



HAL
open science

Apprentissage de la lecture : du décodage à la compréhension

Muriel Roche

► **To cite this version:**

Muriel Roche. Apprentissage de la lecture : du décodage à la compréhension. Education. 2013. dumas-00904427

HAL Id: dumas-00904427

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00904427v1>

Submitted on 14 Nov 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Mémoire Master 2 EFE-ESE

Année **2012-2013**

IUFM Midi-Pyrénées, Ecole Interne UT2-Le Mirail

Présenté et soutenu par **Muriel ROCHE**

Le 28 juin 2013

***Apprentissage de la lecture : du
décodage à la compréhension***

Encadrement par Anne ROHR (UT2) et Michel GRANDATY
(IUFM Toulouse)

Trajet Recherche en Acquisition et Enseignement du Français
à l'Ecole
Centre départemental du Lot (Cahors)

Sommaire

Partie théorique

I. Les mécanismes de la lecture : décodage et compréhension

- 1) Un pré-requis à l'apprentissage de la lecture : la conscience phonologique p.6
- 2) L'étape-clé de l'apprentissage de la lecture : le décodage phonologique des mots p.7
- 3) Les deux voies de la lecture p.8
- 4) Le lexique mental p.13
- 5) La compréhension en lecture : un processus de haut niveau p.17

II. Le travail de la compréhension en classe

- 1) Connaissances lexicales et compréhension p.20
- 2) Stratégies de compréhension p.22
- 3) L'automatisation des processus de bas niveau p.24
- 4) Le recours aux mots-outils dans l'apprentissage de la lecture p.28
- 5) Problématique sur l'intérêt des mots-outils dans la compréhension en lecture p.31

Partie empirique

I. Expérimentation

- 1) Temps 1 : le 15/11/2012 p.34
- 2) Temps 2 : les 14 et 20/12/2012 p.51
- 3) Temps 3 : les 7 et 15/02/2013 p.63
- 4) Temps 4 : les 15 et 19/04/2013 p.72

II. Bilan de l'expérimentation

- 1) Présentation de l'ensemble des résultats obtenus sur les quatre temps p.80
- 2) Bilan des résultats de la tâche de barrage de lettres sur les quatre temps p.81
- 3) Bilan des résultats en compréhension sur les quatre temps p.82

III. Expérimentation complémentaire

- 1) Protocole p.85
- 2) Résultats p.85
- 3) Analyse des résultats p.88

IV. Conclusion générale p.90

Introduction

La lecture est une activité propre à l'être humain qui implique différents mécanismes complexes pour traiter une information écrite.

L'histoire de la lecture est liée à celle de l'écriture qui est, à l'échelle de l'humanité, une invention culturelle récente.

L'acte de lire fait partie de notre quotidien.

Son apprentissage est le premier but de la scolarité obligatoire et un enjeu essentiel de l'école primaire, avec l'écriture et les mathématiques.

Savoir lire est déterminant pour la scolarité d'un élève car cet apprentissage est transversal à toutes les disciplines. Cela est tout aussi important pour le développement de l'enfant, dans sa vie sociale.

Il convient de distinguer différentes procédures en lecture : celles, dites de bas niveau, qui permettent l'identification des mots et celles, de haut niveau, qui conduisent à la compréhension de l'écrit, ce qui est l'objectif final de la lecture.

Dans le socle commun de connaissances et de compétences, où LIRE est la première capacité à maîtriser dans le pilier sur la langue française, la compréhension de la lecture est un objectif majeur.

De même, dans les programmes officiels de 2008, dès le cycle des apprentissages fondamentaux, il est question de comprendre une phrase ou un texte lus.

L'aspect de la compréhension est déjà travaillé à l'école maternelle par le biais du langage oral.

Dans l'apprentissage de la lecture, le décodage du mot, pour arriver à son identification, est la première étape.

Comment passe-t-on du décodage d'un mot à la compréhension d'une phrase ?

Qu'est-ce qui permet de comprendre le mot lu (déchiffré) et de le relier à d'autres, dans un tout qui fait sens ?

La problématique peut s'envisager dans une réflexion sur le CP, étape-clé, où les efforts de décodage, préparés en grande section de maternelle, sont sollicités au maximum et où l'enjeu de la compréhension est déterminant.

En effet, cela sera le « moteur » pour progresser. En comprenant, l'enfant est récompensé de ses efforts de déchiffrage et découvre le plaisir de lire !...

Mais, contrairement aux processus de bas niveau impliqués dans l'identification des mots, la compréhension n'est pas un phénomène propre à l'écrit. Elle est liée à la compréhension du langage oral.

Aussi, quels processus cognitifs entrent en jeu ?

Quelles capacités sont nécessaires pour accéder à cette étape ?

Quand et comment se développent-elles au cours de l'apprentissage de la lecture ?

Sont-elles influencées par l'environnement de l'enfant, par les méthodes d'enseignement de la lecture ?

Quel rôle jouent l'école, l'enseignant, dans ce cheminement vers la compréhension en lecture ? Celle-ci peut-elle s'enseigner ?

Pour répondre à ces questions, nous verrons, dans une première partie, ce que la recherche a apporté dans la connaissance des mécanismes de la lecture, du décodage à la compréhension, et quelles en sont les applications en classe puis, dans une deuxième partie, nous confronterons nos hypothèses sur la question à des expérimentations menées en classe.

Partie théorique

I. Les mécanismes de la lecture : décodage et compréhension

Lire implique des mécanismes très variés que la psycholinguistique a détaillés dans de nombreuses études. Nous verrons ici des points-clé de l'apprentissage et de l'expertise de cet art qu'est la lecture.

1) Un pré-requis à l'apprentissage de la lecture : la conscience phonologique

Le cerveau du jeune enfant est, avant d'apprendre à lire, déjà organisé pour traiter le langage oral mais de façon inconsciente.

Pour apprendre à lire, l'enfant doit donc d'abord prendre conscience des structures orales (mots, syllabes, phonèmes) pour les mettre en rapport avec le code visuel des lettres. Il doit comprendre qu'un mot oral est constitué d'une suite de sons, les phonèmes, qu'il doit savoir identifier et manipuler ; et qu'à l'écrit, un son correspond à une lettre ou à un groupe de lettres.

On parle de capacités méta-phonologiques qui peuvent être de deux types :

- implicites, c'est-à-dire développées automatiquement chez l'enfant lors de l'acquisition du langage ;
- explicites, développées lors de l'apprentissage de la lecture.

Avec la connaissance des lettres (de leur nom et du son qu'elles codent), la conscience phonologique est le meilleur prédicteur de la réussite de l'apprentissage de la lecture. Aussi, elle est travaillée en classe, dès la première année de maternelle.

2) L'étape clé de l'apprentissage de la lecture : le décodage phonologique des mots

Il s'agit de la reconnaissance des lettres d'un mot et de leur transformation en sons du langage.

Lors de l'apprentissage de la lecture, le système visuel de reconnaissance des formes et les aires du langage sont mis en connexion dans le cerveau du jeune enfant. La région corticale de la forme visuelle des mots traite toutes les lettres du mot en parallèle. Ainsi, la reconnaissance visuelle des mots ne repose pas sur une appréhension globale de son contour mais sur sa décomposition en éléments simples : les lettres (ou paire de lettres), les graphèmes (lettre ou groupe de lettres correspondant à un phonème), les syllabes et les morphèmes. Ces informations sont transmises au cerveau pour calculer le son et accéder au sens.

Le décodage phonologique des mots repose sur l'enseignement de la correspondance entre les graphèmes et les phonèmes. Ici, la conscience phonologique et le principe alphabétique sont mis en relation. On parle de médiation phonologique. A chaque graphème est associé le phonème correspondant, les phonèmes sont fusionnés en syllabe puis en mot. La forme phonologique globale du mot est reconstituée, ceci permettant l'accès au sens.

Cette procédure est lente et laborieuse pour le lecteur débutant qui y consacre toute son attention mais elle permet de pouvoir lire n'importe quelle suite de lettres.

Selon le modèle développemental de Uta Frith (1985), qui propose plusieurs étapes dans l'identification des mots écrits chez l'apprenti lecteur, le décodage phonologique fait partie de **la phase alphabétique**. Celle-ci succède à **la phase logographique ou picturale**, où certains mots sont reconnus de façon globale (« devinés ») grâce à des indices visuels non-linguistiques mais familiers de l'environnement de l'enfant. C'est souvent le cas pour des marques commerciales, comme Mac Donald ou Disney, par exemple. A ce stade, la lecture d'un mot nouveau n'est pas possible puisque l'information linguistique n'est traitée qu'en tant qu'image.

Après la phase alphabétique, est proposée **la phase orthographique**, où la reconnaissance des mots est automatisée, avec la formation progressive d'un lexique orthographique. C'est ici le dernier stade de l'apprentissage de la lecture, quand le mot est traité sans recours systématique à la conversion graphème / phonème. L'enfant mémorise au fur et à mesure les formes orthographiques (graphèmes et morphèmes) des mots qu'il a déjà rencontrés et y associe des formes phonologiques. Lors d'une nouvelle rencontre, il reconnaît de suite le mot dans sa globalité, ceci accélérant la vitesse de lecture et l'accès au sens.

Dans ce modèle, les étapes se succèdent obligatoirement dans l'ordre décrit et une nouvelle phase ne commence que lorsque la précédente est maîtrisée, avec, pour chacune, une procédure spécifique de traitement des mots.

Le passage par ces différents stades est influencé par des facteurs liés aux méthodes d'enseignement de la lecture et au développement de chaque enfant.

Certains remettent en cause le passage obligatoire par ces trois phases et leur cloisonnement strict.

Ceci dit, les stades alphabétique et orthographique caractérisent respectivement l'installation chez l'apprenti lecteur de la voie indirecte et de la voie directe d'accès au lexique mental, pour l'identification des mots.

3) Les deux voies de la lecture

Lorsqu'un lecteur expert rencontre un mot écrit, il peut utiliser deux possibilités pour l'identifier : il accède au lexique mental par **la voie directe ou lexicale** (procédure orthographique) ou par **la voie indirecte ou non lexicale** (procédure phonologique).

- La voie directe :

Quand le lecteur utilise cette procédure, c'est qu'il connaît déjà le mot, il le reconnaît, on parle alors de reconnaissance des mots écrits. Il peut aussi en connaître la signification, on parle alors d'identification des mots écrits.

Dans les deux cas, une adresse orthographique du mot existe dans son lexique mental et il parvient à le reconnaître ou l'identifier directement en retrouvant cette adresse. Après traitement visuel, la représentation du mot est activée dans le lexique orthographique et donne accès à sa forme sonore (prononciation en vue d'une éventuelle vocalisation) et à l'ensemble des sens qui lui ont été associés lors de rencontres précédentes.

Les mots fréquents et les mots irréguliers sont identifiés par cette voie.

C'est une procédure par **adressage**.

La lecture par voie directe ne devient efficace qu'après plusieurs années de lecture par la voie indirecte, même si elle est travaillée tôt, notamment par la mémorisation de certains mots-outils. Autrement dit, l'installation de la voie directe est déterminée par l'automatisation de la lecture alphabétique.

- La voie indirecte :

Ici, le mot n'est pas connu dans le lexique mental du lecteur. Il doit donc utiliser le processus de la médiation phonologique : il décompose le mot en unités plus petites (graphèmes) et les recode sous forme orale. C'est la conversion graphème / phonème qui permet l'établissement d'une représentation phonologique du mot, utilisée ensuite pour accéder aux représentations lexicales. Cette procédure est fréquemment utilisée par le lecteur débutant qui en apprend les règles lors de l'apprentissage explicite de la lecture. Elle sert aussi au lecteur expert face à des mots peu fréquents ou jamais rencontrés.

C'est une procédure par **assemblage**.

On distingue différentes procédures indirectes sur lesquelles peut s'appuyer le lecteur débutant :

- Procédure syllabique ou synthétique : exemple : b a _ ba.

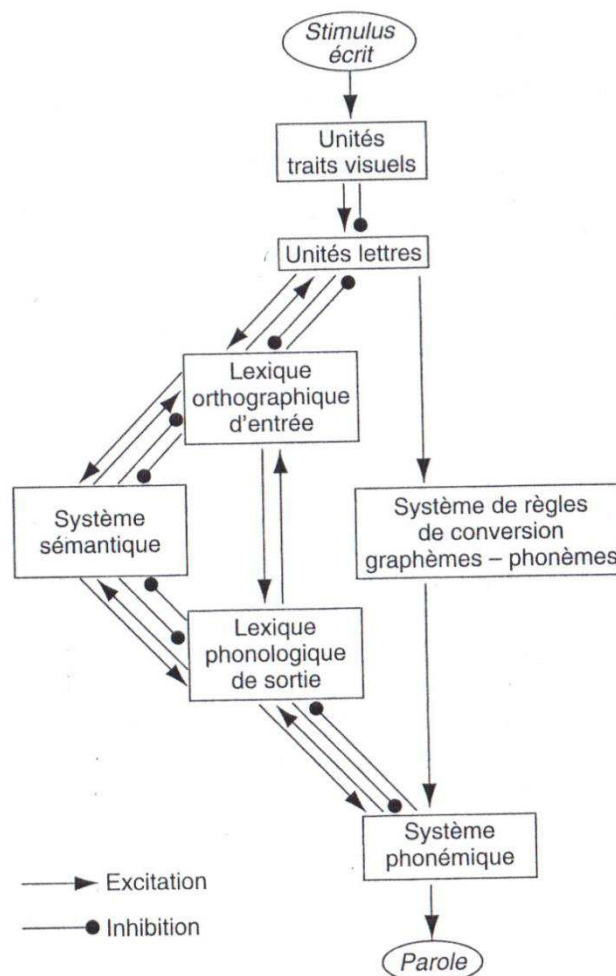
- Procédure analogique : exemple : bougie commence comme bouche.

- Procédure contextuelle (calcul syntaxique et sémantique) : exemple : le petit.....
rouge _ le petit chaperon rouge.

Aujourd'hui, il est acquis que les deux voies sont utilisées par le lecteur expert. C'est la conception des partisans du modèle à double voie.

Le modèle de Coltheart, Rastle, Perry, Langdon et Ziegler (2001) associe les deux voies d'accès au lexique. Il s'agit d'un traitement en cascade, où les procédures orthographique et phonologique sont activées automatiquement en même temps. Les deux sources d'information, orthographique et phonologique, jouent chacune un rôle, de manière indépendante, l'activation de l'information orthographique précédant celle de l'information phonologique.

Ce modèle, illustré par Ferrand et Ayora dans *Psychologie cognitive de la lecture* (2009) p. 75, est un modèle de simulation de la lecture de mots monosyllabiques (silencieuse et à haute voix).



Deux routes sont ici représentées : **une route lexicale** (sémantique et non sémantique) et **une route non lexicale** reposant sur les règles de conversion graphème/phonème.

Les différentes unités interagissent entre elles par des connexions excitatrices ou inhibitrices se propageant en cascade d'un niveau à l'autre.

La route lexicale (non sémantique) conduit les traits visuels d'un mot à activer les unités lettres. Celles-ci activent, via l'unité orthographique correspondante dans le lexique orthographique, l'unité phonologique correspondante dans le lexique phonologique. A son tour, elle active les phonèmes correspondants (système phonémique pour une lecture à voix haute).

Dans le lexique orthographique, les unités sont pondérées par leur fréquence d'occurrence, ainsi, l'activation d'un mot de haute fréquence augmente plus vite que celle d'un mot de basse fréquence.

La route non lexicale convertit une suite de lettres en une suite de phonèmes, selon les règles de conversion graphème/phonème. Pour un graphème donné, le phonème assigné correspond au plus fréquent. Cette conversion se fait de façon sérielle, de gauche à droite, phonème après phonème. Si le mot est lu à voix haute, le système phonémique est ensuite activé.

Chez le lecteur expert, la voie lexicale est plus rapide et plus automatisée que la voie non lexicale.

Le modèle connexionniste a une approche différente dans la manière de représenter la lecture et son apprentissage.

Le traitement de l'information est ici le résultat de connexions dans un réseau d'unités de traitement, à l'image du fonctionnement neuronal. Ces unités de traitement sont hiérarchisées, avec une activation allant des niveaux les plus bas vers les plus hauts. Les unités compatibles entre elles sont connectées par des liens excitateurs, les incompatibles, par des liens inhibiteurs.

L'identification d'un mot implique le calcul des codes orthographique, phonologique et sémantique, par les couches d'unités de traitement correspondantes.

Quand un mot est présenté à ce réseau, les unités interagissent jusqu'à ce qu'un patron d'activation stable soit trouvé ; c'est l'interprétation du mot.

Les codes orthographique, phonologique et sémantique des mots consistent en des patrons d'activation distribués sur des ensembles séparés de neurones.

Selon le modèle à traitement parallèle distribué de Seidenberg et McClelland (1989), les représentations sémantiques des mots de haute fréquence sont directement activées par l'information orthographique. La signification d'un mot de haute fréquence peut donc être identifiée rapidement. Pour les mots de basse fréquence, la sémantique n'est pas suffisamment activée par la base seule de l'orthographe et doit donc attendre la phase d'activation phonologique pour permettre une identification.

Les différences entre ces deux types de modèle se situent au niveau :

- De la nature des traitements impliqués dans la lecture des mots réguliers et irréguliers : pour le modèle à double voie : conversion graphème /phonème pour les premiers, voie lexicale pour les seconds ; pour les connexionnistes : traitement similaire.
- Du stockage des informations en mémoire : pour le modèle à double voie : stockage sous forme de représentation dans la mémoire lexicale. Cela correspond à l'ensemble des informations symboliques d'un mot : lettres, sons, morphèmes et concepts. Pour les connexionnistes : distribution des représentations dans des patrons d'activation correspondant aux unités orthographiques, phonologiques et sémantiques.

4) Le lexique mental

Dans *Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés* (1996), Lecocq, Casalis, Leuwers et Watteau considèrent la compréhension en lecture comme découlant de l'automatisation des processus d'accès au lexique mental et de reconnaissance du mot, eux-mêmes liés à la compétence phonologique et à la mémoire de travail.

L'accès au lexique mental et l'identification des mots étant la première étape dans la compréhension de l'écrit, il convient d'abord d'en détailler les procédures.

Identifier un mot écrit, c'est activer le lexique mental, partie de la mémoire à long terme dans laquelle sont stockés les mots qui correspondent aux configurations visuelles discrètes.

A chaque mot du lexique mental, sont associées les informations orthographiques, phonologiques, syntaxiques et sémantiques qui lui sont propres.

Un débat sur le rôle du contexte dans le processus de reconnaissance des mots oppose deux conceptions : modulaire et interactive.

Pour les tenants de la « modularité de l'esprit », l'activité cognitive est assurée par des modules spécialisés qui effectuent un traitement à un niveau donné, sans être influencés par les autres traitements. Un module prend en compte le résultat des traitements faits en amont et rend le sien au module situé en aval mais il n'y a pas de possibilité de retour.

Pour le lexique, les traitements en amont sont le traitement visuel et l'identification des lettres, puis, il y a identification du mot et, enfin, interprétation sémantique du mot ainsi reconnu. Il n'y a pas d'influence de l'interprétation sémantique sur les mécanismes de reconnaissance du mot.

Selon le point de vue modulaire, le contexte n'intervient qu'après la phase de reconnaissance d'un mot. On distingue donc :

- L'accès lexical : c'est la correspondance entre une suite de lettres et un élément du lexique mental.
- Le traitement sémantique : c'est l'attribution d'une signification à l'élément sélectionné, dans le cadre d'un contexte sémantique déterminé.

Selon la conception interactive, toutes les connaissances du lecteur sur les mots sont utilisées par le système de traitement de l'information lexicale.

La reconnaissance d'un mot passe par l'activation des unités orthographiques, phonologiques, sémantiques et contextuelles : le contexte influence les configurations de significations.

