obstacles qui empêchent le développement normal de sa vie" (1958, p.48).

Étapes

- L'éducatrice présente le matériel aux enfants et la façon exacte de l'utiliser.
- Elle observe, intervient seulement si elle juge que l'enfant modifie l'exercice de façon à rendre le travail inutile.
- Lorsqu'une notion est acquise, l'enfant peut passer à la difficulté suivante.
- Intégrer les nouveaux apprentissages à la vie de la classe.
- Les interventions destinées à enseigner une nomenclature exacte, se feront collectivement à l'aide de la leçon en trois temps (Montessori, 1958):
 1. Exactitude du mot et association de la perception sensorielle avec le nom.
(Ça c'est chaud).
 2. Distinction de l'objet correspondant au nom.
(Qu'est-ce qui est chaud?).
 3. Souvenir du nom correspondant à l'objet.
(Comment est ceci?).

A la suite de la présentation d'un matériel et de l'activité correspondante, l'enfant choisira l'atelier qui lui convient. L'éducatrice aura à ce moment un rôle d'observatrice.

Voici une description sommaire du matériel et les ateliers proposés:

DESCRIPTION DU COIN DE LANGAGE ÉCRIT D'INSPIRATION MONTESSORI

La classe:

Le local de maternelle est sensiblement de la même grandeur qu'une classe régulière. Il est cependant aménagé en fonction de 20 enfants qui se déplacent. Les coins divers favorisent un mode d'apprentissage particulier qui répond aux besoins d'activités ludiques des enfants. De façon permanente, nous retrouvons le coin de cuisinette, le coin de jeux éducatifs, le coin de la bibliothèque, le coin des casse-tête, le coin de peinture, le coin des jeux de construction, le coin de bricolage et de dessin. Ces coins sont partiellement délimités par une étagère et font l'objet d'ateliers spécifiques pendant la semaine. Le coin de lecture-écriture occupe un espace aussi grand que les autres. Il est placé aussi loin que possible des activités bruyantes et assez près du bureau de travail de l'éducatrice. Un maximum de quatre enfants peuvent se retrouver en même temps à l'atelier de lecture-écriture. Lorsque les enfants font le choix de cet atelier, ils s'y rendent seuls et commencent à travailler avec le matériel de la façon qui leur a été montrée. Les démonstrations concernant l'utilisation du matériel ont été faites en grand groupe. L'éducatrice supervise l'atelier régulièrement; elle s'assoit et travaille un moment avec chaque enfant; elle note les progrès de chacun(e) et demeure disponible pour voir au bon fonctionnement des autres ateliers dans la classe.

Matériel spécifique:

- Les encastrements de fer.
- Les encastrements de bois.

- Les crayons de couleur.
- Les feuilles.
- Les lettres de vinyle soulevé permettant de suivre les contours.

Accessoires:

- Une table.
- Trois pupitres.

L'ensemble de ce matériel permet directement la préparation de la main à l'écriture, la coordination oeil-main, le contrôle moteur de la main, l'association son-forme graphique (voyelles, consonnes, syllabes), l'association image-mot et, finalement, la construction de phrases simples.

Il est nécessaire de fabriquer du nouveau matériel à mesure que les enfants progressent, comme par exemple: les étiquettes de mots et les dessins correspondants, les petits tableaux pour pratiquer l'écriture, un alphabet mobile.

Description des ateliers de langage écrit

Les ateliers sont présentés de façon graduée, suivant les étapes Montessori. Les voici donc en ordre de progression.

L'atelier #1: Les encastrements de bois

But: Pratique de la préhension du crayon et coordination oeil-main.

Matériel: Encastrements de bois.

Déroulement: L'enfant enlève les encastrements, un à la fois, en le tenant avec les trois doigts (pouce, index et majeur), et les replace dans la bonne cavité.

L'atelier #2: Les encastrements de fer

But: S'habilitier à manier le crayon.

Matériel: Encastrements de fer, crayons de couleur et feuilles.

Déroulement: L'enfant trace le contour intérieur de figures géométriques évidées, puis il trace le contour extérieur pour remplir l'espace au moyen de crayons de couleur. L'agencement des contours de formes différentes permettra différentes créations.

L'atelier #3: Les lettres en vinyle

But: Toucher la forme des lettres de l'alphabet en suivant le mouvement de l'écriture.

Matériel: Lettres en vinyle, de couleurs vives collées sur un carton de texture différente.

Déroulement: D'abord, l'enfant touche les lettres avec l'index en suivant le mouvement de l'écriture; ensuite, il touche avec l'index et le majeur, et enfin, avec le crayon. L'éducatrice enseigne le mouvement la première fois.

L'atelier #4: L'apprentissage des voyelles

But: Apprendre le nom des voyelles, les reconnaître et les écrire.

Matériel: Voyelles en vinyle de couleur uniforme collées sur un carton de texture différente.

Déroulement: La leçon en trois temps: exemple du "a": (1) «Ca c'est un "a"». (2) «Montre-moi un "a"». (3) «Qu'est-ce que c'est?». Lorsque les voyelles sont toutes apprises de cette façon, nous faisons des jeux comme celui de la voyelle cachée. A la fin de cet apprentissage, l'enfant peut nommer toutes les voyelles en suivant le contour avec son doigt.

L'atelier #5: L'apprentissage des consonnes

But: Apprendre le nom des consonnes, associer son nom avec le bruit et éventuellement, apprendre les syllabes directes.

Matériel: Une consonne de couleur différente des voyelles en vinyle, collée sur un carton de texture différente et les voyelles décrites plus haut.

Déroulement: L'apprentissage de chaque consonne se fait à l'aide de la leçon en trois temps. "P" est la première consonne apprise. Dans un deuxième temps "p" est associée avec chaque voyelle pour former les "pa", "pe", "pi", "po", "pu". L'enfant fait le bruit de la consonne connue ("p") et celui d'une voyelle ("a") pour faire "pa". Dans un troisième temps, l'enfant forme des mots possibles: "papa", "pipe".

L'atelier #6: Association mots-images

But: Fixer les mots appris.

Matériel: Étiquettes des mots appris. Images correspondant aux étiquettes.

Déroulement: Cet atelier débute par un jeu collectif où les enfants trouvent des mots dans leur vocabulaire usuel, mots qui serviront à faire les étiquettes. L'atelier se poursuit par une activité individuelle durant laquelle l'enfant doit associer un mot déjà appris (exemple "pipe") avec l'image correspondante.

L'atelier #7: Les mots inventés

But: Comprendre les mécanismes de la lecture.

Matériel: L'alphabet mobile: il s'agit de lettres de caoutchouc, de plus petites dimensions que les lettres de vinyle précédemment utilisées, placées dans une boîte compartimentée. Les voyelles sont rouges et les consonnes sont vertes.

Déroulement: L'enfant s'exerce à placer différentes syllabes et voyelles de façon à former des mots dénués de sens, comme par exemple: "papic". Le jeu consiste à lire ces mots à consonnances drôles.

L'atelier #8: Lecture de phrases

But: Recevoir l'idée transmise.

Matériel: Billets sur lesquels sont écrites des phrases simples, et des enveloppes.

Déroulement: Ce jeu se fait en groupe: chaque enfant choisit à son tour une enveloppe renfermant un message. Il lit le message et mime ce qui est écrit. Ensuite, il dévoile le contenu du message. Exemple: Lisa lit un livre.

PROCÉDURES D'ANALYSE DES RÉSULTATS

Les hypothèses statistiques se formulent de la façon suivante:

1. L'équivalence des moyennes au pré-test des préalables sera mesurée par la statistique t représentant la différence des moyennes du groupe expérimental (A) par rapport au groupe contrôle (B). L'hypothèse nulle veut que cette différence soit égale à 0.
2. La différence des moyennes du groupe expérimental (A) par rapport au groupe contrôle (B) au premier post-test sera significativement différente de 0 au seuil de 5% en utilisant la statistique t .
3. La différence des moyennes du groupe expérimental (A) par rapport au groupe contrôle (B) au deuxième post-test sera significativement différente de 0 au seuil de 5% en utilisant la statistique t .
4. La différence des moyennes du groupe expérimental (A) par rapport au groupe contrôle (B) à l'I.M.C.E. sera significativement différente de 0 au seuil de 5% en utilisant la statistique t .

5. La corrélation des résultats obtenus au deuxième post-test entre les scores au test de préalables et ceux au test de la conscience de l'écrit sera significativement différente de 0 au seuil de 5% en utilisant la statistique t.
6. La corrélation entre les scores au test de préalables d'Inizan et les scores au test de mesure des acquis sera significativement différente de 0 au seuil de 5% en utilisant la statistique t.

CHAPITRE III

Analyse des résultats

L'exposé précédent nous a permis de situer le déroulement de l'expérimentation dans son ensemble ainsi que le traitement statistique des données. Dans le présent chapitre, nous présenterons les résultats pour les analyser et les interpréter aussi clairement que possible. Dans un premier temps, nous allons démontrer l'équivalence au départ de l'expérience entre le groupe expérimental et le groupe contrôle par rapport aux préalables à la lecture. Par la suite, nous vérifierons l'augmentation des performances dans le groupe expérimental par rapport au groupe contrôle. Finalement, nous allons constater si la différence entre les deux groupes se maintient à la fin de l'expérience. Quelques données complémentaires nous permettent de préciser davantage notre interprétation des résultats.

