Les effets de la méthode des alphas sur l'apprentissage de la lecture au CP

Nelly Maubois

▶ **To cite this version:**

Nelly Maubois. Les effets de la méthode des alphas sur l'apprentissage de la lecture au CP. Education. 2019. dumas-02325408

HAL Id: dumas-02325408

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02325408

Submitted on 22 Oct 2019

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 présenté par

Nelly MAUBOIS

Soutenu le

29 mai 2019, à ESPE de Châteauroux

pour obtenir le diplôme du

Master

Métiers de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation

Mention : 1er degré

Discipline :

Français : lecture

Les effets de la méthode des alphas sur l'apprentissage de la lecture au CP

Dirigé par

Mme Magali Noyer-Martin

Devant une commission d'examen composée de

M. David Catel, président, enseignant en sciences de l'université d'Orléans

Mme Magali Noyer-Martin (Responsable de la formation 1er degré), directrice du mémoire, enseignante en psychologie de l'université d'Orléans

Mme Laurence Viovi (Maître formateur), professeure des écoles de l'école d'application Arago de Châteauroux

Année universitaire 2018-2019

Résumé français

Cette recherche vise à évaluer, auprès d'un échantillon de vingt-huit élèves de CP, les effets bénéfiques de l'utilisation d'une méthode syllabique originale utilisant une approche multi sensorielle, la méthode des alphas comparativement aux autres méthodes de lecture. Cette étude a pour objectif de comparer l'évolution des performances des élèves en décodage (mots et pseudo-mots) et compréhension (de phrases et de textes). Pour cela, un test a été effectué à deux reprises dans deux classes de CP. L'une d'entre elles utilise la méthode des alphas tandis que l'autre propose une approche syllabique pure. Les résultats obtenus ne révèlent pas d'influence positive ou négative quant à l'utilisation de la méthode des alphas.

Mots clés

Lecture, apprentissage de la lecture, conscience phonologique, méthode des alphas

Abstract

The aim of the present research is to evaluate the beneficial effects of an original syllabic method including a multisensory approach : the « Alphas » method, in comparison with other reading methodologies, on a sample of twenty-eight first year primary pupils. The objective of the study is to compare the performance developments of the students decoding (word and pseudoword) and understanding (sentences and texts). Therefore, two classes have taken a test twice. One class studied the « Alphas » method and the other one phonics. The results do not reveal any positive or negative influence regarding the « Alphas » method.

Keyword

Reading, learning to read, phonological knowledge, « Alphas » method

Remerciements

Je tiens à adresser mes sincères remerciements à Madame Magali NOYER-MARTIN, directrice de ce mémoire, pour son expertise et ses nombreux conseils qui ont guidé mes réflexions tout au long de ce travail de recherche.

Je remercie également les personnes suivantes pour leur aide et leur participation afin que je puisse mener à bien mes expérimentations :

- Mmes Angélique LAVIGNE et Marion CUISAT pour avoir accepté de participer à cette étude avec leur classe de CP.

- Les élèves de CP qui se sont prêtés aux tests conçus pour cette recherche.

SOMMAIRE

Introduction **6**

Partie I : cadre théorique **8**

1. La lecture au CP **8**

1.1 Qu'est ce que « savoir lire » ? 8

1.2 La complexité de notre langue française 15

2. Comment apprendre à lire : les différentes méthodes de lecture **16**

2.1 La méthode globale 16

2.2 La méthode syllabique 17

2.3 la méthode mixte 17

3. La méthode des alphas **17**

3.1 une méthode syllabique originale 17

3.2 vers des activités décrochées 19

3.3 cette méthode remise en question 20

Problématique **23**

Partie II : Méthodologie **26**

1. Population **26**

2. Evaluation des prérequis et des performances en lecture **27**

2.1 Epreuves et matériel 27

2.2 Les tâches de l'épreuve testant les performances en lecture 31

PARTIE III : Résultats **37**

1. Les prérequis des élèves en lecture **37**

1.1 Codage des données des tests nationaux 37

1.2 Traitements des prérequis 38

2. Evolution des performances en lecture au cours de l'année **42**

2.1 Evolution des capacités à déchiffrer 42

2.1.1 Codage des données des tests évaluant les performances en lecture 42
2.1.2 Traitements des tests évaluant les capacités à déchiffrer 43
2.2 Evolution des capacités à comprendre 46
2.2.1 Codage des données des tests évaluant la compréhension en lecture 46
2.2.2 Traitements des tests évaluant les capacités à comprendre 47

PARTIE IV : Discussion 48

Bibliographie 54

Introduction

Dans notre société, la lecture est intégrée à la vie quotidienne de chacun (Giasson, 2013). En effet, outre les bienfaits de cette activité, nous avons sans cesse besoin de lire (courriers administratifs, affichages, panneaux…). La lecture est alors un élément essentiel à la réussite professionnelle et de ce fait à l'insertion sociale. Elle permet d'acquérir des valeurs (respect de la liberté, de la justice, de soi et respect d'autrui) nécessaires à l'accomplissement humain[1]. L'importance de cette activité constitue donc l'une des raisons pour laquelle ce mémoire étudie l'apprentissage de la lecture.

L'importance de la lecture rend son apprentissage complexe pour les enseignants. Comment faire, quels supports et quels outils pédagogiques privilégier à l'entrée au CP afin d'installer un certain nombre de compétences dont on ne peut faire l'économie ? L'enquête PIRLS ainsi que les nombreux débats sur cette thématique n'aident pas les enseignants à mieux percevoir cet enseignement.

Selon les résultats de l'enquête internationale PIRLS (2016) qui évalue le niveau en lecture des élèves de 9-10 ans (CM1), la France se situe en bas du classement européen. Cette enquête souligne également une baisse de niveau des élèves français en lecture entre 2011 et 2016.

Néanmoins, la lecture a toujours été et sera, une préoccupation majeure pour les enseignants de CP. Cependant, ces derniers ne sont pas les seuls sollicités dans cet apprentissage. En effet, l'apprentissage de la lecture débute bien avant l'entrée en CP et ce processus complexe se poursuit après l'année de CP. Les enseignants ont donc pour mission de permettre à tous les enfants de lire d'une manière fluide.

Cette mission est d'autant plus difficile que l'enseignement de la lecture suscite de nombreuses polémiques dans les médias et le grand public. Le choix des méthodes d'apprentissage de la lecture constitue l'une des plus grandes polémiques. Les récents propos de notre ministre de l'Education nationale (2017), ont fait ressurgir les désaccords concernant la méthode globale et la méthode syllabique. Dans ces recommandations, le ministre préconise la méthode syllabique fondée sur le déchiffrage.

---

1 Séminaire académique « lecture et écriture à l'école élémentaire », site de l'académie de Bordeaux, octobre 2018.

Par conséquent, cette recherche est menée à partir de deux méthodes syllabiques. Une plutôt classique tandis que l'autre est davantage originale et ludique. Ainsi, cette étude permet de nous interroger sur les progrès des enfants apprentis lecteurs de 6 ans utilisant des méthodes de lecture différentes.

Pour moi, une formation adéquate des enseignants est l'une des principales conditions de réussite de tout programme visant à faciliter l'apprentissage de la lecture et à faire parvenir le plus grand nombre d'enfants à une lecture autonome. C'est également pour cela que j'ai fait le choix de traiter dans ce mémoire, de la lecture mais plus précisément d'une méthode d'apprentissage en particulier (la méthode des alphas) qui pourrait favoriser les apprentissages. Ainsi, l'on pourrait se demander si **la méthode des alphas comparativement aux autres méthodes permet de favoriser l'apprentissage de la lecture.**

Pour répondre à cette problématique, nous définirons dans un premier temps ce qu'est la lecture. Puis, nous expliciterons les différentes méthodes de lecture utilisées en classe dont la méthode des alphas. Enfin, nous analyserons les différents tests proposés aux élèves évaluant les prérequis et les performances de ces derniers en lecture.

Partie I : cadre théorique

1. La lecture au CP

L'année de CP est un moment fort du parcours scolaire de l'enfant. L'apprentissage de la lecture constitue un moment décisif. Par ailleurs, la lecture étant une activité transversale à tous les domaines d'apprentissage, elle constitue l'une des priorités de l'école primaire. D'après la thèse de Thierry Troncin (2005), « un CP raté tient dans 80 à 90% des cas à un échec en lecture ».

1.1 Qu'est ce que « savoir lire » ?

L'apprentissage de la lecture est un processus complexe qui débute bien avant l'entrée en CP. « Savoir lire » nécessite également une pluralité de connaissances et d'habiletés intellectuelles. Par conséquent, les apprentissages effectués à l'école maternelle sont des prérequis nécessaires à l'apprentissage de la lecture.

Les prérequis à l'apprentissage de la lecture

L'école maternelle prépare le jeune enfant à entrer dans l'apprentissage de la lecture, à identifier les mots mais aussi à comprendre des textes (lus par un adulte). Les apprentissages sur le langage oral et écrit serviront donc de base aux apprentissages effectués en CP.

La lecture et l'écriture sont des activités qui sont liées, elles reposent toutes les deux sur l'utilisation de connaissances communes comme la conscience phonologique, la correspondance graphophonologique, la syntaxe, les structures textuelles… Elles s'appuient également sur des processus cognitifs et métacognitifs similaires (récupération des connaissances antérieures, établissement de liens entre les parties du textes…) (Deschênes, 1988, Fitzgerald et Shanahan, 2000). La lecture et l'écriture doivent donc être bien articulées au sein d'une progression rigoureuse.

- Du langage oral à la conscience phonologique

Le langage oral revêt deux dimensions essentielles : le langage en situation permet à l'enfant de communiquer. En effet, cette forme du langage oral est mobilisée en permanence et est intégrée à toutes les activités de la vie quotidienne de l'enfant (à la maison et à l'école). A

l'école maternelle, l'élève va également développer une autre dimension du langage oral : le langage d'évocation permet quant à lui de raconter, de décrire, d'informer, d'argumenter. Par conséquent, il s'apparente davantage au langage écrit et nécessite le recours à un lexique plus précis ainsi qu'à une syntaxe plus complexe. Si le langage oral constitue alors une des compétences indispensables pour l'apprentissage du lire-écrire au cycle 2 (Giasson, 1995), « l'enseignant incite les enfants, à se décaler du seul usage expérientiel qu'ils font de la langue et à la traiter comme objet ; ils peuvent « commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique » en manipulant syllabes et phonèmes »[2].

La conscience phonologique, c'est-à-dire l'habileté à identifier et à manipuler les unités sonores des mots (les syllabes, les rimes et les phonèmes) est nécessaire à l'apprentissage de la lecture (Castles et Coltheart, 2004, Gombert, 1990, Gaux et Demont, 1994). Pour cela, l'enfant doit prendre conscience que les mots parlés sont constitués de séquences de phonèmes. Ces compétences ont un rôle important. En effet, les résultats aux tests de conscience phonologique ont un impact sur la réussite des élèves de CP en lecture (Morin, 2002). Des auteurs insistent également sur la nécessité d'un certain niveau de conscience phonologique pour apprendre à lire. A la fin des trois années de maternelle, l'enfant sera sensibilisé à identifier et manipuler les sons du langage. Néanmoins, la conscience phonologique se développera avec la lecture (Sprenger-Charolles, Béchennec et Lacert, 1998). En effet, « la lecture repose sur cette capacité à établir des relations entre les constituants de l'oral (les phonèmes qui sont perçus) et ceux de l'écrit (les graphèmes) »[3]. Par conséquent, l'élève de CP continuera à explorer ces relations grâce à l'apprentissage de la lecture.

La recherche montre que l'on peut développer ces compétences fondamentales en jouant dès le plus jeune âge à des jeux de langage (Ahri, Nunes, Willows et coll., 2001, Shanahan et Lonigran, 2010), en segmentant des phrases en mots, en apprenant des comptines, en retrouvant des rimes, en répondant à des devinettes (« qu'est ce qui se mange et qui commence par « pou » ?) ... Les activités proposant une manipulation des phonèmes préparent à la lecture.

Enfin, la conscience phonologique est nécessaire mais non suffisante pour l'apprentissage du décodage. Cette habileté est reliée à la connaissance des lettres. En effet, « une étude montre

---

[2] *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, EDUSCOL, 2017*

[3] *Activités phonologiques au service de l'entrée dans le code alphabétique, EDUSCOL, 2016, p 4.*

que l'entraînement à la conscience phonologique est plus efficace lorsqu'il est combiné à l'enseignement des lettres » (Ehri et autres, 2001).

- La connaissance des lettres

La connaissance des lettres est une autre compétence qui constitue un prérequis à l'apprentissage de la lecture (Foulin, 2007). En effet, la reconnaissance des lettres est essentielle, elle est la première étape dans le processus de lecture (Coltheart, Rastle, Perry, Langdon, Ziegler, 2001). L'enfant débutera alors l'apprentissage des lettres de l'alphabet à la maternelle en combinant cet enseignement avec l'entraînement à la conscience phonologique. Il poursuivra ensuite ce travail au CP.

Pour apprendre à lire dans les langues alphabétiques comme le français, il est nécessaire que l'enfant comprenne le principe alphabétique, c'est-à-dire que les lettres (graphèmes) à l'écrit représentent les sons (phonèmes) des mots à l'oral (Hillairet de Boisferon et al, 2010). La connaissance des lettres repose sur les trois valeurs : leur nom, leur son et leur graphie. Ces trois valeurs sont indispensables pour que l'élève devienne un lecteur autonome. Enfin, il existe une relation entre la capacité d'identification des lettres à quatre ans et la maîtrise des correspondances phonèmes-graphèmes à six ans (Snowling, Gallagher et Frith, 2003). Cependant, le prélecteur se référant au nom des lettres peut émettre des erreurs sur certains mots. Par exemple, la lettre « t » a une valeur phonogrammique [t] ou [s]. Cette difficulté provient de la complexité de la langue française (Cf. 1b. la complexité de notre langue française).

Les prérequis cités montrent bien que « savoir lire » est le produit d'un apprentissage progressif. En effet, l'enfant ne développe pas cette activité de manière innée. En début de CP, l'enfant est un expert du langage parlé (Picq, Sagart, Dehaene et Lestienne, 2008). Il a également développé des connaissances et compétences comme : les compétences linguistiques (Chauveau, 1997), la familiarisation avec la culture écrite (Chauveau, 2004), la reconnaissance et la manipulation des sons (Giasson, 1995), la connaissance des lettres (Foulin, 2007), la compréhension de phrases et de textes simples (Cèbe, Goigoux et Thomazet, 2004), les capacités métalinguistiques (Chauveau, 1997)…

L'élève de CP se servira donc de ses acquis pour entrer dans l'apprentissage de la lecture. Enfin, Gérard Chauveau (1997) précise que l'enfant doit avoir envie d'apprendre à lire et comprendre l'intérêt du « savoir lire ».

- Les composantes de la lecture

Apprendre à lire est une activité complexe, exigeante, longue et à fort coût cognitif pour les élèves. En effet, elle demande à l'enfant de développer des habiletés dans deux domaines. Lire c'est à la fois décoder des mots écrits mais également prendre en compte le sens du texte, la compréhension (ONL, 1998, Ecalle et Magnan, 2002, Chauveau, 1997, Goigoux et Cèbe, 2006, Morais, 2004). Par conséquent, l'apprentissage de la lecture implique un enseignement et un accompagnement systématiques et approfondis (Dehaene 2007, Gentaz, 2004, Huron et Sprenger-Charolles 2011, Sprenger-Charolles & Colé 2013).

La lecture revêt donc deux composantes détaillées ci-dessous :

- **L'identification des mots :** selon la terminologie utilisée dans les programmes, l'identification « désigne le processus par lequel un lecteur associe un mot écrit qu'il a sous les yeux à une signification »[4]. L'élève peut identifier des mots en utilisant deux stratégies. Le déchiffrage (voie indirecte) permet d'arriver à ce résultat, la reconnaissance orthographique (voie directe) permet également d'identifier des mots. La voie indirecte ou phonologique, plus lente que la voie directe, est peu utilisée par le lecteur expert excepté dans le cas de l'identification de mots nouveaux ou dans l'apprentissage d'une langue étrangère (modèle de la double voie, Coltheart, 1978).

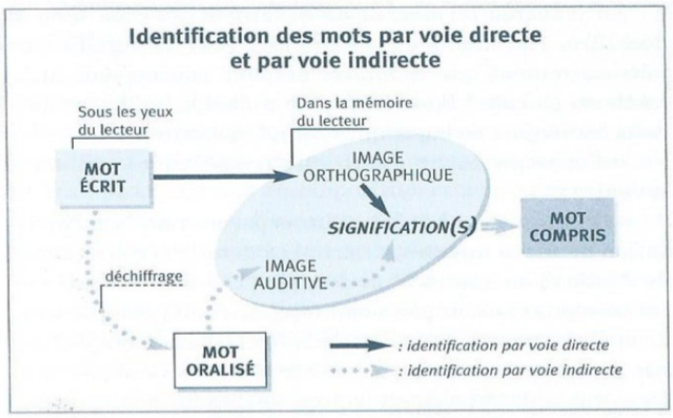


Figure 1 : schéma de l'identification des mots par voie directe et par voie indirecte Goigoux et Cèbe, 2006

4 *Roland GOIGOUX, Sylvie CEBE, Apprendre à lire à l'école, Editions Retz, 2006,* p.19

L'élève peut se retrouver à devoir lire un mot qu'il ne connaît pas, dont il n'a pas mémorisé l'image orthographique. Par conséquent, il utilisera le déchiffrage ou la voie indirecte (Besner, 1999, Coltheart, 1978, Coltheart, Curtis, et al. 1993, Coltheart, Rastle, et al. 2001). Cette voie nécessite la compréhension du principe alphabétique. En effet, l'apprenti lecteur va devoir passer d'une forme écrite (les graphèmes) à une forme orale (les phonèmes) afin d'identifier le nouveau mot. Pour arriver à ce résultat, l'élève va décomposer le mot en graphèmes. Puis, il associera cette plus petite unité du système graphique à un son (phonème). Enfin, l'élève associera les phonèmes pour former un mot.

L'apprentissage du déchiffrage ou décodage est en lien avec la complexité de la langue française. En effet, les travaux de Liliane Sprenger-Charolles (2011) ont montré que « la quantité de temps requise pour apprendre à lire dépend de la transparence de l'orthographe (une langue est transparente lorsqu'un phonème correspond à un seul graphème et réciproquement) de la langue dans laquelle s'effectue cet apprentissage ».

La reconnaissance orthographique constitue quant à elle, la voie directe (Besner, 1999, Coltheart, 1978, Coltheart, Curtis, et coll. 1993, Coltheart, Rastle, et coll. 2001). Dans ce cas, l'élève reconnaît directement le mot sans passer par l'association graphème-phonème. Le mot est déjà connu de l'élève, il l'a intégré dans son lexique mental. Par conséquent, l'identification du mot est automatique. La reconnaissance directe n'est pas innée chez l'enfant. Cette phase orthographique émane d'un long processus d'apprentissage. Néanmoins, l'élève de maternelle reconnaîtra le mot « maman » car il l'aura intégré dans son lexique mental. Il existe trois phases successives dans l'apprentissage de la lecture (Frith, 1985). La phase orthographique constitue la dernière phase. L'enfant possède donc en mémoire l'orthographe du mot, il n'aura donc pas besoin de le déchiffrer. Il l'identifiera directement. Cette mémorisation orthographique provient d'une « nombreuses rencontres » avec ce mot. De plus, cette procédure est utilisée en français pour les mots irréguliers comme mais, aujourd'hui, trop… En effet, pour ces mots, une procédure de déchiffrage seule n'est pas suffisante.