Les hypothèses des différents niveaux sont confrontées les unes aux autres et plus une hypothèse est forte, plus les autres sont inhibées. Le contexte agit sur les hypothèses, au niveau des mots, en donnant plus de poids à celles qui lui correspondent.

On peut considérer le lexique mental comme un dictionnaire organisé qui repose sur un ensemble de liens entre mots et concepts.

C'est un ensemble d'associations qui permettent de retrouver les concepts à partir de l'information auditive ou visuelle.

Les recherches sur l'organisation du lexique ont apporté plusieurs conceptions de celle-ci. On distingue :

- L'analyse des traits componentiels des éléments de la langue, c'est-à-dire les relations entre les éléments qui partagent un ensemble plus ou moins large d'éléments sémantiques de base, inférieurs au mot. Cette dernière a été peu exploitée dans le domaine de la lecture.

- L'analyse des relations sémantiques associatives, c'est-à-dire les relations entre formes lexicales sur la base de la fréquence de leur cooccurrence. L'accès à une unité lexicale à partir d'une autre unité lexicale rend compte d'une liaison permanente, établie au cours des expériences antérieures d'un sujet.

- L'analyse des relations sémantiques conceptuelles, c'est-à-dire les relations catégorielles et hiérarchiques entre les éléments de la langue et donc l'analyse des propriétés sémantiques partagées entre ces éléments. Il s'agit ici de réseaux de concepts. Chaque élément du réseau, appelé nœud, est relié à un ou plusieurs autres nœuds, dans une relation de sur-ordination / subordination et par propriétés. L'articulation de ces relations représente la structure de la mémoire sémantique.

Exemple, d'après le modèle de Collins et Quillian (1969), schématisé comme suit par Golder et Gaonac'h dans *Lire et comprendre. Psychologie de la lecture* (2004) p.87 :

Relations verticales, hiérarchiques (sur-ordination / subordination) :

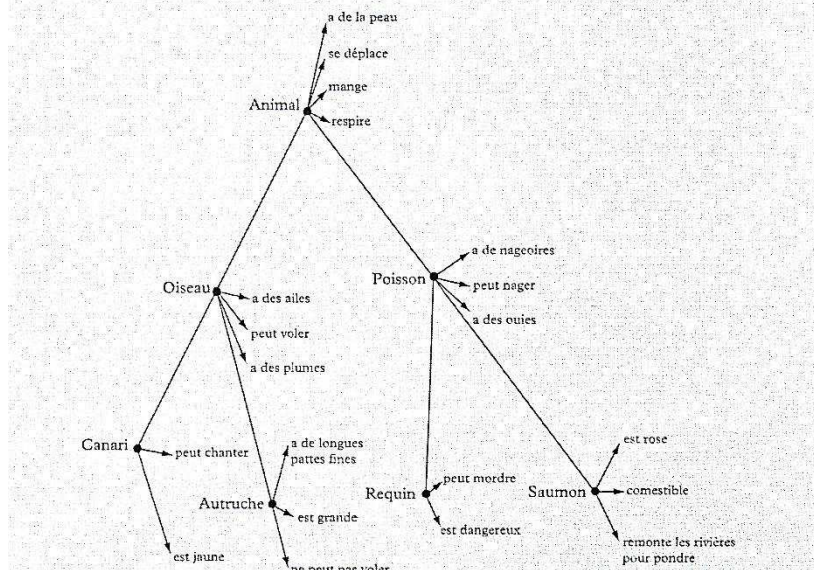
- Canari
- Oiseau
- Animal

Propriétés caractérisant le concept :

- Jaune
- Chanter
- Voler
- Avoir des plumes

Une telle structure est supposée représenter des connaissances implicites.

Le modèle de Collins et Quillian (1969) : un réseau conceptuel et hiérarchisé



Le lexique mental remplit deux fonctions : il doit coder les formes des mots de la langue et les relier à leur sens.

Pour sélectionner le bon élément parmi des milliers et ce en quelques fractions de secondes, le lexique doit être organisé selon certains principes liés à :

- La relation sémantique : comme vu précédemment, les mots d'une catégorie sémantique sont regroupés dans des sous-ensembles du système lexical.
- La fréquence : il a été observé chez le normo-lecteur que le temps de réaction est plus court face à un mot d'usage fréquent que face à un mot rare. L'organisation des mots dans le lexique se fait par ordre de fréquence.
- La concrétude : un mot concret est plus rapidement activé qu'un mot abstrait.

- L'appartenance à la classe ouverte ou fermée : il a été vu que, chez l'enfant en période d'acquisition du langage, les mots de la classe ouverte apparaissent avant ceux de la classe fermée.
- La catégorie grammaticale : Miceli et al. (1984) ont montré que les noms étaient mieux dénommés que les verbes.
- La forme phonologique et orthographique : des mots formellement peu différents sont proches dans l'organisation du lexique, d'où certaines erreurs de performance.
- La structure morphologique.
- La longueur.

5) La compréhension en lecture, un processus de haut niveau

Pour Gaonac'h et Fayol, dans *Aider les élèves à comprendre, du texte au multimédia* (2003), la compréhension est une dimension transversale de la cognition. C'est une activité qui consiste à intégrer les informations venant de diverses sources :

- extérieures : sensorielles, sociales ;
- intérieures : connaissances antérieures, attitudes, réactions émotionnelles.

Ceci dans le but de se faire des représentations du monde et pouvoir ainsi s'y adapter constamment le mieux possible.

C'est un processus dynamique qui vise à intégrer les informations au fur et à mesure qu'elles sont perçues : il faut à la fois :

- Mémoriser ce qui a déjà été traité dans une représentation cohérente.
- Traiter les informations nouvelles en les interprétant localement tout en cherchant à les relier rapidement et efficacement à la représentation antérieure.

La compréhension en lecture est un cas particulier de ce phénomène général. C'est un mode d'exercice de la compréhension dans des conditions spécifiques qui ont des incidences sur la conduite même de la compréhension.

Lire est un processus dynamique. Il s'agit de construire une représentation qui respecte ce que l'auteur du texte a rédigé, tout en faisant appel aux connaissances conceptuelles et langagières du lecteur. Celles-ci permettent et limitent en même temps son interprétation.

La construction de ces représentations ne doit pas être fragmentaire. (C'est ce qui arrive aux lecteurs débutants). Elle doit se faire de façon continue, au fur et à mesure que des informations nouvelles sont traitées : mots, phrases, paragraphes...

La compréhension en lecture consiste en une double tâche :

- D'une part, le lecteur doit traiter successivement, en leur consacrant de l'attention, chacune des marques linguistiques.
- D'autre part, il lui faut, en même temps, élaborer une interprétation, en s'appuyant sur la signification des mots et des phrases, mais aussi en mobilisant ses connaissances préalables.

La possibilité de conduire en même temps deux activités dépend de leur coût attentionnel, qui est directement lié au degré d'automatisation des processus mobilisés.

Pour Gérard Chauveau, dans *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie culturelle de la lecture* (2011), lire, ce n'est pas comprendre pour produire du sens ; lire, c'est reconstruire du sens, celui émis par le producteur du message pour le récepteur. Il se place dans une situation de communication.

Il note, par ailleurs, que de nombreux aspects de la compréhension d'un écrit ne relèvent pas de la lecture mais de la richesse du vocabulaire et des connaissances du lecteur.

L'automatisation des processus doit se faire au niveau du décodage (déchiffrement et identification des mots avec accès à leur signification) mais aussi au niveau du repérage des connecteurs et de la structure syntaxico-sémantique de l'énoncé. Il parle d'exploration de la phrase (questionnement du contenu et de l'organisation du texte par balayage,

utilisation de la ponctuation, du contexte linguistique, d'éléments à forte charge sémantique, des structures syntaxiques...).

Ces compétences de base (décodage et exploration du texte) sont, avec la mémoire visuelle, les instruments que le lecteur doit savoir combiner pour comprendre. La partie compréhensive en lecture, phénomène de haut niveau, exige en effet une capacité stratégique.

Les compétences de base sont développées à l'école lors de l'apprentissage explicite de la lecture, qu'en est-il de la capacité stratégique de compréhension ? Comment est-elle travaillée en classe ?

II. Le travail de la compréhension en classe

La compréhension est déjà développée par l'oral mais elle doit être stimulée lors de l'apprentissage de la lecture.

Pendant longtemps, on a considéré que la compréhension allait de soi, sous réserve que la lecture était maîtrisée, il n'y avait donc pas lieu de lui consacrer un temps d'enseignement. Cependant, les difficultés de compréhension sont problématiques dans la vie scolaire de l'élève ; la compréhension peut et doit donc s'enseigner le plus tôt possible.

En classe, le travail d'acquisition du lexique et les stratégies de compréhension visent à accompagner l'élève dans cet apprentissage. Cela passe aussi par la nécessité d'automatiser les procédures de base de la lecture, afin de soulager les capacités attentionnelles de l'élève pour comprendre. Les mots de haute fréquence, notamment les mots-outils, y jouent un rôle-clé.

1) Connaissances lexicales et compréhension

Toutes les études ont mis en évidence qu'il existe une forte relation entre l'étendue du lexique et la compréhension en lecture.

Il est attesté que la connaissance du lexique influe directement sur la compréhension d'un texte et qu'un enseignement du lexique est efficace. Par exemple, Beck, Perfetti et McKeown ont montré, en 1982, que les performances en compréhension de textes étaient meilleures pour des élèves (de CM1) à qui on avait enseigné et fait utiliser de plusieurs façons cent quatre mots pendant cinq mois.

Les méthodes utilisées dans l'enseignement du vocabulaire travaillent sur la mémorisation des associations entre mots et concepts : les élèves sont amenés à élaborer une image reliant le mot nouveau à un ou plusieurs mots connus. Ces méthodes, reposant sur des procédés mnémotechniques, n'assurent cependant pas l'apprentissage de la signification

précise ou les différents usages d'un mot. De plus, elles ne permettent pas de développer la capacité à inférer la signification des mots à partir du contexte.

Les leçons de vocabulaire ont donc un effet limité sur la compréhension en lecture.

Les auteurs suggèrent que c'est plutôt la pratique de la compréhension au cours de la lecture qui induit l'accroissement du lexique.

Face à un mot inconnu, l'enfant peut faire appel aux indications de ses pairs, de son enseignant ou de ses parents. L'utilisation du contexte constitue aussi un mode fréquent d'acquisition et d'interprétation des mots. Petit à petit, l'enfant élabore une base lexicale d'autant plus étendue que les lectures sont nombreuses et variées.

Le lexique et la compréhension s'influencent réciproquement et de manière variable au fur et à mesure que s'accroît la pratique de la lecture. Chez les plus jeunes, au cours des deux premières années de l'école primaire, la connaissance lexicale influe très fortement sur la compréhension, puis, la pratique de la lecture induit l'acquisition du lexique qui améliore en retour la compréhension... Bien sûr, ceux qui lisent le plus sont favorisés par rapport à ceux qui lisent peu car ils entretiennent et développent cette influence réciproque.

La pratique de la lecture est le plus sûr moyen d'augmenter le capital lexical et donc de favoriser en retour la capacité de compréhension.

Dans la classe, l'enseignant doit proposer à ses élèves des textes adaptés du point de vue lexical pour stimuler cette pratique.

Les activités de vocabulaire visent plutôt à structurer, à ordonner le lexique pour mieux traiter les mots nouveaux.

2) Stratégies de compréhension

La compréhension est travaillée en classe dès la maternelle. Dans les programmes officiels de 2008, « comprendre » est un point de la compétence « s'approprier le langage » pour l'école maternelle. Cela passe notamment par la lecture quotidienne, par l'enseignant, de textes adaptés à l'âge des élèves. La répétition des lectures leur permet de comprendre des textes de plus en plus complexes et longs et de les raconter à leur tour.

Ils se familiarisent ainsi avec la langue écrite et découvrent diverses œuvres du patrimoine littéraire. L'enseignant attire l'attention des élèves sur des mots ou tournures de phrases nouveaux qu'ils peuvent mémoriser. Après la lecture, ils sont invités, par des questions, à reformuler ce qu'ils ont compris et interrogent leur maître sur ce qui reste encore obscur pour eux.

Par les échanges oraux, avec l'enseignant et le groupe, l'élève de maternelle apprend déjà à comprendre, développe une culture (commune) de l'écrit, son vocabulaire, sa mémoire.

A la fin de l'école maternelle, l'enfant est capable d'écouter et comprendre un texte lu par l'adulte.

Pour le cycle des apprentissages fondamentaux, l'acquisition progressive de connaissances et compétences nécessaires à la compréhension des textes est visée. La pratique orale du langage et le vocabulaire en sont à la base. Cela passe, comme en maternelle, par l'écoute et la compréhension de textes lus par l'enseignant et aussi par la récitation.

La compréhension et la mémorisation de mots nouveaux se font par des activités de classement par termes génériques, par l'usage des synonymes et antonymes, par la découverte des familles de mots et par une première familiarisation avec le dictionnaire.

Dans les programmes officiels de 2002, il est question d'un apprentissage explicite, à part entière, de la compréhension.

La compréhension des textes écrits et liée à celle des énoncés oraux, ainsi, tout ce qui permet d'approfondir la compréhension du langage oral participe à une meilleure compréhension des textes.

L'enseignant doit entraîner les élèves, oralement, à reformuler le thème et le propos de textes longs et complexes (textes littéraires et documentaires) et à anticiper, dans le but de développer chez eux une attitude interprétative. En effet, à l'oral, l'enseignant doit amener les élèves à dépasser la compréhension des informations littérales du texte pour retrouver les informations implicites et les conduire, au-delà, vers l'interprétation.

A l'écrit, la compréhension des textes lus est tributaire de la qualité de la reconnaissance des mots et des indices textuels mais aussi des connaissances de l'enfant qui lui permettent, à partir du contenu explicite du texte, de faire des inférences.

Aussi l'enseignant doit-il conduire l'élève à se donner des stratégies efficaces pour comprendre les phrases successives d'un texte et leur articulation en le rendant sensible aux marques de cohésion du texte.

Il doit également amener l'élève à se construire des représentations de ce qu'il lit et à les articuler entre elles.

Le travail d'élaboration progressive du sens d'un texte est préparé par les lectures faites par l'adulte et pratiqué collectivement, d'abord, de manière régulière et sur des textes courts. La construction des représentations se fait au fur et à mesure de l'avancée dans le texte par des questions posées : qui fait quoi ? Où ? Comment ?... Les représentations successives sont mises en mémoire et confrontées régulièrement. Des retours en arrière sont faits pour vérifier ou valider la compréhension. Les liaisons entre les phrases sont interprétées. Les séances de lecture sont judicieusement articulées et permettent des prévisions puis un contrôle par la lecture suivante. Les interactions entre élèves _ qui expliquent leurs stratégies, présentent leurs preuves ou apportent des réfutations _ conduisent à apprendre ensemble et avec l'enseignant ce qu'il faudra ensuite faire seul.

Des exemples d'activités de compréhension sont donnés dans les documents d'accompagnement des programmes de 2002 (en annexe 1) :

- Pour manifester sa compréhension à la suite de la lecture d'un récit par le maître, l'élève peut sélectionner des images, choisir un titre pertinent, ordonner une

séquence d'images, donner des renseignements par des dessins, des reformulations ou dans des échanges verbaux.

- Pour la lecture autonome, des textes courts sont choisis, leur thème est connu des élèves et leur sens est porté par des mots déjà travaillés en classe.

Parmi les indications données, un travail sur les mots-outils est recommandé. Peu perceptibles à l'oral (les enfants ne séparent pas aisément l'article du nom qui le suit dans le langage oral), ils peuvent être manipulés avec des étiquettes (à replacer dans des phrases à trous ou avec erreurs) ou des jeux de loto. Ils peuvent aussi être fixés dans des phrases repères par affichage sur les murs de la classe.

3) L'automatisation des processus de bas niveau

Un comportement final automatique implique une automatisation de chacune des sous-étapes de traitement dont il est le résultat. Une lecture précise et automatique se fonde sur des processus orthographique et phonologique eux-mêmes efficaces et automatisés.

Pour Gérard Sansey, dans *L'apprentissage de la lecture, idées fausses et préjugés* (2011), l'apprentissage de la lecture est vu comme l'étude de la liaison parole /écriture.

Dans un premier temps, le codage écrit stimule la restitution sonore du message écrit puis, dans un second temps, le décodage est immédiatement activé sans passer par l'étape sonore, c'est l'aboutissement de l'apprentissage.

Le décodage de l'écrit exige de celui qui l'effectue d'être à la fois émetteur d'une pensée qu'il ignore (par la vocalisation du message) et récepteur ensuite de cette même pensée à travers un circuit neuronal déjà opérant par le langage. Il s'agit de deux activités cérébrales consécutives. L'effort porte surtout sur la première, la deuxième étant déjà « rôdée » par le langage, sans être activée automatiquement chez tous les enfants.

Il faut donc entraîner l'apprenti lecteur à passer de la première activité à la deuxième. L'apprentissage de la lecture consiste donc à travailler sur la liaison parole / écriture en mettant l'accent sur le changement d'activité cérébrale : dès que le message est décodé (vocalisé) _ c'est la partie émettrice _ il doit poursuivre son chemin à travers la structure qui en extrait le sens (partie réceptrice).

La reconnaissance d'un mot passe par plusieurs étapes jusqu'à son automatiser :

- D'abord, le déchiffrement par assemblage phonologique.
- Ensuite, la prononciation à haute voix favorise une appropriation personnelle de la forme écrite en l'associant à la forme sonore déjà connue (langage). Cette étape d'appropriation du mot se fait par la répétition des syllabes dans l'ordre de leur découverte, répétition étayée par des explications et des exemples donnés par l'enseignant, illustrée éventuellement par des dessins. C'est la phase de l'élaboration de l'image, représentation mentale, qui s'insère dans la mémoire, déjà existante, qui augmente ainsi et se consolide à chaque nouvelle rencontre du mot.
- Enfin, par des rencontres de plus en plus fréquentes, la forme écrite entre dans le registre mental et un entraînement doit être suivi pour que l'élève soit capable de ressortir de ce registre le bon mot et ainsi activer la bonne représentation mentale. L'enseignant doit faire preuve d'une grande vigilance lors de cette étape cruciale pour la compréhension. Il doit également veiller à multiplier et diversifier les situations de rencontre et d'utilisation du mot.

Pour Gérard Chauveau, l'interaction des deux compétences de base du lecteur débutant (décodage et exploration du texte) le font passer du savoir-lire minimum au savoir-lire de base.

Dans le premier cas, le traitement des mots est lent et hésitant, avec recours à l'oralisation pour soi (auto-langage) pour réguler et contrôler la recherche du sens et appui sur l'image.

Le passage au savoir-lire de base correspond à l'entrée dans la phase d'automatisation. Les mécanismes du décodage sont mieux maîtrisés et il y a plus d'habiletés dans l'exploration du texte. Il n'y a plus que peu de recours à l'auto-langage et à l'image.

Décodage et exploration du texte sont à travailler en parallèle avec la mémoire visuelle. En effet, la richesse du vocabulaire visuel, c'est-à-dire le stock personnel de formes écrites mémorisées, est capitale pour la compréhension. C'est ce qui permet de reconnaître immédiatement (« globalement ») dans un texte les mots ainsi mémorisés. La lecture est ainsi plus fluide, plus rapide et la compréhension en est facilitée.

Les recherches en psychologie cognitive ont permis d'isoler, dans l'activité de lecture, les traitements cognitifs volontaires et conscients et les traitements cognitifs automatiques et inconscients.