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Équivalence des groupes au pré-test

Le tableau 1 rapporte l'équivalence entre le groupe expérimental et le groupe contrôle en octobre 1987, c'est-à-dire immédiatement avant d'entreprendre l'expérimentation.

TABLEAU 1

Moyennes et écart-types obtenus au pré-test
par les deux groupes de maternelle en octobre 1987.

	N	Moyenne	E.T.
Groupe expérimental	37	72.7	14.5
Groupe contrôle	38	72.2	16.0

* $P < .05$

* * $P < .01$

Résultat au premier post-test

La moyenne du groupe expérimental est de 72.7 et celle du groupe contrôle est de 72.2. La différence des moyennes n'est pas significative comme prévue. L'écart-type du groupe expérimental est de 14.5 et celui du groupe contrôle est de 16.0. La différence n'est pas significative. Ces résultats peuvent être interprétés comme étant une bonne indication de l'équivalence et de l'homogénéité des groupes au départ. Notre première hypothèse est ainsi confirmée.

Nous devons préciser que la principale différence entre le fonctionnement de la classe expérimentale et de la classe contrôle est la présence d'un atelier lecture-écriture dans la première.

Le tableau 2 présente les moyennes et écarts-types obtenus par les deux groupes en février dans le test des préalables à la lecture.

TABLEAU 2

Moyennes et écart-types obtenus au premier post-test
par les deux groupes en février 1988.

	N	Moyenne	E.T.
Groupe expérimental	37	92.2	13.8
Groupe contrôle	38	86.6	12.6

* $P < .05$

* * $P < .01$

Trois mois après le début de l'expérimentation, soit en février 1988, la moyenne au test des préalables à la lecture chez le groupe expérimental est de 92.2, tandis qu'elle est de 86.6 chez le groupe contrôle. La différence des moyennes est de 5.6; elle n'est pas significative à 5%, mais elle l'est à 7%. L'écart-type est de 13.8 chez le groupe expérimental et de 12.6 chez le groupe contrôle. La différence n'est pas significative. Nous pouvons interpréter ces observations favorables au groupe expérimental en rappelant que ceux-ci bénéficient d'un atelier d'apprentissage de lecture et d'écriture. Le reste des activités étant similaire, les ateliers auraient eu pour effet de stimuler le développement des préalables.

A ce moment, nous pouvons affirmer que les enfants stimulés par des exercices spécifiques d'écriture et de lecture semblent avoir un développement accéléré en ce qui a trait aux préalables.

Résultats au deuxième post-test

Le tableau 3 présente les moyennes et les écarts-types obtenus par le groupe expérimental et le groupe contrôle à la fin de l'expérimentation, c'est-à-dire en juin 1988.

TABLEAU 3

Moyennes et écart-types obtenus au test d'Inizan en juin 1988.

	N	Moyenne	E.T.
Groupe expérimental	37	102.5	12.3
Groupe contrôle	38	97.4	14.6

* $P < .05$

* * $P < .01$

A la fin de l'expérimentation, la moyenne du groupe expérimental au test de maturité en lecture est de 102.5. La moyenne correspondante du groupe contrôle est de 97.4. La différence des moyennes est de 5.0. La différence entre le groupe expérimental et le groupe contrôle s'est amenuisée quelque peu depuis février; le groupe contrôle semble en voie de rattraper le groupe expérimental. Le grand développement se serait fait de septembre à février. Nous pouvons interpréter ce résultat en signalant que les élèves du groupe expérimental ont manifesté beaucoup d'intérêt pour l'atelier d'écriture et de lecture pendant les premiers mois. Ils ont moins fréquenté l'atelier à partir du mois de mars. La plupart des enfants avaient terminé les

ateliers à partir de mars. Cette constatation peut s'expliquer en partie par le fait que le nombre d'ateliers n'a pas été suffisant en quantité et en complexité pour maintenir l'intérêt au même niveau jusqu'à la fin de l'expérience.

Augmentation de la performance des élèves

Les tableaux 4 et 5 rapportent l'augmentation des moyennes entre chaque étape de passage des tests, soit entre octobre et février, entre octobre et juin, entre février et juin chez le groupe expérimental, ainsi que chez le groupe contrôle.

TABLEAU 4

**Augmentation des moyennes et variation des écarts-types
chez le groupe expérimental au test d'Inizan.**

	N	Moyenne	E.T.
Septembre	37	72.7	14.5
Février	37	92.2 ** ⁽¹⁾	13.8
Juin	37	102.5 ** ⁽²⁾ ** ⁽³⁾	12.3

* P < .05

* * P < .01

De septembre à février, la moyenne du groupe expérimental au test de maturité en lecture est passée de 72.7 à 92.2. La différence est de 19.5; il y a augmentation très significative⁽¹⁾ entre septembre et février ($p < .01$).

De septembre à juin, la moyenne du groupe expérimental est passée de 72.7 à 102.5. La différence de moyenne est de 29.7; il y a augmentation⁽²⁾ très significative entre septembre et juin au test de maturité en lecture d'Inizan ($p < .01$).

Le tableau 4 nous rapporte aussi une augmentation⁽³⁾ très significative ($p < .01$) des moyennes entre février et juin pour le groupe expérimental au test de maturité en lecture.

Ces résultats peuvent être interprétés comme étant l'effet combiné des apprentissages, de la maturation et de l'expérience aléatoire.

Le tableau 5 nous rapporte les moyennes au test de préalables en lecture chez le groupe contrôle ainsi que les écarts-types. Nous présentons ici les résultats de septembre, février et juin au test de maturité en lecture d'Inizan.

TABLEAU 5

**Augmentation des moyennes et variation des écarts-types
chez le groupe contrôle au test d'Inizan.**

	N	Moyenne	E.T.
Septembre	38	72.2	16.0
Février	38	86.6 ** ⁽¹⁾	12.6
Juin	38	97.4 ** ⁽²⁾ ** ⁽³⁾	14.6

* $P < .05$

** $P < .01$

Pour le groupe contrôle, la différence⁽¹⁾ des moyennes entre septembre et février est de 14.4; la différence⁽²⁾ des moyennes de septembre et juin est de 25.3 et elle est de 10.9 entre février et juin⁽³⁾. Chez le groupe contrôle, la différence des moyennes entre chaque passation est également très significative ($p < .01$). L'augmentation met en évidence l'effet de la maturation et de l'expérience aléatoire.

Lorsque nous observons l'augmentation des moyennes entre chaque période de passation des tests, nous constatons une augmentation significative des moyennes au test d'Inizan de septembre à février, de février à juin et de septembre à juin. Cela se vérifie dans le cas du groupe expérimental comme dans celui du groupe contrôle. Toutefois, l'augmentation des moyennes est plus importante lorsqu'il s'agit du groupe expérimental. C'est donc dire que les deux groupes ont cheminé de façon constructive pendant l'année scolaire mais plus ou moins rapidement selon le cas. Il semble se dégager des résultats que la présence de stimulations directement orientées vers l'apprentissage de la lecture et de l'écriture permet aux enfants de maternelle d'acquérir plus rapidement certaines notions que l'on dit préalables.

Résultats au test I.M.C.E.

En juin, en plus du test d'Inizan et afin de recueillir des données supplémentaires, nous avons fait passer l'Instrument de Mesure de la Conscience de l'Écrit (I.M.C.E.) aux deux groupes. Le tableau 6 présente les résultats au I.M.C.E. Les moyennes et les écarts-types obtenus par le groupe expérimental et le groupe contrôle y sont rapportés.

Au test I.M.C.E., la moyenne du groupe expérimental est de 39.8 et celle du groupe contrôle de 33.8, la différence des moyennes est de 6.0. La différence entre les deux groupes est très significative ($p < .01$). Le groupe expérimental est beaucoup plus homogène ($p < .01$).

TABLEAU 6

Moyennes et écarts-types à l'I.M.C.E. en juin 1988.

	N	Moyenne	E.T.
Groupe expérimental	37	39.2 * *	3.7 * *
Groupe contrôle	38	33.8	6.1

* $P < .05$

* * $P < .01$

Ce résultat confirme notre hypothèse à savoir que les élèves du groupe expérimental développent aussi la conscience de l'écrit plus tôt que ceux du groupe contrôle. Les connaissances conceptuelles du groupe expérimental sont nettement plus développées.

L'écart-type chez le groupe expérimental est de 3.7 par rapport à 6.1 chez le groupe contrôle. Ce résultat nous indique que les élèves du groupe expérimental ont des résultats plus homogènes que ceux du groupe contrôle. Ce résultat peut indiquer qu'une approche pédagogique à l'apprentissage du langage écrit favorise un meilleur développement que la maturation laissée à l'expérience aléatoire.