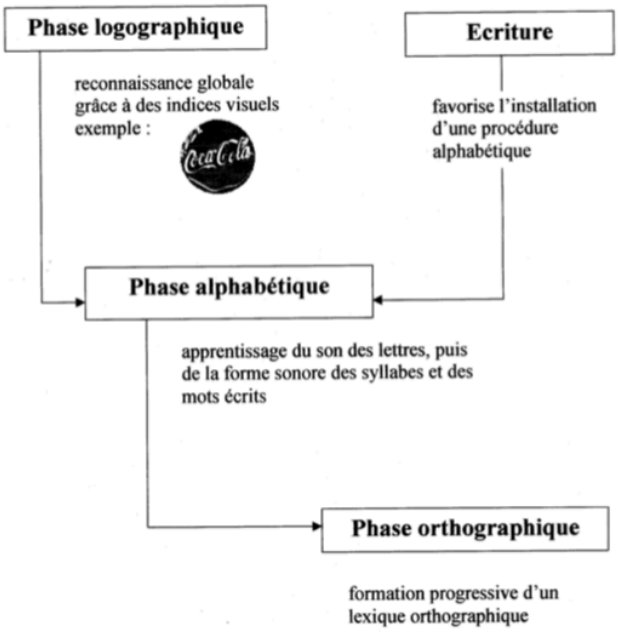


Figure 2 : modèle de Frith, 1985

- **La compréhension** (Bianco, 2015) **:** la compréhension est « une construction de significations, réalisée par un sujet lecteur à partir d'un texte écrit, dans un contexte de lecture. « Cette construction est le fruit d'une interaction entre les données propres au texte et les connaissances du lecteur (connaissances linguistiques et conceptuelles) en fonction des buts qu'il poursuit à travers la lecture » (Goigoux, 2006). Cette composante doit être travaillée dès l'école maternelle (textes lus par un adulte). Cette apprentissage doit également se poursuivre tout au long de l'école primaire. Au cours l'année de CP, les élèves vont développer de nouvelles compétences liées à la compréhension car pour devenir un lecteur autonome, il ne suffit pas que l'élève sache décoder un texte.

Le processus de compréhension d'un texte va mobiliser de nombreuses compétences. (Goigoux, 2006)

- *Des compétences linguistiques* **:** l'enfant possède avant l'entrée en CP des connaissances lexicales. Malgré cela, il existe une forte disparité entre les élèves. En effet, le bagage lexical est différent d'un enfant à un autre. L'étude de A.Bentolila

(2007) montre que les élèves disposant d'au moins 1500 mots réussissent mieux à apprendre à lire que les autres.[5]

- *Des compétences syntaxiques* **:** l'élève de maternelle a appris à construire des phrases orales syntaxiquement correctes, il a compris le rôle de l'écrit et enfin, grâce à la dictée à l'adulte, il a découvert les contraintes propres de l'écrit et leurs différences avec celles de l'oral. Au CP, l'enfant va développer des compétences liées à l'organisation de la phrase. Il va donc apprendre à identifier le rôle grammatical de chaque mot afin de construire le sens des phrases et par conséquent, du texte.

- *Des compétences textuelles* **:** pour comprendre un texte, l'enfant va apprendre à mettre en relation les différentes informations afin de construire une compréhension globale (de l'ensemble du texte).

- *Des compétences encyclopédiques ou socio-culturelles* : l'élève a acquis grâce à son vécu des savoirs sur le monde. Ces derniers sont indispensables à la construction d'un univers de référence évoqué par un texte. L'enfant poursuit son apprentissage en développant des connaissances sur le monde qui l'entoure, le monde imaginaire, artistique, culturel…

- *Des compétences stratégiques* **:** l'enseignant dotera les élèves de stratégies leur permettant de contrôler, d'évaluer et de réguler leur compréhension par eux mêmes afin qu'ils deviennent des lecteurs autonomes.

Dans ce mémoire, seuls le décodage et la compréhension seront étudiés. Néanmoins, d'autres compétences sont requises pour apprendre à lire et à écrire (planisphère des différentes composantes de la lecture Goigoux et Cèbe, 2006) comme la familiarisation avec la culture écrite, l'écriture de mots ainsi que la production de textes.

---

[5] *Alain BENTOLILA, le vocabulaire : pour dire et lire, Ressources pour l'école primaire, EDUSCOL, 2011, 7 p.*

1.2 La complexité de notre langue française

La langue française est à la fois riche et complexe. Cette dernière est composée de 26 lettres et de 36 phonèmes. Le phonème est la plus petite unité de la chaîne parlée, c'est-à-dire, la plus petite unité de son. Ainsi, si l'on compare « mot » et « eau », on se rend compte que ces deux mots possèdent le même phonème [o]. Cependant, la graphie du phonème [o] est différente pour ces deux mots. Cela constitue une autre difficulté de la langue française. Dans ce cas, il existe trois graphèmes distincts pour le même phonème. Le phonème [o] peut s'écrire « o », « eau » et « au ». La langue française compte également 130 graphèmes. Le graphème est la plus petite unité du système graphique destiné à transcrire les phonèmes. Au sein des graphèmes, nous pouvons distinguer les graphèmes simples comme par exemple « b », « a », « p » et les graphèmes complexes. Ces derniers sont composés de plusieurs lettres comme par exemple « on », « an », « ch ». Les graphèmes complexes sont fréquents et doivent donc être introduits relativement tôt afin que l'élève puisse décoder des mots composés de graphèmes complexes. (Dehaene, 2007).

Une autre difficulté de notre langue est la présence de lettres muettes dans certains mots comme dans le mot « nid ». Ce dernier se lit [ni]. La dernière lettre de ce mot est muette. Cette difficulté est à anticiper assez rapidement dans l'apprentissage de la lecture car les lettres muettes sont fréquentes en français (Dehaene, Huron et Sprenger-Charolles, 2012)

Les lettres miroirs peuvent également poser des difficultés au jeune lecteur. Il aura tendance à les confondre car son système visuel va les traiter comme des signes identiques mais vus sous des angles différents. L'enfant prélecteur aura des difficultés à distinguer les lettres p et q, d et b au cours de son apprentissage. De plus, leur prononciation peu différente n'aidera pas l'élève à les distinguer (Borst, 2014)

L'enfant pourra également rencontrer des difficultés quant à la lecture de syllabes comportant des groupes de consonnes consécutives. Par exemple, le mot « strict » est composé de deux syllabes complexes pour un lecteur débutant. C'est pour cela que le travail sur les syllabes composées d'une suite consonne-voyelle ou voyelle-consonne est privilégié au début de l'apprentissage de la lecture (Dehaene, 2011).

Enfin, les enseignants intègrent dans leur progression, l'apprentissage de certains mots irréguliers. Ces derniers sont fréquents, on appelle cela des « mots outils » tels que les articles, les pronoms et d'autres mots comme à, sans, avec, mais...

2. Comment apprendre à lire : les différentes méthodes de lecture

Avant de découvrir les différentes méthodes de lecture, il est important de définir ce terme. D'après Bentolila et Germain (2018), une méthode ou démarche de lecture est « l'ensemble des fondements théoriques qui construisent un modèle méthodologique d'apprentissage ». Toutes les méthodes ont quand même le même objectif, c'est-à-dire apprendre à lire. Cependant, elles se différencient par les moyens mis en œuvre pour atteindre l'objectif. En effet, chaque méthode a sa particularité.

Depuis le XIXème siècle, les méthodes étaient plutôt le résultat de tâtonnements empiriques puis, elles ont fait l'objet d'une réelle réflexion théorique sur l'acte de lire.

Aujourd'hui, trois méthodes de lecture s'affrontent : la méthode syllabique ou synthétique couramment appelée la méthode du « B.A.BA », la méthode globale ou analytique très en vogue dans les années 70 et la méthode mixte qui est la méthode la plus fréquemment utilisée dans les écoles.

Il est important de noter que d'autres typologies des méthodes de lecture existent. Roland Goigoux (2004) distingue six méthodes qui peuvent être regroupées en deux catégories, celles qui donnent la primauté au signe et celles qui donnent la primauté au sens. Dans ces 6 méthodes, nous retrouvons la méthode syllabique et la méthode mixte. Il distingue également la méthode phonique, interactive, idéovisuelle et naturelle.

Pour ce mémoire, nous nous contenterons de différencier trois méthodes de lecture bien distinctes (la méthode globale, la méthode mixte et la méthode syllabique).

2.1 La méthode globale

La méthode globale ou analytique a été conçue au XXème siècle par Decroly. Cette méthode privilégie l'entrée par le sens. L'étude du code se fait donc après la découverte du sens. Dans un premier temps, les élèves repèrent donc les mots dans son ensemble, c'est-à-dire « globalement », sans les déchiffrer (les graphèmes ne sont pas associés aux phonèmes). L'identification des mots par voie directe est privilégiée dans cette méthode. Cette dernière part du principe que l'élève perçoit mieux des ensembles organisés et ayant un sens (mots ou phrases) que des éléments sans signification (lettres ou syllabes). La méthode analytique part des grandes unités écrites (le texte, la phrase) pour aller vers leur composante (le mot).

2.2 La méthode syllabique

La méthode syllabique ou synthétique a quant à elle été mise au point dans les années 1880 avec Jules Ferry. Elle a été très utilisée en France entre les années 1920 et 1950. Cette méthode couramment appelée « B.A BA » privilégie un accès au code. Le déchiffrage a une place importante. L'accès au sens est donc considéré comme la conséquence du déchiffrage. En effet, la méthode syllabique consiste à la découverte successive de sons. Ces phonèmes sont associés à des graphèmes pour accéder assez rapidement à une lecture autonome. Cette méthode consiste donc à apprendre à lire en partant des éléments les plus simples, les lettres pour aller au plus complexe, le texte. Il y a une réelle progression, elle va de la lettre à la syllabe, de la syllabe au mot, du mot à la phrase et de la phrase au texte. La méthode syllabique commence par l'apprentissage des voyelles qui sont peu à peu combinées avec les consonnes. Les élèves lisent dans un premier temps des séries de syllabes, mots ou phrases correspondant au phonème étudié.

2.3 la méthode mixte

La méthode mixte associe la méthode globale et la méthode syllabique, Elle apparait en 1958, remplaçant la méthode dite « d'épellation ». Le processus d'apprentissage commence par des mots globalement connus de tous les élèves. L'enfant commence donc par apprendre un capital de mots. La méthode mixte s'appuie pour débuter sur la méthode globale. Puis, après avoir mémorisé un petit nombre de mots, l'apprentissage de la lecture va se poursuivre par le processus de décodage selon les lois de la combinatoire utilisée par la méthode syllabique.

3. La méthode des alphas

3.1 une méthode syllabique originale

La méthode des alphas est une méthode de lecture créée dans les années 2000 par Claude Huguenin, spécialiste dans la remédiation des troubles du langage écrit et responsable du centre de psychopédagogie à Genève. Claude Huguenin a travaillé en collaboration avec Olivier Dubois du Nilac, philosophe et fondateur de Récréalire.

La méthode des alphas est une méthode phonographémique. Elle associe une lettre à un son. Puis, les lettres sont associées pour former des syllabes et des mots. Cette méthode est différente

des autres méthodes de lecture de par son côté ludique mais également car elle utilise une approche multi sensorielle (la vue, l'ouïe, le toucher…) pour aborder l'apprentissage de la lecture.

Dans un premier temps, nous aborderons l'aspect ludique de cette méthode puis, nous verrons l'importance de l'haptique dans les apprentissages (Hatwell, Streri et Gentaz, 2000, Bryant et Bradley, 1985).

La méthode des alphas s'appuie sur un conte adapté à l'univers des enfants, dont les héros, les alphas, ont des caractéristiques particulières. Ils ont à la fois la forme des lettres et une raison d'émettre leur son. Par exemple, monsieur « O » est un personnage de forme ronde qui aime faire des bulles en poussant des « oohh ! » admiratifs. De plus, le nom de chaque alpha, commence par la lettre qu'il représente. Enfin, pour créer des syllabes, un alpha s'associe avec un autre. Par exemple, lorsque la fusée « F » tombe sur la tête de monsieur « O », l'enfant va associer les deux sons distincts représentés par leur forme géométrique. Dans ce cas, l'enfant va créer une nouvelle syllabe « FO ». Le caractère ludique de cette méthode est aussi accentué grâce au large choix de produits et d'activités proposées dans cette méthode.

Outre cette caractéristique, la méthode des alphas appelle à une pluralité des sens. Or, la stimulation de plusieurs sens est bénéfique aux apprentissages (Gentaz, 2009). En effet, les recherches d'Edouard Gentaz (2009), directeur de recherche au CNRS (centre national de la recherche scientifique) démontre que la stimulation des différents sens dans les apprentissages est bénéfique. Il insiste notamment sur l'apport du toucher (l'haptique) dans les apprentissages. Edouard Gentaz a mené plusieurs études dont une avec des jeunes enfants (5-6 ans). Il met en avant lors de son colloque à Paris (2016), l'importance d'un entraînement multi sensoriel dans l'apprentissage de la lecture (Itard, Montessori, 1958). Cette approche favoriserait le lien entre la lettre et le son (Bryant et Bradley, 1985). Enfin, Edouard Gentaz mène une étude comparative entre deux entraînements destinés à développer la conscience phonémique et la connaissance des lettres. Le premier entraînement s'appuie sur une méthode multi sensorielle (haptique, visuel, auditif, métaphonologique) tandis que l'autre méthode est plutôt classique (visuel, auditif, métaphonologique). Après avoir effectué de nombreuses expériences, Edouard Gentaz en conclue qu'il existe « un effet bénéfique de l'ajout de l'exploration de l'haptique sur le décodage de pseudo-mots ». Il existe également des effets bénéfiques chez les enfants

susceptibles d'avoir des difficultés dans l'apprentissage de la lecture.[6] Par conséquent, nous pouvons supposer que la méthode des alphas, méthode plurimodale, composée d'une modalité haptique permet de palier aux difficultés de lecture.

Enfin, nous pouvons nous questionner sur la reconnaissance de cette méthode en France. La méthode des alphas est reconnue par l'UNESCO qui l'a intégrée à divers programmes d'alphabétisation. Elle est aussi reconnue par des instances éducatives nationales et internationales (fondation archives Jean Piaget de l'université de Genève, laboratoire de psychologie expérimentale de l'université libre de Bruxelles). Cette méthode est utilisée par des milliers de professionnels (enseignants, enseignants spécialisés, orthophonistes).

Par ailleurs, la méthode des alphas peut avoir plusieurs objectifs : en grande section de maternelle pour comprendre que le langage est découpé de phonèmes et au CP pour associer les graphèmes et les phonèmes.

3.2 vers des activités décrochées

Comme il est expliqué dans la partie précédente du mémoire, la méthode des alphas se différencie des autres méthodes par son approche multi sensorielle. Cependant, cette approche ne peut être envisageable qu'avec un certain nombre d'outils pédagogiques. En effet, cette méthode propose de nombreuses ressources permettant de l'utiliser pleinement.

Les 28 figurines Alphas permettent aux élèves une exploration haptique. Les figurines peuvent également solliciter la vue grâce à la silhouette particulière de chaque Alpha. Cette personnalité permet aux élèves de se créer une image mentale des lettres de l'alphabet.

D'autres outils et activités sont proposés par Claude Huguenin et Olivier Dubois du Nilac tels que les recueils de texte, les jeux (du loto, de cartes…), des affichages… Ces derniers appellent également aux différents sens des élèves afin qu'ils puissent accéder à la lecture.

---

[6] *Florence BARA, Edouard GENTAZ et Pascale COLE, «Les effets des entraînements phonologiques et multi sensoriels destinés à favoriser l'apprentissage de la lecture chez les jeunes enfants », CAIRN, 2004.*

3.3 cette méthode remise en question

La méthode des alphas a été vivement critiquée par certains enseignants et professionnels de l'enseignement malgré son caractère ludique et son approche multi sensorielle. En 2006, Pierre Frackowiak, inspecteur de l'éducation nationale remet en question cette méthode à la suite d'un reportage diffusé par France 2 vantant les mérites de la méthode « la planète des Alphas ». Cette critique est née au moment du débat sur l'apprentissage de la lecture. En effet, Monsieur De Robien, ministre de l'éducation nationale à cette période, a formulé plusieurs remarques liées à l'apprentissage de la lecture dont le souhait de revenir au B.A.BA, c'est-à-dire à la méthode syllabique. A la suite de cette polémique, les auteurs de la planète des Alphas, C. Huguenin et O. Dubois, ont répondu à P. Frackowiack.

- Une méthode syllabique pure

La première critique de P. Frackowiack concerne la démarche de lecture utilisée par la méthode des alphas. En effet, il dénonce le déchiffrage pur de cette méthode malgré que celui-ci ait été remis en cause à la fin des années 60 en raison de l'insuffisance des performances des élèves au niveau de la compréhension des textes. La méthode serait donc pour lui, un retour en arrière. Les auteurs de la planète des alphas, C.Huguenun et O. Dubois répondent à cet éloge en qualifiant la planète des alphas comme étant une méthode phonique qui prend en compte le langage oral et écrit. Ils mettent également en avant la finalité de cette méthode qui est la compréhension de texte. Dans cette perspective, la méthode des alphas propose un large choix d'activités basées sur la compréhension comme l'analyse de petites scènes illustrées, la mise en relation des mots avec une représentation imagée… De plus, cette méthode ne se limite pas seulement à la finalité de la compréhension mais elle dote les élèves de stratégies de compréhension. Pour défendre leur méthode, les auteurs soulignent l'appartenance de P.Frackowiak a un groupe de pédagogues dont les membres, J. Fijalkow, E. Charmeux et P. Meirieu sont des défenseurs des méthodes globales.

- Un retour en arrière

Comme il est souligné précédemment, P.Frackowiak perçoit la méthode des alphas comme un retour en arrière. Cette critique est renforcée par l'existence des « figurines » dans des abécédaires du 19ème siècle. La méthode des alphas ne serait donc pas innovante et serait « un bon de 190 ans en arrière ». Les auteurs de la méthode des alphas défendent leur choix

concernant « les lettres décorées ». Ces dernières ont pour eux un objectif particulier qui est différent des abécédaires du 19ème siècle.

- Une opération commerciale

L'inspecteur P. Frackowiack va également dénoncer le caractère commercial de la méthode des alphas en la qualifiant comme étant « une opération commerciale et une escroquerie intellectuelle ». Pour cet inspecteur, la méthode des alphas fait une nette confusion entre le plaisir de jouer et l'apprentissage. Il souligne le fait que l'apprentissage de la lecture nécessite un travail sur des mots, des phrases et des textes et non sur « gadgets colorés ». Il ajoute également l'inéquation entre le son produit par l'alpha et la graphie. Par exemple, Mlle « U » adresse des « hue ! » à son cheval. Cependant, la graphie du son [y] n'est pas « hue ». Les nombreuses ressources proposées avec cette méthode sont donc pour lui, « une publicité déguisée pour une entreprise commerciale ». En effet, la méthode des alphas dispose de nombreux outils (figurines, jeux, livres…) et d'une forte stratégie de communication. L'objectif de la méthode des alphas à travers cette médiatisation serait pour P. Frackowiack de générer un engouement pour cette méthode afin que les professionnels et les parents achètent cette dernière. C. Huguenin et O. Dubois défendent l'objectif des outils et particulièrement « des lettres décorées ». Ce dernier est celui de donner une image concrète aux phonèmes. En effet, les unités graphiques du langage écrit sont abstraites pour des enfants de 5 ou 6 ans. Ainsi, les alphas matérialisent la relation entre les phonèmes et leur graphie grâce à ces personnages caractéristiques.