Le test « Effet Stroop » (Stroop, 1935) montre l'automatisme de la lecture. Il consiste à faire identifier par des sujets la couleur d'un mot écrit tout en ignorant sa lecture, celui-ci désignant une couleur. Dans ces conditions, le temps d'identification est plus long quand le mot est « incongruent », par exemple : le mot « bleu » est écrit en rouge, que quand le mot est « congruent » : « bleu » est écrit en bleu ou lorsque le mot est neutre : « table » écrit en rouge.

Cet effet s'explique par le fait que le lecteur expert _ ayant automatisé la lecture _ doit, pour répondre à la consigne, inhiber le processus automatique de la lecture et mettre en œuvre un traitement volontaire et conscient, comme la désignation d'une couleur.

Cet effet a toujours été considéré comme une preuve indiscutable d'une activation sémantique automatique et irrépressible au cours de la lecture. Le lecteur expert ne peut s'empêcher de lire, de récupérer la signification d'un mot écrit.

En résumé :

- Le lecteur expert a un accès immédiat à la forme et au sens des mots.
- La lecture, une fois automatisée, est une activité irrépressible.
- Les automatismes sont robustes à l'oubli.
- Il n'y a pas d'automatismes sans répétition de l'activité.

L'apprenti lecteur doit être entraîné à l'automatisation de la reconnaissance des mots.

L'acquisition de la reconnaissance rapide de la forme orthographique des mots demande, selon les individus, un nombre variable d'expositions, allant de quatre à quatorze. Il est donc clair que ceux qui lisent le plus élaborent plus rapidement leur lexique orthographique. On note d'ailleurs des différences très importantes de vitesse de lecture à

voix haute entre bons et faibles lecteurs, ce qui permet de mesurer le degré d'automatisme de la reconnaissance des mots. Ces différences sont prédictives de la réussite en lecture.

Ainsi, l'objectif de l'école est d'encourager la lecture et la relecture, à voix haute ou silencieuse, par l'enfant lui-même ou par autrui. Il faut rechercher le plus tôt possible une lecture assidue et autonome.

L'automatisation en lecture est rendue possible par la répétition de l'activité. Les règles explicites apprises lors du décodage doivent faire place à des connaissances implicites (automatisées) basées sur la fréquence et l'intensité des lectures. Cette deuxième phase d'apprentissage s'étend sur plusieurs années, même si elle débute rapidement avec le décodage et est favorisée par un environnement propice à la lecture.

Rappelons que le décodage demande de gros efforts à l'enfant lors de la première année d'école élémentaire. Cela se voit directement dans le temps de lecture d'un mot qui est long et augmente avec le nombre de lettres. A ce moment, l'activité du cerveau de l'enfant sollicite un réseau de régions cérébrales plus large que celui de l'adulte, lecteur expert. Ces régions concernent l'articulation (réseau du langage oral), le mouvement des yeux, les processus de mémoire et d'attention.

Au fur et à mesure que la lecture s'automatise, la mobilisation de ces régions décroît, les libérant ainsi pour d'autres activités, telle la compréhension.

L'automatisation de la lecture est donc un objectif essentiel de l'apprentissage. C'est un processus très progressif qui prend plusieurs années. Elle se caractérise par le passage d'une lecture sérielle (lettre après lettre) à une lecture parallèle (toutes les parties de la chaîne de lettres sont traitées en même temps). Ainsi, progressivement, le temps de lecture s'accélère et dépend de moins en moins du nombre de lettres dans le mot. Ce fait a entraîné la croyance que le cerveau lisait la forme globale du mot mais, en réalité, chaque trait de chaque lettre est analysé simultanément, par des millions de neurones, pour chaque endroit du mot.

Avec l'automatisation, d'autres facteurs, comme la fréquence des mots, influencent la lecture : les mots les plus fréquents sont reconnus plus vite que les mots rares.

L'influence de ces facteurs, qui se lit dans la diminution du temps de lecture, indique que l'enfant commence à développer la voie directe de lecture qui permet de passer directement de la chaîne de lettres au sens des mots, sans recours à la prononciation.

L'automatisation, on l'a vu, est facilitée par une pratique quotidienne de la lecture et par la répétition d'activités ou tests qui renforcent la mémoire.

Qu'en est-il du recours aux mots-outils dans l'installation de la voie directe ?

4) Le recours aux « mots-outils » dans l'apprentissage de la lecture

Au début de l'apprentissage, et pour déjà faciliter la lecture de petits textes ayant du sens, on peut enseigner des mots de haute fréquence dans la langue, mots que Stanislas Dehaene appelle « les mots-outils », dans *Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe* (2011).

S'ils sont mémorisés, les mots-outils permettent une lecture plus rapide et donnent aussi des éléments de sens en faisant le lien entre les phrases ou en donnant des indications dans la phrase.

Ces mots, très fréquents dans la langue française, ne sont pas forcément réguliers. En effet, les mots irréguliers les plus fréquents sont justement des mots-outils tels que les articles (les, des, aux...), les pronoms (nous, ils, mes, tes...), les auxiliaires (suis, es, est, as...) et d'autres termes utilisés pour indiquer des relations entre les mots (à, vers, dans, sans, avec, quand, alors, après, avant, mais...).

Une liste de mots-outils, avec leur ordre de présentation aux élèves de la grande section de maternelle au CP, est disponible en annexe 2.

Dix-huit des quarante-cinq mots-outils les plus fréquents sont déjà abordés en grande section de maternelle. Ce sont les plus simples : déterminants et pronoms, ainsi que quelques prépositions. D'abord amenés par le langage oral et notamment par les lectures faites par le maître, ils sont ensuite travaillés en reconnaissance visuelle par les élèves puis en copie et écriture.

En CP, la liste est complétée par des verbes, conjonctions et adverbes. Les verbes sont présentés à l'infinitif puis sous forme conjuguée, aux première et troisième personnes du singulier et troisième personne du pluriel, pour donner des phrases repères.

L'apprentissage des premiers mots-outils est repris et renforcé.

Les élèves sont entraînés à reconnaître et identifier instantanément les mots-outils parmi d'autres mots, à les copier sans erreur et les écrire de mémoire ou sous la dictée de l'enseignant, toujours sans erreur. La régularité de ces activités de mémorisation, qui associent lecture et écriture, permet aux élèves de s'appuyer sur l'image orthographique des mots. Elle peut aussi être renforcée par des repères affichés (petits mots associés à des mots-clé dans la vie de la classe).

En grande section de maternelle comme au CP, les élèves sont amenés à s'évaluer sur les mots-outils qu'ils savent reconnaître, copier et écrire.

Ces mots-outils, dont l'élève peut se servir pour faciliter sa lecture, peuvent être appris par cœur dès la première année d'apprentissage de la lecture. C'est aussi le cas d'un certain nombre de mots du lexique qui sont irréguliers mais très fréquents : exemple : six, sept, dix, deuxième, automne, femme, compte, œuf, fils...

Ils peuvent être présentés aux élèves sur des cartes spéciales, à manipuler par le biais du jeu, ou faire partie d'un dictionnaire des mots-outils à apprendre par cœur.

Plusieurs exemples d'activités concernant les mots-outils sont présentés en annexe (3,4 et 5).

Dans toutes les activités proposées, l'élève joue un rôle actif dans son apprentissage : il complète lui-même son dictionnaire avec les mots-outils qu'il connaît et l'enrichit au fur et à mesure de ses acquisitions. C'est un moyen pour l'encourager à apprendre, pour lui permettre de s'évaluer sur ce qu'il sait écrire ; une aide aussi, toujours à sa disposition, comme un pense-bête pour l'accompagner dans son apprentissage de la lecture.

Au même titre, le tableau des mots-outils à colorier à chaque nouveau mot appris permet à l'élève de suivre sa progression et d'en être acteur.

Les mots-outils peuvent aussi être présentés sous forme de jeu de société, façon memory. Ici, l'apprentissage se fait au cœur du groupe, avec des règles à respecter. Le but est

d'associer correctement des cartes mots (écrits en script, capitales et cursive) à des cartes images (annotées). Ce jeu permet d'évaluer et de consolider la lecture des mots-outils par adressage ; il stimule aussi la mémoire des élèves.

Dans les programmes officiels de 2002, pour le cycle des apprentissages fondamentaux, un passage est consacré à : « Apprendre à identifier les mots par la voie directe / Identification des mots-outils » :

« Les mots dont la forme orthographique est mémorisée en premier lieu sont bien sûr ceux qui sont les plus fréquemment rencontrés. Il convient que ce soient aussi les plus fréquents dans la langue, pour l'essentiel des mots-outils, et pas seulement ceux qui ont fait l'objet de multiples manipulations dans les rituels de la classe, comme les jours de la semaine. Cela signifie que l'on doit travailler dès l'école maternelle sur de vrais textes en combinant lecture à haute voix par le maître et identification des mots-outils par les élèves. Cela signifie aussi que les mot-outils doivent être fréquemment écrits et pas seulement manipulés avec des étiquettes.

Les mots-outils sont peu perceptibles dans le langage oral (les enfants ne séparent pas aisément l'article du nom qui le suit, l'auxiliaire du verbe...). Ils doivent donc être particulièrement mis en valeur dans tous les exercices de segmentation des textes écrits. »

Dans le document d'accompagnement de ces mêmes programmes, il existe des fiches pratiques destinées à orienter l'enseignant dans son travail sur les mots les plus fréquents de la langue (en annexe 6).

Lors d'un stage d'observation en classe de CP, j'ai moi-même pu constater l'utilisation des mots-outils par l'enseignante.

Toujours affichés à côté du tableau, sous forme d'étiquettes, ils sont aimantés en cours de séance de lecture sur le tableau pour aider les élèves à lire le texte qui est écrit dessus. L'effet produit est une accélération de la lecture à leur niveau ; les élèves sont encouragés par leur enseignante et leur propre réussite à lire ces mots et sont de ce fait motivés pour déchiffrer la suite.

5) Problématique sur l'intérêt des mots-outils dans la compréhension en lecture

Eléments-clé des méthodes interactives qui font aujourd'hui référence dans l'enseignement de la lecture, les mots-outils sont, au départ, d'inspiration idéo-visuelle, théorie basant l'apprentissage de la lecture uniquement sur la mémoire visuelle.

Ils sont appris par cœur, dès le début de l'année de CP, avec une première familiarisation en grande section de maternelle. Leur apprentissage est progressif au cours de l'année : des plus simples aux plus complexes. Ils sont appris sans recours au décodage, de façon globale, par l'image orthographique.

Le but de cet apprentissage est de faciliter la lecture et d'en accélérer le temps et ainsi soulager la mémoire de travail de l'apprenti lecteur, pour se concentrer sur la compréhension du texte ; en ce sens, les mots-outils participent à l'élaboration de la voie directe en lecture, ils préparent et accompagnent la phase d'automatisation des procédures de bas niveau.

On sait que les mots grammaticaux, comme les mots-outils, sont moins regardés que les mots lexicaux chez le lecteur expert, en est-il de même chez le débutant ?

A partir de quel moment le gain de temps est-il significatif dans la lecture d'une phrase ?

Quel est-il par rapport à la lecture d'autres mots (lexicaux) ?

Comment évolue-t-il ?

En outre, les mots-outils étant des mots grammaticaux appartenant à la classe fermée du lexique, la plupart d'entre eux sont peu chargés de sens. Dans la phrase, ils sont porteurs d'informations relatives à la structure syntaxique de celle-ci plus qu'à son contenu sémantique. Ils lient les mots entre eux dans un tout qui fait sens, ils aident au calcul syntaxico-sémantique de la phrase (exploration), processus de base, comme l'identification des mots, à automatiser.

De plus, lors de l'acquisition du langage oral, on sait que les mots grammaticaux apparaissent après les mots lexicaux et que les jeunes enfants ont peu conscience, à l'oral, des mots-outils.

On peut donc s'interroger sur leur apport dans la compréhension d'une phrase. Faute de fournir par eux-mêmes des indications sémantiques, les liens et articulations qu'ils créent au sein de la phrase contribuent-ils vraiment à guider l'élève dans sa compréhension ?

Avec la partie empirique qui suit, je souhaite confirmer, infirmer ou compléter mes hypothèses de départ sur l'utilité des mots-outils dans l'apprentissage de la lecture, soit :

- l'hypothèse que les mots-outils font gagner du temps en lecture, et ce, dès le début de son apprentissage,
- et l'hypothèse selon laquelle les mots-outils apporteraient une aide en compréhension lors de la lecture.

Partie empirique

I. Expérimentation

Les hypothèses soulevées dans la partie théorique ont été testées sur une étude longitudinale, en quatre temps (novembre, décembre, février et avril), dans une classe de CP /CE1, basée sur un corpus de 10 phrases contenant chacune un mot-cible à traiter (5 mots-outils et 5 mots lexicaux homographes).

Nous souhaitions, au départ, utiliser le logiciel E-Prime pour effectuer un test psychométrique, avec tâche d'auto-présentation, pour mesurer le temps de lecture d'un mot-outil (grammatical) et le comparer à celui de son homographe lexical, dans le cadre de phrases ayant la même disposition, mais un incident technique de dernière minute nous a contraints à opter pour une autre procédure que je détaillerai ensuite.

La compréhension a été testée comme prévu initialement : par le biais de questions de compréhension posées après la phase de lecture.

Le but de cette expérimentation a été de voir l'évolution du traitement des mots-outils par rapport aux mots lexicaux et celle de la compréhension sur les quatre temps (y a-t-il un lien entre les deux ?) ; et en même temps de comparer les deux groupes d'élèves (CP /CE1), ayant une différence d'une année d'apprentissage en lecture.

1) Temps 1 : Le 15/11/2012

a) Protocole

-L'outil utilisé est un test de barrage de lettres dont l'intérêt est de relever l'attention portée aux mots lus. Chez l'adulte, lecteur expert, il a été prouvé que la tâche de barrage d'une lettre déterminée était mieux réussie sur les mots lexicaux que sur les mots grammaticaux, ces derniers étant moins ou pas du tout fixés du fait de l'automatisation de la lecture experte.

-Matériau utilisé (selon le mémoire de Sophie ROUSSEL, *Regard sur les effets de la classe grammaticale en lecture : apport de l'oculométrie* (2001)) :

Fréquences relatives des mots cibles proposés, selon l'indice de fréquence Brulex :

Mots grammaticaux	Fréquence Brulex	Mots Lexicaux	Fréquence Brulex
Sous	90123 (frlex)	Sous	4118 (frlex)
Ton	28487 (frlex)	Ton	18255 (frlex)
Son	428049 (frlex)	Son	9674 (frlex)
Vers	82440 (frlex)	Vers	13201 (frlex)
Entre	93254 (frlex)	Entre	38782 (frlex)

-Corpus de phrases utilisé (2 textes courts : un pour tester la lettre S dans SON, SOUS et VERS et un autre pour la lettre N dans TON et ENTRE) :

Texte S :

Sara joue dans **son** jardin avec ses animaux.

Le chien est assis **sous** l'arbre.

Le chat regarde les poules qui mangent des **vers** de terre.

Soudain, Sara entend le **son** de la cloche de l'église : c'est l'heure du goûter !

Sa mamie lui a donné des **sous** pour acheter une sucette.

Sara va **vers** le magasin avec sa maman.

Texte N :

Un nouvel élève **entre** dans la classe.

La maîtresse lui parle sur un **ton** gentil.

Elle dit : « bonjour, Noé, pose **ton** manteau.

Assis-toi **entre** Antoine et Louna . »

-Dispositif : -10 élèves de CP,

-14 élèves de CE1,

-avec passage individuel en dehors de la classe (salle annexe).

N.B. : J'ai dû diviser le groupe des CE1 en deux lors du premier temps : les 7 premiers ont fait la tâche complète, les 7 autres n'ont fait que la tâche de barrage de lettres. Ces 2 groupes ont été conservés tels quels pour la suite.

-Matériel : - Elève : texte photocopié pour chacun (nom et classe notés dessus) + stylo rouge.

- Moi-même : cahier pour noter les remarques et les réponses aux questions : 1 page par élève (fiche/élève agrafée).

-Questions de compréhension :

Texte S :

1)a) Où joue Sara ?

b) A qui est le jardin ?

2)a) Où est assis le chien ?

b) Est-il à côté de l'arbre ?

3) Que mangent les poules ?

4)a) Qu'est-ce qu'entend Sara ?

b) Que fait la cloche de l'église ?

5) Qu'est-ce que sa mamie a donné à Sara ?

6) Où va Sara avec sa maman ?

Texte N :

1) Que fait le nouvel élève ?

- 2) Comment lui parle la maîtresse ?
- 3) A qui est le manteau que la maîtresse demande de poser ?
- 4) Où doit s'asseoir Noé ?

-Consigne :

Enrôlement en classe entière puis consigne individuelle :

CP :

«Je vais te donner 2 textes à lire.

On commence par celui-là (texte S).

Je vais d'abord te le lire et tu le liras ensuite dans ta tête, phrase après phrase.

En lisant chaque phrase, ta mission est de barrer avec le stylo rouge toutes les lettres S que tu vois. (Pré requis / action de barrer et connaissance de la lettre S vérifiés.)

Tu me dis quand tu as fini une phrase.

Ce n'est pas grave si tu te trompes, ça m'aidera aussi pour mon travail.

Si un mot te gêne, tu peux le dire, je t'aiderai.

Ensuite, je te poserai des questions sur ce texte pour voir ce que tu en as compris.

Je noterai tes réponses sur mon cahier. Tu auras le texte sous les yeux pour t'aider.

Tu as bien compris ? »

Même consigne pour le texte N, donnée après le travail sur le texte S (barrage et questions).

CE1 : idem avec lecture silencieuse directe.

-Remarques / CP :

Certains ont lu silencieusement, d'autres ont dû passer par la lecture à voix haute (dès le 6^{ème} élève).

Devant les difficultés des trois derniers élèves, j'ai découpé ma lecture phrase par phrase avec traitement de la tâche par les élèves après chaque phrase.

Certains ont été très rapides dans la tâche, d'autres beaucoup plus longs, si bien que j'ai dû doubler le temps d'observation, voire même écourter des tests par manque de temps (cas des élèves 2, 5, 7 et 8 + moitié des CE1 non testée en compréhension).

Pour certains, en lecture silencieuse, je me suis demandée s'ils avaient bien lu le texte ou simplement procédé à un repérage des lettres à barrer (cas élève 1). Le doute n'a pu être levé par les réponses aux questions de compréhension du fait de ma lecture préliminaire du texte : les réponses auraient très bien pu être basées sur la mémorisation de ma lecture... L'élève 2 a pris beaucoup plus de temps pour lire (en silence) et a bien relevé les lettres mais les réponses aux questions ont été beaucoup plus difficiles à trouver (relecture nécessaire). Pourtant ce sont des élèves de même niveau selon leur enseignante....

Même en lecture à voix haute et malgré le rappel de la consigne, certains élèves n'ont pas été dans la capacité d'effectuer les deux tâches simultanément : lire et barrer les lettres : ils les ont barrées avant ou après la lecture des phrases.

L'élève 10 a clairement répété ma lecture de chaque phrase donc il n'y a pas eu de lecture personnelle mais un simple repérage de lettres.

La compréhension a été une tâche difficile à évaluer : certains ne donnaient pas de réponse, d'autres en inventaient, il a fallu parfois aider les élèves à relire le texte pour donner la réponse...

-Remarques / CE1 :

La lecture a été silencieuse dans tous les cas et le temps de lecture beaucoup plus court. La lecture était bien effective car les réponses aux questions étaient rapides et justes dans l'ensemble, avec recherche d'indices dans le texte et aux bons endroits !