Le tableau 7 nous présente le coefficient de corrélation entre les résultats au test d'Inizan et à l'I.M.C.E., en juin, pour le groupe expérimental et pour le groupe contrôle.

TABLEAU 7

**Corrélation des scores au post-test entre la B.P. et l'I.M.C.E.
chez le groupe expérimental et le groupe contrôle.**

	Coefficient de corrélation
Groupe expérimental	0.64**
Groupe contrôle	0.69**

* $P < .05$

* * $P < .01$

La corrélation est très significative ($p < .01$) entre le test d'Inizan et l'I.M.C.E., autant dans le cas du groupe expérimental que dans le cas du groupe contrôle. Ce résultat indique que lorsque les enfants réussissent au test d'Inizan, ils réussissent également à l'I.M.C.E. et inversement. Cela nous permet de croire que les habiletés reliées aux dimensions conceptuelles de l'écrit auraient comme substrat des habiletés perceptives et motrices. Il en résulte qu'un apprentissage de l'écrit, qui fait appel au perceptif et au moteur, développerait tout autant les préalables et la conscience de l'écrit. L'un n'irait pas sans l'autre. Selon l'observation offerte par la présente recherche, les enfants participant aux ateliers d'écriture et de lecture, acquièrent un bon esprit d'observation leur permettant une conscientisation de l'écrit. Notre cinquième hypothèse est confirmée.

Corrélation entre les préalables et les acquis en lecture

A titre de données complémentaires, nous avons comparé les scores entre le test d'Inizan de février et d'avril et un test d'évaluation des acquisitions correspondant aux mêmes périodes, chez le groupe expérimental. Ce test d'évaluation contient les éléments travaillés à l'atelier de lecture. Puis nous avons établi la même corrélation entre l'I.M.C.E. et le test maison, en juin, chez le groupe expérimental. Les tableaux 8 et 9 font état de ces données complémentaires.

TABLEAU 8

Corrélation des scores entre le test d'Inizan et le test d'évaluation des acquis (test maison) chez le groupe expérimental.

	Groupe expérimental
Coefficient de corrélation en février	0.46**
Coefficient de corrélation en juin	0.66**

* $P < .05$

* * $P < .01$

TABLEAU 9

Corrélation des scores entre l'I.M.C.E. et le test d'évaluation des acquis (test maison) chez le groupe expérimental.

Coefficient de corrélation en juin	0.31*
------------------------------------	-------

* $P < .05$

* * $P < .01$

Nous constatons une corrélation plus grande entre les tests maison et le test d'Inizan qu'avec l'I.M.C.E. Peut-être faut-il voir là l'effet de la dimension sensorielle de la méthode employée en atelier. Ceci confirmerait davantage notre hypothèse générale, à savoir que les enfants de maternelle développeraient ce qui est convenu d'appeler les "préalables", ou les habiletés entourant l'apprentissage de l'écriture et de la lecture, en faisant cet apprentissage par des exercices spécifiques.

CHAPITRE IV

Discussion

Cette étude s'est réalisée dans deux classes maternelles 5 ans, c'est-à-dire auprès de quatre groupes de maternelle d'une même commission scolaire. Le groupe expérimental comme le groupe contrôle étaient formés d'enfants de 5-6 ans issus de milieux semblables et n'ayant en principe pas encore reçu de scolarisation. Cependant, pour la durée de l'expérimentation, les deux groupes évoluaient avec deux enseignantes. Les deux groupes étaient équivalents au départ.

Nous avons comme hypothèse de départ, que les enfants de maternelle développeraient les préalables à l'écriture et à la lecture en faisant des exercices spécifiques d'apprentissage de lecture et d'écriture. De façon plus explicite et à titre d'exemple, nous croyons qu'il n'est pas très utile de faire des exercices de latéralisation si l'on veut que l'enfant de maternelle distingue correctement des syllabes avec "p" ou "b". Le fait de reconnaître les deux lettres contribue à sa latéralisation. En fait, nous pourrions interpréter cette hypothèse en disant qu'à la maternelle, l'enfant est capable d'apprendre à lire et à écrire, si l'on s'en tient aux dimensions perceptives et motrices de ces habiletés.

Pour plusieurs raisons expliquées au deuxième chapitre, nous avons choisi l'approche montessorienne pour bâtir nos ateliers d'écriture et de lecture dans les deux classes, formant le groupe expérimental. Cette approche fut employée principalement parce qu'elle fait largement appel aux habiletés perceptives et motrices. En l'utilisant, le développement des préalables n'est pas mis de côté. Les élèves du groupe expérimental ont eu accès à cet atelier de lecture et d'écriture pendant la du-

rée de l'expérimentation, soit de la fin octobre 1987 à la fin mai 1988 et surtout de septembre à mars. Dans l'autre classe de maternelle (groupe contrôle), ce genre d'atelier orienté vers l'apprentissage de la lecture et de l'écriture était presque absent.

L'expérience a consisté à administrer un test de préalables à la lecture (Inizan) aux deux groupes, expérimental et contrôle, et cela, à trois périodes différentes de l'année (octobre, février et juin). De plus, en juin, nous avons administré l'IMCE, un test mesurant la conscience de l'écrit, c'est-à-dire la dimension conceptuelle des préalables.

Au prétest, les résultats des préalables à la lecture d'Inizan montrent que les groupes expérimental et contrôle sont équivalents au début de l'expérience.

Les résultats aux post-tests démontrent, chez les élèves du groupe expérimental, une meilleure performance que ceux du groupe contrôle et cela, à chaque passation du test.

Évidemment, les conditions de l'expérience étaient celles d'une classe maternelle régulière, c'est-à-dire que le professeur devait animer l'atelier de lecture-écriture en s'occupant parallèlement des autres activités qui se déroulaient dans la classe. Le plan de recherche n'avait pas suffisamment d'activités pour maintenir vivant l'atelier jusqu'à la fin de l'année. Comme cet atelier était libre, tous les enfants n'y ont pas participé également. A la fin de l'année, les enfants du groupe contrôle semblent en route pour rattraper ceux du groupe expérimental. Il y aurait là

l'effet quant à la maturation. Peut-être que si l'intervention éducative avait été aveugle, nature du groupe de travail, nous aurions pu mieux observer l'effet d'un tel atelier. Il serait intéressant de prévoir une séquence d'ateliers plus longue pour expérimenter sur une plus longue période. Nous pourrions alors déterminer plus clairement si l'influence sur le développement des préalables est plus soutenue. Ajoutons à ces limites le nombre restreint de sujets et leur représentativité; cela nous empêche de généraliser la confirmation de notre hypothèse.

De plus, en juin, nous administrons un test de conscience de l'écrit aux deux groupes; le même phénomène s'observe. Les élèves du groupe expérimental ont de meilleurs scores que ceux du groupe contrôle. Ce phénomène est intéressant car il ajoute à notre hypothèse l'idée qu'en apprenant à lire et à écrire à partir d'exercices faisant appel plus spécifiquement à la perception et à la motricité, les enfants de maternelle, non seulement développent les préalables, mais aussi acquièrent un niveau supérieur de conscience de l'écrit. Comme nous n'avons pas fait passer l'IMCE en septembre, ces résultats complémentaires pourraient fournir la matière d'une autre étude où la progression prétest/post-test serait mesurée.

Nous avons aussi recueilli d'autres informations supplémentaires auprès des enseignants et enseignantes de première année. Une enquête informelle semble mettre en évidence les avantages d'un atelier lecture-écriture à la maternelle. Les commentaires recueillis peuvent se résumer ainsi: les enfants ont développé une attitude d'ouverture face à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, ils savent lire plusieurs mots, soit parce qu'ils l'ont vu ou parce qu'ils peuvent les décoder. Les

faiblesses sont moins prononcées chez ces élèves et enfin, un sujet du groupe expérimental ne fera pas sa première année et passera tout de suite en deuxième année.

Pour conclure, nous disons qu'à 5-6 ans, âge des enfants de maternelle du Québec, il est profitable de créer un environnement stimulant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. En plus de faire ces apprentissages spécifiques, l'enfant développe son habileté en lecture et acquiert une certaine conscience de l'écrit. Il est absolument motivant pour l'enfant de constater ses progrès par des réussites concrètes, son niveau d'estime de soi en dépend. Une autre étude pourrait analyser l'influence de ces acquis à plus long terme, en y ajoutant un nombre d'activités plus grand.