- Une opération controversée menée par France 2

P. Frackowiack remet en question l'opération menée par France 2 en mai 2006 sur l'apprentissage de la lecture, cette téléréalité pédagogique est intitulée « apprendre à lire en 7 jours ». A propos de cette dernière, ils dénoncent le fait qu'elle soit qualifiée de « film scientifique ». L'expérience réalisée sur les enfants de GS sélectionnés est aussi controversée. En effet, ces derniers n'ont soit disant pas eu de contact avec le monde de l'écrit alors que tous les enfants de GS ont déjà exploré l'écrit à minima à l'école maternelle. Pour répondre à cette nouvelle critique, les auteurs de la planète des alphas justifient les choix de diffusion de ce reportage et explicitent leur expérimentation sur les enfants de GS. C. Huguenin et O. Dubois précisent le fait que ce dernier montrait qu'il était possible de faire entrer rapidement des enfants

de GS dans la lecture en commençant à déchiffrer leurs premiers mots inconnus, voire leurs premières petites phrases. Cependant, l'objectif n'était pas de construire des lecteurs autonomes. Par conséquent, ils soulignent la nécessité de compléter cette expérimentation par un réel apprentissage de la lecture en passant par la compréhension.

Enfin, les auteurs ont fait le choix de montrer la renommée de la méthode des alphas grâce aux nombres de défenseurs et d'utilisateurs de cette méthode. Ils soulignent également les différentes évaluations positives (au sein des universités de Bruxelles et de Genève) effectuées sur cette méthode.

Problématique

La littérature scientifique met en évidence que l'année de CP et plus particulièrement l'apprentissage de la lecture est un moment décisif de la scolarité de l'enfant (Troncin, 2005). « Savoir lire » requiert un apprentissage dans deux domaines (le décodage et la compréhension) et nécessite une pluralité de connaissances et de compétences (ONL, 1998, Ecalle et Magnan, 2002, Chauveau, 1997, Goigoux et Cèbe, 2006, Morais, 2004). Par conséquent, l'apprentissage de la lecture débute bien avant le CP et engendre des interrogations de la part des enseignants liées à la complexité de cet enseignement. Les enseignants choisissent alors des démarches de lecture qui tiennent compte des différentes approches de lecture existantes (syllabique ou synthétique, globale ou analytique et mixte).

La méthode des alphas, méthode syllabique originale, a été créée par C. Huguenin et O. Dubois dans les années 2000. Elle se distingue de par son côté ludique et son approche multi sensorielle. De plus, des travaux montrent qu'un apprentissage utilisant les différents sens (la vue, le toucher, l'ouïe) favoriserait le lien entre la lettre et le son (Itard, Montessori, 1958, Bryant et Bradley, 1985). Les recherches d'Edouard Gentaz (2009) précisent que l'exploration haptique des lettres impacte la conscience phonémique et la connaissance des lettres. Ces recherches sont également démontrées chez des enfants pouvant avoir des difficultés dans l'apprentissage de la lecture.

Malgré les bénéfices de l'approche multi sensorielle utilisée dans la méthode des alphas, celle-ci a reçu de vives critiques. La méthode syllabique pure est remise en question. La méthode des alphas, loin d'être novatrice traduirait un retour en arrière en raison de l'existence des « figurines » dans des abécédaires du 19ème siècle.

Notre question de recherche émerge alors :

La méthode des alphas comparativement aux autres méthodes permet-elle de favoriser l'apprentissage de la lecture ?

Pour répondre à cette question, deux classes (témoin et expérimentale) de CP travaillant sur des méthodes de lecture distinctes ont été comparées. Une des deux classes, qualifiée de classe

témoin utilise une méthode syllabique pure. Tandis que les élèves de l'autre classe, qualifiée de classe expérimentale, apprennent à lire grâce à la méthode des alphas (en début d'année) couplée avec une approche syllabique. Afin de comparer l'efficacité de la méthode des alphas comparativement à une méthode syllabique pure, des tests identiques sont proposés aux enfants des deux classes.

Nous émettons alors les hypothèses suivantes :

Hypothèse 1 : Comparativement à une approche syllabique pure, une méthode utilisant une approche multi sensorielle (les alphas) serait plus bénéfique sur les capacités de décodage (des mots et pseudo-mots).

Le groupe expérimental bénéficiant de la méthode des alphas obtiendra de meilleurs scores en post test sur les tâches de décodage (lecture de mots et pseudo-mots) par rapport au groupe témoin utilisant une méthode syllabique pure.

Hypothèse 2 : Comparativement à une méthode syllabique pure, une méthode utilisant une approche multi sensorielle serait plus bénéfique sur la compréhension de phrases et de textes.

Le groupe expérimental bénéficiant de la méthode des alphas obtiendra de meilleurs scores en post test sur les tâches de compréhension de phrases et de textes par rapport au groupe témoin utilisant une méthode syllabique pure.

Hypothèse 3 : Un apprentissage utilisant les différents sens dont l'exploration haptique améliore les capacités en fluence (la vitesse de lecture).

Le groupe expérimental bénéficiant de la méthode des alphas obtiendra de meilleurs scores en post test sur la tâche évaluant les capacités en fluence par rapport au groupe témoin utilisant une méthode syllabique pure.

Notre expérimentation permet de comparer deux méthodes de lecture bien distinctes. Pour cela, nous analyserons l'évolution des performances des élèves des deux groupes (témoin et

expérimental) en lecture. Le décodage (des mots et pseudo-mots ainsi que la vitesse de lecture) et la compréhension seront évalués grâce à des tests proposés aux élèves à différentes périodes de l'année (novembre et avril).

Partie II : Méthodologie

1. Population

Vingt-huit élèves de CP d'âge moyen de 6 ans et 3 mois (au moment de la passation du premier test en novembre 2018) participent à notre recherche. Ils sont issus de deux écoles primaires du département de l'Indre. Ces dernières se situent en milieu semi-urbain. Les élèves sont donc répartis au sein de deux classes distinctes. Quatorze élèves sont dans une classe à double niveaux de CP/CE1. Les quatorze autres élèves sont dans une classe à niveau simple de CP.

Tous les élèves sélectionnés sont non redoublants et n'ont pas de troubles cognitifs avérés en début d'année dans la norme de leur âge. De plus, seuls les enfants présents pour l'ensemble de la passation seront considérés comme faisant partie de l'échantillon.

Les élèves sont répartis en deux groupes :

- Un groupe témoin (n=14) est composé d'élèves qui apprennent à lire avec une méthode syllabique pure à raison de deux sons par semaine. L'enseignante constitue ses propres fiches et sa propre programmation (Cf. Annexe 1). Cette méthode syllabique est également complétée par l'étude d'albums pour la compréhension.

- Un groupe expérimental (n=14) dont l'apprentissage de la lecture est basé en début d'année sur la méthode des alphas. La programmation (Cf. Annexe 2) s'effectue jusqu'au vacances de la Toussaint exclusivement avec la méthode des alphas puis, celle-ci est couplée avec une approche syllabique. La méthode des alphas n'est pas interrompue pour autant, elle est utilisée en complément tout le reste de l'année. Le décodage est complété par l'étude d'albums pour la compréhension. Au sein de la période 1 et 2, un son est étudié par semaine. Ensuite, deux sons seront vus.

Afin d'évaluer l'efficacité respective des deux programmations, des tests identiques sont proposés aux enfants des deux classes. Ces derniers seront développés dans la partie ci-après.

2. Evaluation des prérequis et des performances en lecture

Le groupe témoin et le groupe expérimental sont soumis à la passation de tests en début et en fin d'année.

Les premiers tests proposés aux élèves sont les évaluations réalisées par l'Education Nationale et obligatoire pour tous les élèves de CP.[7] Ces évaluations nationales passées fin septembre entre la semaine 38 et la semaine 39 (2018) sont composées de tâches évaluant les prérequis nécessaires pour entrer dans l'apprentissage de la lecture. Elles permettent également de comparer les deux classes (témoin et expérimentale) sur les compétences en connaissance alphabétique, conscience phonologique et compréhension du langage oral avant même que l'apprentissage institutionnel ne débute.

Dans le cadre de cette recherche, d'autre tâches sont proposées afin d'évaluer les progrès des élèves sur les différentes composantes de la lecture comme le décodage, la compréhension et la fluence. Les groupes témoins et expérimentaux sont soumis à la passation de tests identiques. Ces derniers sont proposés à deux reprises : une première fois, début novembre, entre la semaine 44 et la semaine 45 (2018), au début des apprentissages de la lecture, une seconde fois, début avril, entre la semaine 13 et la semaine 14 (2019). A cette période de l'année, les élèves ont acquis des compétences en lecture/compréhension grâce aux différentes méthodes utilisées par les enseignants des deux classes (témoin et expérimentale). Les différentes tâches proposées dans ce test seront détaillées dans la partie ci-après.

2.1 Epreuves et matériel

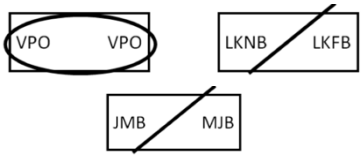
Plusieurs compétences ont été évaluées, quelles que soient les tâches proposées (ciblant les prérequis de la lecture ou les compétences en lecture, réalisées par l'EN, ou créées par nos soins). Ces dernières sont développées dans les tableaux ci-après.

---

[7] *Ces évaluations ont été élaborées par la direction de l'évaluation, de la prospection et de la performance (DEPP), en collaboration avec le conseil scientifique de l'éducation nationale (CSEN), la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) et l'inspection générale de l'éduction nationale (IGEN). Les exercices proposés ont été conçus avec le concours des équipes mises en place par la DEPP constituées de professeurs des écoles, conseillers pédagogiques, maîtres formateurs et inspecteurs de l'éducation nationale.*

Epreuves testant les prérequis des élèves en lecture

Tableau 1 : évaluation des prérequis proposée dans les tests de l'éducation nationale.

		Evaluation des prérequis (tests nationaux)		**Exemples**
Les prérequis	**Connaissance alphabétique Discrimination visuelle**	*Séquence 1 exercice 2*	Reconnaître les différentes écritures d'une lettre	*Entourer toutes les lettres* ***A.***
		Séquence 2 exercice 1	Reconnaître des lettres parmi des signes (nombres et symboles)	
		Séquence 2 exercice 2	Reconnaître les mêmes suites de lettres	
	Conscience phonologique Discrimination auditive	*Séquence 1 exercice 1*	Connaître le nom des lettres et le phonème associé	*Entourer la lettre qui correspond au son que les enfants entendent au début du mot* ***feuille****.*
		Séquence 1 exercices 3 et 4	Manipuler les phonèmes	*Entourer l'image du mot qui commence/ se termine par le même son que* ***pantalon.***
		Séquence 2 exercices 3 et 4	Manipuler des syllabes	*Entourer l'image du mot qui commence par la même syllabe que le mot* ***pa-pi-llon.***
	Compréhension du langage oral Prérequis langagiers	*Séquence 2 exercice 5*	Comprendre des mots lus par un adulte	*Entourer l'image qui correspond au mot :* ***fourchette.***
		Séquence 1 exercice 5	Comprendre des phrases lues par un adulte	*Entourer l'image qui correspond à la phrase :* ***le stylo est dans le carton.***
		Séquences 1 et 2 exercices 6 et 7	Comprendre des textes lus par un adulte	*Ecouter un texte lu par l'enseignant. Puis, répondre à des questions en entourant la bonne image* *Exemple :* ***Où se passe l'histoire ?***

Les tests nationaux (cf. annexe 3) sont composés de deux parties en français de vingt minutes environ. Ces dernières sont segmentées en sept tâches correspondant aux sept exercices décrits dans le tableau ci-dessus. Cependant, ces dernières ne sont pas graduées en termes de difficulté.

- Tâches connaissance alphabétique

Ces tests recouvrent un large panel de compétences nécessaires pour entrer dans l'apprentissage de la lecture : la reconnaissance visuelle des lettres de l'alphabet, la conscience phonologique ainsi que la compréhension de mots et de phrases simples. En effet, pour apprendre à lire, l'enfant doit reconnaître visuellement les lettres de l'alphabet parmi des signes *(séquence 2, exercice 1)* et ainsi connaître leurs différentes écritures : cursive, script et capitale (*séquence 1, exercice 1)*. En début de CP, l'enfant doit également discriminer visuellement une même suite de lettres afin de réutiliser cette compétence pour l'apprentissage de la lecture (le décodage).

- Tâches conscience phonologique

La conscience phonologique constitue aussi un des prérequis nécessaires à l'apprentissage de la lecture. L'élève doit avoir conscience que les mots sont segmentés en syllabes qui sont elles-mêmes découpées en phonème. Ce test permet alors d'évaluer ce paramètre grâce aux différentes tâches proposant de manipuler les phonèmes et les syllabes *(séquences 1 et 2, exercices 3 et 4)*.

« L'une des conditions pour apprendre à lire est d'avoir découvert le principe alphabétique selon lequel l'écrit code en grande partie, non pas directement le sens, mais l'oral (la sonorité) de ce qu'on dit. En maternelle, l'enfant va donc découvrir ce principe (c'est-à-dire comprendre la relation entre lettres et sons) et commencer à le mettre en œuvre »[8]. Ce paramètre est évalué dans les tests nationaux à travers une tâche demandant à l'élève de reconnaître le graphème correspondant au phonème qu'il discrimine en début de mot *(séquence 1, exercice 1)*.

[8] *Programmes d'enseignement de l'école maternelle,* bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, EDUSCOL

- Tâches compréhension du langage oral

Dans la première partie de ce mémoire, nous avons apporté une attention particulière aux composantes de la lecture. En effet, l'apprentissage de la lecture implique deux domaines : le décodage et la compréhension. Par conséquent, dans le test de l'Education nationale, des tâches sont consacrées à l'identification du sens de mots, de phrases et de textes *(séquences 1 et 2, exercice 5 et séquences 1 et 2, exercices 6 et 7).*

Ces évaluations nationales passées fin septembre entre la semaine 38 et la semaine 39 (2018) permettent de voir si les enfants des deux classes (témoin et expérimentale) ont les mêmes capacités en début d'année. En effet, ces groupes doivent être comparables pour qu'ils puissent participer à notre expérience.

Epreuves testant les performances des élèves en lecture

Tableau 2 : évaluation des performances en lecture proposée dans les tests conçus par nos soins.

		Evaluation des performances en lecture		**Exemples**
Compétences en lecture/compréhension	**Identification des mots**	*Tâche lecture de mots*	Mots véritables (reconnaissance orthographique)	*Lire les mots à haute voix :* ***la ; samedi ; tomate ; école…***
			Mots inventés (décodage)	*Lire les mots à haute voix :* ***ra ; mu ; lita ; sole…***
		Tâche de fluence	Décoder un texte dans un temps imparti	
	Décoder et comprendre	*Tâche lecture et compréhension de phrases*	Avoir une image mentale de la phrase lue par l'enfant	*Lire des phrases puis, entourer l'image correspondant à la phrase lue.* *Exemple :* ***ils sont en train de sauter par-dessus le mur.***
		Tâche lecture et compréhension d'un texte	Comprendre un texte lu par l'enfant	*Lire le texte puis, donner des informations retenues à propos de l'histoire. Enfin, répondre à des questions.* *Exemple :* ***où se passe cette histoire ?***

Le test créé par nos soins est composé de deux catégories : l'identification des mots et la compréhension. Ces quatre tâches mettent en jeu plusieurs compétences permettant d'évaluer les performances en lecture de chaque enfant. Ces performances sont donc évaluées au sein de ce test qui est gradué en termes de difficulté. L'enfant va d'abord décoder des mots puis des phrases et enfin un texte. De plus, chaque tâche est elle-même construite en prenant en compte le niveau de difficulté. En effet, les épreuves sont composées de mots ou phrases allant d'un niveau simple à un niveau complexe.

Le test a été conçu en vu de faire l'objet de passations individuelles, ce qui permet de recourir à l'oral pour les consignes, les questions et les réponses, et donc, de ne pas alourdir la dimension « lecture » de la tâche. De plus, l'expérimentateur a porté une attention particulière sur la valorisation de chaque enfant évalué même en cas d'échec. Cette expérimentation ne doit effectivement pas décourager les enfants. Dans ce cas, après 4 erreurs consécutives, la tâche est suspendue.

2.2 Les tâches de l'épreuve testant les performances en lecture

Le test créé (cf. annexe 4) est donc composé de quatre tâches. L'une d'entre elles concerne l'identification de mots isolés. Deux épreuves sont quant à elles des tâches de décodage et de compréhension. La dernière épreuve concerne la fluence. L'identification des mots, le décodage et la compréhension sont les trois compétences présentes dans notre test car ce sont ces habiletés que nous souhaitons mesurer afin de comparer les deux méthodes de lecture utilisées par nos groupes (témoins et expérimentales).

Identification de mots

- Tâche lecture de mot :

La première tâche effectuée par l'élève concerne l'identification de mots (véritables et inventés). Lors de la passation, les élèves disposeront pour cette première épreuve d'un support visuel sur lequel il y aura d'inscrit les mots à lire par l'enfant. L'expérimentateur a pris le soin de ne montrer à l'élève qu'un seul mot à la fois.

Cette première tâche amène alors l'enfant à lire des mots. Pour cela, il peut utiliser deux stratégies (le décodage ou la reconnaissance orthographique). En effet, l'élève devra lire des mots connus, pour cela, il aura la possibilité de recourir au décodage ou à la reconnaissance

orthographique. Il devra également identifier des mots inventés, dans ce cas, il utilisera nécessairement le décodage. Ces mots ont été rigoureusement choisis afin de mesurer précisément le niveau de décodage de chaque élève. Ces mesures permettront par la suite de comparer les différentes méthodes de lecture de nos groupes (témoin et expérimental).

La première liste de cette tâche (les mots véritables) est composée de dix mots courts. Les quatre premiers mots correspondent à un niveau simple (exemple : samedi), les trois suivants à un niveau modéré (présence de lettres muettes, exemple : petit) et enfin les trois derniers à un niveau complexe (présence de sons complexes, exemple : oiseaux). La deuxième liste (les mots inventés) est quant à elle constituée de huit mots courts. Les six premiers mots correspondent à un niveau modéré (exemple : arnilo) tandis que les deux derniers mots correspondent à un niveau complexe (présence de sons complexes, exemple : poignon). Au sein de ces catégories, ces mots sont dans un premier temps, monosyllabique puis, bisyllabique et enfin trisyllabique.