On s'attendrait de ce fait (automatisation acquise ou bien en cours) que les mots grammaticaux soient plus vite traités que les mots lexicaux, donc que l'on trouve plus de réussites sur ces derniers dans le test de barrage de lettres.

b) Présentation des résultats : réussites aux tests de barrage de lettres et réponses pertinentes aux questions de compréhension

- Texte S / CP et CE1 :

Réussites au test de barrage de la lettre S Elèves de CP	Mots grammaticaux				Mots lexicaux			
	SON	SOUS	VERS	Total	SON	SOUS	VERS	Total
Elève 1	Oui	Oui	Non	2/3	Oui	Oui	Oui	3/3
Elève 2	Oui	Oui	Oui	3/3	Oui	Oui	Oui	3/3
Elève 3	Oui	Non (seul 1 ^{er} s barré)	Oui	2/3	Oui	Non (seul 1 ^{er} s barré)	Non	1/3
Elève 4	Non	Oui	Oui	2/3	Oui	Oui	Oui	3/3
Elève 5	Oui	Non (seul 1 ^{er} s barré)	Oui	2/3	Non	Oui	Oui	2/3
Elève 6	Oui	Oui	Oui	3/3	Oui	Oui	Oui	3/3

Elève 7	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 8	Non	Oui	Oui	<i>2/3</i>	Oui	Non (seul 1 ^{er} s barré)	Oui	<i>2/3</i>
Elève 9	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Non	Oui	Oui	<i>2/3</i>
Elève 10	Oui	Non (seul 2 ^{ème} s barré)	Oui	<i>2/3</i>	Non	Non (seul 1 ^{er} s barré)	Oui	<i>1/3</i>
Total	<i>8/10</i>	<i>7/10</i>	<i>9/10</i>	<i>24/30</i> <i>(80%)</i>	<i>7/10</i>	<i>7/10</i>	<i>9/10</i>	<i>23/30</i> <i>(77%)</i>

Réussites au test de barrage de la lettre S	Mots grammaticaux				Mots lexicaux			
	SON	SOUS	VERS	Total	SON	SOUS	VERS	Total
Elèves de CE1								
Elève 1	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Non	Oui	Oui	<i>2/3</i>
Elève 2	Non	Non (seul 2 ^{ème} s barré)	Non	<i>0/3</i>	Non	Non (seul 2 ^{ème} s barré)	Oui	<i>1/3</i>

Elève 3	Oui	Non (seul 1 ^{er} s barré)	Non	<i>1/3</i>	Oui	Non (seul 1 ^{er} s barré)	Non	<i>1/3</i>
Elève 4	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Oui	Oui	Non	<i>2/3</i>
Elève 5	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 6	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 7	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 8	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 9	Oui	Oui	Non	<i>2/3</i>	Oui	Oui	Non	<i>2/3</i>
Elève 10	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 11	Non	Oui	Oui	<i>2/3</i>	Oui	Non (seul 1 ^{er} s barré)	Oui	<i>2/3</i>
Elève 12	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 13	Oui	Non (seul 1 ^{er} s barré)	Oui	<i>2/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 14	Oui	Non (mot entier barré)	Non	<i>1/3</i>	Non (mot entier barré)	Non (mot entier barré)	Non	<i>0/3</i>

<i>Total</i>	<i>12/14</i>	<i>10/14</i>	<i>10/14</i>	<i>32/42</i> <i>(76%)</i>	<i>11/14</i>	<i>10/14</i>	<i>10/14</i>	<i>31/42</i> <i>(74%)</i>
--------------	--------------	--------------	--------------	------------------------------	--------------	--------------	--------------	------------------------------

Réponses pertinentes aux questions de compréhension sur le « texte S » Elèves de CP	Mots grammaticaux				Mots lexicaux			
	SON	SOUS	VERS	Total	SON	SOUS	VERS	Total
Elève 1	Non	Oui	Oui	<i>2/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 2	Non	Non	Non fait	<i>0/3</i>	Non fait	Non fait	Oui	<i>1/3</i>
Elève 3	Oui	Non	Oui	<i>2/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 4	Oui	Non	Oui	<i>2/3</i>	Non	Non	Non	<i>0/3</i>
Elève 5	Non	Non	Oui	<i>1/3</i>	Oui	Oui	Non	<i>2/3</i>
Elève 6	Non	Oui	Oui	<i>2/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 7	Oui	Non	Oui	<i>2/3</i>	Oui	Non	Oui	<i>2/3</i>
Elève 8	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Non	Non	Oui	<i>1/3</i>
Elève 9	Oui	Non	Oui	<i>2/3</i>	Oui	Oui	Non	<i>2/3</i>
Elève 10	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>

<i>Total</i>	<i>6/10</i>	<i>4/10</i>	<i>9/10</i>	<i>19/30</i> <i>(63%)</i>	<i>7/10</i>	<i>6/10</i>	<i>7/10</i>	<i>20/30</i> <i>(67%)</i>

Réponses pertinentes aux questions de compréhension sur le « texte S » Elèves de CE1	Mots grammaticaux				Mots lexicaux			
	SON	SOUS	VERS	Total	SON	SOUS	VERS	Total
Elève 1	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 2	Oui	Non	Oui	<i>2/3</i>	Oui	Oui	Non	<i>2/3</i>
Elève 3	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 4	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 5	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 6	Non	Oui	Non	<i>1/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 7	Non	Oui	Oui	<i>2/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
<i>Total</i>	<i>5/7</i>	<i>6/7</i>	<i>6/7</i>	<i>17/21</i> <i>(81%)</i>	<i>7/7</i>	<i>7/7</i>	<i>6/7</i>	<i>20/21</i> <i>(95%)</i>

- Texte N / CP et CE1 :

Réussites au test de barrage de la lettre N Elèves de CP	Mots grammaticaux			Mots lexicaux		
	TON	ENTRE	Total	TON	ENTRE	Total
Elève 1	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
Elève 2	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
Elève 3	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
Elève 4	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
Elève 5	Oui	Oui	2/2	Oui	Non	1/2
Elève 6 : Confusion lettre n et m	Non	Non	0/2	Non	Non	0/2
Elève 7 : Non fait	*	*	*	*	*	*
Elève 8	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
Elève 9	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
Elève 10	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
<i>Total</i>	8/9	8/9	16/18 (89%)	8/9	7/9	15/18 (83%)

Réussites au test de barrage de la lettre N Elèves de CE1	Mots grammaticaux			Mots lexicaux		
	TON	ENTRE	Total	TON	ENTRE	Total
Elève 1	Non	Non	0/2	Oui	Oui	2/2
Elève 2	Oui	Non	1/2	Oui	Non	1/2
Elève 3	Oui	Oui	2/2	Oui	Non	1/2
Elève 4	Oui	Oui	2/2	Non (n barré mais t aussi)	Oui	1/2
Elève 5	Non	Oui	1/2	Oui	Oui	2/2
Elève 6	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
Elève 7	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
Elève 8	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
Elève 9	Non	Oui	1/2	Non	Oui	1/2
Elève 10	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
Elève 11	Oui	Oui	2/2	Oui	Non	1/2
Elève 12	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2

Elève 13	Oui	Oui		<i>2/2</i>	Oui	Oui	<i>2/2</i>
Elève 14	Oui	Non		<i>1/2</i>	Oui	Non	<i>1/2</i>
Total	<i>11/14</i>	<i>11/14</i>		<i>22/28</i> <i>(78.5%)</i>	<i>12/14</i>	<i>10/14</i>	<i>22/28</i> <i>(78.5%)</i>

Réponses pertinentes aux questions de compréhension sur le « texte N » Elèves de CP	Mots grammaticaux			Mots lexicaux		
	TON	ENTRE	<i>Total</i>	TON	ENTRE	<i>Total</i>
Elève 1	Non	Oui	<i>1/2</i>	Oui	Non	<i>1/2</i>
Elève 2	Oui	Oui	<i>2/2</i>	Oui	Oui	<i>2/2</i>
Elève 3	Oui	Oui	<i>2/2</i>	Oui	Oui	<i>2/2</i>
Elève 4	Oui	Non	<i>1/2</i>	Oui	Non	<i>1/2</i>
Elève 5 : Non fait	*	*	*	*	*	*
Elève 6	Oui	Oui	<i>2/2</i>	Non	Non	<i>0/2</i>
Elève 7 : Non fait	*	*	*	*	*	*
Elève 8 : Non fait	*	*	*	*	*	*
Elève 9	Oui	Oui	<i>2/2</i>	Oui	Non	<i>1/2</i>

Elève 10	Oui	Oui	2/2	Oui	Non	1/2
<i>Total</i>	<i>6/7</i>	<i>6/7</i>	<i>12/14</i> <i>(86%)</i>	<i>6/7</i>	<i>2/7</i>	<i>8/14</i> <i>(57%)</i>

Réponses pertinentes aux questions de compréhension sur le « texte N » Elèves de CE1	Mots grammaticaux			Mots lexicaux		
	TON	ENTRE	Total	TON	ENTRE	Total
Elève 1	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
Elève 2	Non	Oui	1/2	Non	Non	0/2
Elève 3	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
Elève 4	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
Elève 5	Oui	Oui	2/2	Oui	Non	1/2
Elève 6	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
Elève 7	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
<i>Total</i>	<i>6/7</i>	<i>7/7</i>	<i>13/14</i> <i>(93%)</i>	<i>6/7</i>	<i>5/7</i>	<i>11/14</i> <i>(78%)</i>

c) Analyse des résultats

-Texte S :

En CP, comme en CE1, on note une meilleure réussite dans le barrage des lettres des mots grammaticaux, ce qui va à l'inverse de ce que nous cherchons à démontrer...

Les taux de réussite sont proches entre mots grammaticaux et lexicaux, pour les deux niveaux : ils semblent donc être traités de la même manière, pour le moment.

Les taux de réussite sont sensiblement inférieurs pour les CE1, par rapport aux CP (écart de 4 points pour les mots grammaticaux, 3 points pour les mots lexicaux) : l'automatisation de la lecture est en marche.

En compréhension : pour les deux niveaux, on note de meilleures réponses aux questions faisant intervenir les mots lexicaux.

Dans l'ensemble, les CE1 ont des résultats nettement meilleurs que les CP : ils peuvent plus facilement réaliser les différentes tâches demandées simultanément : lire, barrer les lettres indiquées et comprendre. Ceci montre que l'automatisation de la lecture est bien en cours, par rapport aux CP qui en débutent l'apprentissage.

-Texte N :

On voit à nouveau une meilleure réussite dans le barrage des lettres des mots grammaticaux, pour les CP, une égalité de traitement pour les CE1.

Les remarques précédentes quant aux taux de réussite peuvent s'appliquer ici aussi. Les écarts (inférieurs) entre CE1 et CP sont ici plus marqués : 10 points pour les mots grammaticaux, 4 points pour les mots lexicaux.

En compréhension : ici, pour les deux classes, les réponses les plus pertinentes ont été obtenues suite aux questions mettant en jeu les mots grammaticaux !

Contrairement au texte S, où les réponses pertinentes étaient homogènes entre mots grammaticaux et lexicaux (63% et 67%), ici, pour les CP, une forte performance sur les mots grammaticaux (86%) s'oppose à une moyenne pour les mots lexicaux (57%).

Les résultats des CE1 restent supérieurs à ceux des CP et du même niveau que pour le texte S.

-Premier bilan :

Ce premier temps n'est pas encore concluant.

Bien que l'on s'aperçoive de différences entre les CE1 et les CP, du fait de leur position dans l'apprentissage de la lecture, on ne peut rien conclure quant à l'automatisation des mots grammaticaux par rapport aux mots lexicaux.

On peut quand même dire que les CE1 ont moins de réussites sur les mots grammaticaux que les CP.

La compréhension des textes est plus abordable pour les CE1 que pour les CP, mais rien ne peut être déduit en ce qui concerne les mots-outils.

Les CE1 semblent avoir mieux compris le texte S, les CP, le texte N.

Pour le deuxième temps, il a été nécessaire de modifier la consigne : elle a sans doute été trop dense pour ce premier temps, sans reformulation par les élèves, et surtout, trop axée sur la tâche de barrage de lettres : les élèves ont priorisé et focalisé leur attention sur cela !

De plus, la lecture préalable, offerte aux CP pour les aider, a faussé le travail à suivre, elle a donc été supprimée pour le deuxième test et les questions de compréhension modifiées : une seule, précise, à la fois.

2) Temps 2 : Le 14/12/2012 (CP) et le 20/12/2012 (CE1)

a) Protocole

Ce deuxième temps a été basé sur les mêmes outils (tests de barrage de lettres), matériaux (mots-outils et mots lexicaux homographes : SON, SOUS, VERS, TON, ENTRE), corpus (2 textes : S et N), dispositif (avec même ordre de passage pour chaque élève) et matériel que le premier.

Les questions de compréhension ont été les suivantes :

Texte S :

- 1) A qui est le jardin où joue Sara ?
- 2) Où est assis le chien ?
- 3) Que mangent les poules ?
- 4) Que fait la cloche de l'église ?
- 5) Qu'est-ce que sa mamie a donné à Sara ?
- 6) Où va Sara avec sa maman ?

Texte N :

- 1) Que fait le nouvel élève ?
- 2) Comment lui parle la maîtresse ?
- 3) A qui est le manteau que la maîtresse demande de poser ?
- 4) Où doit s'asseoir Noé ?

-La nouvelle consigne :

CP :

« Je vais te donner 2 textes à lire.

Tu commences par celui-là (texte S) en le lisant en entier, dans ta tête, pour bien comprendre ce qui se passe et ensuite répondre à mes questions.

En même temps que tu lis, tu barres les lettres S que tu vois, ce n'est pas grave si tu en oublies, l'important, c'est de bien comprendre ce qui est écrit. »

Même consigne pour le texte N, après le traitement des tâches du texte S.

-Remarques / CP :

Ce deuxième temps a rendu compte d'une lecture effective par tous les élèves et non plus d'un simple repérage de lettres, même si des obstacles persistent.

J'ai relevé des progrès chez tous les élèves, même ceux qui étaient le plus en difficultés lors du premier temps.

CE1 : même consigne que pour les CP. J'ai ajouté qu'ils devaient aller aussi vite qu'ils pouvaient, sans faire de retour en arrière. (Je voulais ainsi éviter un repérage systématique des lettres ciblées.)

Pour le deuxième groupe de CE1, non soumis aux questions de compréhension, j'ai modifié en cours de test la consigne qui se limitait à barrer les lettres S ou N en lisant les textes. En effet, en observant les deux premiers élèves, j'ai compris qu'ils ne faisaient qu'un simple repérage des lettres. J'ai donc mis en avant l'enjeu de la compréhension pour les contraindre à vraiment lire les textes. Leur consigne a donc rejoint celle des autres CE1 et CP. Je leur ai posé une question sur la fin de chaque texte dont le seul but, ici, était d'en vérifier la lecture effective (Texte S : « Que fait Sara à la fin du texte ? » et Texte N : « Que dit la maîtresse à Noé ? »). A une exception près, les réponses à ces questions ont été correctes.

b) Présentation des résultats : réussites aux tests de barrage de lettres et réponses pertinentes aux questions de compréhension

- Texte S / CP et CE1 :

Réussites au test de barrage de la lettre S Elèves de CP Temps 2	Mots grammaticaux				Mots lexicaux			
	SON	SOUS	VERS	Total	SON	SOUS	VERS	Total
Elève 1	Oui	Oui	Non	2/3	Oui	Oui	Oui	3/3
Elève 2	Oui	Oui	Non	2/3	Oui	Oui	Oui	3/3
Elève 3	Oui	Oui	Non	2/3	Oui	Non (seul 1 ^{er} s barré)	Non	1/3
Elève 4	Oui	Oui	Oui	3/3	Oui	Oui	Oui	3/3
Elève 5	Oui	Oui	Oui	3/3	Oui	Oui	Oui	3/3
Elève 6	Oui	Oui	Non	2/3	Oui	Oui	Oui	3/3
Elève 7	Oui	Non (seul 1 ^{er} s barré)	Oui	2/3	Oui	Oui	Oui	3/3
Elève 8	Oui	Oui	Oui	3/3	Oui	Oui	Oui	3/3
Elève 9	Oui	Oui	Oui	3/3	Oui	Oui	Oui	3/3

Elève 10	Oui	Oui	Non	<i>2/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Total	<i>10/10</i>	<i>9/10</i>	<i>5/10</i>	<i>24/30</i> <i>(80%)</i>	<i>10/10</i>	<i>9/10</i>	<i>9/10</i>	<i>28/30</i> <i>(93%)</i>

Réussites au test de barrage de la lettre S Elèves de CE1 Temps 2	Mots grammaticaux				Mots lexicaux			
	SON	SOUS	VERS	Total	SON	SOUS	VERS	Total
Elève 1	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Oui	Non (seul 1 ^{er} s barré)	Oui	<i>2/3</i>
Elève 2	Non	Non	Oui	<i>1/3</i>	Non	Non (seul 2 ^{ème} s barré)	Oui	<i>1/3</i>
Elève 3	Oui	Non (seul 1 ^{er} s barré)	Non	<i>1/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 4	Non	Oui	Oui	<i>2/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 5	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 6	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>

Elève 7	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 8	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 9	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 10	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 11	Oui	Oui	Non	<i>2/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 12	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 13	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Non	Non	Oui	<i>1/3</i>
Elève 14	Oui	Oui	Non	<i>2/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Total	<i>12/14</i>	<i>12/14</i>	<i>11/14</i>	<i>35/42</i> <i>(83%)</i>	<i>12/14</i>	<i>11/14</i>	<i>14/14</i>	<i>37/42</i> <i>(88%)</i>

Réponses pertinentes aux questions de compréhension sur le « texte S » Elèves de CP Temps 2	Mots grammaticaux				Mots lexicaux			
	SON	SOUS	VERS	<i>Total</i>	SON	SOUS	VERS	<i>Total</i>
Elève 1	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>

Elève 2	Oui	Oui	Non	<i>2/3</i>	Oui	Non	Non	<i>1/3</i>
Elève 3	Non	Non	Non	<i>0/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 4	Non	Non	Oui	<i>1/3</i>	Oui	Non	Non	<i>1/3</i>
Elève 5	Non	Oui	Oui	<i>2/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 6	Non	Non	Oui	<i>1/3</i>	Oui	Non	Non	<i>1/3</i>
Elève 7	Non	Non	Oui	<i>1/3</i>	Oui	Non	Non	<i>1/3</i>
Elève 8	Oui	Non	Oui	<i>2/3</i>	Oui	Non	Oui	<i>2/3</i>
Elève 9	Non	Non	Oui	<i>1/3</i>	Oui	Non	Non	<i>1/3</i>
Elève 10	Non	Non	Oui	<i>1/3</i>	Non	Oui	Non	<i>1/3</i>
Total	<i>3/10</i>	<i>3/10</i>	<i>8/10</i>	<i>14/30</i> <i>(47%)</i>	<i>9/10</i>	<i>4/10</i>	<i>4/10</i>	<i>17/30</i> <i>(57%)</i>

Réponses pertinentes aux questions de compréhension sur le « texte S » Elèves de CE1 Temps 2	Mots grammaticaux				Mots lexicaux			
	SON	SOUS	VERS	<i>Total</i>	SON	SOUS	VERS	<i>Total</i>
Elève 1	Non	Oui	Oui	<i>2/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>

Elève 2	Non	Oui	Non	<i>1/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 3	Non	Oui	Oui	<i>2/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 4	Non	Oui	Oui	<i>2/3</i>	Non	Oui	Oui	<i>2/3</i>
Elève 5	Non	Oui	Oui	<i>2/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 6	Non	Oui	Oui	<i>2/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 7	Non	Oui	Oui	<i>2/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Total	<i>0/7</i>	<i>7/7</i>	<i>6/7</i>	<i>13/21</i> <i>(62%)</i>	<i>6/7</i>	<i>7/7</i>	<i>7/7</i>	<i>20/21</i> <i>(95%)</i>

- Texte N / CP et CE1 :