CONCLUSION

Cette étude est née d'une préoccupation au sujet de l'apprentissage de la lecture à la maternelle. L'intérêt soulevé par la dimension d'un potentiel inexploré chez le jeune enfant, nous a amenés à fouiller la question. C'est par le biais d'un schéma de recherche expérimental conforme aux exigences méthodologiques de la rigueur que nous avons tenté de mieux comprendre les débuts de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Les nombreuses théories sur le sujet traitent de trois principaux aspects: le "readiness", la conscience de l'écrit et l'activité langagière. Nous pensons pouvoir affirmer que les deux premiers aspects ne sont pas en opposition, mais s'inscrivent dans un rôle complémentaire en ce qui concerne les débuts de l'apprentissage de la lecture. Le "reading readiness" et la conscience de l'écrit vont intervenir et se développer de façon synchronisée au cours du cheminement de l'apprenant vers l'acquisition de sa capacité de lire. L'acte de lire signifie ici pour nous: la connaissance des lettres, des sons, de mots, la structure des phrases et l'aspect sémantique et prédictif d'un court text, l'enfant se situe au confluent de ces deux dimensions. Le "reading readiness" couvrant les éléments perceptivo-moteurs et la conscience de l'écrit englobant les éléments sociaux, culturels et conventionnels du langage écrit. Lorsqu'il apprend le langage écrit, chaque élément doit se mettre en place selon les besoins perceptivo-moteur naissant de cet apprentissage fort complexe.

Cette constatation nous indique que l'on peut participer au développement de l'enfant en lecture, en utilisant des méthodes qui sollicitent les capacités perceptives

C'est en fait ce que Montessori nous présente à travers sa méthode par étapes s'adressant au jeune enfant: la préparation de la main, la préhension du crayon et le tracé des lettres par des exercices sensoriels, favorisant le développement moteur relié à l'écriture. Apprendre les lettres, à l'aide de la leçon en trois temps, pour former les sons et les mots, travaille l'aspect perceptif (visuel, auditif). La formation de phrases, la fonction des mots dans la phrase et l'utilisation de l'écrit dans les jeux de la classe sont des facettes de conscientisation de l'écrit et des activités langagières fort importantes. Montessori croit que l'enfant apprend à lire comme il a appris à parler; sa préoccupation première est de créer l'ambiance favorable à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et de plus, l'ensemble de ses activités sont significatives et valorisantes pour le jeune enfant étant donné son niveau de développement.

Instaurer un atelier de lecture et d'écriture à la maternelle, c'est permettre au jeune enfant d'explorer l'ensemble de ces aspects, comme il explore d'autres dimensions dans les autres ateliers. Il aura cependant le privilège de se développer d'une façon plus systématique qu'aléatoire.

BIBLIOGRAPHIE

- BLOOM, B.S. (1964). *Stability and change in human characteristics*. N.Y.: John Wiley & Sons.
- BRUNER, J.S. (1969). *The process of education*. Cambridge: Harvard Press.
- COHEN, R. (1977). *L'apprentissage précoce de la lecture*. Paris: Presses Universitaires de France.
- DELOGNE, F. (1972). *Apprendre à lire avant six ans*. Bruxelles: Éd. de l'Université.
- DOMAN, G. (1964). *Apprenez à lire à votre bébé*. Paris: Plon.
- DOWNING, J. (1966). L'aptitude à la lecture reconsidérée, *Revue de neuro-psychiatrie infantile*. Paris: L'Expansion scientifique française, n° 7-8, pp.519-632.
- DURKIN, D. (1966). *Children who read early*. N.Y.: Teacher's College Press.
- DURRELL, D.D. and MURPHY, H.A. (1978). A prereading phonics inventory, *The Reading Teacher*, 31 (4), 385-391.
- ENGELMAN, S.T. (1967). *Comment donner à vos enfants une intelligence supérieure*. Paris: R. Laffont.
- GIASSON, J. et THÉRIAULT, J. (1983). *Apprentissage et enseignement de la lecture*. Montréal: France-Québec.
- GOODMAN, Y.M., BURKE, C. (1980). *Reading strategies: Focus on comprehension*. N.Y.: Rinehart and Winston.
- HUNT, J. (1961). *Intelligence and experience*. New York: Ronald Press Co.
- INIZAN, A. (1963). *Le temps d'apprendre à lire*. Paris: Éd. Bourrellier.

LENTIN, L., CLESSE, Christiane, HEBRARD, Jean et JAN, Isabelle (1978). *Du parler au lire*. Paris: Éd. ESF.

LEROY-BOUSSION, A. (1971). Maturité mentale et apprentissage de la lecture, *Enfance*, avril-juin, pp.153-208.

MATTINGLY, I.G. (1972). *Reading the linguistic process and linguistic awareness*. In J.F. KAVANAGH and I.B. MATTINGLY (Eds), *Language by ear and by eye*. Cambridge: M.I.T. Press.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1981). *Programme d'éducation préscolaire*. Québec: Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1982). *Le langage au préscolaire*. Québec: Gouvernement du Québec.

MONTESORI, M. (1958). *Pédagogie scientifique*. Paris: Desclée de Brouwer.

MONTESORI, M. (1959). *L'esprit absorbant de l'enfant*. Paris: Desclée de Brouwer.

PIAGET, J. (1970). *La psychologie de l'intelligence*. Paris: Armand Collin.

QUINTIN, E. (1972). La maturité pour l'apprentissage de l'arithmétique élémentaire, fondement d'un test, *L'Orientation professionnelle*, 8, n° 1, 53-65.

SMITH, F. (1981). *Comment les enfants apprennent à lire*. Paris: Éd. France-Amérique.

TAYLOR, K.W. (1967). *Parents and children learn together – Revision and enlargement of parent cooperative nursery schools*. N.Y.: Teachers College Press.

TEALE, W. (1983). *Toward a theory of how children learn to read and write "naturally" an update*.

VAN GRUNDERBEECK (1980). "Les pré-requis démystifiés", *Québec Français*, n° 39, octobre.

WEISS, J. (1981)). *A la recherche d'une pédagogie de la lecture.* Berne: Éd.
Peter Lang SA.

ANNEXE I

Batterie prédictive de l'apprentissage de la lecture (Inizan)

Nom né le : École de

Prénom AR : le

RÉCAPITULATION

Notes pondérées

F. G. :

H. :

K. :

M. R. :

M. D. :

A. :

R. R. :

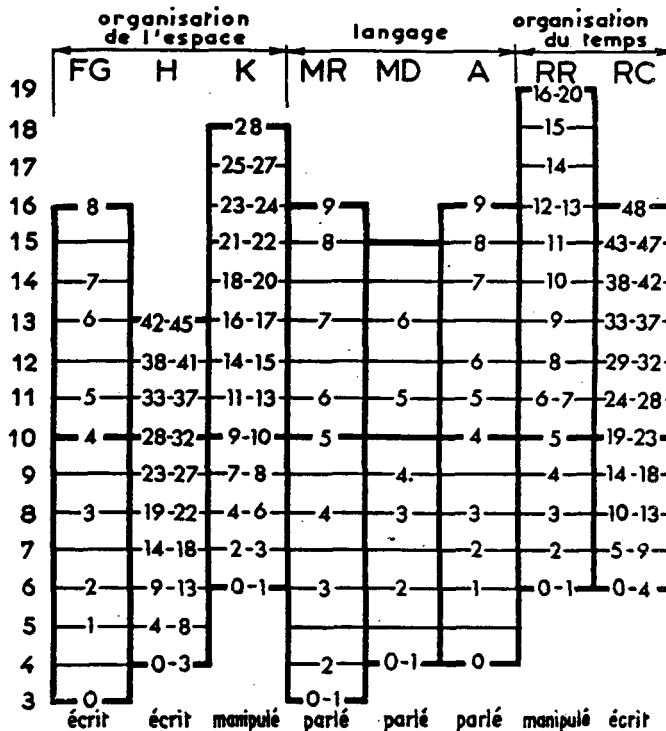
R. C. :

Total :

Interdécile :

Conclusion commentée :

Graphique d'analyse des résultats partiels *



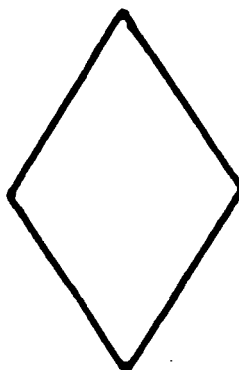
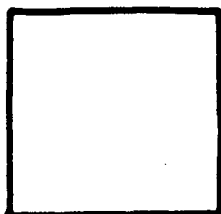
L'inégale hauteur des colonnes traduit, pour les différents items, l'amplitude des notes pondérées obtenues par la population expérimentale ou cours de l'étalonnage.