Pour apprécier le niveau de difficulté que pose l'identification des mots proposés dans ces deux listes, nous avons pris en considération trois facteurs :

- Le premier, basé sur la fréquence d'utilisation des phonèmes en français (cf. annexe 5) permet d'estimer si l'élève a une chance plus importante d'identifier automatiquement le phonème. Le tableau des fréquences d'utilisation des phonèmes en français ainsi que le tableau des graphèmes du français (Catach, Gruaz et Duprez, 1995) permettent donc de choisir dans un premier temps les phonèmes les plus fréquents (/a/, /r/, /l/, /e/, /s/ et /i/) pour ensuite aller vers des phonèmes moins utilisés (/y/, /ɔ̃/, /w/, /ɲ/).
- Le deuxième facteur fait appel à la complexité des phonèmes en français. Ce dernier permet également d'estimer si l'élève a une chance plus ou moins élevée de reconnaître « directement » un mot. L'étude des différentes lettres de l'alphabet et le classement des phonèmes (phonèmes simples et phonèmes complexes) permettent d'apprécier le niveau de difficulté que posent les mots proposés.
- Le dernier facteur concerne l'étude des phonèmes au sein de progressions dans différents manuels comme Pilotis (Grasset, Le Gaouyat-Le Sage, Ruellan, Gourvez, 2013) et Taoki (Le Van Gong, Carlier, 2017). Ces progressions (Cf annexe 7) permettent d'affiner les choix concernant les mots proposés.

L'enchaînement des tâches propose une graduation en termes de difficulté. En effet, après avoir décodé des mots, le test amène l'élève à décoder des phrases et les comprendre.

- Tâche de fluence

Dans la tâche de fluence, l'élève doit décoder un texte dans un temps imparti. Pour cela, l'élève disposera d'un texte à lire.

Cette tâche dite de « fluence » (Pourchet et Zorman, 2013, Zorman, 2008) fait appel au décodage. Elle a été élaborée à partir des travaux de Pierre Lefavrais (test de l'Alouette, 1965) et permet de donner une indication sur la vitesse de lecture de l'enfant.

Ce test permet une analyse détaillée de la lecture de l'enfant et de ses éventuelles erreurs. Le texte utilisé dans le test de l'Alouette a peu de sens pour l'enfant et contient des mots peu fréquents. En effet, il ne reflète pas les textes auxquels l'enfant est confronté habituellement. Par conséquent, l'élève va utiliser le décodage car il ne pourra pas utiliser d'autres stratégies telle la stratégie d'anticipation qui pourraient altérer les résultats de ce test.

Dans ce test, l'élève est alors amené à lire à voix haute le texte de l'alouette (sans illustration et typographie spécifique) pendant une minute. Lors de la lecture, l'expérimentateur note les éventuelles erreurs de décodage (confusion de phonème, suppression de syllabes…) de l'élève. L'expérimentateur indique l'endroit où l'élève s'est arrêté de lire. Pour la passation de cette épreuve, deux indices sont ainsi pris en compte : le nombre de mots lus en une minute et le nombre d'erreurs commises par l'élève.

Décoder et comprendre

- Tâche lecture et compréhension de phrases

Dans cette tâche de lecture et compréhension, l'enfant va lire des phrases (exemple : ils sont en train de sauter par-dessus le mur). Puis, il devra entourer l'image correspondant à la phrase lue.

La deuxième tâche de ce test concerne alors le décodage et la compréhension. L'élève est amené à lire une phrase et la comprendre. Lors de la passation de cette deuxième tâche, l'élève dispose de plusieurs supports visuels sur lesquels il y aura d'inscrit les phrases mais également les images utilisées pour la compréhension. L'expérimentateur a également pris le soin de ne montrer à l'élève qu'une seule phrase et planche d'images à la fois (cf : annexe 4).

Cette tâche regroupe les deux composantes de la lecture. Ainsi, pour créer cette tâche, nous avons choisi de prendre des phrases issues du test E.CO.S.SE (Lecocq Pierre, 1996) qui est une épreuve de compréhension syntaxico-sémantique déjà étalonnée à l'oral sur 2100 enfants âgés

de 4 à 11 ans et à l'écrit sur 500 enfants de 7 à 11 ans. L'objectif de cette deuxième tâche est alors d'évaluer la compréhension de phrases lues.

Cette épreuve se déroule en deux temps : l'énoncé est d'abord lu par l'enfant lui-même (compréhension écrite). Ensuite, l'expérimentateur montre à l'élève quatre images (trois des images comprenant des distracteurs lexicaux ou grammaticaux). Ce dernier doit choisir l'image illustrant l'énoncé qu'il a lu. L'expérimentateur procède de la même manière pour l'ensemble des phrases proposées. Par exemple, l'élève doit lire la phrase « ils sont en train de sauter par-dessus le mur ». Puis, il doit montrer avec son doigt l'image qui illustre la phrase qu'il a lue. Dans ce cas, il doit montrer les deux garçons qui sautent par-dessus un mur.

L'épreuve teste donc à la fois les connaissances lexicales, les connaissances syntaxiques et les compétences en lecture. Les structures syntaxiques sont choisies pour balayer l'ensemble des complexités syntaxiques présentes dans notre langue française.

Cette tâche est ainsi graduée en termes de difficulté. La première phrase comporte un indicateur spatial (« par-dessus ») et une forme syntaxique particulière (« ils sont en train de »). La seconde phrase comporte quant à elle, une structure négative (« n' … pas »). Puis, la troisième phrase comporte deux difficultés. La première concerne un aspect lexical (« petite ») tandis que l'autre difficulté s'intéresse à la structure syntaxique (« la plus petite »). Enfin, la difficulté proposée par le dernier énoncé de cette épreuve repose sur le pronom personnel (« les »). En effet, les enfants sont ici remplacés par un pronom situé devant le verbe.

- Tâche lecture et compréhension de texte :

Ici, l'enfant va décoder un texte et répondre à des questions de compréhension. Ces sous-tâches sont détaillées ci-après.

Cette tâche est ainsi composée de trois sous-tâches permettant d'évaluer les compétences des élèves en compréhension. Ces dernières sont bien souvent délaissées au détriment de l'identification de mots. Pour cela, ce test élaboré à partir des travaux de Vantourout et Maury (2017) privilégie l'évaluation des compétences en compréhension. Il est donc constitué d'un texte et de trois tâches, une de lecture orale et deux de compréhension. Ces dernières sont conçues en vue de faire l'objet de passation individuelle. Par conséquent, la dimension « lecture » de la tâche ne sera pas alourdie car l'expérimentateur aura recours à l'oral pour les consignes et les questions. L'enfant aura également recours à l'oral pour répondre aux

questions. Cette modalité permet d'écarter certaines compétences dites « écran » qui peuvent survenir lorsque l'élève et plus particulièrement l'apprenti lecteur, doit lire des consignes, des questions ou produire une réponse écrite.

La première sous-tâche repose sur la lecture à haute voix d'un texte (texte Léa, cf. annexe 4). Ce dernier est court (neuf phrases courtes et soixante-quinze mots) et est composé de mots courts : trente-deux mots d'une seule syllabe, dix-huit mots de deux syllabes, deux mots de trois syllabes et un seul mot de quatre syllabes. Nous avons fait le choix pour ce test de prendre les travaux de Vantouroux et Maury car ces derniers proposent un texte constitué de mots soigneusement choisis. En effet, pour apprécier le niveau de difficulté de ces mots, ils ont pris en compte deux facteurs : l'exposition à l'écrit (base eManulex) ainsi que la complexité des structures syllabiques et des graphèmes. A partir de ces facteurs, Vantouroux et Maury considèrent que sur les cinquante-quatre mots proposés, seuls dix mots « ensuite, œufs, prépare, verse, brûlé, entrant, mélange, odeur, recommencer et contente » pourraient poser des problèmes de décodage. Selon la typologie de Goigoux et Cèbe (2006), le texte de Léa est un texte de « type 2 » car il renvoie à l'univers familier de l'enfant, il est également peu chargé culturellement et symboliquement et est rédigé dans une langue relativement simple. Cependant, il pose des problèmes de compréhension comme le repérage des personnages présents dans l'histoire, leurs intentions, leurs émotions mais également le déroulement chronologique des actions et les relations implicites entre les événements. Cette sous-tâche permet de contrôler que les mots à lire ne sont pas un obstacle à la compréhension.

La deuxième sous-tâche est « un rappel de texte ». Cette modalité est recommandée par plusieurs auteurs afin de développer les compétences narratives (Goigoux et Cèbe, 2013, Kucer, 2014). Malgré cela, Vantouroux et Maury mettent en avant le fait que « ce type d'épreuve est rarement utilisé pour l'évaluation à l'école élémentaire en France » (2017). Au sein de cette tâche, l'élève va reformuler ce qu'il a compris dans le texte proposé. Ce type de tâche est préconisé dans les programmes. Le résultat de l'élève va donc permettre d'attester ou non d'une bonne compréhension du texte, c'est-à-dire sa capacité à construire une représentation mentale de l'histoire.

Enfin, la dernière tâche de ce test est un « questionnaire » portant sur le texte lu. Cette modalité est souvent remise en cause (Cèbe, Goigoux et Thomazet, 2004, Giasson, 1990). Cependant, il reste le support privilégié par les enseignants concernant l'évaluation de la compréhension de l'élève (Fijalkow, 2003). Ce « questionnaire » est ici utilisé dans le cadre d'une partie de l'évaluation de la compréhension et dans une démarche de recherche. En effet, cette tâche n'est

pas applicable en classe pour travailler la compréhension. Au sein de ce « questionnaire », l'élève devait répondre à diverses questions comme : « Où se passe cette histoire ? », « Qui verse le mélange dans le moule ? » ou encore « « Pourquoi la maman de Léa dit que le four était trop chaud ? ».

L'ensemble de ces tâches, permettant d'évaluer les compétences en lecture s'appuie sur des tests étalonnés qui ont démontré un fort niveau de fiabilité (Lecocq Pierre, 1996, Vantourout et Maury, 2017, Lefavrais Pierre, 1965).

Les supports visuels utilisés pour ces tâches ont également été réfléchis afin que les élèves ne rencontrent pas de difficultés supplémentaires liées à l'écriture des mots. Pour cela, nous avons choisi la police d'écriture Arial et la taille 22. Cependant, le texte de fluence est écrit en taille 14 au vu de sa longueur. En effet, nous avons fait le choix d'utiliser un seul support pour le texte afin de ne pas perdre l'élève avec différents supports lors de la passation de cette tâche. Le choix des mots utilisés dans ce test sera explicité dans la partie ci-après.

PARTIE III : Résultats

Dans le cadre de notre recherche, nous souhaitons comparer les méthodes de lecture de deux classes. L'analyse des prérequis (évaluations nationales, septembre 2018) permet de s'assurer que les élèves des deux classes ont en début d'année de CP des performances comparables. Cette comparaison fera l'objet de la première partie des résultats. Les résultats des évaluations nationales seront donc analysés dans une première partie. Puis nous analyserons dans une deuxième partie, l'évolution des performances en lecture et compréhension des deux classes sur l'année de CP.

1. Les prérequis des élèves en lecture

1.1 Codage des données des tests nationaux

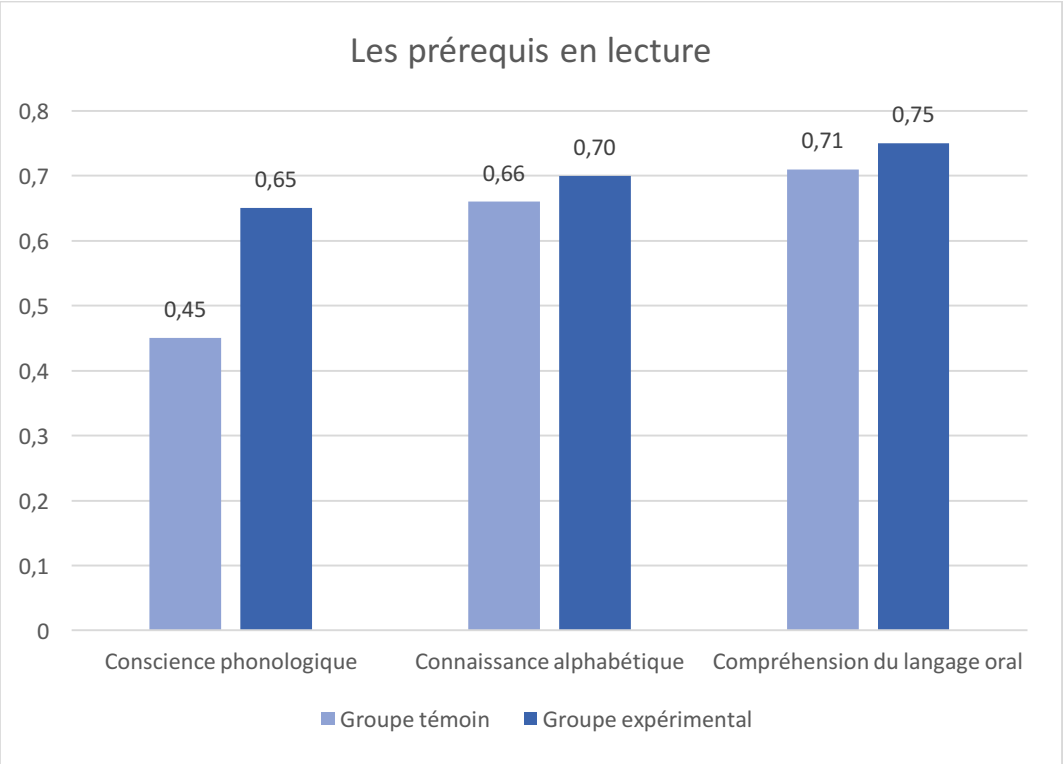
Un score moyen compris entre 0 et 1 est attribué pour toutes les tâches proposées dans ce test : tâches en conscience phonologique, tâches en connaissance alphabétique et les tâches en compréhension du langage oral.

Le 0 est attribué lors d'une non réponse ou d'une réponse erronée tandis que le 1 correspond aux réponses attendues par le test.

1.2 Traitements des prérequis

L'ensemble des scores des prérequis en lecture

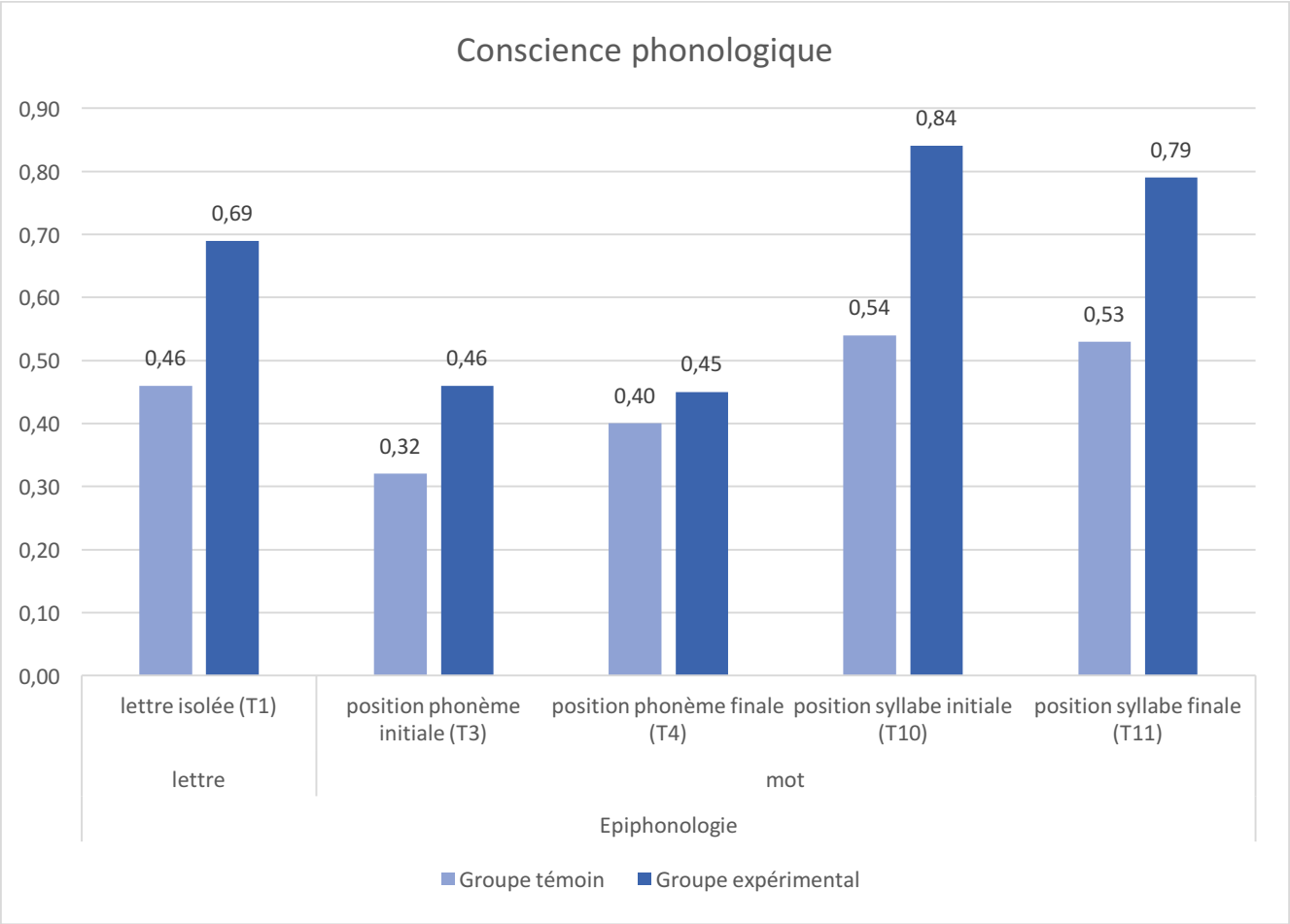
Graphique 4 : scores obtenus par les deux classes participantes à l'expérience sur les différentes compétences constituant les prérequis des élèves en lecture.



L'analyse des prérequis en lecture permet de montrer que nos deux classes sélectionnées obtiennent des scores équivalents. Par conséquent, nos deux classes (témoin et expérimentale) sont comparables. Nous pouvons tout de même noter des scores légèrement plus élevés en conscience phonologique (groupe témoin : 0,45 vs groupe expérimental : 0,65), en connaissance alphabétique (groupe témoin : 0,66 vs groupe expérimental : 0,70) ainsi qu'en compréhension du langage oral (groupe témoin : 0,71 vs groupe expérimental : 0,75) pour le groupe expérimental. Ces scores sont détaillés ci-après.

Les scores en conscience phonologique

Graphique 1 : scores obtenus aux tâches en conscience phonologique par les deux classes participantes à l'expérience.