Réussites au test de barrage de la lettre N	Mots grammaticaux			Mots lexicaux		
	TON	ENTRE	Total	TON	ENTRE	Total
Elèves de CP						
Temps 2						
Elève 1	Oui	Oui	<i>2/2</i>	Oui	Oui	<i>2/2</i>
Elève 2	Oui	Oui	<i>2/2</i>	Oui	Oui	<i>2/2</i>
Elève 3	Non	Oui	<i>1/2</i>	Non	Non	<i>0/2</i>
Elève 4	Oui	Oui	<i>2/2</i>	Non	Oui	<i>1/2</i>

Elève 5	Oui	Oui	2/2	Non	Oui	1/2
Elève 6	Oui	Non	1/2	Non	Oui	1/2
Elève 7	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
Elève 8	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
Elève 9	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
Elève 10	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
<i>Total</i>	<i>9/10</i>	<i>9/10</i>	<i>18/20</i> <i>(90%)</i>	<i>6/10</i>	<i>9/10</i>	<i>15/20</i> <i>(75%)</i>

Réussites au test de barrage de la lettre N Elèves de CE1 Temps 2	Mots grammaticaux			Mots lexicaux		
	TON	ENTRE	Total	TON	ENTRE	Total
Elève 1	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
Elève 2	Non	Non	0/2	Non	Non	0/2
Elève 3	Non	Non	0/2	Oui	Oui	2/2
Elève 4	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
Elève 5	Oui	Oui	2/2	Non	Oui	1/2

Elève 6	Oui	Oui	<i>2/2</i>	Oui	Oui	<i>2/2</i>
Elève 7	Oui	Oui	<i>2/2</i>	Oui	Oui	<i>2/2</i>
Elève 8	Oui	Oui	<i>2/2</i>	Oui	Non	<i>1/2</i>
Elève 9	Oui	Oui	<i>2/2</i>	Oui	Oui	<i>2/2</i>
Elève 10	Oui	Non	<i>1/2</i>	Oui	Oui	<i>2/2</i>
Elève 11	Oui	Oui	<i>2/2</i>	Non	Oui	<i>1/2</i>
Elève 12	Non	Oui	<i>1/2</i>	Oui	Oui	<i>2/2</i>
Elève 13	Non	Non	<i>0/2</i>	Non	Non	<i>0/2</i>
Elève 14	Non	Non	<i>0/2</i>	Oui	Non	<i>1/2</i>
Total	<i>9/14</i>	<i>9/14</i>	<i>18/28</i> <i>(64%)</i>	<i>10/14</i>	<i>10/14</i>	<i>20/28</i> <i>(71%)</i>

Réponses pertinentes aux questions de compréhension sur le « texte N » Elèves de CP Temps 2	Mots grammaticaux			Mots lexicaux		
	TON	ENTRE	Total	TON	ENTRE	Total
Elève 1	Oui	Non	<i>1/2</i>	Oui	Non	<i>1/2</i>

Elève 2	Oui	Non		1/2	Oui	Oui		2/2
Elève 3	Oui	Oui		2/2	Non	Oui		1/2
Elève 4	Oui	Non		1/2	Oui	Oui		2/2
Elève 5	Non	Non		0/2	Oui	Non		1/2
Elève 6	Non	Oui		1/2	Non	Non		0/2
Elève 7	Non	Non		0/2	Oui	Non		1/2
Elève 8	Oui	Oui		2/2	Oui	Oui		2/2
Elève 9	Oui	Non		1/2	Oui	Non		1/2
Elève 10	Oui	Non		1/2	Oui	Non		1/2
<i>Total</i>	<i>7/10</i>	<i>3/10</i>		<i>10/20</i> <i>50%</i>	<i>8/10</i>	<i>4/10</i>		<i>12/20</i> <i>60%</i>

Réponses pertinentes aux questions de compréhension sur le « texte N » Elèves de CE1 Temps 2	Mots grammaticaux			Mots lexicaux		
	TON	ENTRE	Total	TON	ENTRE	Total
Elève 1	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2

Elève 2	Oui	Oui	2/2	Oui	Non	1/2
Elève 3	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
Elève 4	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
Elève 5	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
Elève 6	Oui	Oui	2/2	Oui	Non	1/2
Elève 7	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
Total	7/7	7/7	14/14 (100%)	7/7	5/7	12/14 (86%)

c) Analyse des résultats

-Texte S :

Sur ce deuxième temps, on relève plus de réussites sur les mots lexicaux que sur les mots grammaticaux, en CP et en CE1.

Les taux de réussite sont assez homogènes, les CP se distinguent tout de même avec 93% de réussites sur les mots lexicaux.

Cette fois, les CE1 ont plus de réussites que les CP sur les mots grammaticaux.

En compréhension : il y a de meilleures performances, pour les deux niveaux, sur les réponses aux questions impliquant les mots lexicaux.

Les CE1 sont « au-dessus » des CP, ces derniers ayant des performances moyennes.

-Texte N :

Ici, le bilan est plus mitigé :

En barrage de lettres, les CP ont mieux réussi sur les mots grammaticaux (nettement), les CE1, sur les mots lexicaux : les CP traitent encore souvent les mots grammaticaux comme les mots lexicaux, les CE1 avancent en automatisation et passent de plus en plus vite sur les mots grammaticaux. Ils n'ont eu que 64% de réussites sur ces derniers, ce qui donne un écart de 26 points avec les CP !

En compréhension : les CP sont plus pertinents dans leurs réponses aux questions sur les mots lexicaux, pour les CE1, c'est l'inverse ! La compréhension globale est meilleure chez les CE1.

Il n'y a, a priori, pas de lien entre barrage de lettres et compréhension.

-Deuxième bilan :

Les résultats obtenus suite au traitement du texte S vont dans le sens de mon hypothèse de départ : les mots-outils sont plus vite regardés que les mots lexicaux, d'où plus d'oublis lors du test de barrage de lettres.

La compréhension est meilleure lorsque des mots lexicaux sont impliqués : ils sont plus regardés et apportent plus d'informations sémantiques sur le texte.

Mais les résultats du texte N viennent perturber ces premières conclusions. Les mots-outils donnent aussi des indications utiles à la compréhension du texte (100% de réponses pertinentes pour les CE1 sur les questions mettant en jeu les mots grammaticaux !).

Un troisième temps, sur le même modèle que les deux premiers, s'avère donc bien utile pour avancer dans notre recherche.

3) Temps 3 : Le 7/02/2013 (CP) et le 15/02/2013 (CE1)

a) Protocole

Ce troisième temps se présente selon les mêmes modalités que précédemment. J'ai juste modifié le corpus de textes pour les CE1 : je les ai enrichis en intercalant d'autres phrases aux phrases-test déjà existantes, afin de contraindre davantage les élèves à se concentrer sur le contenu d'un vrai texte et se rapprocher ainsi au mieux des conditions normales de lecture. J'espérais ainsi que leur attention fût moins dirigée (faussée) vers la tâche de barrage de lettres. Les questions de compréhension sont restées identiques à celles des premiers temps. Cela m'a paru plus difficile à proposer aux CP.

Texte S :

Sara joue dans **son** jardin avec ses animaux.

Dans le ciel, le soleil brille, il fait chaud.

Le chien est assis **sous** l'arbre. Il préfère rester à l'ombre.

Le chat regarde les poules qui mangent des **vers** de terre. Deux poules se disputent le même ver ! Le chat se met à les poursuivre, que c'est amusant !

Soudain, Sara entend le **son** de la cloche de l'église : c'est l'heure du goûter ! Elle rentre dans sa maison et retrouve sa famille.

Sa mamie lui donne des **sous** pour acheter une sucette. Elle a l'autorisation d'y aller après son goûter.

Sara va **vers** le magasin avec sa maman. Là-bas, il y a toute sorte de bonbons. Quelle sucette va-t-elle choisir : celle à la fraise ou à la cerise ?

Texte N :

Un nouvel élève **entre** dans la classe. Il s'appelle Noé et vient d'emménager dans le village avec sa famille.

La maîtresse lui parle sur un **ton** gentil. Elle lui souhaite la bienvenue et lui présente ses nouveaux camarades de classe.

Elle dit : « bonjour, Noé, pose **ton** manteau. Assis-toi **entre** Antoine et Louna. »

Maintenant, la leçon peut commencer.

- b) Présentation des résultats : réussites aux tests de barrage de lettres et réponses pertinentes aux questions de compréhension

- Texte S / CP et CE1 :

Réussites au test de barrage de la lettre S Elèves de CP Temps 3	Mots grammaticaux				Mots lexicaux			
	SON	SOUS	VERS	Total	SON	SOUS	VERS	Total
Elève 1	ABS	ABS	ABS	<i>ABS</i>	ABS	ABS	ABS	<i>ABS</i>
Elève 2	Oui	Non	Non	<i>1/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 3	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Oui	Non	Non	<i>1/3</i>
Elève 4	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 5	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 6	Oui	Oui	Non	<i>2/3</i>	Non	Oui	Non	<i>1/3</i>
Elève 7	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 8	Non	Non	Oui	<i>1/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 9	Oui	Oui	Non	<i>2/3</i>	Oui	Oui	Non	<i>2/3</i>

Elève 10	Oui	Oui	Non	<i>2/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Total	<i>8/9</i>	<i>7/9</i>	<i>5/9</i>	<i>20/27</i> <i>(74%)</i>	<i>8/9</i>	<i>8/9</i>	<i>6/9</i>	<i>22/27</i> <i>(81%)</i>

Réussites au test de barrage de la lettre S Elèves de CE1 Temps 3	Mots grammaticaux				Mots lexicaux			
	SON	SOUS	VERS	Total	SON	SOUS	VERS	Total
Elève 1	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 2	Non	Non	Non	<i>0/3</i>	Non	Non (seul 2 ^{ème} s barré)	Non	<i>0/3</i>
Elève 3	Oui	Oui	Non	<i>2/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 4	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Oui	Non	Oui	<i>2/3</i>
Elève 5	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 6	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 7	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 8	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 9	Oui	Oui	Non	<i>2/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 10	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 11	Non	Oui	Oui	<i>2/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 12	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 13	Oui	Non	Non	<i>1/3</i>	Non	Oui	Oui	<i>2/3</i>
Elève 14	Oui	Oui	Non	<i>2/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Total	<i>12/14</i>	<i>12/14</i>	<i>9/14</i>	<i>33/42</i> <i>(78%)</i>	<i>12/14</i>	<i>12/14</i>	<i>13/14</i>	<i>37/42</i> <i>(88%)</i>

--	--	--	--	--	--	--	--	--

Réponses pertinentes aux questions de compréhension sur le « texte S » Elèves de CP Temps 3	Mots grammaticaux				Mots lexicaux			
	SON	SOUS	VERS	Total	SON	SOUS	VERS	Total
Elève 1	ABS	ABS	ABS	<i>ABS</i>	ABS	ABS	ABS	<i>ABS</i>
Elève 2	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 3	Non	Oui	Oui	<i>2/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 4	Non	Non	Non	<i>0/3</i>	Oui	Oui	Non	<i>2/3</i>
Elève 5	Non	Oui	Oui	<i>2/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 6	Non	Oui	Oui	<i>2/3</i>	Oui	Non	Non	<i>1/3</i>
Elève 7	Non	Oui	Oui	<i>2/3</i>	Oui	Non	Non	<i>1/3</i>
Elève 8	Non	Oui	Oui	<i>2/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 9	Oui	Non	Non	<i>1/3</i>	Oui	Non	Non	<i>1/3</i>
Elève 10	Non	Non	Oui	<i>1/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
<i>Total</i>	<i>2/9</i>	<i>6/9</i>	<i>7/9</i>	<i>15/27 (55%)</i>	<i>9/9</i>	<i>6/9</i>	<i>5/9</i>	<i>20/27 (74%)</i>

Réponses pertinentes aux questions de compréhension sur le « texte S » Elèves de CE1 Temps 3	Mots grammaticaux				Mots lexicaux			
	SON	SOUS	VERS	Total	SON	SOUS	VERS	Total
Elève 1	Non	Oui	Oui	<i>2/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 2	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>

Elève 3	Non	Oui	Oui	<i>2/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 4	Non	Oui	Oui	<i>2/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 5	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 6	Non	Oui	Oui	<i>2/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 7	Non	Oui	Oui	<i>2/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Total	<i>2/7</i>	<i>7/7</i>	<i>7/7</i>	<i>16/21 (76%)</i>	<i>7/7</i>	<i>7/7</i>	<i>7/7</i>	<i>21/21 (100%)</i>

- Texte N / CP et CE1 :

Réussites au test de barrage de la lettre N Elèves de CP Temps 3	Mots grammaticaux			Mots lexicaux		
	TON	ENTRE	<i>Total</i>	TON	ENTRE	<i>Total</i>
Elève 1	ABS	ABS	<i>ABS</i>	ABS	ABS	<i>ABS</i>
Elève 2	Non	Non	<i>0/2</i>	Oui	Oui	<i>2/2</i>
Elève 3	Non	Oui	<i>1/2</i>	Non	Oui	<i>1/2</i>
Elève 4	Oui	Oui	<i>2/2</i>	Oui	Oui	<i>2/2</i>
Elève 5	Oui	Oui	<i>2/2</i>	Oui	Oui	<i>2/2</i>
Elève 6	Oui	Oui	<i>2/2</i>	Oui	Oui	<i>2/2</i>
Elève 7	Oui	Oui	<i>2/2</i>	Oui	Oui	<i>2/2</i>
Elève 8	Non	Oui	<i>1/2</i>	Non	Oui	<i>1/2</i>
Elève 9	Oui	Oui	<i>2/2</i>	Oui	Oui	<i>2/2</i>
Elève 10	Non	Oui	<i>1/2</i>	Oui	Oui	<i>2/2</i>
Total	<i>5/9</i>	<i>8/9</i>	<i>13/18 (72%)</i>	<i>7/9</i>	<i>9/9</i>	<i>16/18 (89%)</i>

--	--	--	--	--	--	--	--

Réussites au test de barrage de la lettre N Elèves de CE1 Temps 3	Mots grammaticaux			Mots lexicaux		
	TON	ENTRE	Total	TON	ENTRE	Total
Elève 1	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
Elève 2	Non	Non	0/2	Non	Non	0/2
Elève 3	Oui	Oui	2/2	Oui	Non	1/2
Elève 4	Non	Non	0/2	Non	Oui	1/2
Elève 5	Non	Oui	1/2	Oui	Oui	2/2
Elève 6	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
Elève 7	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
Elève 8	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
Elève 9	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
Elève 10	Oui	Oui	2/2	Non	Oui	1/2
Elève 11	Non	Oui	1/2	Oui	Oui	2/2
Elève 12	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
Elève 13	Non	Non	0/2	Non	Non	0/2
Elève 14	Oui	Non	1/2	Oui	Non	1/2
Total	9/14	10/14	19/28 (68%)	10/14	10/14	20/28 (71%)

Réponses pertinentes aux questions de compréhension sur le « texte N » Elèves de CP Temps 3	Mots grammaticaux			Mots lexicaux		
	TON	ENTRE	Total	TON	ENTRE	Total
Elève 1	ABS	ABS	ABS	ABS	ABS	ABS
Elève 2	Oui	Non	1/2	Oui	Oui	2/2
Elève 3	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
Elève 4	Oui	Non	1/2	Oui	Non	1/2
Elève 5	Non	Non	0/2	Oui	Non	1/2
Elève 6	Non	Oui	1/2	Non	Non	0/2
Elève 7	Oui	Non	1/2	Oui	Non	1/2
Elève 8	Non	Non	0/2	Oui	Non	1/2
Elève 9	Oui	Oui	2/2	Oui	Non	1/2
Elève 10	Oui	Non	1/2	Oui	Oui	2/2
<i>Total</i>	<i>6/9</i>	<i>3/9</i>	<i>9/18 50%</i>	<i>8/9</i>	<i>3/9</i>	<i>11/18 61%</i>

Réponses pertinentes aux questions de compréhension sur le « texte N » Elèves de CE1 Temps 3	Mots grammaticaux			Mots lexicaux		
	TON	ENTRE	Total	TON	ENTRE	Total
Elève 1	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
Elève 2	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
Elève 3	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
Elève 4	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
Elève 5	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2

Elève 6	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui		2/2
Elève 7	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui		2/2
Total	7/7	7/7	14/14 (100%)	7/7	7/7		14/14 (100%)

c) Analyse des résultats

- Texte S :

Pour les CP comme les CE1, on note une meilleure réussite dans la tâche de barrage de lettres pour les mots lexicaux : 81% contre 74% pour les mots grammaticaux chez les CP et 88% contre 78% pour les CE1.

Entre CP et CE1, les taux de réussites sont assez proches et on s'étonne même que ceux obtenus par les CE1 sur les mots grammaticaux soient supérieurs à ceux des CP.

La compréhension est meilleure, pour les deux niveaux, quand des mots lexicaux sont impliqués : 74% de réponses pertinentes contre 55% quand les questions concernent des mots grammaticaux chez les CP et 100% de bonnes réponses contre 76% pour les CE1.

Là encore la compréhension est globalement meilleure chez les CE1 malgré l'allongement des textes du corpus.

- Texte N :

Le constat est le même pour ce texte : il y a plus de réussites sur les mots lexicaux que sur les mots grammaticaux quand il s'agit d'y barrer la lettre N : 89% contre 72% chez les CP ; 71% contre 68% pour les CE1.

On note ici que les CE1 ont eu moins de réussites sur les mots grammaticaux que les CP.

Les réponses pertinentes en compréhension de phrases sont plus nombreuses, pour les élèves de CP, quand ces dernières contiennent des mots lexicaux : 61% contre 50%.

Pour les élèves de CE1, les réponses données sont toutes justes, qu'elles impliquent « ton » et « entre » en tant que mot grammatical ou lexical.

Ils se démarquent à nouveau des CP sur le plan de la compréhension de phrases.

- Troisième bilan :

Les résultats de ce troisième temps vont dans le sens de ce que je cherche à démontrer : au fil de l'apprentissage de la lecture, les mots grammaticaux, mots-outils, sont plus vite regardés que les mots lexicaux, pourtant homographes. On remarque que ces derniers suscitent plus d'attention du lecteur et que la compréhension de la phrase est bonne, alors que la lecture des mots grammaticaux s'automatise.

Par rapport au deuxième temps : on note maintenant une diminution du taux de réussites dans la tâche de barrage de lettres sur mots grammaticaux pour les CP et CE1 sur le texte S, uniquement pour les CP sur le texte N (le taux des CE1 est légèrement supérieur à celui qu'ils avaient obtenu au temps 2). L'automatisation est en route...

Pour le texte S, la compréhension est meilleure pour les deux classes, qu'il s'agisse de mots grammaticaux ou lexicaux. Pour le texte N, elle est identique au temps précédent sur les mots grammaticaux, et en amélioration sur les mots lexicaux, et ce pour les deux classes.

4) Temps 4 : Le 15/04/2013 (CP) et le 19/04/2013 (CE1)

a) Protocole

Pour compenser les difficultés de mise en route de l'expérimentation, j'ai décidé d'effectuer un temps supplémentaire auprès du même public. Il s'est déroulé dans les mêmes conditions que le troisième temps.