Rédigée par



Figures géométriques

Note pondérée : ☐



Note brute :



HORST

Note pondérée :

d	b	d	b	b	d	d
t	t	f	t	f	f	t
ot	to	ot	ot	to	to	ot
dP	dP	Pd	Pd	dP	Pd	dP
pot	top	pot	pot	top	top	pot
man	man	nam	nam	man	nam	man

Note brute :



KOHS

Note pondérée : ☐

b) modèle agrandi avec limites des cubes

Scores



1,30

2



1,30

3



1,30

4



1,30

5



2 mn

6



2 mn

7



2 mn

Note brute :

Mémoire-récit

Note pondérée : ☐

Récit de l'enfant :

1

Note brute :

(appliquer cet item en dernier lieu)

Mémoire-dessin

Note pondérée : ☐

1. _____

2. _____

3. _____

1

5. _____

6. _____

7. _____

Articulation

Note pondérée :

(tambour)

Noter, si possible, l'articulation de l'enfant à l'aide de l'alphabet phonétique

topinambour _____

familiarité _____

instabilité _____

Sardanapale _____

désenchantement _____

Constantinople _____

irrévocablement _____

excommunication _____

Nabuchodonosor _____

cosmopolitisme _____

Note brute:



Rythme-répétition

Note pondérée :

cadence : 30 éléments en 10 secondes.

la structure est
correctement reproduite

a) ○○ · · ○○ · · ○○

fois

b) $\odot \cdot \odot\odot \cdot \cdot \cdot \odot \cdot \odot\odot \cdot \cdot \cdot \odot \cdot \odot\odot$

fois

c) $\odot \cdot \odot\odot\odot \cdot \odot\odot \cdot \dots \cdot \odot \cdot \odot\odot\odot \cdot \odot\odot \cdot \dots \cdot \odot \cdot \odot\odot\odot \cdot \odot\odot$

fois

d) $\circ \cdot \circ\circ \cdot \circ \cdot \circ\circ\circ \cdot \dots \cdot \circ \cdot \circ\circ \cdot \circ \cdot \overset{f}{\circ\circ\circ} \cdot \dots \cdot \circ \cdot \circ\circ \cdot \circ \cdot \circ\circ\circ$

fois

Note brute :

R.C

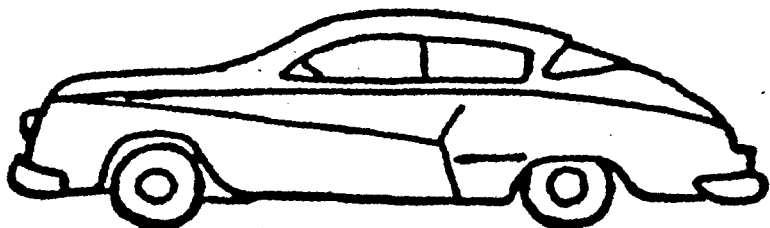
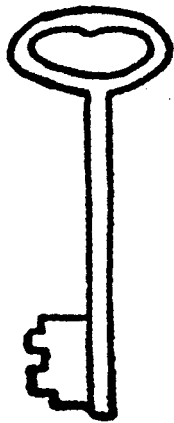
Rythme-copie

Note pondérée :

"		"		"		//										.								
---	--	---	--	---	--	----	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---	--	--	--	--	--	--	--	--

[illegible][illegible][illegible]

Note brute :



ANNEXE II

Instrument de Mesure de la Conscience de l'Écrit (I.M.C.E.)

I M C E

Instrument de Mesure de la Conscience de l'Écrit

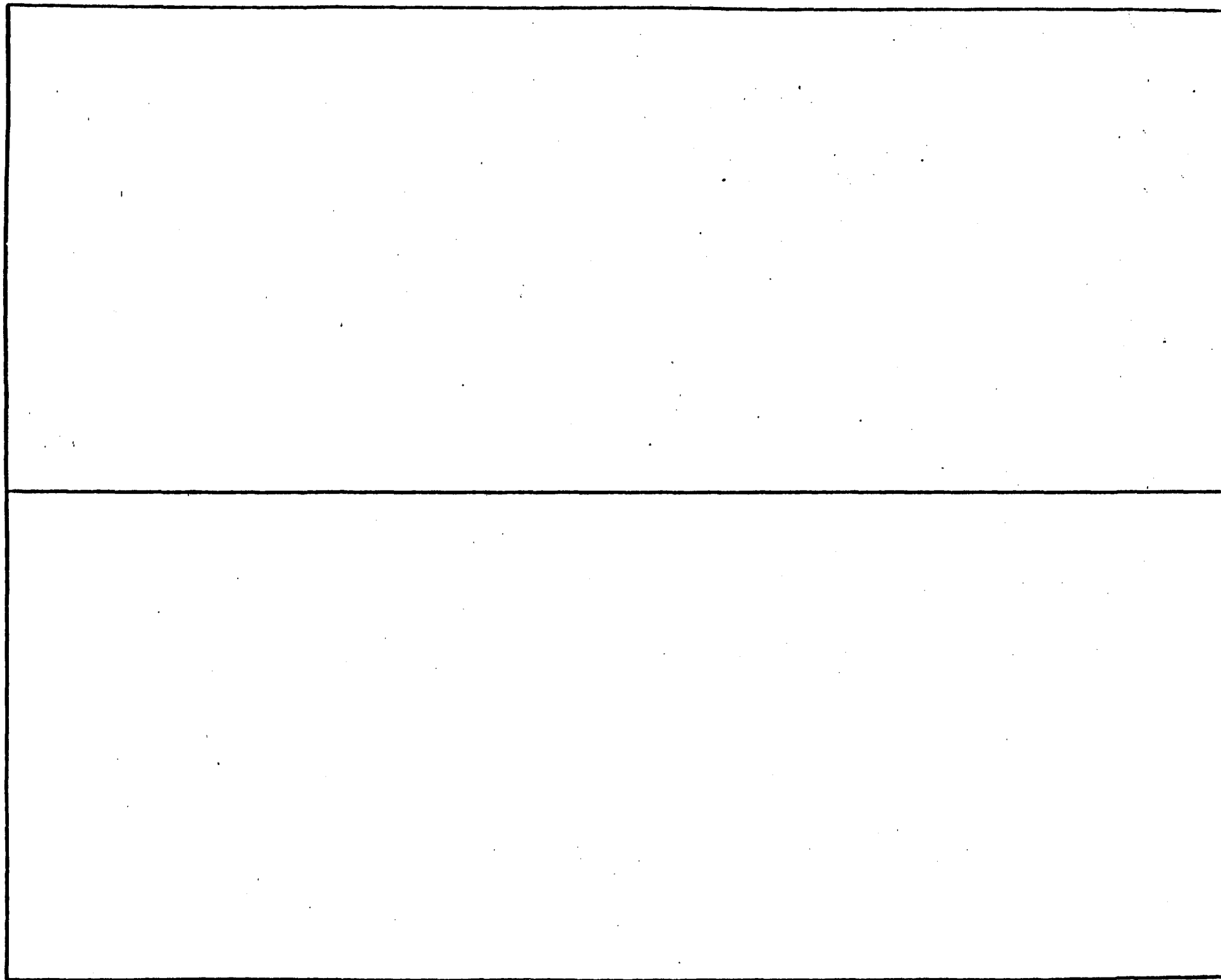
Anne-France La Brecque

Desanges Bélanger

Jocelyne Giasson

Madeleine Baillargeon

Les saisons



Je vais te parler des saisons.

Quatre saisons reviennent chaque année.

Connais-tu le nom des saisons?

Les oiseaux font leurs nids au printemps.

Les feuilles des arbres poussent.

Les enfants sortent leur bicyclette.

Le soleil brille en été.

Les fleurs sentent bon.

Les enfants se baignent.

Le vent souffle en automne.

Toutes les feuilles tombent.

Les enfants jouent dans les feuilles.

La neige tombe en hiver.

Des bancs de neige cachent presque
toute la maison.

Tous les enfants aiment bien faire des
bonhommes de neige.

Le printemps est la première saison.

L'été est la deuxième saison, la saison de la chaleur et des fleurs.

Le printemps et l'été sont les saisons les plus chaudes de l'année.

L'automne est la troisième saison de l'année.