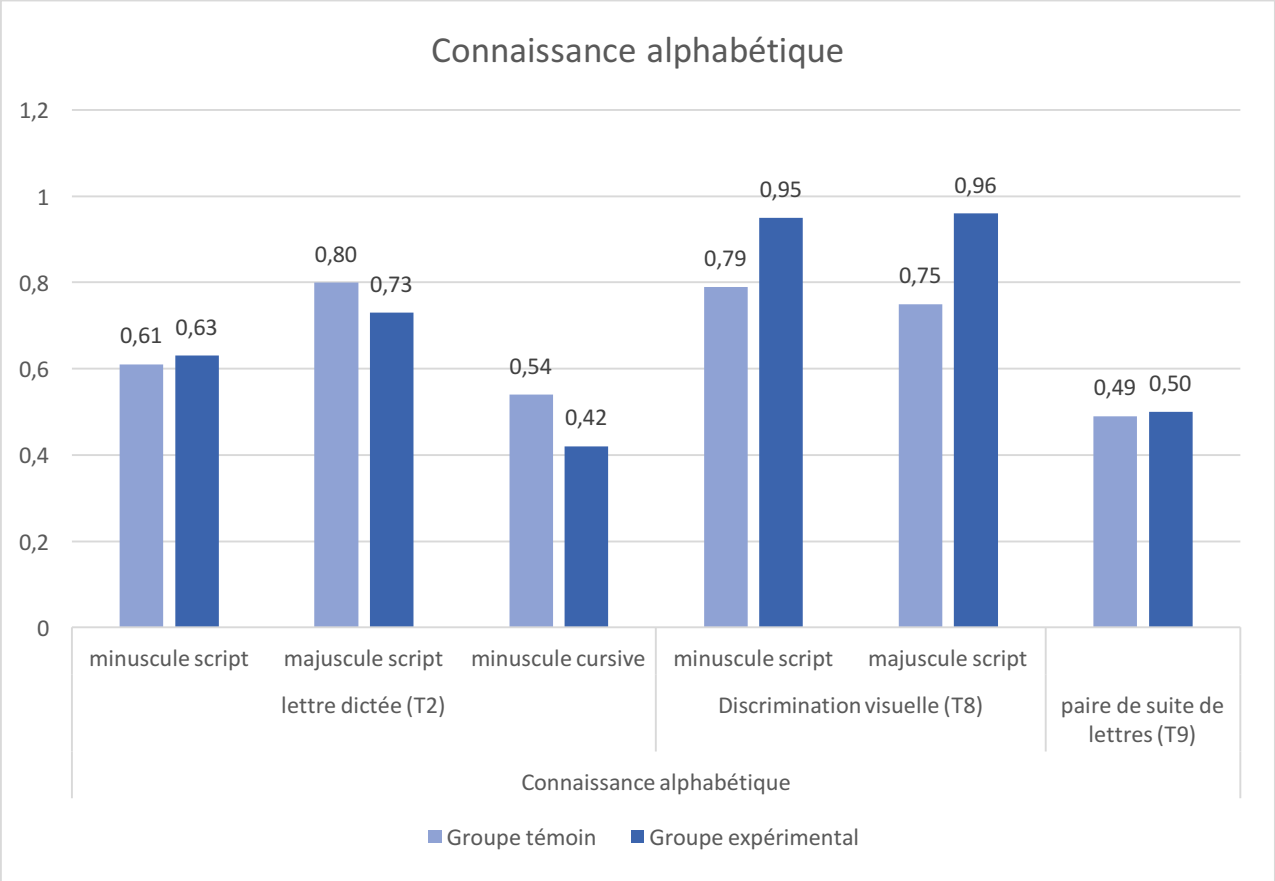


L'analyse des prérequis en conscience phonologique en début d'année met bien en évidence que les scores des deux classes sont comparables au niveau des compétences épiphonologiques malgré quelques écarts de résultats. En effet, les classes sélectionnées obtiennent des scores comparables (groupe témoin : 0,36 vs groupe expérimental : 0,46) sur les tâches concernant l'identification des phonèmes communs (position phonème initiale vs position phonème finale). Néanmoins, quelques écarts sont observables sur les tâches d'identification des syllabes communes en position initiale (groupe témoin : 0,54 vs groupe expérimental : 0,82) et en position finale (groupe témoin : 0,53 vs groupe expérimental : 0,79) ainsi que sur la tâche évaluant la connaissance du nom des lettres et le phonème associé (groupe témoin : 0,46 vs groupe expérimental : 0,69).

Si nous analysons plus en détail les résultats du groupe témoin, nous pouvons remarquer trois absences de réponses concernant les tâches d'identification des syllabes (cf. annexe 8). Ces absences de réponses constituent donc l'une des raisons pour laquelle le groupe témoin a obtenu des scores moins élevés sur cet item. En effet, si nous analysons ce résultat, deux facteurs sont mis en avant : les confusions entre plusieurs phonèmes (phonèmes p/b ; d/q…) et l'absence de réponse. Ces facteurs sont visibles sur la majorité des élèves du groupes témoin (12 élèves sur 14). Si nous analysons le résultat portant sur la tâche évaluant la connaissance du nom des lettres et le phonème associé deux facteurs sont mis en avant : les confusions entre plusieurs phonèmes (phonèmes p/b ; d/q…) et l'absence de réponse. Ces facteurs sont visibles sur la majorité des élèves du groupes témoin (12 élèves sur 14).

Les scores en connaissance alphabétique

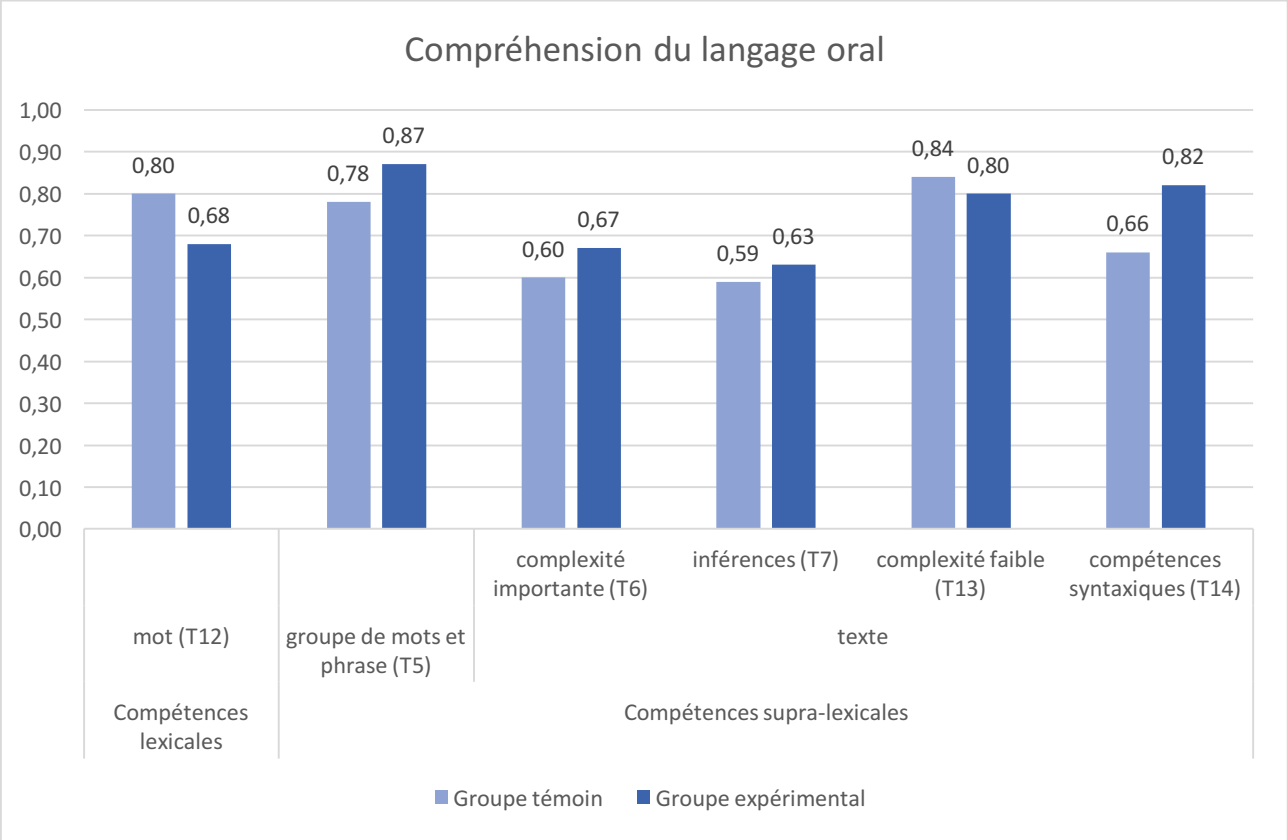
Graphique 2 : scores obtenus aux tâches en connaissance alphabétique par les deux classes participantes à l'expérience.



La comparaison des moyennes obtenues en début d'année sur les connaissances alphabétiques (groupe témoin : 0,66 vs groupe expérimental : 0,70) ne montre pas de différence importante de performance entre les deux classes. Toutefois, nous pouvons observer quelques écarts de résultats concernant les compétences portant sur la discrimination visuelle. En début d'année de CP, le groupe expérimental possède de meilleurs compétences en discrimination visuelle.

Les scores en compréhension du langage oral

Graphique 3 : scores obtenus aux tâches en compréhension du langage oral par les deux classes participantes à l'expérience.



Le graphique ci-dessus permet également de montrer que le groupe témoin ainsi que le groupe expérimental obtiennent des scores comparables (groupe témoin : 0,71 vs groupe expérimental : 0,75) en compréhension du langage oral. Toutefois, nous pouvons remarquer quelques écarts de résultats portant sur la compréhension d'un texte lu par un adulte (groupe témoin : 0,66 vs groupe expérimental : 0,82) ainsi que la compréhension de mots lus par un adulte (groupe témoin : 0,80 vs groupe expérimental : 0,68). Malgré ce constat, il n'existe donc pas de différence notable entre les deux classes concernant les prérequis en compréhension du langage oral.

2. Evolution des performances en lecture au cours de l'année

Les résultats des évaluations concernant l'évolution des performances se présenteront en deux parties, l'une plutôt ciblée sur l'évolution des capacités à déchiffrer et l'autre sur la compréhension. Pour chacune des parties, après avoir expliqué la cotation des données, nous présenterons et comparerons les performances des deux classes.

2.1 Evolution des capacités à déchiffrer

2.1.1 Codage des données des tests évaluant les performances en lecture

Un score entre 0 et 1 est obtenu pour chacune des tâches du test. Le détail de l'attribution des scores se présentera en deux parties, la première partie concernera la lecture de mots et de phrases et l'autre partie s'intéressera à la lecture de texte (fluence). Pour chacune des parties après avoir expliqué la cotation des données, nous présenterons et comparerons les performances des deux classes.

- Lecture de mots et de phrases

Les scores des deux premières tâches (lecture de mots et lecture de phrases) sont cotés par 0, 0,5 ou 1 afin d'évaluer avec précision les capacités des élèves en décodage.

Le 0 est attribué lors d'une non réponse ou d'une réponse erronée.

Le 0,5 correspond aux items partiellement réussis. Pour la tâche, lecture de mots, l'élève va décoder une partie du mot, une ou plusieurs syllabes mais pas le mot en entier. Par exemple : l'élève décode « sa » pour « samedi ». Ce score est également attribué lorsque toutes les lettres du mot sont décodées par l'enfant mais le décodage du mot est erroné. Par exemple : « éssole » au lieu de « école ».

Pour la tâche, lecture de phrases, l'élève décode une partie des mots de la phrase. Par exemple, l'enseignant demande à l'élève de lire la phrase « la boîte est noire mais pas la chaise ». L'enfant décode seulement les mots « la », « boîte », « noire » et « pas »).

Le 1 est attribué lorsque les réponses de l'enfant sont celles attendues par le test.

- Fluence

Dans cette tâche, deux variables ont été prises en compte : le nombre de mots lus par l'enfant ainsi que le nombre de mots erronés par celui-ci. Le score total de chaque élève correspond à la différence entre ces deux variables.

2.1.2 Traitements des tests évaluant les capacités à déchiffrer

Concernant la capacité à décoder des mots (véritables et inventés), deux grands types de tâches ont été proposés aux élèves, à savoir, la lecture de mots et la lecture de phrases. Nous analyserons dans un premier temps les scores en lecture de mots, puis dans un second temps, nous observerons les scores obtenus par les deux groupes (témoin et expérimental) en lecture de phrase.

- Les scores en lecture de mots et de phrases

Les scores en lecture de mots

Nous montrerons ici, les scores obtenus par les deux classes en lecture de mots (véritables et inventés). Tout d'abord, la moyenne des scores obtenus sur les tâches portant sur l'identification de mots sera présentée. Ensuite, nous observerons plus en détail, les scores obtenus par les deux classes en lecture de mots (véritables et inventés).

Tableau 3 : scores globaux obtenus par les groupes (témoin vs expérimental) aux tâches portant sur l'identification de mots (lecture de mots).

	Lecture de mots		
	Pré test	**Post test**	**taux d'évolution (%)**
Groupe témoin	0,56	0,82	46,85
Groupe expérimental	0,43	0,81	47,20

Le tableau ci-dessus montre une légère supériorité des scores du groupe témoin par rapport au groupe expérimental sur la tâche lecture de mots en pré test (groupe témoin : 0,56 vs groupe expérimental : 0,43). Cet écart n'est plus visible en post test (groupe témoin : 0,82 vs groupe expérimental : 0,81). En effet, les scores du groupe témoin et du groupe expérimental sont comparables en post test. Ainsi, cette analyse montre que l'évolution des deux groupes est

comparable (groupe témoin : 46,85% vs groupe expérimental : 47,20%). Afin de réaliser une analyse plus précise de ces résultats. Le tableau ci-après présente les scores obtenus par ces groupes aux tâches portant sur la lecture de mots en fonction des types de mots lus (mots véritables vs mots inventés).

Tableau 4 : scores moyens obtenus par les groupes (expérimental vs témoin) aux tâches portant sur la lecture de mots en fonction des types de mots lus (mots véritables vs mots inventés)

	Lecture de mots			
	Pré test		**Post test**	
	Mots véritables	*Mots inventés*	*Mots véritables*	*Mots inventés*
Groupe témoin	0,44	0,67	0,84	0,79
Groupe expérimental	0,37	0,48	0,76	0,85

En pré test, les élèves des deux groupes obtiennent des scores plus élevés en lecture de mots inventés. Cette tendance est affirmée par le score obtenu par le groupe expérimental en post test (0,85 pour la lecture de mots inventés vs 0,76 pour la lecture de mots véritables). Le groupe témoin, quant à lui, obtient un score plus élevé (0,84 pour les mots véritables vs 0,79 pour les mots inventés) en lecture de mots véritables en post test.

Les scores en lecture de phrases

Afin d'évaluer l'évolution des performances en lecture et plus précisément les capacités à déchiffrer, nous présenterons ci-après les scores obtenus par les deux classes à la tâche portant sur la lecture de phrases.

Tableau 5 : scores moyens obtenus par les groupes (expérimental vs témoin) à la tâche portant sur la lecture de phrases.

	Lecture de phrases	
	Pré test	**Post test**
Groupe témoin	0,08	0,75
Groupe expérimental	0,07	0,66

Les scores obtenus en lecture de phrases par les deux classes sont comparables en pré test (groupe témoin : 0,08 vs groupe expérimental : 0,07). Ces scores sont faibles. En effet, si nous nous intéressons aux élèves du groupe témoin. 12 élèves sur 14 obtiennent un score de 0. Par conséquent, la majorité des élèves n'a pas réussi à décoder les phrases. En post test, le score obtenu en lecture par le groupe témoin est plus élevé que celui obtenu par le groupe expérimental (groupe témoin : 0,75 vs groupe expérimental : 0,66). Les scores obtenus en compréhension seront analysés dans la partie ci-après (2.2 Evolution des capacités à comprendre).

- Les scores en fluence

Tableau 6 : scores moyens obtenus par les groupes (expérimental vs témoin) à la tâche concernant la vitesse de lecture.

	Fluence	
	pré test	**post test**
Groupe témoin	5,86	23
Groupe expérimental	6,43	22

Le tableau montre ici, que nos deux classes sélectionnées obtiennent des scores équivalents en fluence. Cette analyse montre également une évolution des performances en lecture pour les deux classes sélectionnées, quelle que soit leur méthode de lecture utilisée. En effet, tous les élèves ont progressé. Afin de réaliser une analyse plus précise de ces résultats. Le tableau ci-après présente les scores obtenus par ces groupes à la tâche portant sur la vitesse de lecture en fonction du nombre de mots lus et de mots erronés.

Tableau 7 : scores moyens obtenus par les groupes (expérimental vs témoin) à la tâche concernant la vitesse de lecture en fonction du nombre de mots lus et de mots erronés en 1 min.

	Fluence			
	pré test		**post test**	
	Nombre de mots lus	Nombre de mots erronés	Nombre de mots lus	Nombre de mots erronés
Groupe témoin	14	8	27	4
Groupe expérimental	10	4	28	6

En pré test, les enfants du groupe témoin sont plus rapides pour lire (groupe témoin : 14 vs groupe expérimental : 10). Cependant, ils font plus d'erreurs de lecture que le groupe expérimental en pré test (groupe témoin : 8 vs groupe expérimental : 4). Cette tendance est inversée en post test. En effet, en avril, les enfants du groupe expérimental sont légèrement plus rapides pour lire (groupe témoin : 27 vs groupe expérimental : 28). Malgré cela, le groupe expérimental fait plus d'erreurs de lecture que le groupe témoin en post test (groupe témoin : 4 vs groupe expérimental : 6).

2.2 Evolution des capacités à comprendre

2.2.1 Codage des données des tests évaluant la compréhension en lecture

Une moyenne des scores comprise entre 0 et 1 est obtenue pour chacune des tâches du test de compréhension. Le détail de l'attribution des scores se présentera également en deux parties, la première partie concernera la compréhension de phrases et l'autre partie s'intéressera à la compréhension de texte. Pour chacune des parties, après avoir expliqué la cotation des données, nous présenterons et comparerons les performances des deux classes.

- Compréhension de phrases

Les scores de la tâche compréhension sont cotés par 0 ou 1.

Le 0 est attribué lors d'une non réponse ou d'une réponse erronée.

Le 1 correspond donc à la réponse attendue par le test.

- Lecture de texte

Ici, deux sous-tâches sont distinctement évaluées.

Les scores de la tâche concernant « le rappel de récit » sont cotés par 0, 1, 2, 3… selon le nombre d'informations correctes donné par l'élève.

Les scores sont cotés par 0 ou 1 pour la tâche concernant les questions de compréhension.

Le 0 est attribué lors d'une non réponse ou d'une réponse erronée.

Le 1 est attribué lorsque la réponse de l'enfant est celle attendue par le test.

2.2.2 Traitements des tests évaluant les capacités à comprendre

- Les scores en compréhension de phrases

Tableau 8 : scores moyens obtenus par les groupes (expérimental vs témoin) à la tâche portant sur la compréhension de phrases.

	Lecture de phrases	
	Pré test	**Post test**
Groupe témoin	0	0,60
Groupe expérimental	0,05	0,63

Le tableau ci-dessus met bien en évidence que les scores des deux classes en compréhension de phrases sont presque identiques en pré test (groupe témoin : 0 vs groupe expérimental : 0,05). En post test, les scores obtenus par les deux classes en compréhension sont comparables (groupe témoin : 0,60 vs groupe expérimental : 0,63). Ainsi, les scores montrent que les deux classes ont progressé de manière équivalente en compréhension de phrases.

- Les scores en compréhension de texte

Tableau 9 : scores moyens obtenus par les groupes (expérimental vs témoin) aux deux tâches portant sur la compréhension de texte (rappel de récit : nombre moyen d'informations et questions de compréhension).

	Lecture de texte			
	Pré test		**Post test**	
	Informations	*Questions*	*Informations*	*Questions*
Groupe témoin	1	0,10	4	0,42
Groupe expérimental	0,29	0,01	4	0,49

Le tableau 9 présentant les scores obtenus par les élèves des deux groupes en lecture de texte ne montre pas d'écart significatif entre ces deux classes. Le groupe témoin obtient des scores légèrement supérieurs en pré test. Tandis que, le groupe expérimental obtient un score légèrement plus élevé que le groupe témoin en post test sur les questions de compréhension (groupe témoin : 0,42 vs groupe expérimental : 0,49). Concernant le « rappel de récit », les scores sont identiques pour les deux classes en post test (4).