En voici les résultats :

b) Présentation des résultats : réussites aux tests de barrage de lettres et réponses pertinentes aux questions de compréhension

- Texte S / CP et CE1 :

Réussites au test de barrage de la lettre S Elèves de CP Temps 4	Mots grammaticaux				Mots lexicaux			
	SON	SOUS	VERS	Total	SON	SOUS	VERS	Total
Elève 1	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Oui	Non	Oui	<i>2/3</i>
Elève 2	Oui	Oui	Non	<i>2/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 3	Oui	Oui	Non	<i>2/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 4	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 5	Oui	Oui	Non	<i>2/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 6	Oui	Oui	Non	<i>2/3</i>	Oui	Oui	Non	<i>2/3</i>
Elève 7	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>

Elève 8	Oui	Non	Oui	<i>2/3</i>	Oui	Oui	Non	<i>2/3</i>
Elève 9	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 10	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Total	<i>10/10</i>	<i>9/10</i>	<i>6/10</i>	<i>25/30 (83%)</i>	<i>10/10</i>	<i>9/10</i>	<i>8/10</i>	<i>27/30 (90%)</i>

Réussites au test de barrage de la lettre S Elèves de CE1 Temps 4	Mots grammaticaux				Mots lexicaux			
	SON	SOUS	VERS	Total	SON	SOUS	VERS	Total
Elève 1	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 2	Non	Non	Oui	<i>1/3</i>	Non	Non	Oui	<i>1/3</i>
Elève 3	Oui	Oui	Non	<i>2/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 4	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 5	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 6	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 7	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 8	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 9	Oui	Oui	Non	<i>2/3</i>	Oui	Oui	Non	<i>2/3</i>
Elève 10	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 11	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 12	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 13	ABS	ABS	ABS	*	ABS	ABS	ABS	*
Elève 14	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>

<i>Total</i>	<i>12/13</i>	<i>12/13</i>	<i>11/13</i>	<i>35/39 (90%)</i>	<i>12/13</i>	<i>12/13</i>	<i>12/13</i>	<i>36/39 (92%)</i>

Réponses pertinentes aux questions de compréhension sur le « texte S » Elèves de CP Temps 4	Mots grammaticaux				Mots lexicaux			
	SON	SOUS	VERS	Total	SON	SOUS	VERS	Total
Elève 1	Non	Oui	Oui	<i>2/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 2	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 3	Oui	Non	Oui	<i>2/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 4	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 5	Non	Oui	Oui	<i>2/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 6	Non	Oui	Oui	<i>2/3</i>	Oui	Non	Oui	<i>2/3</i>
Elève 7	Non	Oui	Oui	<i>2/3</i>	Oui	Non	Non	<i>1/3</i>
Elève 8	Non	Oui	Oui	<i>2/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 9	Oui	Non	Non	<i>1/3</i>	Oui	Non	Non	<i>1/3</i>
Elève 10	Non	Oui	Oui	<i>2/3</i>	Oui	Oui	Non	<i>2/3</i>
<i>Total</i>	<i>4/10</i>	<i>8/10</i>	<i>9/10</i>	<i>21/30 (70%)</i>	<i>10/10</i>	<i>7/10</i>	<i>7/10</i>	<i>24/30 (80%)</i>

Réponses pertinentes aux questions de compréhension sur le « texte S » Elèves de CE1 Temps 4	Mots grammaticaux				Mots lexicaux			
	SON	SOUS	VERS	Total	SON	SOUS	VERS	Total
Elève 1	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>

Elève 2	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Non	Oui	Oui	<i>2/3</i>
Elève 3	Non	Oui	Non	<i>1/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 4	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 5	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 6	Non	Oui	Oui	<i>2/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Elève 7	Non	Oui	Oui	<i>2/3</i>	Oui	Oui	Oui	<i>3/3</i>
Total	<i>4/7</i>	<i>7/7</i>	<i>6/7</i>	<i>17/21 (81%)</i>	<i>6/7</i>	<i>7/7</i>	<i>7/7</i>	<i>20/21 (95%)</i>

- Texte N / CP et CE1 :

Réussites au test de barrage de la lettre N Elèves de CP Temps 4	Mots grammaticaux			Mots lexicaux		
	TON	ENTRE	Total	TON	ENTRE	Total
Elève 1	Non	Oui	<i>1/2</i>	Oui	Oui	<i>2/2</i>
Elève 2	Oui	Oui	<i>2/2</i>	Oui	Oui	<i>2/2</i>
Elève 3	Oui	Oui	<i>2/2</i>	Oui	Oui	<i>2/2</i>
Elève 4	Non	Oui	<i>1/2</i>	Oui	Non	<i>1/2</i>
Elève 5	Oui	Non	<i>1/2</i>	Oui	Oui	<i>2/2</i>
Elève 6	Oui	Oui	<i>2/2</i>	Oui	Non	<i>1/2</i>
Elève 7	Non	Oui	<i>1/2</i>	Non	Oui	<i>1/2</i>
Elève 8	Oui	Oui	<i>2/2</i>	Oui	Oui	<i>2/2</i>
Elève 9	Oui	Oui	<i>2/2</i>	Oui	Oui	<i>2/2</i>
Elève 10	Oui	Non	<i>1/2</i>	Oui	Non	<i>1/2</i>

<i>Total</i>	<i>7/10</i>	<i>8/10</i>	<i>15/20</i> <i>(75%)</i>	<i>9/10</i>	<i>7/10</i>	<i>16/20</i> <i>(80%)</i>

Réussites au test de barrage de la lettre N Elèves de CE1 Temps 4	Mots grammaticaux			Mots lexicaux		
	TON	ENTRE	Total	TON	ENTRE	Total
Elève 1	Oui	Oui	<i>2/2</i>	Oui	Oui	<i>2/2</i>
Elève 2	Non	Non	<i>0/2</i>	Oui	Non	<i>1/2</i>
Elève 3	Oui	Oui	<i>2/2</i>	Oui	Oui	<i>2/2</i>
Elève 4	Oui	Oui	<i>2/2</i>	Oui	Oui	<i>2/2</i>
Elève 5	Oui	Non	<i>1/2</i>	Non	Oui	<i>1/2</i>
Elève 6	Oui	Oui	<i>2/2</i>	Oui	Oui	<i>2/2</i>
Elève 7	Oui	Oui	<i>2/2</i>	Oui	Oui	<i>2/2</i>
Elève 8	Oui	Oui	<i>2/2</i>	Oui	Oui	<i>2/2</i>
Elève 9	Non	Oui	<i>1/2</i>	Oui	Oui	<i>2/2</i>
Elève 10	Oui	Oui	<i>2/2</i>	Oui	Oui	<i>2/2</i>
Elève 11	Oui	Non	<i>1/2</i>	Oui	Oui	<i>2/2</i>
Elève 12	Oui	Oui	<i>2/2</i>	Oui	Oui	<i>2/2</i>
Elève 13	ABS	ABS	*	ABS	ABS	*
Elève 14	Oui	Oui	<i>2/2</i>	Non	Oui	<i>1/2</i>
<i>Total</i>	<i>11/13</i>	<i>10/13</i>	<i>21/26</i> <i>(81%)</i>	<i>11/13</i>	<i>12/13</i>	<i>23/26</i> <i>(88%)</i>

Réponses pertinentes aux questions de compréhension sur le « texte N » Elèves de CP Temps 4	Mots grammaticaux			Mots lexicaux		
	TON	ENTRE	Total	TON	ENTRE	Total
Elève 1	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
Elève 2	Oui	Oui	2/2	Oui	Non	1/2
Elève 3	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
Elève 4	Oui	Non	1/2	Oui	Non	1/2
Elève 5	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
Elève 6	Non	Oui	1/2	Oui	Non	1/2
Elève 7	Oui	Oui	2/2	Oui	Non	1/2
Elève 8	Non	Oui	1/2	Oui	Oui	2/2
Elève 9	Oui	Oui	2/2	Oui	Non	1/2
Elève 10	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
<i>Total</i>	<i>8/10</i>	<i>9/10</i>	<i>17/20 (85%)</i>	<i>10/10</i>	<i>5/10</i>	<i>15/20 (75%)</i>

Réponses pertinentes aux questions de compréhension sur le « texte N » Elèves de CE1 Temps 4	Mots grammaticaux			Mots lexicaux		
	TON	ENTRE	Total	TON	ENTRE	Total
Elève 1	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
Elève 2	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
Elève 3	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2

Elève 4	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
Elève 5	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
Elève 6	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
Elève 7	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
Total	7/7	7/7	14/14 (100%)	7/7	7/7	14/14 (100%)

c) Analyse des résultats

- Texte S :

On note, pour les CP et CE1, une meilleure réussite dans le barrage des lettres sur les mots lexicaux : 90% contre 83% pour les mots grammaticaux (CP) et 92% contre 90% (CE1).

En compréhension, les résultats sont meilleurs concernant les mots lexicaux aussi : CP : 80% de réponses pertinentes contre 70% ; CE1 : 95% contre 81%.

Ce quatrième temps confirme les résultats du troisième.

- Texte N :

Pour le test de barrage de lettres, on constate le même phénomène : en CP : 80% de réussites sur les mots lexicaux contre 75% pour les mots grammaticaux ; CE1 : 88% contre 81%.

En compréhension, les résultats des CP montrent, cette fois, une suprématie des mots grammaticaux sur les mots lexicaux (85% contre 75%).

Les CE1 ont parfaitement répondu aux questions impliquant mots grammaticaux et lexicaux (100% de réponses pertinentes dans les deux cas).

- Quatrième bilan :

Les élèves ont bien avancé dans leur apprentissage de la lecture et sont familiers avec les tests proposés.

Par rapport au troisième temps, on note une augmentation générale des taux de réussites sur les mots grammaticaux (pour les deux textes et les deux classes) mais ils restent toujours inférieurs à ceux concernant les mots lexicaux.

On remarque, pour les deux textes, que les CE1, cette fois, ont plus de réussites sur les mots grammaticaux que les CP.

En compréhension, le nombre de réponses pertinentes impliquant des mots grammaticaux augmente (pour les deux textes et les deux classes) et reste inférieur à celui des réponses justes concernant les mots lexicaux sauf dans un cas : pour les CP, sur le texte N.

Les CE1 confirment, pour les deux textes, leur avance sur les CP en compréhension de phrases.

II. Bilan de l'expérimentation

1) Présentation de l'ensemble des résultats obtenus sur les quatre temps

Réussites aux tests de barrage de lettres	CP				CE1			
	Texte S		Texte N		Texte S		Texte N	
Mots-cibles	Gram	Lex	Gram	Lex	Gram	Lex	Gram	Lex
Temps 1	80%	77%	89%	83%	76%	74%	78.5%	78.5%
Temps 2	80%	93%	90%	75%	83%	88%	64%	71%
Temps 3	74%	81%	72%	89%	78%	88%	68%	71%
Temps 4	83%	90%	75%	80%	90%	92%	81%	88%

Réponses pertinentes aux questions de compréhension	CP				CE1			
	Texte S		Texte N		Texte S		Texte N	
Mots-cibles	Gram	Lex	Gram	Lex	Gram	Lex	Gram	Lex
Temps 1	63%	67%	86%	57%	81%	95%	93%	78%
Temps 2	47%	57%	50%	60%	62%	95%	100%	86%
Temps 3	55%	74%	50%	61%	76%	100%	100%	100%
Temps 4	70%	80%	85%	75%	81%	95%	100%	100%

2) Bilan des résultats de la tâche de barrage de lettres sur les quatre temps

a) Pour les CP :

Sur les quatre temps, on constate que les taux de réussites sur mots grammaticaux, chez les CP, ont toujours été supérieurs, pour le texte S, à 74% (temps 1 et 2 : 80%, **temps 3 : 74%**, temps 4 : 83%).

Pour le texte N : ils ont toujours été supérieurs à 72% (temps 1 : 89%, temps 2 : 90%, **temps 3 : 72%**, temps 4 : 75%).

Pour les CP, le temps 3 a été le plus significatif dans la visualisation du processus d'automatisation : on y voit des progrès dans le traitement des mots grammaticaux : moins de réussites dans la tâche de barrage de lettres montrent qu'ils sont plus vite fixés.

En parallèle, les taux de réussites sur mots lexicaux ont toujours été supérieurs, pour le texte S, à 77% (temps 1 : 77%, temps 2 : 93%, temps 3 : 81%, temps 4 : 90%).

Pour le texte N : ils ont toujours été supérieurs à 75% (temps 1 : 83%, temps 2 : 75%, temps 3 : 89%, temps 4 : 80%).

Les taux entre mots grammaticaux et lexicaux sont proches.

b) Pour les CE1 :

Sur les quatre temps, on constate que les taux de réussites sur mots grammaticaux, chez les CE1, ont toujours été supérieurs, pour le texte S, à 76% (temps 1 : 76%, temps 2 : 83%, temps 3 : 78%, temps 4 : 90%).

Pour le texte N : ils ont toujours été supérieurs à 64% (temps 1 : 78.5%, temps 2 : 64%, temps 3 : 68%, temps 4 : 81%).

L'évolution des progrès du temps 1 à 3 est ici moins marquée, surtout pour le texte S.

En parallèle, les taux de réussites sur mots lexicaux ont toujours été supérieurs, pour le texte S, à 74% (temps 1 : 74%, temps 2 : 88%, temps 3 : 88%, temps 4 : 92%).

Pour le texte N : ils ont toujours été supérieurs à 71% (temps 1 : 78.5%, temps 2 : 71%, temps 3 : 71%, temps 4 : 88%).

Les taux entre mots grammaticaux et lexicaux sont ici aussi assez proches.

Ce bilan nous montre les progrès faits par les élèves des deux classes, tout au long de notre étude, dans l'automatisation de leur lecture. Les taux proches de réussites dans les tests de barrage de lettres montrent qu'elle est encore en cours d'acquisition.

3) Bilan des résultats en compréhension sur les quatre temps

a) Pour les CP :

L'évolution sur les quatre temps du taux de réponses pertinentes sur mots grammaticaux est la suivante :

Texte S : temps 1 : 63%, temps 2 : 47%, temps 3 : 55%, temps 4 : 70%.

Texte N : temps 1 : 86%, temps 2 : 50%, temps 3 : 50%, temps 4 : 85%.

Le temps 3, qui correspondait au taux minimum de réussites sur la tâche de barrage de lettres sur mots grammaticaux, montre ici des performances moyennes en compréhension, sur les deux textes. A l'inverse, les meilleures performances de compréhension (temps 4 pour le texte S et temps 1 pour le texte N) correspondent aux taux les plus élevés de réussites en barrage de lettres. On pourrait en déduire que la compréhension est meilleure quand le mot est fixé plus attentivement.

Sur mots lexicaux :

Texte S : temps 1 : 67%, temps 2 : 57%, temps 3 : 74%, temps 4 : 80%.

Texte N : temps 1 : 57%, temps 2 : 60%, temps 3 : 61%, temps 4 : 75%.

Ici, les meilleures performances sont obtenues sur le temps 4. En tâche de barrage de lettres, cela ne correspond pas aux meilleures performances relevées au cours de l'étude. Les performances en compréhension sont ici liées à un autre phénomène.

b) Pour les CE1 :

L'évolution sur les quatre temps du taux de réponses pertinentes sur mots grammaticaux est la suivante :

Texte S : temps 1 : 81%, temps 2 : 62%, temps 3 : 76%, temps 4 : 81%.

Texte N : temps 1 : 93%, temps 2 : 100%, temps 3 : 100%, temps 4 : 100%.

Ici, les meilleures performances en compréhension correspondent, pour le texte S (temps 1 et 4), à des taux de réussites opposés dans la tâche de barrage de lettre (le plus faible et le plus élevé de l'étude) ! Pour le texte N, sur les trois derniers temps, il en est de même... Cela ne nous permet pas de conclure sur l'existence d'un lien entre les deux tâches (fixation du mot et compréhension).

Les résultats en compréhension sont homogènes sur la durée de l'étude, il en est de même pour ceux concernant les mots lexicaux :

Sur mots lexicaux :

Texte S : temps 1 : 95%, temps 2 : 95%, temps 3 : 100%, temps 4 : 95%.

Texte N : temps 1 : 78%, temps 2 : 86%, temps 3 : 100%, temps 4 : 100%.

Ici non plus, on ne note pas de lien évident entre les performances en compréhension (meilleures sur le temps 3, pour le texte S, et sur les temps 3 et 4 pour le texte N) et celles dans la tâche de barrage de lettres.

Ce bilan nous montre qu'au fil des temps d'expérimentation les mots lexicaux engendrent une meilleure compréhension que les mots grammaticaux : la compréhension est liée à la classe grammaticale à laquelle le mot fixé appartient.

III. Expérimentation complémentaire

1) Protocole

Profitant de mon stage en école élémentaire, en avril, j'ai décidé de proposer les tests de mon étude à des élèves de CM1 (au nombre de 12) et CM2 (12 également).

Je voulais me rendre compte du niveau d'automatisation et de compréhension en lecture en fin de cycle 3, en comparant les performances de ces élèves de cour moyen à celles des CE1, au moins sur un temps. J'ai pris pour référence les dernières données collectées auprès des CE1, à la même période (temps 4 en avril).

Par manque de temps, j'ai limité le test au texte impliquant la lettre N, sous la même forme que celle proposée aux CE1, avec la même consigne de barrage de lettres et les mêmes questions de compréhension.

2) Présentation des résultats : réussites au test de barrage de la lettre N et réponses pertinentes aux questions de compréhension

Réussites au test de barrage de la lettre N Elèves de CM1	Mots grammaticaux			Mots lexicaux		
	TON	ENTRE	Total	TON	ENTRE	Total
Elève 1	Oui	Oui	2/2	Non	Oui	1/2
Elève 2	Oui	Non	1/2	Oui	Non	1/2
Elève 3	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2

Elève 4	Non	Non	<i>0/2</i>	Non	Oui	<i>1/2</i>
Elève 5	Non	Oui	<i>1/2</i>	Oui	Oui	<i>2/2</i>
Elève 6	Oui	Oui	<i>2/2</i>	Oui	Oui	<i>2/2</i>
Elève 7	Oui	Oui	<i>2/2</i>	Oui	Oui	<i>2/2</i>
Elève 8	Oui	Oui	<i>2/2</i>	Oui	Oui	<i>2/2</i>
Elève 9	Non	Oui	<i>1/2</i>	Oui	Oui	<i>2/2</i>
Elève 10	Oui	Oui	<i>2/2</i>	Oui	Oui	<i>2/2</i>
Elève 11	Non	Oui	<i>1/2</i>	Non	Oui	<i>1/2</i>
Elève 12	Oui	Oui	<i>2/2</i>	Oui	Oui	<i>2/2</i>
Total	<i>8/12</i>	<i>10/12</i>	<i>18/24 (75%)</i>	<i>9/12</i>	<i>11/12</i>	<i>20/24 (83%)</i>

Réussites au test de barrage de la lettre N Elèves de CM2	Mots grammaticaux			Mots lexicaux		
	TON	ENTRE	Total	TON	ENTRE	Total
Elève 1	Non	Oui	<i>1/2</i>	Oui	Oui	<i>2/2</i>
Elève 2	Oui	Oui	<i>2/2</i>	Oui	Oui	<i>2/2</i>
Elève 3	Oui	Oui	<i>2/2</i>	Oui	Oui	<i>2/2</i>
Elève 4	Oui	Oui	<i>2/2</i>	Oui	Oui	<i>2/2</i>
Elève 5	Non	Oui	<i>1/2</i>	Oui	Oui	<i>2/2</i>
Elève 6	Oui	Oui	<i>2/2</i>	Oui	Oui	<i>2/2</i>
Elève 7	Non	Oui	<i>1/2</i>	Oui	Oui	<i>2/2</i>
Elève 8	Oui	Oui	<i>2/2</i>	Oui	Oui	<i>2/2</i>
Elève 9	Non	Oui	<i>1/2</i>	Non	Oui	<i>1/2</i>

Elève 10	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
Elève 11	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
Elève 12	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
Total	8/12	12/12	20/24 (83%)	11/12	12/12	23/24 (96%)

Réponses pertinentes Texte N Elèves de CM1	Mots grammaticaux			Mots lexicaux		
	TON	ENTRE	Total	TON	ENTRE	Total
Elève 1	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
Elève 2	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
Elève 3	Non	Oui	1/2	Oui	Oui	2/2
Elève 4	Oui	Non	1/2	Non	Non	0/2
Elève 5	Non	Non	0/2	Non	Non	0/2
Elève 6	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
Elève 7	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
Elève 8	Non	Oui	1/2	Oui	Oui	2/2
Elève 9	Non	Oui	1/2	Oui	Oui	2/2
Elève 10	Non	Non	0/2	Non	Non	0/2
Elève 11	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
Elève 12	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
Total	7/12	9/12	16/24 (67%)	9/12	9/12	18/24 (75%)

Réponses pertinentes Texte N Elèves de CM2	Mots grammaticaux			Mots lexicaux		
	TON	ENTRE	Total	TON	ENTRE	Total
Elève 1	Non	Oui	1/2	Oui	Oui	2/2
Elève 2	Non	Oui	1/2	Oui	Oui	2/2
Elève 3	Non	Oui	1/2	Oui	Oui	2/2
Elève 4	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
Elève 5	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
Elève 6	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
Elève 7	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
Elève 8	Non	Oui	1/2	Oui	Oui	2/2
Elève 9	Non	Oui	1/2	Oui	Oui	2/2
Elève 10	Non	Oui	1/2	Oui	Oui	2/2
Elève 11	Oui	Oui	2/2	Oui	Oui	2/2
Elève 12	Non	Oui	1/2	Oui	Oui	2/2
Total	5/12	12/12	17/24 (71%)	12/12	12/12	24/24 (100%)

3) Analyse des résultats

En un seul temps, on constate des réussites plus nombreuses sur mots lexicaux par rapport aux mots grammaticaux en barrage de lettres (CM1 : 83% contre 75% ; CM2 : 96% contre 83%) et en compréhension (CM1 : 75% contre 67% ; CM2 : 100% contre 71%).