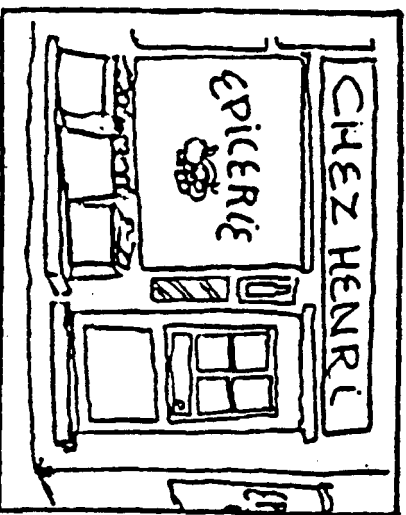
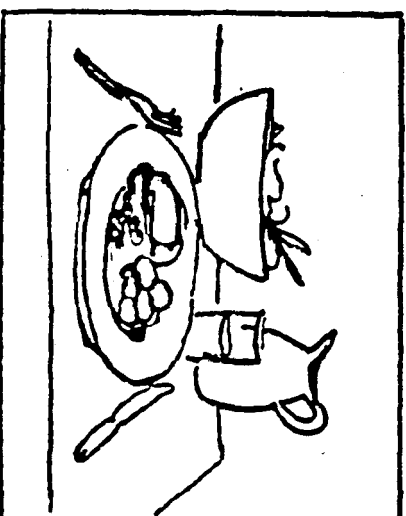
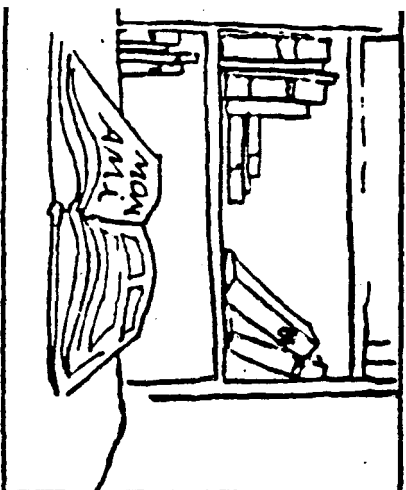
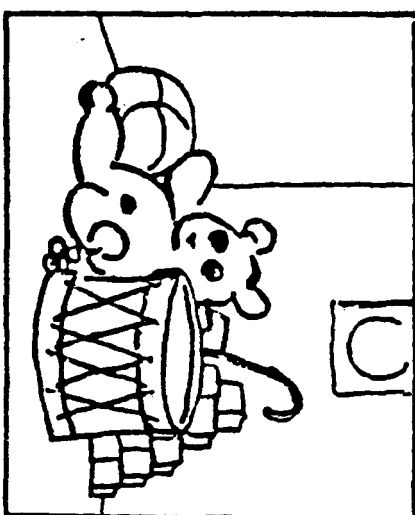
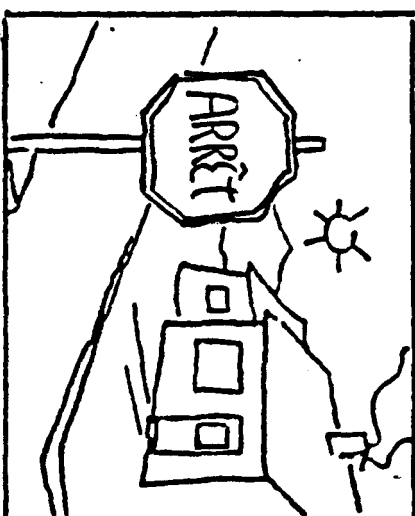
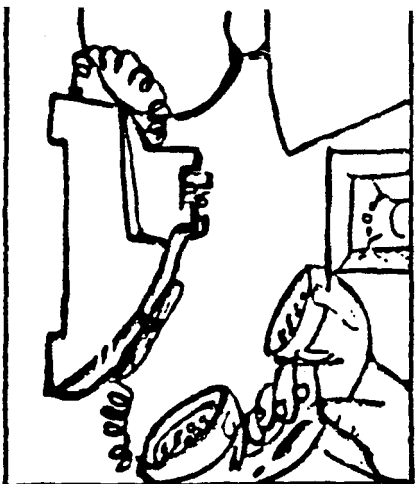
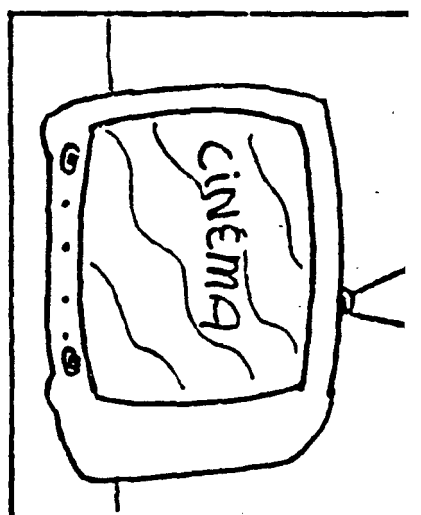
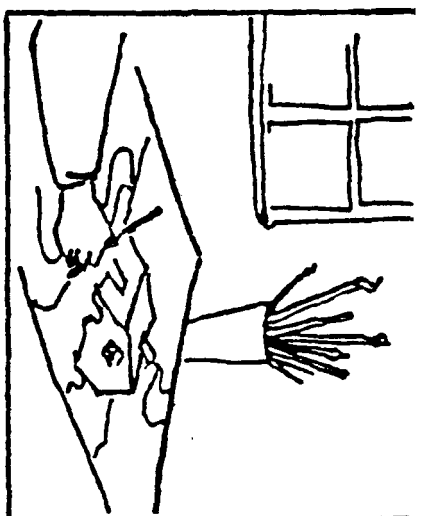
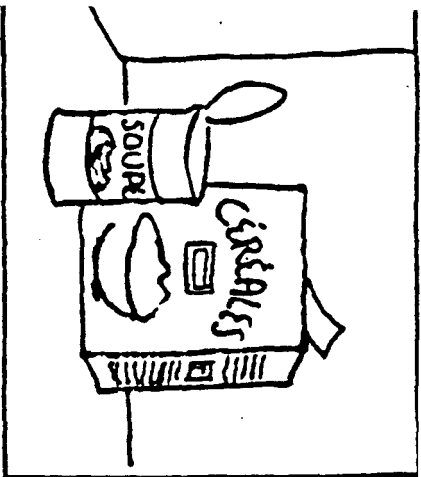
L'hiver est la quatrième saison de l'année.

L'automne et l'hiver sont les saisons les plus froides de l'année.

Tu connais maintenant toutes les saisons.

Moi, ma saison préférée, c'est l'hiver.

Toi, quelle est ta saison préférée?