PARTIE IV : Discussion

L'objectif de cette recherche était de mesurer l'impact d'un apprentissage de la lecture avec la méthode des alphas sur les performances de lecture (capacités à décoder et à comprendre). Pour mener à bien cette étude, nous avons comparé deux classes de CP utilisant deux méthodes de lecture bien distinctes. Le groupe expérimental bénéficie de la méthode des alphas tandis que le groupe témoin utilise une méthode syllabique pure. L'évolution des performances des élèves des deux groupes (témoin et expérimental) en lecture a donc été évaluée grâce à des tests proposés aux élèves à deux reprises (en novembre et en avril). Ainsi, les différentes composantes de la lecture ont été évaluées au sein de ces tests : le décodage (de mots et pseudo-mots ainsi que la vitesse de lecture) et la compréhension.

A travers cette étude, nous avons donc cherché à répondre à la problématique suivante :

La méthode des alphas comparativement aux autres méthodes permet-elle de favoriser l'apprentissage de la lecture ?

L'analyse des prérequis basée sur les tests de l'éducation nationale (septembre 2018) a dans un premier temps montré que les deux classes sélectionnées sont comparables malgré quelques écarts de résultats visibles sur les différentes tâches proposées. Cette analyse met en avant des résultats comparables sur les tâches liées aux connaissances alphabétiques (groupe témoin : 0,66 vs groupe expérimental : 0,70) et à la compréhension du langage oral (groupe témoin : 0,71 vs groupe expérimental : 0,75) tandis que les prérequis portant sur la conscience phonologique diffèrent (groupe témoin : 0,45 vs groupe expérimental : 0,65).

L'analyse de l'évolution des performances en lecture va permettre d'affirmer ou de contester nos trois hypothèses énoncées en détaillant les compétences suivantes : décodage, compréhension et vitesse de lecture, quelque soit la longueur des textes proposés.

L'analyse des données révèle dans un premier temps, que le groupe expérimental bénéficiant de la méthode des alphas n'obtient pas de meilleurs scores en post test sur les tâches de décodage (lecture de mots et pseudo-mots) par rapport au groupe témoin utilisant une méthode syllabique pure (groupe témoin : 0,82 vs groupe expérimental : 0,81). Ce constat est également visible lorsque nous analysons les scores obtenus par les élèves en lecture de phrases. En effet, le score obtenu en lecture par le groupe témoin en post test est plus élevé que celui obtenu par le groupe expérimental (groupe témoin : 0,75 vs groupe expérimental : 0,66). Les scores obtenus par ces deux classes sont donc comparables en post test. De plus, si nous observons l'évolution de ces groupes (témoin et expérimental), celle-ci est également comparable. Nous pouvons donc conclure que la méthode des alphas n'améliore pas les compétences en décodage (lecture de mots et pseudo-mots) par rapport à une méthode syllabique pure. Afin d'enrichir notre recherche, il serait intéressant d'analyser les différents profils d'élèves puisque pour certains élèves la méthode des alphas utilisant une approche multi-sensorielle pourrait peut-être plus bénéfique sur les capacités de décodage.

L'analyse des résultats portant sur la tâche évaluant les capacités en fluence infirme également l'hypothèse initiale. En effet, les scores montrent une évolution des performances en lecture pour les deux classes sélectionnées mais quel que soit leur méthode utilisée. De plus, en post test, les élèves ont des scores comparables (groupe témoin : 23 vs groupe expérimental : 22). L'analyse des résultats portant sur la tâche de fluence montre également que le groupe expérimental fait plus d'erreurs de lecture que le groupe témoin en post test (groupe témoin : 4 vs groupe expérimental : 6). Par conséquent, la dernière hypothèse n'est pas confirmée : un apprentissage utilisant les différents sens dont l'exploration haptique n'améliore pas les capacités en fluence. Les élèves des deux groupes ont une vitesse de lecture comparable en avril. Rappelons que selon les résultats des prérequis en conscience phonologique, les élèves du groupe expérimental ont davantage d'acquis que le groupe témoin. Ce résultat d'analyse devrait se confirmer, en décodage mais dans le cas présent, cette tendance est infirmée.

De la même manière que pour le décodage, l'analyse des données portant sur la compréhension de phrases et de textes ne dévoile pas d'écart signifiant entre les deux groupes. En effet, sur les tâches de compréhension de phrases (groupe témoin : 0,60 vs groupe expérimental : 0,63) et de textes (groupe témoin : 0,42 vs groupe expérimental : 0,49), la tendance se confirme puisque

les résultats sont sensiblement les mêmes entre les deux groupes. Par conséquent, l'hypothèse mettant en avant que la méthode des alphas serait plus bénéfique que l'approche syllabique pure n'est pas vérifiée. Nous pouvons donc conclure que la méthode des alphas n'améliore pas les compétences en compréhension (de phrases et de textes) par rapport à une méthode syllabique pure. Le constat effectué portant sur les capacités à comprendre doit cependant être nuancé car les deux classes sélectionnées utilisent l'étude d'albums pour travailler la compréhension. Ainsi, les résultats portant sur les tâches de compréhension ne dépendent pas seulement de l'utilisation de la méthode des alphas comme outil pédagogique pour l'apprentissage de la lecture.

Les résultats de cette recherche doivent être nuancés. D'une part, puisque celle-ci a été effectuée sur un échantillon restreint (N=28 élèves). Par conséquent, une étude menée sur un petit échantillon ne peut être étendue à la totalité des élèves de CP. Par ailleurs, l'apprentissage de la lecture est un processus complexe et cette activité nécessite une pluralité de connaissances et d'habiletés intellectuelles. D'autres facteurs sont à prendre en considération afin de parvenir à des résultats plus significatifs : les pratiques enseignantes (Talbot, 2012), le milieu socio-familial et la motivation (Fenouillet et al., 2009), l'expérimentateur, les conditions de passation du test mais également les programmations suivies par les deux enseignantes participantes à l'expérience. Par conséquent, il aurait été préférable de réaliser une étude sur ses facteurs avant de proposer des tests aux élèves. Il serait en effet intéressant d'évaluer des élèves ayant un même milieu socio-familial, des pratiques enseignantes similaires ainsi qu'une même programmation concernant l'étude du code.

De plus, une étude précise de la méthode des alphas et de son utilisation permettrait de connaître les caractéristiques bénéfiques de cette dernière, qui permettrait un meilleur apprentissage de la lecture. Néanmoins, nous savons qu'il existe un effet bénéfique de l'ajout de l'exploration haptique sur le décodage de pseudo-mots (Bara, Colé et Gentaz, 2004). La méthode des alphas comme les séances d'entraînements menées par Gentaz pour ses recherches font appel à une pluralité des sens.

	Exploration visuelle	Exploration auditive	Exploration haptique
Méthode des alphas	Les personnages Exemple : **Monsieur a**	Le son émis par chaque personnage Exemple : **« Monsieur a » adore faire des blagues et porte sa canne à l'envers. Cela le fait rire.**	Les figurines Exemple :
Méthode multi sensorielle de Gentaz	Posters et lettres mobiles.	Comptine et discrimination auditive.	Lettres en relief. Exemple :

L'approche multi sensorielle va donc permettre d'établir une association simultanée entre les différentes perceptions de l'apprenant (la vue, l'ouïe et le toucher). Ainsi, Gentaz montre dans son étude que l'exploration haptique améliore la mémorisation des formes abstraites. Cet effet bénéfique serait particulièrement visible chez les enfants susceptibles d'avoir des difficultés dans l'apprentissage de la lecture. Bara, Colé et Gentaz, démontrent que ces effets sont décalés dans le temps. Toutefois, il est important de noter que les alphas sont des lettres utilisant les différentes écritures (cursive, script et capitale) contrairement aux lettres en relief utilisées dans la méthode multi sensorielle de Gentaz qui utilise des lettres cursives. Ce travail de recherche n'a donc pas permis de révéler d'influence positive ou négative de l'utilisation de la méthode des alphas sur les capacités en lecture (décodage et compréhension).

En effet, le groupe expérimental bénéficiant de la méthode des alphas n'obtient pas de résultats significatifs sur les performances en lecture (décodage, compréhension et vitesse de lecture) comparativement au groupe témoin qui utilise une méthode syllabique pure. Cette recherche montre alors que la méthode des alphas n'est pas plus bénéfique qu'une méthode syllabique pure. Ce constat est à prendre avec précaution au vu des facteurs pouvant modifier les résultats de notre recherche.

En outre, aucune étude à ce jour est connue pour vérifier l'efficacité de cette méthode de lecture originale. Toutefois, il n'existe pas non plus de recherche avec des résultats significatifs étudiant l'efficacité de cette méthode à l'école maternelle. Nous pouvons malgré tout, souligner l'importance de reconnaître les lettres afin d'entrer dans l'apprentissage de la lecture.

Les apports théoriques m'ont permis d'enrichir considérablement mes connaissances sur ce que signifie « savoir lire » et sur les prérequis nécessaires avant l'entrée en CP. Mes recherches portant sur les caractéristiques des différentes méthodes de lecture ainsi que les particularités de la méthode des alphas ont également été l'occasion de développer mes compétences en lien avec mon enseignement. L'année de professeur des écoles stagiaire m'a fait découvrir deux classes de CP utilisant des méthodes de lecture différentes. De ce fait, j'ai pris conscience de l'intérêt d'analyser les différentes méthodes avant de les utiliser. J'ai alors choisi d'effectuer mon travail de recherche sur l'apprentissage de la lecture et plus particulièrement sur une méthode de lecture originale (la méthode des alphas). Ma première intuition m'amenait à penser que cette méthode ludique possédait des effets bénéfiques portant sur l'approche multi sensorielle. Cependant, les résultats obtenus en post test me permettent d'infirmer mes hypothèses initiales et de rechercher une autre méthode permettant de favoriser l'apprentissage de la lecture. A ce jour, je n'ai pas trouvé de méthode efficace permettant une évolution significative des performances des élèves en lecture. Cependant, suite aux résultats de cette recherche et aux connaissances théoriques apportées par cette dernière, je pense être plus efficace dans ma pratique d'enseignement. En effet, j'ai pris conscience de l'importance des prérequis en lecture (connaissances alphabétiques, connaissances phonologiques ainsi que la compréhension du langage oral) avant de débuter tout apprentissage. De plus, la lecture demande à l'enfant de développer des habiletés dans deux domaines : le décodage des mots écrits et la compréhension (ONL, 1998, Ecalle et Magnan, 2002, Chauveau, 1997, Goigoux et Cèbe, 2006, Morais, 2004). L'enseignant se doit de proposer un enseignement et un accompagnement systématiques et approfondis dans ces deux domaines. Pour cela, il existe différentes entrées. Le manuel de lecture, recommandé par les personnels de l'éducation

nationale (inspecteurs et conseillers pédagogiques) est un des outils pour apprendre à lire. Malgré cela, certains enseignants n'utilisent pas ce support et préfèrent utiliser leurs propres fiches. Au vu de mes expériences professionnelles, j'ai pris conscience qu'il fallait varier les entrées dans la lecture tout en proposant aux élèves de développer les compétences suivantes : la conscience phonologique, la reconnaissance visuelle, le codage de mots ainsi que la compréhension de phrases et de textes. Ces dernières doivent alors se compléter afin de toujours proposer un apprentissage en contexte. En effet, la finalité de la lecture est la compréhension, le décodage permet donc à l'élève de lire seul un texte dans le but de le comprendre. L'album de jeunesse est, pour moi, un support intéressant permettant de travailler la compréhension mais également le décodage en contexte. Les élèves vont alors découvrir des mots qu'ils ne savent pas encore décoder et ces derniers feront l'objet d'une étude en décodage. Néanmoins, une progression sur l'étude des phonèmes sera préparée en amont en tenant compte de plusieurs facteurs (fréquence d'emploi des phonèmes en français, les sons rencontrés dans l'album étudié, choisir des voyelles et consonnes dès le début d'année). Ainsi, les phonèmes (a ; i ; l et r) feront l'objet d'une étude dès septembre. Nous pouvons donc conclure qu'une séance sur l'apprentissage de la lecture développe des compétences portant sur le décodage, la compréhension mais également l'écriture. En effet, la lecture et l'écriture sont deux activités indissociables et doivent être travaillées ensemble. Enfin, l'apprentissage de la lecture en contexte se basant sur un album et des expériences de classe peut permettre une meilleure motivation de la part des élèves.

La méthode des alphas ne serait-elle pas plus efficace comme outil de différenciation pour les élèves susceptibles d'avoir des difficultés dans l'apprentissage de la lecture ?

Bibliographie

Ouvrages :

Bentolila, A. Germain, B. *Apprendre à lire.* Editions Nathan, 2018. 96 p.

Bentolila, A. Morais, J. et al. *Apprendre à lire : au cycle des apprentissages fondamentaux (GS, CP, CE) Analyses, réflexions et propositions.* Editions Odile Jacob, 1998. 224 p.

Cèbe, S. Goigoux, R. *Apprendre à lire à l'école.* Editions Retz, 2006. 80 p.

Chauveau, G. *Comprendre l'enfant apprenti lecteur : recherches actuelles en psychologie de l'écrit.* Editions Retz, 2001. 190 p.

Chauveau, G. *Le savoir-lire aujourd'hui.* Editions Retz, 2007. 135 p.

Colé, P. Sprenger-Charolles, L. *Lecture et dyslexie : approche cognitive*. Editions Dunod, 2006. 291 p.

Couté, B. *La lecture au cycle 2*. Editions Retz, 2003. 240 p.

Dehaene, S. *Apprendre à lire : des sciences cognitives à la salle de classe*. Editions Odile Jacob, 2011. 155 p.

Dehaene, S. *Les neurones de la lecture*. Editions Odile Jacob, 2007. 478 p.

Ecalle, J. Magnan, A. *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés.* Editions Dunod, 2010. 256 p.

Garcia, S. Oller, A.C. *Réapprendre à lire : de la querelle des méthodes à l'action pédagogique.* Editions Le Seuil, 2015. 336 p.

Germain, B. Le Guay, I. et al. *Le manuel de lecture au CP : réflexions, analyses et critères de choix.* Editions Hatier, 2003. 285 p.

Giasson, J. *La lecture : de la théorie à la pratique*. Editions de Boeck, 2005. 402 p.

Maisonneuve, L. *Apprentissage de la lecture, méthodes et manuels, tome 1 : apprentissage de la lecture et méthodes de lecture*. Paris : Editions L'harmattan, 2003. 408 p.

Ouzoulias, A. *L'apprenti lecteur en difficulté : évaluer, comprendre, aider*. Editions Retz, 1996. 111 p.

Tisset, C. *Apprendre à lire au cycle 2.* Editions hachette, 1996. 159 p.

Articles scientifiques :

Baillat, G. et al., 2008. *« Introduction », Évaluer pour former.* De Boeck Supérieur « Pédagogies en développement ». p. 7-14. DOI : 10.3917/dbu.baill.2008.01.0007.

Bara, F., Colé, P., Gentaz, E., 2004. *Les effets des entraînements phonologiques et multisensoriels destinés.* Enfance. Vol. 56, p. 387-403. DOI : https://doi.org/10.3917/enf.564.0387.

Branciard, L. et al., 2016. *Vers une évaluation scolaire inclusive?.* La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation. (N° 74), p. 5-8. DOI : 10.3917/nras.074.0005.

Butera, F. et al., 2011. *« Introduction », L'évaluation, une menace?.* Presses Universitaires de France. p. 9-12 DOI : 10.3917/puf.darno.2011.01.0009.

Denis, C. et al., 2016. *Pratiques d'adaptation de l'évaluation pour l'inclusion d'élèves dyslexiques : qu'arrive-t-il au deuxième cycle du secondaire ? ».* La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation. (N°74), p. 27-39. DOI : 10.3917/nras.074.0027.

Fenouillet, F. et al., 2009. *Motivations autodéterminées et lecture.* Enfance. (N°4), p. 397-422. DOI : https://doi.org/10.4074/S0013754509004030.

Louvet-Schmauss, E. 1994. *Le rôle du contexte éducatif familial dans l'apprentissage de la lecture-écriture. Actes de lecture* (N°47), p. 1-8.

Rapports, contributions et conférences :

Roland, G. (dir.) et al. 2016. *Etude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages.* Synthèse du rapport de recherche [en ligne]. Lyon.

Sites :

DUBOIS DU NILAC OLIVIER. *Récréalire – Les alphas : Apprendre à lire aux enfants* [en ligne]. Disponible sur https://editionsrecrealire.com [consulté le 3 octobre 2018].

LA PLANETE DES ALPHAS. *Apprendre à lire avec la planète des alphas* [en ligne]. Mise en ligne en 2018. Disponible sur http://lesalphas.com [consulté le 3 novembre 2018].

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Programmes pour les cycles* [en ligne]. Disponible sur http://cache.media.education.gouv.fr [consulté le 20 décembre 2018].

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. *100% de réussite au CP* [en ligne]. Mise à jour le 6 avril 2018. Disponible sur http://cache.media.education.gouv.fr [consulté le 20 décembre 2018].

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Pour enseigner la lecture et l'écriture* [en ligne]. Disponible sur http://cache.media.eduscol.education.fr [consulté le 11 janvier 2019].

VANTOUROUT MARC, MAURY SYLVETTE. *« Evaluation de la lecture au CP : mis en œuvre d'une approche multiple »* [en ligne]. Mise en ligne le 20 juin 2019. Disponible sur http://journals.openedition.org/educationdidactique/2649 [consulté le 4 avril 2019].

ANNEXE SECTION 1 – PROGRAMMATION GROUPE TEMOIN

	Période 1 : lundi 3 septembre au vendredi 19 octobre	**Période 2** : lundi 5 novembre au vendredi 21 décembre	**Période 3** : lundi 7 janvier au vendredi 8 février	**Période 4** : lundi 25 février au vendredi 5 avril
Semaine 1	Les prénoms de la classe L'alphabet les voyelles et les consonnes	Le son [p] Le son [k]	Le son [n] Le son [e]	Les noms Masculin/féminin
Semaine 2	Le son [a] Le son [i]	Les déterminants (les/des) Le son [b]	Le son [ɔ̃]	Le son [k] Le son [z]
Semaine 3	Le son [o] Le son [l]	Le son [f] Le son [g]	Le son [v] Le son [ɑ̃]	Le son [f] Le son [ɛ]
Semaine 4	Le son [r] Le son [y]	Le son [ə] Le son [u]	Le son [o] Les sons [wa]	Révision
Semaine 5	Le son [s] Le son [m]	Révision Le son [ʃ]	Les sons [Ø] [œ] Révision	Le son [ɛ̃] Le son [s] (c/ç)
Semaine 6	Les déterminants (un/une – le/la) Le son [t]	Révision Le son [d]		Le son [ɲ] Révision
Semaine 7	Evaluation			

ANNEXE SECTION 2 – PROGRAMMATION GROUPE EXPERIMENTAL

1 son par semaine	**Période 1** 03/09/18 19/10/18 7 semaines	Alphas	
		a	
		i	
		o	
		u	
		é	
		e	
	Période 2 05/11/18 21/12/18 7 semaines	f	
		s	
		ch	
		v	
		j	m
		r	ou
		Révision / évaluations	
1 son tous les 2 jours	**Période 3** 07/01/19 08/02/19 5 semaines	l	n
		p	t
		è/ê	oi
		on	c
		b	d
	Période 4 25/02/19 06/04/19 6 semaines	g	gn
		in/ain/im/un/ein	
		en/an	
		s = z	ph
		au/eau	
		eu/oeu	ai/ei
	Période 5 07/05/18 06/07/18 11 semaines	Evaluations	
		ette/elle/esse	pr/tr/cr/vr
		fl/cl/pl/bl	io/ia/ie
		qu/gu	h/ent
		ge/gi/gy	é/er/ez/et
		ç/c/ss/s	ier/ian/ieu/ion
		ill / y	ail/euil/ouil
		oin	x
		w	

ANNEXE SECTION 3 – TESTS NATIONAUX

Séquence 1

PASSATION COLLECTIVE	Français	20 minutes	7 exercices

Exercice	Durée (min)	COMPETENCE ASSOCIEE
1	3	Discriminer des sons.
2	3	Reconnaître les lettres de l'alphabet.
3	2	Discriminer des sons.
4	1	Discriminer des sons.
5	3	Comprendre [...] sans autre aide que le langage entendu. (des phrases)
6	1	Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu.
7	7	Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu.