Cela confirme qu'au fil des années de pratique de la lecture, les mots grammaticaux ont tendance à être passés plus vite que les mots lexicaux et que ces derniers apportent plus

d'informations sémantiques au lecteur. Le gain en temps et attention obtenu sur les mots-outils permet de se concentrer sur les mots lexicaux et d'accéder plus facilement aux données sémantiques qu'ils génèrent.

Le constat est ici immédiat ; pour les CE1, la même conclusion sur la tâche de barrage de la lettre N n'est intervenue qu'après le deuxième temps et, en compréhension, elle ne s'est pas vraiment vérifiée, puisque, après les deux premiers temps, où les phrases contenant des mots grammaticaux généraient de meilleures réponses aux questions, on a été confronté à une égalité de performances.

On s'étonne toutefois que les taux de réussites en barrage de lettres (N) sur mots grammaticaux ne soient pas forcément très éloignés de celui des CE1 (81% sur le temps 4), surtout pour les CM2 qui le dépassent (83%) ! On pourrait en effet s'attendre, en fin de cycle 3, à des pourcentages nettement inférieurs, en tout cas dans le traitement des mots-outils en lecture...

Cela vient peut-être du fait que le test est présenté pour la première fois aux CM et que la consigne de barrage de lettres, malgré l'enjeu présenté de la compréhension, attire l'attention inévitablement sur la cible.

On note cependant chez les CM2 un plus gros écart que chez les CM1 (et les CE1) dans le traitement des mots grammaticaux par rapport aux mots lexicaux, en tâche de barrage de lettres (écart de 13 points entre le taux de réussites sur mots grammaticaux et celui sur mots lexicaux chez les CM2, de 8 points pour les CM1). Le traitement différencié marque une certaine expertise dans la lecture, les mots (homographes) ne sont pas confondus et génèrent des procédures spécifiques.

Ainsi, les CM2 sont plus attentifs que les CM1 (et CE1) aux mots lexicaux et leur compréhension est meilleure.

IV. Conclusion générale

Les nombreuses données recueillies fournissent beaucoup d'informations que l'on pourrait encore analyser sous différents angles (par exemple, comparer le traitement des mots grammaticaux selon leur classe grammaticale : préposition, déterminant ou selon leur fréquence...).

Pour notre problématique, cette étude longitudinale nous a permis de vérifier que l'attention du lecteur, même débutant, était surtout portée sur les mots lexicaux. Les mots grammaticaux ont généré moins de réussites aux tests de barrage de lettres, ce qui prouve qu'ils sont plus vite regardés que les mots lexicaux. Cela nous permet de conclure que les mots grammaticaux font gagner du temps en lecture et engendrent un moindre coût en attention.

Cela s'est confirmé au fil de l'année pour les CP (dès le temps 2 pour le texte S ; temps 3 pour le texte N). Après des approximations sur le temps 1, cela s'est vérifié systématiquement chez les CE1, pour les deux textes. On note donc une différence entre les deux classes qui s'explique par l'expérience de lecture plus étendue chez les CE1 que les CP.

Au fil du temps, les mots-outils sont de mieux en mieux discriminés et traités spécifiquement (rapidement) par rapport aux mots lexicaux, pourtant homographes.

Une explication peut être donnée par rapport à la fréquence des mots grammaticaux. Selon l'indice Brulex, ce sont les formes grammaticales des mots-cibles qui sont les plus souvent rencontrées dans la langue. Et on sait que, face à une ambiguïté, c'est-à-dire quand plusieurs sens sont possibles, c'est le sens le plus fréquent qui est sélectionné en premier dans le lexique mental. Le sens automatiquement sélectionné face aux homographes de notre étude est donc grammatical. Le traitement lexical demande, lui, une inhibition de ce premier traitement et demande donc plus de temps et d'attention.

C'est le calcul syntaxico-sémantique (exploration) dans la phrase qui permet cette distinction entre traitement grammatical ou lexical des homographes. Selon l'hypothèse structurale de Koriat et Greenberg, le traitement des mots grammaticaux précède celui des mots lexicaux. C'est le traitement de l'information syntaxique qui facilite celui de

l'information sémantique, les mots grammaticaux donnant des indications dans la structure de la phrase. Ils sont prédictibles et peuvent être passés rapidement.

Exemple tiré de notre corpus de phrases-test : dans « son jardin », on comprend de suite que « son » accompagne le nom jardin ; c'est un mot-outil déjà vu plusieurs fois par les élèves de CP.

Dans « le son de la cloche », « son » est précédé du déterminant « le », il représente alors autre chose que le déterminant possessif ; on le fixe alors le temps de trouver la bonne représentation parmi les différentes occurrences du lexique mental.

L'automatisation de cette procédure d'exploration de la structure de la phrase est liée à celle des autres (automatisation du déchiffrage, mémorisation de mots).

Cette automatisation des procédures de base en lecture tend à soulager la mémoire de travail pour concentrer l'attention sur la compréhension.

Les questions de compréhension utilisées dans notre étude sont ciblées sur les mots-outils et leurs homographes lexicaux ; elles sont posées phrase par phrase, le but étant de voir la composante « compréhension » directement liée aux mots eux-mêmes. Ce que l'on peut conclure par rapport à cela concerne donc l'impact direct du mot dans la phrase.

Les mots-outils utilisés pour notre étude ne sont pas vides de sens. Nous avons choisi deux déterminants possessifs, « son » et « ton », dont la part d'informations sémantiques est importante, et trois prépositions, « sous », « vers », « entre », dont le sens est facilement identifiable. Ils donnent tous des indices précis pour comprendre la phrase.

Ici, donc, leur rôle n'a pas été que syntaxique. On a même constaté, pour le texte N (avec « ton » et « entre »), en CP et CE1, que la compréhension liée à ces mots-outils était meilleure ou très proche de celle impliquant les mots lexicaux homographes. En cycle 3, cette tendance s'est inversée.

Pour le texte S, les mots-outils « son », « sous », « vers » ont généré moins de réponses pertinentes que leurs homographes lexicaux, pour les deux classes et les quatre temps.

On peut en conclure que les mots-outils servent la compréhension, surtout ceux utilisés ici, mais que les mots lexicaux, plus fixés, apportent plus d'informations sémantiques, ils génèrent plus de représentations mentales : images, sons, concepts, souvenirs...

L'intérêt général des mots-outils réside dans l'aide qu'ils apportent au calcul syntaxico-sémantique de la phrase.

De façon générale, ils aident à repérer rapidement dans une phrase les mots à cibler en priorité pour accéder au sens de celle-ci.

L'apprentissage des mots-outils par les élèves est donc important dans l'optique de développer l'automatisation en lecture, et ce pour accéder au vrai plaisir de lire.

Pour compléter cette démarche, il est intéressant de faire apprendre aux élèves, en lien avec le déchiffrage, des mots lexicaux plus chargés en sens (fréquents ou issus d'une leçon sur un phonème, par exemple) en les familiarisant avec leur image orthographique, en passant notamment par l'écriture.

Bibliographie

- CHAUVEAU G. (2011). *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie culturelle de la lecture*. Paris : Retz.
- DEHAENE S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris : Odile Jacob.
- DEHAENE-LAMBERTZ G., GENTAL E., HURON C., SPENGER-CHAROLLES L., DEHAENE S. (dir.) (2011). *Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris : Odile Jacob.
- FERRAND L. et AYORA P. (2009). *Psychologie cognitive de la lecture*. Bruxelles : Editions De Boeck Université.
- GOLDER C. et GAONAC'H D. (2004). *Lire et comprendre. Psychologie de la lecture*. Paris : Hachette Livre.
- GAONAC'H D. et FAYOL M. (coord.) (2003). *Aider les élèves à comprendre. Du texte au multimédia*. Paris : Hachette Livre.
- GOMBERT J.E., COLE P., VALDOIS S., GOIGOUX R. (coord.), MOUSTY P., FAYOL M. (2002). *Enseigner la lecture au cycle 2*. Paris : Nathan Pédagogie.
- LECOCQ P., CASALIS S., LEUWERS C., WATTEAU N. (1996). *Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- NEVEU V. (dir.) (2004). *Lecture au CP. Guide pour choisir un manuel*. Paris : SCEREN - CRDP - Académie de Paris.
- SANSEY G. (2011). *L'apprentissage de la lecture. Idées fausses et préjugés*. Paris : Editions Terre des Graves.

Autres sources

- Lecture et Apprentissage de la lecture. In *Wikipédia*. <http://fr.wikipedia.org/> (05/11/2011).

- Cacofolie des mots-outils. In *Dans ma valise pédagogique*. <http://www.valisepeda.eklablog.fr> (11/04/2012).
- Je sais lire les mots-outils. [http:// www.fichesdeprep.jimdo.com](http://www.fichesdeprep.jimdo.com) (11/04/2012).
- Liste des mots grammaticaux ou mots-outils les plus fréquents. Liaison GS /CP. In *Académie de Lille*. <http://www.ac-lille.fr> (11/04/2012).
- Mon dictionnaire de mots-outils. In *Maîtrise de la langue*. <http://www.gommeetgribouillages.fr> (11/04/2012).
- Fiches A1 et A5 : Comprendre, Fiches B3 et B5 : Etablir des correspondances entre l'oral et l'écrit et Fiche E5 : Ecrire. In *Lire au CP. Repérer les difficultés pour mieux agir*. In *Documents d'accompagnement des programmes officiels de 2002*.
- Bulletin officiel des programmes de l'école maternelle et du cycle des apprentissages fondamentaux. Hors-série N°3 du 19/06/2008.
- ROUSSEL S. (2001). *Regard sur les effets de la classe grammaticale en lecture : apport de l'oculométrie*. Mémoire de D.E.A. sous la direction de NESPOULOUS J.L. et ROHR A., Université Toulouse Le Mirail.

Annexe 1

*Fiches A1 et A5 : Comprendre. Lire au CP. Documents
d'accompagnement des programmes officiels de 2002.*

L'élève est-il capable de manifester qu'il comprend une « histoire » lue par le maître et adaptée à son âge ?

Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
<p>À la suite de la lecture d'un récit par le maître, manifester sa compréhension :</p> <ul style="list-style-type: none"> - en sélectionnant une ou des image(s) ; - en choisissant un titre pertinent ; - en ordonnant une séquence d'images ; - en donnant des renseignements par des dessins, des reformulations, dans des échanges verbaux. 	<p>L'élève sait-il dire de qui ou de quoi le texte parle ? (Extraire le thème.)</p>	<p>Faire dessiner ce que l'élève pense avoir compris et enrichir sa compréhension par des questions.</p> <p>Proposer un choix d'illustrations ou de titres et faire sélectionner le plus pertinent.</p> <p>Faire extraire une image, un titre intrus d'une série d'images ou de titres.</p> <p>À partir d'une image, faire trouver la précédente et la suivante.</p> <p>Dans tous les cas, faire justifier les choix et les corrections éventuelles.</p>
	<p>A-t-il des difficultés à repérer les diverses composantes d'un récit ?</p> <p><i>Exemples -</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Il ne retient que les personnages ; - il a du mal à identifier les différents personnages ; - il ne repère et ne distingue pas les différents lieux ; - il ne distingue pas les différents moments de l'histoire (il ne traite que le début ou la fin...). 	<p>Présenter des récits de manière suivie et fréquente. Relire des histoires connues.</p> <p>Par un questionnement oral, aider à l'identification des différents personnages, guider l'explicitation des différentes étapes.</p> <p>Faire repérer aux élèves toutes les manières de nommer le ou les personnage(s) de l'histoire. En faire écrire quelques-unes.</p> <p>Faire reconstituer des récits d'images ; faire justifier les choix et les corrections éventuelles.</p>
	<p>A-t-il des difficultés à reconstituer entièrement un récit ?</p> <p>Ou a-t-il du mal à gérer la tâche proposée pour rendre compte de la compréhension ?</p> <p>Dans la remise en ordre d'images :</p> <ul style="list-style-type: none"> - il n'en maîtrise pas l'enchaînement ; - il ne planifie pas son travail ; - il commence bien mais finit mal : la tâche est trop longue, il perd le contrôle (il colle au hasard, il colle bien la première image puis une qui vient après mais ne s'assure pas que c'est juste la suivante, etc.). 	<p>Guider la lecture en scindant l'histoire en étapes successives.</p> <p>Reprendre collectivement la trame du récit, le maître apportant des clarifications intermédiaires qui montrent les mises en liens et les déductions.</p> <p>Faire repérer les liens de causalité et de chronologie.</p> <p>Demander aux élèves de trouver l'image qui précède et celle qui suit une image donnée ; faire expliciter les choix.</p>

⋮ Outils d'aide à l'évaluation

⋮ *Le Petit Chaperon rouge* - Comprendre un récit fictif - EGCADB01.

⋮ *L'Anniversaire* - Comprendre un récit d'expérience - EGCADA01.

L'élève est-il capable de lire seul et de comprendre un court texte dont le thème est connu et le sens « porté » par des mots qu'il devrait être en mesure de reconnaître ?

Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
Après lecture autonome, montrer que la compréhension d'un court texte dont le thème est connu et le sens « porté » par des mots déjà travaillés est acquise.	L'élève élabore-t-il un sens fragmentaire ou approximatif à partir d'extrapolations ?	Proposer une aide individuelle pour : – valider ce qui est exact ; – contraindre l'élève à traiter la totalité des informations ; – lui faire comparer sa première élaboration avec la seconde et lui faire prendre conscience de l'importance de respecter ce qui est écrit. Lui faire prendre conscience de sa manière spontanée de lire en lui en montrant les limites.
	L'élève se concentre-t-il exclusivement sur le déchiffrage ?	Fractionner la tâche pour : – l'aider à construire progressivement des blocs de sens, les faire mémoriser et redire (utiliser des outils de masquage : caches, fenêtres...) ; – faire prédire une suite possible en cours de lecture ; – faire vérifier par retour au texte. Concevoir ces aides de manière régulière en ayant soin d'augmenter progressivement la difficulté (longueur des textes à lire, complexité sémantique et syntaxique).
	Se contente-t-il de repérer les mots reconnus sans chercher à construire du sens ? <i>Exemple</i> – Il échantillonne le texte, il va à la pêche aux mots.	Faire utiliser dans un échange oral tous les indices disponibles pour aider les élèves à émettre des hypothèses. Instaurer un temps d'échanges afin de valider les hypothèses. Revenir au texte lors de synthèses partielles systématiques afin de vérifier le sens construit. Entraîner les élèves à adopter des réflexes de retours en arrière pour vérifier s'ils ont bien compris.
	A-t-il des difficultés à reconnaître les mots ? A-t-il mémorisé les mots censés être connus ? Sait-il utiliser l'affichage ? Arrive-t-il à décomposer les mots en syllabes ? A-t-il compris le principe de la combinatoire lui permettant de lire les mots qu'il n'a pas mémorisés ?	Travailler sur le mot : – ordonner la constitution du capital-mots ; – insister sur la forme orthographique et non sur l'image globale du mot ; – exercer les élèves au découpage de mots en syllabes : produire des syllabes à partir d'une consonne ou d'une voyelle, écrire des syllabes sous dictée, découper un mot écrit régulier en syllabes (puiser prioritairement dans le stock de mots connus), recourir à l'écriture pour faciliter la lecture.

	<p>Ses difficultés surgissent-elles plutôt avec des mots peu chargés en signification? (Et, le, dans, après...)</p>	<p>Travailler sur les mots-outils peu perceptibles à l'oral (les enfants ne séparent pas aisément l'article du nom qui le suit dans le langage oral) à partir de manipulations d'étiquettes, jeux de loto... Procéder à de multiples exercices avec des étiquettes (phrases à trous dans lesquelles replacer les bonnes étiquettes, phrases avec erreurs dans lesquelles remplacer les étiquettes erronées...). S'appuyer sur un affichage de références pour fixer certains mots (phrases repères).</p>
	<p>Bute-t-il sur des mots avec marques grammaticales ? (Accord du verbe, pluriel des noms...)</p>	<p>Signaler systématiquement les marques grammaticales ; jouer avec les modifications qu'entraîne le passage du singulier au pluriel, du masculin au féminin ou inversement.</p>

La découverte d'un texte est une activité très complexe pour des élèves de tout âge, et *a fortiori* du CP, car elle oblige à mobiliser un grand nombre de savoirs et savoir-faire en lecture, et des connaissances relatives au thème ; cette synthèse n'est pas spontanée et l'activité qui y prépare doit être pratiquée collectivement de manière régulière, d'abord sur des textes courts.

Le maître guide la construction de démarches et la mise en place d'attitudes à adopter pour accéder à un texte inconnu sans lecture préalable de l'adulte. Un des objectifs essentiels dans ce travail, complexe par nature, est de conduire à mettre en œuvre et à valider les unes par les autres des procédures par lesquelles on traite le code (identification ou déchiffrement des mots ; repérage de marques grammaticales, etc.) et d'autres par lesquelles on élabore progressivement le sens du texte (construction de représentations au fur et à mesure de l'avancée dans le texte : qui fait quoi ? où ? comment ?... ; mise en mémoire et confrontation des représentations successives ; retours en arrière pour vérification ou validation ; identification des personnages sous des dénominations diverses ; interprétation des liaisons entre phrases ou entre propositions ; etc.).

Les interactions entre enfants (explicitation de leurs stratégies, identification des points d'appui, preuves et réfutations, etc.) conduisent à apprendre ensemble, avec le maître, ce qu'il faudra faire seul.

Ce travail sur l'élaboration progressive du sens d'un texte est préparé par le travail réalisé en amont, depuis le début de l'école maternelle, autour des lectures faites par l'adulte.