natation

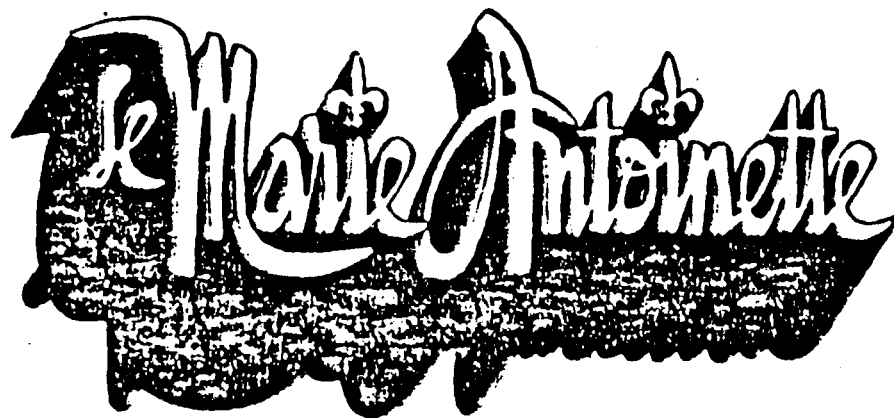
nid

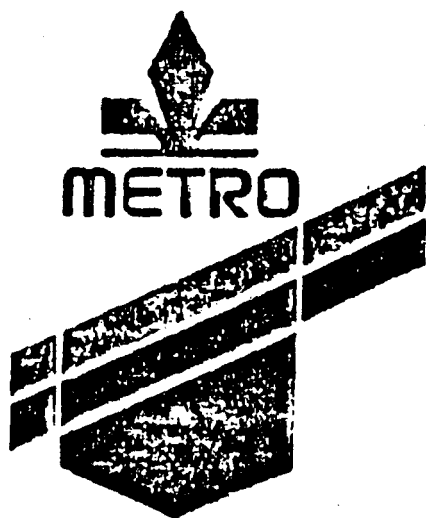
bille

bicyclette

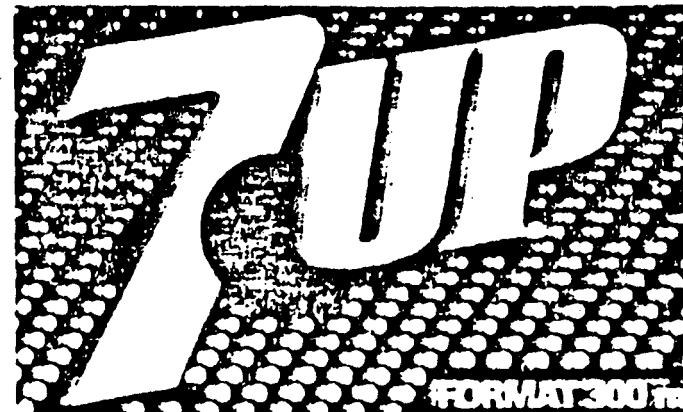
étoile

épouvantail











ANNEXE III

Test maison

i	o	a	u	e	y
---	---	---	---	---	---

po	py	pe	pu	pa	pi
----	----	----	----	----	----

papa

ipupo

papier

pipoco

pipe

pot

porte

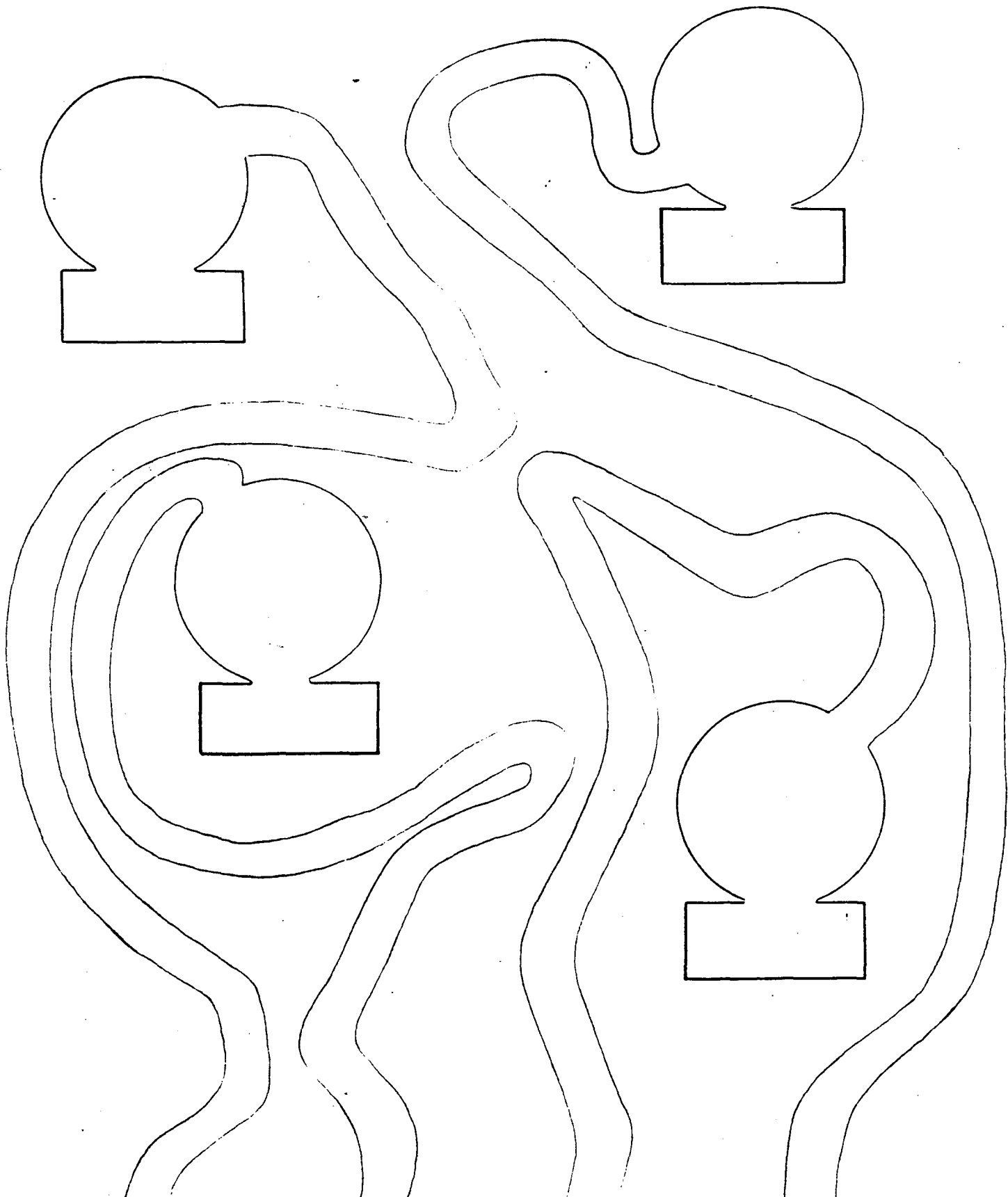
peinture

dictée

Je dessine

papa	bébé	la bobine	le papier
la bicyclette	le pot	le ballon	la pipe
la porte	la baleine	le bobo	pipi

[illegible]