Exercice 1

Compétence : Discriminer des sons.

Activité : Entourer la lettre qui correspond au son du premier phonème d'un mot dicté**.**

Consignes de passation :

« Dans cet exercice, je vais d'abord vous dire les cinq lettres de chaque ligne. Ensuite, je vous dirai un mot. Vous devrez entourer la lettre qui correspond au son que vous entendez au début de ce mot.
Je répèterai ce mot deux fois.

[Ecrire au tableau ou projeter les exemples.]

Nous allons faire un exemple ensemble. Mettez votre doigt sur le rond noir. Les cinq lettres sont : m, n, b, d et f. [Dire le nom des lettres.] *Entourez la lettre qui correspond au son que vous entendez au début du mot* ***feuille****.*
[Laisser 10 secondes.]

On entend « fe » [donner le son : dire fe] *au début du mot feuille. C'est le f qui fait le son « fe » donc il fallait entourer la lettre f.*

Mettez votre doigt sur la ligne du rond blanc. Les cinq lettres sont : p, b, d, a, q. Entourez la lettre qui correspond au son que vous entendez au début du mot ***bulle****.*
[Laisser 10 secondes.]

Mettez votre doigt sur la ligne de la flèche noire. Les cinq lettres sont : p, b, d, a, q. Entourez la lettre qui correspond au son que vous entendez au début du mot ***dos****.*
[Laisser 10 secondes.]

Mettez votre doigt sur la ligne de la flèche blanche. Les cinq lettres sont : m, b, d, f, j. Entourez la lettre qui correspond au son que vous entendez au début du mot ***fil****.*
[Laisser 10 secondes.]

Mettez votre doigt sur la ligne du carré noir. Les cinq lettres sont : l, t, d, h, f. Entourez la lettre qui correspond au son que vous entendez au début du mot ***lune****.* [Laisser 10 secondes.]

Mettez votre doigt sur la ligne du carré blanc. Les cinq lettres sont : m, b, d, f, n. Entourez la lettre qui correspond au son que vous entendez au début du mot ***mal****.* [Laisser 10 secondes.]

Mettez votre doigt sur la ligne du nuage noir. Les cinq lettres sont : p, b, d, a, q. Entourez la lettre qui correspond au son que vous entendez au début du mot ***pile****.* [Laisser 10 secondes.]

Mettez votre doigt sur la ligne du nuage blanc. Les cinq lettres sont : n, m, r, t, v. Entourez la lettre qui correspond au son que vous entendez au début du mot ***rose****.* [Laisser 10 secondes.]

Mettez votre doigt sur la ligne du cœur noir. Les cinq lettres sont : n, m, r, t, s. Entourez la lettre qui correspond au son que vous entendez au début du mot ***sol****.* [Laisser 10 secondes.]

Mettez votre doigt sur la ligne du cœur blanc. Les cinq lettres sont : n, d, t, s, f. Entourez la lettre qui correspond au son que vous entendez au début du mot ***tard****.* [Laisser 10 secondes.]

Mettez votre doigt sur la ligne de la croix noire. Les cinq lettres sont : n, m, v, u, f. Entourez la lettre qui correspond au son que vous entendez au début du mot ***vol****. »* [Laisser 10 secondes.]

Exercice 2

Compétence : Reconnaitre les lettres de l'alphabet.

Activité : Entourer la lettre dictée par l'enseignant.

Consignes de passation :

« Dans cet exercice, vous allez devoir entourer la lettre que je vous dicterai. Cette lettre pourra être écrite plusieurs fois et dans différentes écritures. Il faut donc entourer la lettre dans toutes les écritures.
Nous allons faire un exemple. Mettez votre doigt sur le rond noir.

Entourez toutes les lettres i.

[Laisser 20 secondes.]

Il fallait entourer la lettre i trois fois. »

[Corriger au tableau.]
[Procéder de la même façon pour les lettres suivantes.]

	Entourez toutes les lettres a.
	Entourez toutes les lettres d.
	Entourez toutes les lettres e.
	Entourez toutes les lettres c.
	Entourez toutes les lettres b.
	Entourez toutes les lettres o.
	Entourez toutes les lettres m.

Exercice 3

Compétence : Discriminer des sons.

Activité : Repérer le mot qui débute par le même phonème que le mot cible.

Consignes de passation :

[Vérifier que les élèves ont leur cahier ouvert à la page 7.]

« Dans cet exercice, je vais d'abord vous donner pour chaque ligne les quatre mots qui correspondent aux quatre images. Je vous dirai ensuite un autre mot. Vous devrez entourer l'image du mot qui commence par le même son que celui-ci. Nous allons faire un exemple ensemble. Mettez votre doigt sur le rond noir.

Les quatre mots sont : monsieur – prune – ballon – bille. Entourez l'image du mot qui commence par le même son que ***pantalon ... pantalon.*** *Le mot prune commence par « p »* [prononcer le son de la lettre p] *comme le mot pantalon. Entourez la prune. »*

[Laisser 10 secondes.]
[Vérifier que la consigne est comprise.]
[Procéder de la même façon pour les mots suivants.]

	fille	*poule fleur homme bille*
	cheval	*mouton râteau château lapin*
	médaille	*poisson mouton ballon portail*

	valise	*serpent vélo balise avion*
	lapin	*lunettes sapin moto cheval*
	biscotte	*carotte café bateau tortue*
	tulipe	*muguet tortue melon pirate*
	poule	*fille poisson fleur vélo*

Exercice 4

Compétence : Discriminer des sons.

Activité : Repérer le mot qui se termine par le même phonème que le mot cible.

Consignes de passation :

[Vérifier que les élèves ont leur cahier ouvert à la page 9.]

« Dans cet exercice, je vais vous dire un mot. Vous devrez entourer l'image du mot qui se termine de la même façon.
Ensuite, nous changerons de ligne et de mot.

[Ecrire au tableau ou projeter les exemples.]

Nous allons faire un exemple ensemble. Mettez votre doigt sur le rond noir. Entourez l'image du mot qui se termine comme ***rideau****.*
[Dire les propositions.] *château, radis, serviette, lapin*
On entend « o » à la fin du mot rideau. C'est château qui se termine de la même façon donc il faut entourer l'image du mot château. »

Mettez votre doigt sur le rond blanc. Entourez l'image du mot qui se termine comme ***bille.*** [Donner les propositions.] balle, jeu, car, fille
[Laisser 10 secondes.]

Mettez votre doigt sur la flèche noire. Entourez l'image du mot qui se termine comme ***maison****.* [Donner les propositions.] poisson, maitresse, palais, pirate
[Laisser 10 secondes.]

Mettez votre doigt sur la flèche blanche. Entourez l'image du mot qui se termine comme ***pirate****.* [Donner les propositions.] lunettes, bateau, piment, sapin
[Laisser 10 secondes.]

Mettez votre doigt sur le carré noir. Entourez l'image du mot qui se termine comme ***bateau****.* [Donner les propositions.] moulin, chapeau, balise, navire
[Laisser 10 secondes.]

Mettez votre doigt sur le carré blanc. Entourez l'image du mot qui se termine comme ***verrue****. [Donner les propositions.] vélo, tortue, bouton, café.* [Laisser 10 secondes.]

Mettez votre doigt sur le nuage noir. Entourez l'image du mot qui se termine comme ***message****.* [Donner les propositions.] *manège, courrier, gâteau, maman.* [Laisser 10 secondes.]

Mettez votre doigt sur le nuage blanc. Entourez l'image du mot qui se termine comme ***petit****.* [Donner les propositions.] *papa, mouton, bébé, kiwi. »*

Exercice 5

Compétence : Comprendre [...] sans autre aide que le langage entendu. (des phrases)
.

Activité : Ecouter une phrase puis indiquer l'image correspondante parmi 4 propositions.

Consignes de passation :

[Vérifier que les élèves ont leur cahier ouvert à la page 11.] [Ecrire au tableau :

1	2
3	4

1	2
3	4

ou projeter la page du cahier.]

« Dans cet exercice, je vais vous dire une phrase et vous allez entourer l'image qui va avec. Nous allons faire deux exemples ensemble.

Sur la page, vous allez regarder les 4 images du haut. Mettez votre doigt dessus.

[L'enseignant montre un cahier avec les 4 images du bas cachées. Vérifier que les enfants ont le doigt sur les 4 images du haut.]
Vous êtes prêts ? Ecoutez et entourez : ***L'enfant jette la pomme.***

[Attendre 10 secondes.]

Il fallait entourer la quatrième image.

[L'entourer au tableau. Vérifier sur chaque cahier que la consigne est comprise. Sinon, réexpliquer à l'élève.]

Sur la page, vous allez regarder les 4 images du bas. Mettez votre doigt dessus.

[L'enseignant montre un cahier avec les 4 images du haut cachées. Vérifier que les enfants ont le doigt sur les 4 images du bas.]
Vous êtes prêts ? Ecoutez et entourez : ***Le stylo est dans le carton.***

[Attendre 10 secondes.]

Il fallait entourer la deuxième image.

[L'entourer au tableau. Vérifier sur chaque cahier que la consigne est comprise. Sinon, réexpliquer à l'élève.]
Puisque tout le monde a compris, nous allons continuer. Tournez la page, vous êtes à la page 12. »

[S'assurer que tous les élèves sont attentifs avant de dire les phrases. Prononcer chaque phrase en articulant (une seule fois). Laisser aux élèves 10 secondes à chaque fois pour entourer l'image choisie. Vérifier tout le long de cet exercice que les élèves sont à la bonne page et au bon endroit sur la page (haut, bas).]

Page 12	Images du haut	*Le garçon court.*
	Images du bas	*La tasse est grande.*
Page 13	Images du haut	*Le chien n'est pas dans la niche.*
	Images du bas	*La fille ne court pas.*
Page 14	Images du haut	*La dame les regarde.*
	Images du bas	*Le garçon la porte.*
Page 15	Images du haut	*L'étoile est dans le cercle.*
	Images du bas	*Le bol est derrière la tasse.*
Page 16	Images du haut	*La tasse est devant le carton.*
	Images du bas	*La dame marche.*
Page 17	Images du haut	*Le vélo suit la moto.*
	Images du bas	*Le garçon les regarde.*
Page 18	Images du haut	*La dame le porte.*
	Images du bas	*Le crayon est sur le cahier.*

Exercice 6

Compétence : Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu.

Activité : Ecouter un texte puis répondre à des questions (prélèvement, inférences, titre, vocabulaire) lues par l'enseignant, réponses proposées et lues par l'enseignant.

Consignes de passation :

[Vérifier que les élèves ont leur cahier ouvert à la page 19.]

« Dans cet exercice, je vais vous lire un petit texte. Vous allez bien l'écouter. Vous devrez ensuite répondre aux questions que je poserai. Pour cela, il faudra entourer la bonne image.

[Lire le texte une première fois. Attendre 10 secondes, le relire.]

Ecoutez bien :

> Ce matin, papa prépare Mathieu pour aller à l'école. Il lui enfile ses bottes, lui dit de bien garder son manteau et sa capuche pendant la récréation. « Tu feras attention de ne pas trop te mouiller quand tu sortiras de la classe et je te demande de ne pas sauter dans les flaques pour ne pas éclabousser tes camarades. »

Sur la page, vous voyez 4 images en haut et 4 images en bas. Regardez les 4 images en haut de la page.
[Montrer au tableau, ou montrer le cahier en masquant les images du bas.]

Vous êtes prêts ? Ecoutez la question et entourez la bonne réponse. ***Où se passe l'histoire ? Dans une maison, dans une forêt, dans la rue, à la piscine.***

[Laisser 10 secondes.]

Regardez les 4 images du bas de la page.

[Montrer au tableau, ou montrer le cahier en masquant les images du haut.]

Vous êtes prêts ? Ecoutez la question et entourez la bonne réponse.

Quel temps fait-il dans cette histoire ? Il y a de la neige, du soleil, de la pluie, du vent.

[Laisser 10 secondes.]

Tournez la page, vous êtes à la page 20. Regardez les 4 images en haut de la page. Vous êtes prêts ? Ecoutez la question et entourez la bonne réponse.

Entoure ce que le papa interdit de faire à Mathieu. Il lui interdit de jouer aux billes, de grimper sur la barrière, de sauter dans les flaques, d'éclabousser ses camarades avec son vélo*. »* [Laisser 10 secondes.]

Exercice 7

Compétence : Comprendre un texte écrit sans autre aide que le langage entendu.

Activité : Ecouter un texte puis répondre à des questions (prélèvement, inférences, titre, vocabulaire) lues par l'enseignant, réponses proposées et lues par l'enseignant.

Consignes de passation :

[Vérifier que les élèves ont leur cahier ouvert à la page 21.]

« Pour cet exercice, je vais lire deux fois une histoire. Vous allez bien tout écouter pour faire le film dans votre tête et bien la comprendre. Ensuite, je vous poserai des questions à propos de cette histoire et vous devrez entourer des dessins pour montrer que vous avez bien compris.
Vous êtes prêts ? Je vais lire.

[Lire l'histoire d'Hector, une première fois. Laisser 10 secondes. Lire l'histoire une seconde fois.]

Hector a décidé qu'il était maintenant assez grand et qu'il pouvait se débrouiller tout seul dans la vie. Ce matin, il quitte le terrier de sa famille, court dans les champs vers une forêt et se met à la recherche de son plat préféré : des carottes.
Tout à coup, il entend un aboiement et voit arriver vers lui un drôle d'animal à quatre pattes avec un collier autour de son cou et qui renifle le sol sans s'arrêter… Hector se cache et aperçoit derrière le drôle d'animal un homme qui tient dans ses mains un long tube bizarre. L'homme crie au drôle d'animal qui renifle toujours le sol : « Cherche, cherche !! Trouve une piste !... »
Hector a très peur et préfère revenir très vite dans le terrier familial : il détale, mais à peine a-t-il fait quelques mètres qu'il entend, grâce à ses longues oreilles, un bruit terrible : PAN !! PAN !! Il a senti quelque chose passer très près de lui ! Il aperçoit enfin le terrier de ses parents, s'y précipite et ne bouge plus…
Ouf, le drôle d'animal et l'homme passent en courant à côté du terrier et continuent leur chemin sans s'arrêter.
Finalement Hector ne se sent plus si grand et décide de rester encore quelque temps dans sa famille !!!

Maintenant je vais vous poser des questions et vous allez entourer l'image qui correspond à la réponse. »

[Ecrire au tableau :

ou projeter la page du cahier.]

« Sur la page, vous allez regarder les 4 images du haut, mettez votre doigt dessus.

[L'enseignant montre un cahier avec les 4 images du bas cachées. Vérifier que les enfants ont le doigt sur les 4 images du haut.]

Vous êtes prêts ? Ecoutez et entourez la bonne réponse.

[Indiquer le numéro de page à chaque changement. Préciser le dessin repère, puis poser la question.]

[Laisser 5 secondes et procéder de la même façon pour les questions suivantes.]

Page 21	Images du haut	*Qui est Hector ?* *Un petit chat, un lapin, un oiseau, une souris.*
	Images du bas	*Quel est cet animal qui court partout en reniflant le sol ?* *Un renard, un lapin, un chien, un taureau.*
Page 22	Images du haut	*Quel est le plat préféré d'Hector ?* *La soupe, les carottes, les tartines de pain, les pommes.*
	Images du bas	*Quel est cet homme qui poursuit Hector ?* *Un boxeur, un indien, un chasseur, un cow-boy.*
Page 23	Images du haut	*Dans : « Hector a très peur et préfère revenir très vite dans le terrier de ses parents : il détale », que veut dire « il détale » ?* *Il dort, il court, il mange, il est assis à l'affût.*
	Images du bas	*Quel est le long tube que porte l'homme ?* *Un fusil, un bâton, une épée, un arc avec une flèche.*
Page 24	Images du haut	*Quelle est l'image qui correspond le plus à l'histoire ?* *Un lapin mangeant des carottes avec ses parents dans la forêt, un chasseur qui tire sur un oiseau, un chasseur avec son chien en arrière-plan et un lapin tapi dans son terrier, un chien qui course un sanglier.*

Séquence 2

PASSATION COLLECTIVE	Français	17 minutes	7 exercices

Exercice	Durée (min)	COMPETENCE ASSOCIEE
1	2	Discrimination visuelle.
2	2	Reconnaitre des lettres.
3	3	Repérer des régularités dans la langue à l'oral en français.
4	2	Repérer des régularités dans la langue à l'oral en français.
5	3	Comprendre […] sans autre aide que le langage entendu. (des mots)
6	2	Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu.
7	3	Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu.

Exercice 1

Compétence : Discrimination visuelle

Activité : Entourer une lettre parmi d'autres signes.

Consignes de passation :

[Demander aux élèves d'ouvrir leur cahier 2 de français à la page 1, vérifier.]

« Dans cet exercice, vous allez devoir entourer les lettres que vous voyez. Ces lettres pourront être écrites dans différentes écritures. Il faut donc entourer toutes les lettres. Nous allons faire un exemple ensemble. Mettez votre doigt sur le rond noir. Entourez toutes les lettres que vous voyez. »

[Laisser 20 secondes.]

Il y en avait trois. a-b-p.

Mettez votre doigt sur la ligne du rond blanc, entourez toutes les lettres. masquer[Laisser 20 secondes.]

Tournez la page, vous êtes à la page 2.

Mettez votre doigt sur la ligne de la flèche noire, entourez toutes les lettres.

[Laisser 20 secondes.]

Mettez votre doigt sur la ligne de la flèche blanche, entourez toutes les lettres.

[Laisser 20 secondes.]

Allez à la page suivante, vous êtes à la page 3.

Mettez votre doigt sur la ligne du carré noir, entourez toutes les lettres. »

[Laisser 20 secondes.]

Exercice 2

Compétence : Reconnaitre des lettres

Activité : Comparer le contenu de paires de suites de lettres.

Consignes de passation :

[Vérifier que les élèves ont leur cahier ouvert à la page 4.]

« Dans cet exercice, vous allez chercher si des groupes de lettres sont les mêmes ou pas. Nous allons regarder ensemble trois exemples.

[Ecrire au tableau ou projeter les exemples.]

Dans chaque rectangle, il y a des lettres à gauche et des lettres à droite. [Montrer] *D'après vous, pourquoi ce rectangle* [montrer celui de gauche] *est entouré alors que ceux-ci* [montrer ceux de droite] *sont barrés ?*

[Laisser les élèves chercher un peu.]

Oui, parce que dans ce rectangle [montrer celui de gauche] *les lettres sont les mêmes et dans le même ordre* [montrer les deux V simultanément puis les deux P puis les deux O en prononçant les noms des lettres.]