Annexe 2

*Liste des mots grammaticaux ou mots-outils les plus fréquents.
Liaison GS/CP.*

*D'après les documents d'accompagnement des programmes
officiels de 2002.*

LISTE DES MOTS GRAMMATICaux OU « MOTS – OUTILS » LES PLUS FREQUENTS

	GS	CP
1 le (déterminant/pronom)	X	X
2 la (déterminant)	X	X
3 les (déterminant)		X
4 de (préposition/déterminant)	X	X
5 un (déterminant)	X	X
6 une (déterminant)	X	X
7 être (verbe)		X
8 et (conjonction)		X
9 à (préposition)		X
10 il (pronom)	X	X
11 avoir (avoir)		X
12 ne (adverbe)	X	X
13 je (pronom)	X	X
14 son (déterminant)		X
15 que (conjonction/pronom)		X
16 se (pronom)		X
17 qui (pronom)		X
18 ce (déterminant)		X
19 dans (préposition)	X	X
20 en (préposition)		X
21 du (déterminant)		X
22 elle (pronom)	X	X
23 au (déterminant)	X	X

24	des (déterminant)	X	X
25	pour (préposition)		X
26	pas (adverbe)	X	X
27	vous (pronom)		X
28	par (préposition)		X
29	sur (préposition)	X	X
30	faire (verbe)		X
31	plus (adverbe)		X
32	dire (verbe)		X
33	me (pronom)	X	X
34	on (pronom)	X	X
35	mon (déterminant)		X
36	lui (pronom)		X
37	nous (pronom)	X	X
38	comme (conjonction)		X
39	mais (conjonction)		X
40	pouvoir (verbe)		X
41	avec (préposition)		X
42	tout (adjectif)		X
43	y (pronom)		X
44	aller (verbe)		X
45	voir (verbe)		X

Annexe 3

Mon dictionnaire de mots-outils.

Liste par ordre alphabétique

a	ma	tous
à	mais	tout
au	me	toute
autre	mes	te
avec	moi	tu
avoir	mon	toi
bien	ne	un
bon	nos	une
ce	notre	voir
ces	non	votre
c'est	nous	vous
cette	on	y
comme	ou	
dans	oui	
de	où	
des	par	
deux	pas	
dire	petit	
du	plus	
elle	pour	
en	pouvoir	
est	quand	
et	que	
être	qui	
eux	sa	
faire	sans	
il	se	
j'ai	si	
je	son	
la	sous	
le	sur	
les	ta	
leur	tes	
lui	ton	

Annexe 4

Je sais lire les mots-outils.

Je sais lire les mots...

LES MOTS OUTILS n°1.

1 ► <i>Articles</i>			
un	le	au	du
une	la	à la	de la
des	les	aux	de

2 ► <i>Pronoms personnels</i>			
je	on	elles	leur
tu	nous	me	moi
il	vous	te	toi
elle	ils	lui	eux

3 ► <i>Adjectifs possessifs</i>		
mon	ma	mes
ton	ta	tes
son	sa	ses
notre		nos
votre		vos
leur		leurs

Je sais lire les mots...

LES MOTS OUTILS n°2.

4 ► *Adjectifs démonstratifs*

ce	cette	ces
----	-------	-----

5 ► *Adjectifs exclamatifs et interrogatifs*

quel	quelle	quels	quelles
------	--------	-------	---------

Pronoms interrogatifs

qui	que	quoi
-----	-----	------

6 ► *Adjectifs indéfinis*

aucun	tout
aucune	toute
beaucoup	le même
chaque	autre

7 ► Prépositions

à	chez	depuis	par
après	contre	derrière	pendant
avant	dans	devant	pour
avec	de	en	près
sans	sur	sous	vers

Je sais lire les mots...

LES MOTS OUTILS n°3.

8 ► *Conjonctions*

quand	lorsque	ou	sans que
car	mais	parce que	sauf que
comme	même si	pour que	tant que
donc	ni	et	sans que

9 ► *Adverbes*

alors	combien	ensuite	maintenant
aujourd'hui	déjà	hier	ne pas
aussi	demain	ici	non
beaucoup	trop	il y a	où
bien	encore	jamais	oui
bientôt	partout	là	peu
plus	souvent	toujours	très


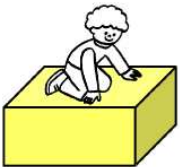













Annexe 5

Cacofolie des mots-outils.



NIVEAU		cycle 2		CACOFOLIE DES MOTS-OUTILS		
DOMAINE D'ACTIVITÉ			Français		DISCIPLINE	Lecture
OBJECTIF GÉNÉRAL / COMPÉTENCE			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lire aisément les mots les plus fréquemment rencontrés (dits mots-outils). ▪ 			
OBJECTIF INTERMÉDIAIRE / SPÉCIFIQUE / CAPACITÉ			<ul style="list-style-type: none"> ▪ 			
RÉFÉRENCES			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cacofolie, Gigamic 			
SUPPORT						
<ul style="list-style-type: none"> ▪ 45 cartes mots : 3x15 mots écrits dans les 3 graphies (script, capitales et cursive) ▪ 19 cartes images : 15 mots, 2 monstres et 2 livres 						
RÈGLE DU JEU 1						
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mélanger les 19 cartes images, côté face non visible, et les poser sur la table. ▪ Mélanger les 45 cartes mots et les distribuer aux joueurs, côté face non visible. <ul style="list-style-type: none"> ○ Pour deux ou trois joueurs, chacun reçoit 15 cartes mots. ○ Pour quatre joueurs, chacun reçoit 11 cartes mots. ○ Pour cinq joueurs, chacun reçoit 9 cartes. ○ Pour six joueurs, chacun en reçoit 7. ▪ Les éventuelles cartes restantes sont mises de côté. ▪ Chaque joueur forme une pile avec ses cartes sans les regarder. ▪ Puis il prend les cinq premières de cette pile et les regarde attentivement. ▪ A son tour, un joueur pose d'abord une de ses cartes mots devant lui, côté face visible et lit le mot. Puis tourne l'une des cartes images en essayant d'en trouver une dont l'image correspond à celle de sa carte mot. <ul style="list-style-type: none"> ○ Manque de chance: si les deux cartes qui apparaissent ne désignent pas le même mot, le joueur reprend sa carte et retourne la carte image (face cachée). C'est alors au tour du joueur suivant. ○ Coup de chance: si les deux images sur les cartes sont désignent le même mot, le joueur peut se débarrasser de sa carte mot. La carte image reste à sa place, toujours côté face visible. ○ Le joueur peut alors tenter à nouveau sa chance. Il choisit une nouvelle carte parmi ses cartes mot et tourne une autre carte image. Il peut ainsi continuer à tourner des cartes aussi longtemps que les mots qu'elles désignent correspondent - ou jusqu'à ce qu'il n'ait plus de cartes. ○ Coup de folie: si par chance le joueur a plusieurs cartes mot identiques en main, il peut s'en débarrasser d'un seul coup à condition d'avoir retourné la carte image correspondante. ▪ Dans tous les cas, le joueur lit le mot inscrit sur la carte image ▪ Lorsque son tour prend fin, le joueur doit retourner toutes les cartes images découvertes. Ensuite, il complète ses cartes mots en piochant dans sa propre pile, pour avoir à nouveau cinq cartes en main. ▪ Si un joueur tombe sur une carte monstre, il doit tourner une nouvelle carte image afin de trouver un livre pour faire fuir le monstre : <ul style="list-style-type: none"> ○ La chance lui sourit : si le joueur trouve un livre, il récupère la dernière carte mot qu'il a joué et passe la main au joueur suivant. ○ La chance n'est pas au rendez-vous : au lieu de tourner une carte livre, le joueur tombe sur une carte image. Il doit alors piocher deux cartes mot dans les mains des joueurs de son choix. Puis il reprend la dernière carte mot qu'il a joué et passe la main au joueur suivant. 						

● Dans une version pédagogique...

<ul style="list-style-type: none"> ○ Le «mauvais» sort est là ! : si le joueur est vraiment malchanceux, il se peut qu'en cherchant le livre, il tourne la deuxième carte monstre. Quel dommage! Il doit alors piocher un total de quatre cartes mots dans les mains des joueurs de son choix. Ensuite, il reprend la dernière carte mot qu'il a joué et passe la main au joueur suivant. ▪ Dans les trois cas le joueur concerné peut mélanger les cartes images découvertes et modifier leur position à la fin de son tour. Ensuite, il tourne les cartes découvertes pour qu'elles ne soient pas visibles. ▪ Remarque : si le joueur a dû piocher des cartes mots chez les autres joueurs, il est possible qu'il ait plus de cinq cartes en main à la fin de son tour de jeu.
CRITÈRES D'ACHÈVEMENT DU JEU 1
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le premier joueur qui réussit le à se débarrasser de toutes ses cartes gagne la partie.
VARIANTES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Réduire le nombre de cartes distribuées (5 par exemple) ▪ Quand un joueur tire une carte monstre : ne pas prendre de cartes chez les autres joueurs mais : <ul style="list-style-type: none"> ○ Si le joueur tire le livre, on poursuit le jeu sans changement ○ Sinon, toutes les cartes images sont mélangées ▪ ...
CRITÈRES DE RÉUSSITE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les élèves sont capables de reconnaître les mots-outils par adressage ▪ Les élèves mémorisent la position des cartes images ▪ Les élèves augmentent leur capital de mots lus par adressage

 dans	 sur	 le	 la	 un
 une	 les	 des	 je	 tu
 il	 elle	 avec	 et	 pour

© Dans ma valise pédagogique

				
---	---	---	--	--

dans	sur	le	la	un
une	les	des	je	tu
il	elle	avec	et	pour

© Dans ma valise pédagogique

² dans	sur	² le	² la	un
une	² le\$	² des	² je	² tu
² il	² elle	² avec	² et	² pour

© Dans ma valise pédagogique

DANS	SUR	LE	LA	UN
UNE	LES	DES	JE	TU
IL	ELLE	AVEC	ET	POUR

© Dans ma valise pédagogique

Annexe 6

*Fiches B3, B5 : Etablir des correspondances entre l'oral et l'écrit et
Fiche E5 : Ecrire.*

*Lire au CP. Documents d'accompagnement des programmes
officiels de 2002.*



Références aux textes

Lire au CP les fiches B3 et B5

L'élève est-il capable d'identifier instantanément les mots classés dans les cinquante premiers rangs de la liste de fréquence ?

Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
Identifier instantanément un mot classé parmi les cinquante mots les plus fréquents. N.B. - Pour les verbes, on se limitera à la première personne du singulier et aux troisièmes personnes du singulier et du pluriel du présent de l'indicatif.	L'élève est-il obligé de déchiffrer faute de pouvoir s'appuyer sur l'image orthographique du mot ?	Revenir régulièrement sur les « petits mots » (à chaque découverte de texte, dans toutes les activités de la classe). En faire mémoriser l'écriture et la réactiver régulièrement (brève dictée de mots sur l'ardoise).
	Confond-il des mots proches graphiquement ? (Par/pour, pas/par, en/ne, et/te...)	Travailler avec les lettres mobiles (assemblage de lettres pour fabriquer des mots). Constituer des repères affichés (petits mots associés à des mots « forts » dans la vie de la classe).
	A-t-il des difficultés particulières avec les formes verbales ? (À cause des lettres terminales.)	Au fur et à mesure des rencontres avec les verbes fréquents, élaborer des tableaux de classement avec des phrases ou expressions repères.

L'élève reconnaît-il quelques mots parmi ceux qui ont été beaucoup fréquentés antérieurement ?

Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
Reconnaître des mots familiers. Début CP : Reconnaître des mots parmi ceux qui ont été beaucoup rencontrés antérieurement (prénoms, mots-outils, mots chargés affectivement). Mi-CP : Reconnaître des mots parmi ceux du répertoire de la classe.	Ces mots sont-ils reconnus : - jamais ; - uniquement dans le contexte de leur acquisition (Noël dans « Père Noël ») ; - dans tout autre contexte ou hors contexte ?	S'appuyer sur l'affichage et les outils disponibles dans la classe : - en incitant les élèves à se servir des affiches murales, des répertoires élaborés en classe... ; - en incitant chacun à recourir aux outils élaborés antérieurement (liste de mots-outils, comptines etc.).
	Les erreurs sont-elles plus fréquentes avec l'écriture cursive ou avec les mots imprimés ?	Présenter simultanément un même mot sous des codes variés (écriture cursive, imprimerie).
	L'élève peine-t-il à fixer la forme orthographique du mot ? (C'est-à-dire les lettres successives qui composent le mot.)	Solliciter de manière régulière la mémoire des élèves (comptines, récitations, chants ; écriture des mots-outils et des mots-références) et mettre en place des activités de mobilisation des acquis (moments de rappels courts mais quotidiens). Proposer des jeux fabriqués avec les mots de la classe (étiquettes en double/prendre une paire ; reposer si les mots ne sont pas identiques mais mémoriser leurs places...) Donner des exercices de copie et d'épellation, faire compléter des mots...
	S'agit-il de confusions entre des mots proches ? (Le/la ; Marie/Marine ; petit/partit...)	Développer la discrimination visuelle avec des gammes d'exercices : entourer dans une liste des mots identiques au modèle ; mots croisés ; entourer un mot court dans un mot long (« jour » dans journal/aujourd'hui/bonjour). Développer les techniques de comparaison de mots ; faire identifier et dire ce qui est identique et ce qui ne l'est pas (le dire avec le nom exact des lettres).
	Ces difficultés surgissent-elles plutôt avec des « petits mots », peu chargés en signification ? (Le, une, dans...)	Demander aux élèves de repérer les petits mots lors de la présentation d'un texte nouveau. Les faire insérer dans le dictionnaire individuel de mots. Sur des textes connus, exercices de restauration de la continuité en réinsérant les petits mots préalablement effacés. Constituer des repères affichés (petits mots associés à des mots « forts » dans la vie de la classe).

<http://www.gommeetgribouillages.fr>

Et la fiche E5

L'élève est-il capable d'orthographier les trente-cinq « mots grammaticaux » les plus fréquents ? (Liste ci-dessous.)

Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail																																													
Écrire de mémoire et sans erreur les « petits mots » les plus fréquents.	L'élève confond-il des mots entiers ?	Voir fiche B5. Associer systématiquement lecture et écriture (forme et sens). Faire pratiquer régulièrement de courtes dictées de mots (ardoise) ; faire mémoriser l'écriture de ces petits mots en insistant sur le fait qu'ils ne changent pas de forme.																																													
	Fait-il des inversions de lettres de manière systématique ?	Voir fiche E2/E4. Faire travailler la discrimination visuelle (listes avec intrus par exemple) et faire mémoriser le mot dans une phrase ou une expression très familières.																																													
	Les erreurs sont-elles significatives de confusions entre des sons proches ? (Signe que le mot n'est pas mémorisé globalement et que la discrimination auditive fine est à travailler.)	Voir fiche C4.																																													
<p>Liste des 45 mots les plus fréquents¹ :</p> <table border="0"> <tbody> <tr> <td>1 le/la/les (déterminants)</td> <td>16 dans (préposition)</td> <td>31 plus (adverbe)</td> </tr> <tr> <td>2 de (préposition)</td> <td>17 en (préposition)</td> <td>32 dire (verbe)</td> </tr> <tr> <td>3 un/une (déterminants)</td> <td>18 du (déterminant)</td> <td>33 me (pronom)</td> </tr> <tr> <td>4 être (verbe)</td> <td>19 elle (pronom)</td> <td>34 on (pronom)</td> </tr> <tr> <td>5 et (conjonction)</td> <td>20 au (déterminant)</td> <td>35 mon (déterminant)</td> </tr> <tr> <td>6 à (préposition)</td> <td>21 de/des (déterminants)</td> <td>36 lui (pronom)</td> </tr> <tr> <td>7 il (pronom)</td> <td>22 ce (pronom)</td> <td>37 nous (pronom)</td> </tr> <tr> <td>8 avoir (verbe)</td> <td>23 le (pronom)</td> <td>38 comme (conjonction)</td> </tr> <tr> <td>9 ne (adverbe)</td> <td>24 pour (préposition)</td> <td>39 mais (conjonction)</td> </tr> <tr> <td>10 je (pronom)</td> <td>25 pas (adverbe)</td> <td>40 pouvoir (verbe)</td> </tr> <tr> <td>11 son (déterminant)</td> <td>26 que (pronom)</td> <td>41 avec (préposition)</td> </tr> <tr> <td>12 que (conjonction)</td> <td>27 vous (pronom)</td> <td>42 tout (adjectif)</td> </tr> <tr> <td>13 se (pronom)</td> <td>28 par (préposition)</td> <td>43 y (pronom)</td> </tr> <tr> <td>14 qui (pronom)</td> <td>29 sur (préposition)</td> <td>44 aller (verbe)</td> </tr> <tr> <td>15 ce (déterminant)</td> <td>30 faire (verbe)</td> <td>45 voir (verbe)</td> </tr> </tbody> </table> <p>N.B. – On ajoutera les « petits mots » fréquents de la classe.</p>			1 le/la/les (déterminants)	16 dans (préposition)	31 plus (adverbe)	2 de (préposition)	17 en (préposition)	32 dire (verbe)	3 un/une (déterminants)	18 du (déterminant)	33 me (pronom)	4 être (verbe)	19 elle (pronom)	34 on (pronom)	5 et (conjonction)	20 au (déterminant)	35 mon (déterminant)	6 à (préposition)	21 de/des (déterminants)	36 lui (pronom)	7 il (pronom)	22 ce (pronom)	37 nous (pronom)	8 avoir (verbe)	23 le (pronom)	38 comme (conjonction)	9 ne (adverbe)	24 pour (préposition)	39 mais (conjonction)	10 je (pronom)	25 pas (adverbe)	40 pouvoir (verbe)	11 son (déterminant)	26 que (pronom)	41 avec (préposition)	12 que (conjonction)	27 vous (pronom)	42 tout (adjectif)	13 se (pronom)	28 par (préposition)	43 y (pronom)	14 qui (pronom)	29 sur (préposition)	44 aller (verbe)	15 ce (déterminant)	30 faire (verbe)	45 voir (verbe)
1 le/la/les (déterminants)	16 dans (préposition)	31 plus (adverbe)																																													
2 de (préposition)	17 en (préposition)	32 dire (verbe)																																													
3 un/une (déterminants)	18 du (déterminant)	33 me (pronom)																																													
4 être (verbe)	19 elle (pronom)	34 on (pronom)																																													
5 et (conjonction)	20 au (déterminant)	35 mon (déterminant)																																													
6 à (préposition)	21 de/des (déterminants)	36 lui (pronom)																																													
7 il (pronom)	22 ce (pronom)	37 nous (pronom)																																													
8 avoir (verbe)	23 le (pronom)	38 comme (conjonction)																																													
9 ne (adverbe)	24 pour (préposition)	39 mais (conjonction)																																													
10 je (pronom)	25 pas (adverbe)	40 pouvoir (verbe)																																													
11 son (déterminant)	26 que (pronom)	41 avec (préposition)																																													
12 que (conjonction)	27 vous (pronom)	42 tout (adjectif)																																													
13 se (pronom)	28 par (préposition)	43 y (pronom)																																													
14 qui (pronom)	29 sur (préposition)	44 aller (verbe)																																													
15 ce (déterminant)	30 faire (verbe)	45 voir (verbe)																																													

Les nouveaux programmes de l'école primaire

Septembre 2001 - Cycle des apprentissages fondamentaux

2.5. Apprendre à identifier des mots par la voie directe (extrait)

Identification des mots-outils

Les mots dont la forme orthographique sont mémorisés en premier lieu sont bien sûr ceux qui sont les plus fréquemment rencontrés. Il convient que ce soient aussi les plus fréquents dans la langue, pour l'essentiel des mots-outils, et pas seulement ceux qui ont fait l'objet de multiples manipulations dans les rituels de la classe, comme les jours de la semaine. Cela signifie que l'on doit travailler dès l'école maternelle sur de vrais textes en combinant lecture à haute voix par le maître et identification des mots-outils par les élèves. Cela signifie aussi que les mots-outils doivent être fréquemment écrits et pas seulement manipulés avec des étiquettes.

Les mots-outils sont peu perceptibles dans le langage oral (les enfants ne séparent pas aisément l'article du nom qui le suit, l'auxiliaire du verbe...). Ils doivent donc être particulièrement mis en valeur dans tous les exercices de segmentation des textes écrits...

<http://www.gommeetgribouillages.fr>