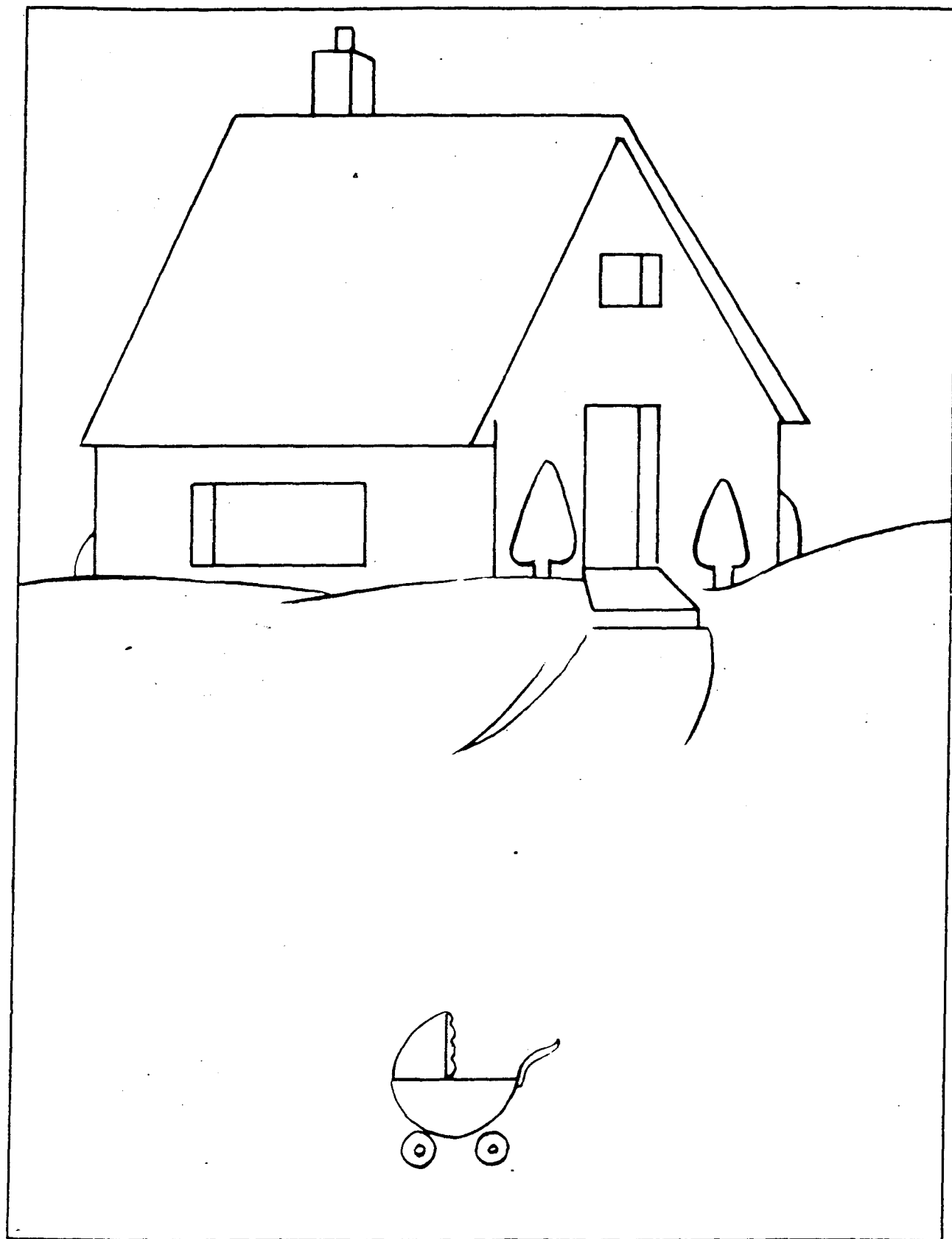
1 chat

2 lapins

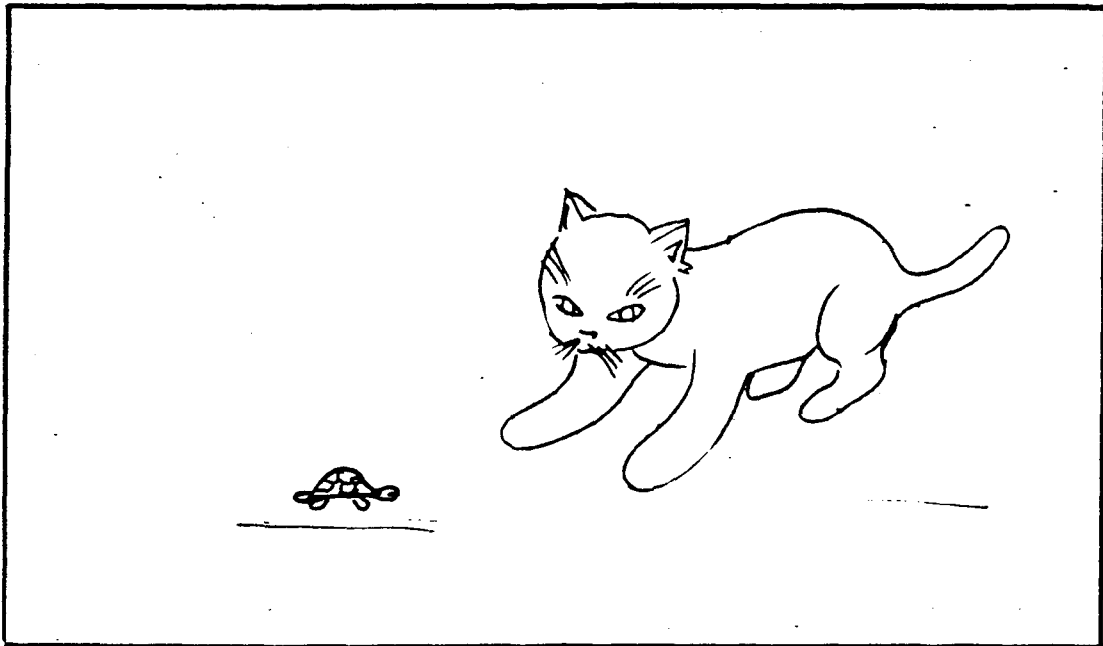
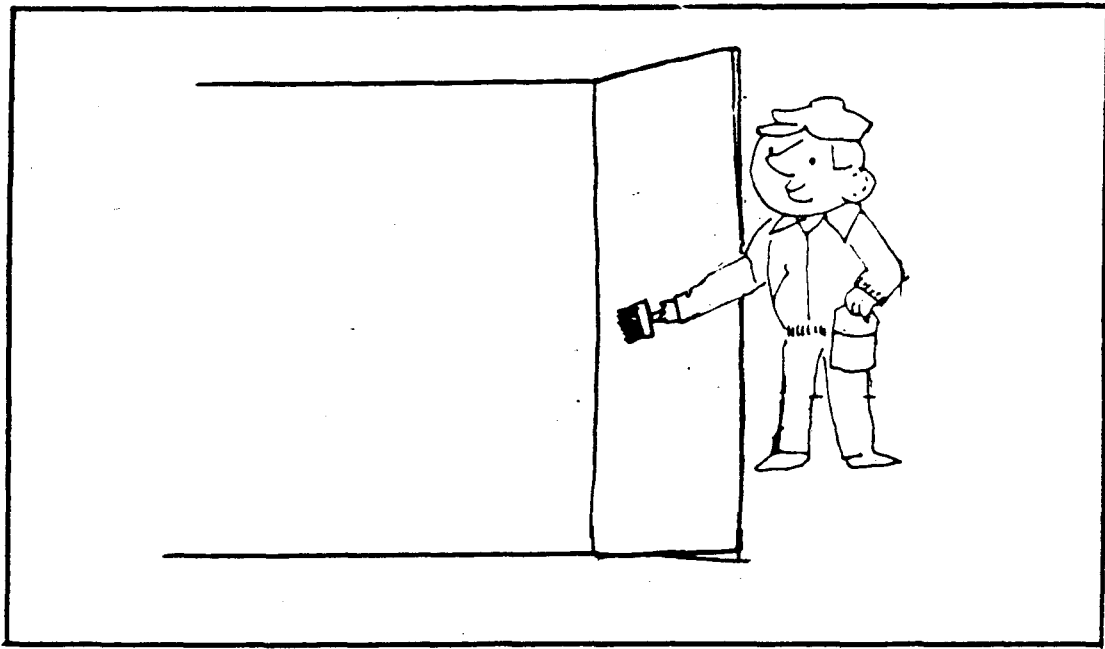
1 tortue

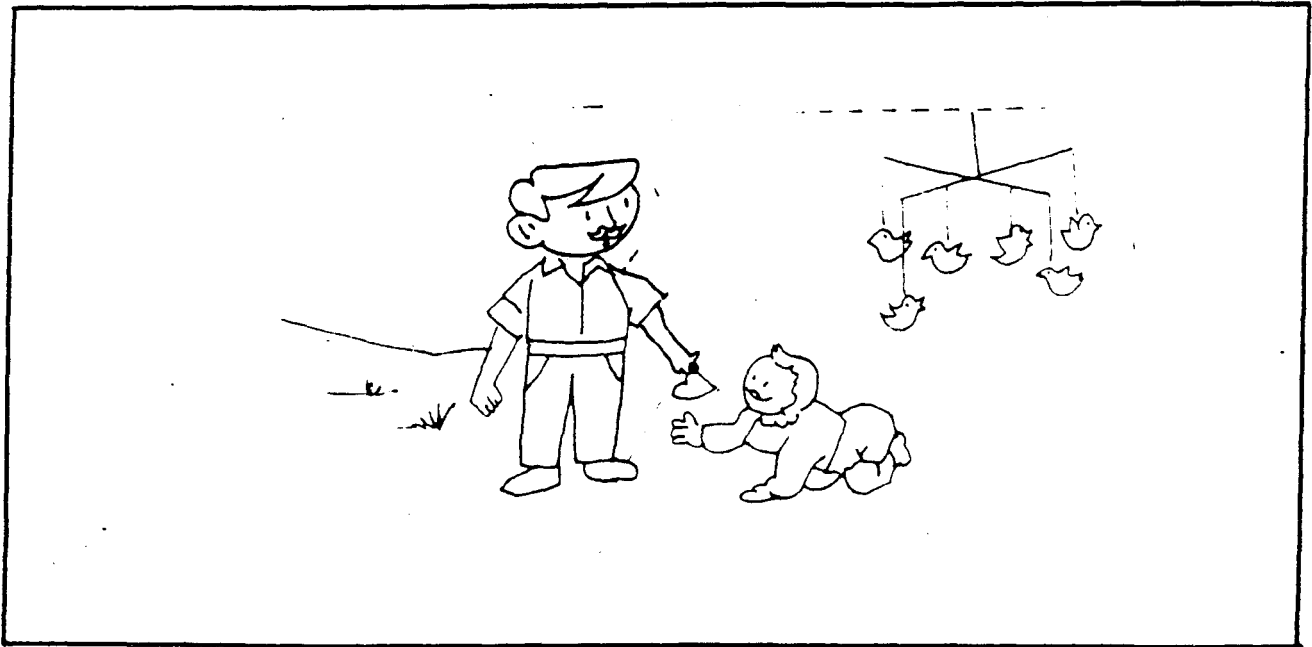
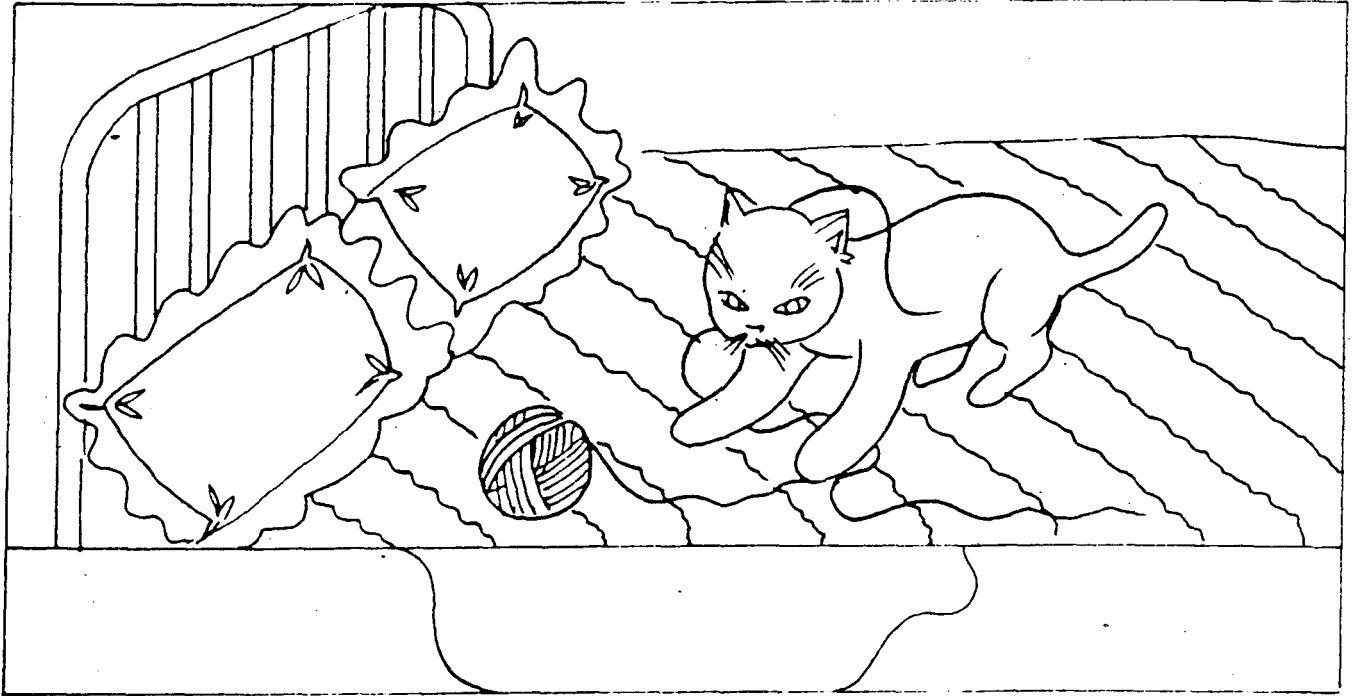
3 tigres

Je lis la légende qui est sous le dessin.
Je dessine ce qui manque en suivant
les indications que la légende me donne.
Je colorie ce que j'ai dessiné.



Le bébé pleure.





Le petit chat	joue	sur le lit
---------------	------	------------

Mistigris	joue	avec la tortue.
-----------	------	-----------------

papa	aime	son bébé
------	------	----------

Mistigris	joue	avec la pelote
-----------	------	----------------

papa	peint	la porte.
------	-------	-----------