... *alors que dans celui-ci* [montrer celui du milieu] *les lettres ne sont pas les mêmes. Ici on voit N* [montrer] *alors qu'ici on voit F.* [Montrer.]

Et d'après vous, pourquoi ce rectangle [montrer celui complètement à droite] *est barré ?* [Laisser les élèves chercher un peu.]

Parce que dans ce rectangle [montrer celui complètement à droite] *les lettres sont les mêmes mais dans un ordre différent.*

[Vérifier que la consigne est comprise en interrogeant les élèves : *« Qui peut expliquer ce qu'il faut faire ? Qui n'a pas compris ? »* Réexpliquer si besoin.]

Maintenant que tout le monde a compris, nous allons commencer l'exercice. Allez-y. »

[Laisser deux minutes.]

Exercice 3

Compétence : Repérer des régularités dans la langue à l'oral en français.

Activité : Repérer les mots dans lesquels on entend la même syllabe au début (syllabe identique à celle du mot cible).

Consignes de passation :

[Vérifier que les élèves ont leur cahier ouvert à la page 5.]

« Dans cet exercice, je vais d'abord vous donner pour chaque ligne les quatre mots qui correspondent aux quatre images. Vous devrez entourer l'image du mot qui commence par la même syllabe qu'un autre mot que je répéterai deux fois.

[Montrer la ligne en la reproduisant au tableau si nécessaire.]

Nous allons faire un exemple : mettez votre doigt sur le rond noir. Les quatre mots sont souris, panier, poireau, château.
Entourez l'image du mot qui commence par la même syllabe que le mot ***pa-pi-llon.*** *[Bien séparer les syllabes], je répète* ***pa-pi-llon.***

[Laisser 15 secondes.]

pa-nier commence comme pa-pi-llon, il fallait entourer l'image du panier.»

[Vérifier que la consigne est comprise.
Indiquer le numéro de page à chaque changement. Préciser le dessin repère avant de dire le mot cible. Répéter deux fois le mot cible.]

	couleur	*bouteille – canard – couteau - peinture*
	binocle	*bijou – bouchon – lunettes - cahier*
	monture	*montagne – violon – cheval - micro*
	vacances	*canard – valise – bateau - vélo*
	râteau	*robot – radis – serviette - collier*

***Tournez la page, vous êtes à la page 6.** »*

	tangram	*tambour – tartine – puzzle – statue*
	bouton	*oiseau – chemise – bouteille – bijou*
	chamois	*chameau – chemin – bijou – montagne*
	chanteur	*champignon – micro – château – souris*
	pirogue	*palais – pirate – bateau – camion*

Exercice 4

Compétence : Repérer des régularités dans la langue à l'oral en français.

Activité : Repérer les mots où l'on n'entend pas la même syllabe à la fin (syllabe différente de celle du mot cible).

Consignes de passation :

« Sur la page, vous voyez des lignes avec des images. Devant chaque ligne, il y a un dessin qui sert à vous repérer.

Dans cet exercice, je vais d'abord vous donner pour chaque ligne les quatre mots qui correspondent aux quatre images. Vous devrez barrer l'image du mot qui ne se termine pas par la même syllabe que les autres.

Nous allons faire un exemple. Mettez votre doigt sur le rond noir. Les quatre mots sont :
armoire, bureau, taureau, carreau.
Barrez l'image du mot qui ne se termine pas par la même syllabe que les autres, où l'on n'entend pas la même chose à la fin.
[Répéter deux fois les mots. Laisser les élèves chercher.]

Armoire ne se termine pas par la même syllabe que bureau, taureau, carreau. Il faut barrer l'image de l'armoire.»

[Vérifier sur chaque cahier que la consigne est comprise. Sinon, réexpliquer à l'élève.]

Maintenant que vous êtes prêts, nous allons commencer.

Posez votre doigt sur le rond blanc, vous voyez les images des mots château, hérisson, glaçon, ourson.
Barrez l'image du mot qui ne se termine pas par la même syllabe que les autres.»
[Répéter deux fois les mots.]

[Laisser 15 secondes]

[Procéder de la même façon pour les mots suivants en s'assurant que les élèves sont bien à la bonne page et au bon endroit sur la page.]

	moto - couteau - bateau - voiture.
	poussin - taureau - zéro - bureau
	saucisson - hérisson - otarie - paillasson
	canari - cinéma - écurie - otarie

Exercice 5

Compétence : Comprendre [...] sans autre aide que le langage entendu. (des mots)

Activité : Ecouter un mot puis entourer l'image correspondante parmi 4 propositions.

Consignes de passation :

[Vérifier que les élèves ont leur cahier ouvert à la page 8.]

[Ecrire au tableau :

ou projeter la page du cahier.]

« Dans cet exercice, je vais vous dire un mot, il faudra entourer l'image qui va avec ce mot.

Nous allons faire un exemple ensemble. Sur la page, vous allez regarder les 4 images en haut. Mettez votre doigt dessus.

[L'enseignant montre un cahier avec les 4 images du bas cachées. Vérifier que les élèves ont le doigt sur les 4 images du haut.]

Vous êtes prêts ? Ecoutez et entourez : ***fourchette****.* [Attendre 10 secondes.]

Il fallait entourer le dessin de la fourchette. [Entourer la fourchette au tableau si vous avez reproduit ou projeté l'exercice. Vérifier sur chaque cahier que la consigne est comprise. Sinon, réexpliquer à l'élève.]

Puisque tout le monde a compris, nous allons continuer. Sur la page, vous allez regarder les 4 images du bas. Mettez votre doigt dessus.

[L'enseignant montre un cahier avec les 4 images du haut cachées. Vérifier que les élèves ont le doigt sur les 4 images du bas.]

Vous êtes prêts ? Ecoutez et entourez : ***hiver****.* [Attendre 10 secondes.] *Allez à la page suivante, vous êtes à la page 9.*

Maintenant, regardez les 4 images du haut. Vous êtes prêts ? Ecoutez et entourez : ***rire****. »*

[Attendre 10 secondes.]

[S'assurer que tous les élèves sont attentifs avant de dire un mot. Prononcer chaque mot en articulant (une seule fois). Laisser aux élèves 10 secondes à chaque fois pour entourer l'image choisie. Vérifier tout au long de cet exercice que les élèves sont à la bonne page et au bon endroit sur la page en haut ou en bas.]

[Procéder de la même façon pour les mots suivants.]

Page 9	Images du bas	*clou*
Page 10	Images du haut	*coudre*
	Images du bas	*voile*
Page 11	Images du haut	*cacher*
	Images du bas	*pédale*
Page 12	Images du haut	*scier*
	Images du bas	*s'éveiller*
Page 13	Images du haut	*courir*
	Images du bas	*briser*
Page 14	Images du haut	*tronc*
	Images du bas	*quille*
Page 15	Images du haut	*coude*
	Images du bas	*orage*

Exercice 6

Compétence : Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu.

Activité : Ecouter un texte puis répondre à des questions (prélèvement, inférences, titre, vocabulaire) lues par l'enseignant, réponses proposées et lues par l'enseignant.

Consignes de passation :

« Dans cet exercice, je vais vous lire un petit texte. Vous allez bien l'écouter. Vous devrez ensuite répondre aux questions que je poserai. Pour cela, il faudra entourer la bonne image.

> Pour préparer la tarte, déroulez la pâte au fond du moule puis ajoutez de la compote par-dessus. Etalez celle-ci avec le dos d'une cuillère. Disposez ensuite les pommes sur cette préparation. Enfournez et laissez cuire pendant 25 minutes.

[Laisser 10 secondes et le relire une deuxième fois.]

Sur la page, vous voyez 4 images en haut et 4 images en bas. Regardez les 4 images en haut de la page.

[Montrer au tableau, projeter l'image ou masquer à l'aide d'une feuille les 4 images du bas.]

Vous êtes prêts ? Ecoutez la question et entourez la bonne réponse. Dans le texte que j'ai lu,

avec quoi étale-t-on la compote ? Une fourchette, un couteau, une cuillère, une louche.

Regardez les 4 images en bas de la page. Maintenant entourez l'image qui correspond à la phrase :

Disposez ensuite les pommes sur cette préparation.

[Ne décrire aucune image et laisser 10 secondes pour regarder les images et répondre.]

Regardez les 4 images du haut de la page. ***Entourez l'image qui correspond à enfourner.*** [Ne décrire aucune image et laisser 10 secondes pour regarder les images et répondre.] *Regardez les quatre images en bas de la page.*

Entourez l'image qui correspond au plat qui sort du four d'après le texte que j'ai lu. *»* [Ne décrire aucune image et laisser 10 secondes pour regarder les images et répondre.]

Exercice 7

Compétence : Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu.

Activité : Ecouter un texte puis répondre à des questions (prélèvement, inférences, titre, vocabulaire) lues par l'enseignant, réponses proposées et lues par l'enseignant.

Consignes de passation :

[Vérifier que les élèves ont leur cahier ouvert à la page 18.]

« Dans cet exercice, je vais vous lire un petit texte. Vous allez bien l'écouter. Vous devrez ensuite répondre aux questions que je poserai. Pour cela, il faudra entourer la bonne image.

La nuit est en train de tomber. Arthur va voir son chien pour lui donner des croquettes. Il lui demande de bien monter la garde pour protéger les moutons du cruel animal qui rôde.

[Laisser 10 secondes et le relire une deuxième fois.]

Sur la page, vous voyez 4 images en haut et 4 images en bas.

Regardez les 4 images en haut de la page.

[Montrer au tableau, projeter l'image ou masquer à l'aide d'une feuille les 4 images du bas.]

Vous êtes prêts ? Ecoutez la question et entourez la bonne réponse.

Qui demande de monter la garde ?

[Dire les propositions aux élèves une seule fois en leur demandant de poser le doigt sur chaque image.]
Une femme, un homme, un mouton, un chien.
[Laisser 10 secondes.]

Regardez maintenant les 4 images du bas de la page. [Montrer au tableau, projeter l'image ou masquer à l'aide d'une feuille les 4 images du haut.] Vous êtes prêts ? Ecoutez la question et entourez la bonne réponse.

Qui doit monter la garde ?

[Dire les propositions aux élèves une seule fois en leur demandant de poser le doigt sur chaque image.]
Un mouton, un homme, un cheval, un chien.
[Laisser 10 secondes.]

Passez à la page suivante, vous êtes à la page 19. Regardez les 4 images en haut de la page.

[Montrer au tableau, projeter l'image ou montrer la page.]

Qui doit être protégé ?

[Dire les propositions aux élèves une seule fois en leur demandant de poser le doigt sur chaque image.]
Un troupeau de moutons, une poule, des oies, un homme.
[Laisser 10 secondes.]

Regardez maintenant les 4 images du bas de la page.

[Montrer au tableau, projeter l'image ou masquer à l'aide d'une feuille les 4 images du haut.]

Vous êtes prêts ? Ecoutez la question et entourez la bonne réponse.

Quel pourrait être l'animal qui rôde ?

[Dire les propositions aux élèves une seule fois en leur demandant de poser le doigt sur chaque image.]
Un chaton, un loup, un poussin, un cheval. »
[Laisser 10 secondes.]

ANNEXE SECTION 4 – TESTS EVALUANT LES PERFORMANCES EN LECTURE

Nom et prénom de l'élève :

_____

_____

Mémoire : post-test

Lecture de mots

I. Consigne et codage des données

Consigne 1 : « Je vais te montrer des mots un à un, tu dois essayer de les lire à haute voix.»

Dans un premier temps le PE pose la liste n°1 devant l'élève. L'enseignant montre le mot à lire et cache les mots suivants avec une feuille de papier puis, lorsque l'élève à terminé de lire à haute voix tous les mots de la liste n°1, l'enseignant pose la liste n°2 devant l'élève ainsi de suite.
ATTENTION : l'enseignant devra prendre une feuille de papier pour cacher la liste complète. Ce dernier fera apparaître les mots un à un.

Lorsque l'élève lit correctement le mot, l'enseignant notera : √ dans la case du tableau ci-dessous. **Dans le cas contraire**, le professeur des écoles notera le mot prononcé par l'élève.
Exemple : L'élève dit « popo » au lieu de « papa ». Le PE écrira donc « popo » dans le tableau qui suit.
L'enseignant devra valoriser l'élève même en cas d'échec. En effet, cette expérimentation ne doit en aucun cas décourager les enfants.

Remarque : Après 4 lectures erronées consécutives, cela signifie que l'élève n'est pas du tout en capacité de lire le mot. L'enseignant stoppera le test.

Liste n°1 : les mots véritables

la	
samedi	
tomate	
école	
riz	
petit	

aujourd'hui	
quille	
oiseaux	
ombrageux	

Score ___/10

Liste n°2 : les mots inventés

ra	
mu	
lita	
sole	
arnilo	
vucota	
poignon	
joibouci	

Score ___/8

SCORE TOTAL ____/18

Lecture et compréhension de phrases

I. Consigne et codage des données

Consigne 1 : « je vais te montrer des phrases, tu devras me les lire à haute voix ensuite tu devras choisir entre plusieurs images celle qui va le mieux avec la phrase que tu auras lu. On essaie ? Peux-tu me lire cette phrase ?»

L'enseignant donne la phrase n°1 à l'élève. Ce dernier lit la phrase à haute voix. Le PE doit enregistrer l'élève quand il lit. Lorsque celui-ci a lu la phrase, l'enseignant donne la consigne n°3.

Consigne 2 : « et maintenant, regarde ces images, quelle est l'image qui va le mieux avec la phrase que tu viens de lire ?»

L'enseignant donne la fiche n°1 composée de plusieurs images correspondant à la phrase n°1 que l'élève vient de lire à haute voix. L'élève doit montrer avec son doigt l'image correspondante à la phrase.

Puis, l'enseignant donne la phrase n°2 ainsi de suite.

Enfin, l'enseignant complète les tableaux suivant en prenant en compte les éventuelles erreurs des élèves. **Lorsque l'élève lit correctement la phrase**, l'enseignant notera : √ dans la case du tableau ci-dessous. **Dans le cas contraire**, le professeur des écoles notera le mot prononcé par l'élève.
Exemple : L'élève dit « Ils sont en train de sauter par-dessus le nur » au lieu de «Ils sont en train de sauter par-dessus le mur ». Le PE devra souligner le mot erroné dans le tableau qui suit puis, il écrira « nur » dans la case de droite.

L'enseignant devra valoriser l'élève même en cas d'échec. En effet, cette expérimentation ne doit en aucun cas décourager les enfants.

En ce qui concerne l'image associée à la phrase : la réponse correcte est grisée. Si l'élève trouve la bonne image, le PE ne notera rien dans le tableau. Dans le cas contraire, l'enseignant notera une croix dans la case choisie par l'élève. Attention, dans le cas où l'élève ne répond pas ou répond « je ne sais pas » l'enseignant notera un point d'interrogation (?) à côté du tableau.
Exemple : l'élève choisit l'image en haut à gauche de la fiche n°1. L'enseignant devra compléter le tableau comme ceci :

X	

Remarque : dans le cas où l'élève n'arrive pas à lire 2 phrases complètes de suite. Le PE doit arrêter le test.

N.B : Les phrases ci-dessous sont issues du du test E.CO.S.SE (épreuve de compréhension syntaxico-cognitive).

Phrase n°1 :

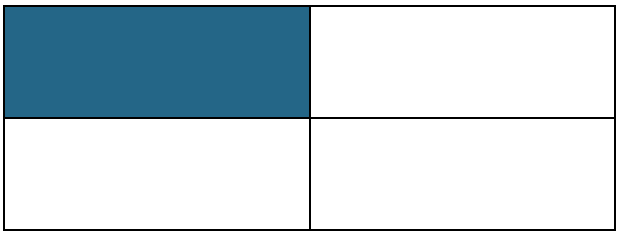
Ils sont en train de sauter par-dessus le mur.	

Score ___/2

(1 point est attribué à la lecture de la phrase + 1 point attribué à l'illustration)

Phrase n°2 :

La boîte est noire mais pas la chaise.	

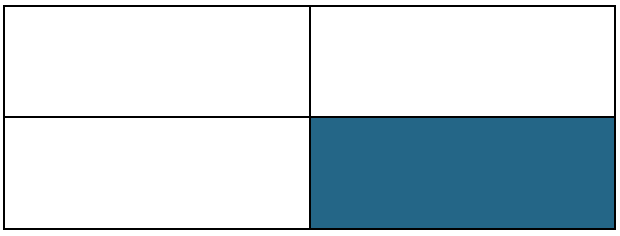


Score ___/2

(1 point est attribué à la lecture de la phrase + 1 point attribué à l'illustration)

Phrase n°3 :

La chaussure est la plus petite.	

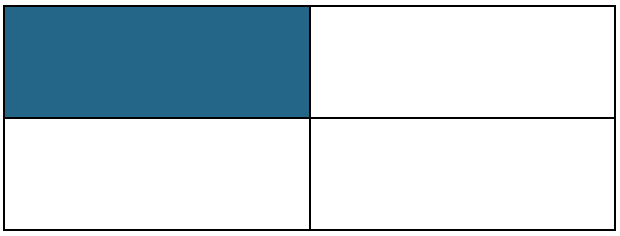


Score ___/2

(1 point est attribué à la lecture de la phrase + 1 point attribué à l'illustration)

Phrase n°4 :

L’éléphant les porte.	



Score ___/2

(1 point est attribué à la lecture de la phrase + 1 point attribué à l’illustration)

SCORE TOTAL ____/8

Lecture et compréhension de texte

I. Consigne et codage des données

Consigne 1 : « Tu as déjà su lire beaucoup de choses, c'est très bien mais vu que tu es fort, je vais te proposer une petite histoire. Tu devras essayer de me la lire à haute voix ensuite tu devras me raconter ce que tu as compris de l'histoire. On essaie ? Peux-tu me lire cette histoire?»

L'enseignant donne le texte de Vantourout et Maury (2017) à l'élève. Ce dernier lit l'histoire à haute voix. Le PE doit enregistrer l'élève quand il lit. Lorsque celui-ci a lu le texte en entier, l'enseignant donne la consigne n°2.

Consigne 2 : « Bravo, tu as lu toute l'histoire. Peux-tu me dire maintenant ce que tu as compris ? Que se passe-t-il dans ce texte ? »

L'enseignant devra noter les différentes informations données par l'élève dans le tableau ci-dessous. De plus, la réponse de l'élève devra être enregistrée. Lorsque l'élève a terminé de donner les informations qu'il a retenu à propos de l'histoire. Le PE donne la consigne n°3.

Information n°1 :	
Information n°2 :	
Information n°3 :	
Information n°4 :	
Information n°5 :	
Information n°6 :	
Information n°7 :	
Information n°8 :	
Information n°9 :	
Information n°10 :	

Score ___/10

(1 point est attribué à chaque information)

Consigne 3 : « Je vais maintenant te poser des petites questions sur l'histoire que tu as lu, es-tu prêt ? Si tu ne sais pas répondre ce n'est pas grave. »

L'expérimentateur pose les questions de compréhension suivantes à l'élève en suivant l'ordre. Il devra également noter dans le tableau les réponses données par l'élève.

1- Où se passe cette histoire ?	
2- Qui verse le mélange dans le moule ?	
3- Quand est-ce que Léa va fêter son anniversaire ?	
4- Dans cette histoire, est-ce que Léa est contente ?	
5- Dans cette histoire, qui aide Léa à faire le gâteau ?	
6- Pourquoi la maman de Léa dit que le four était trop chaud ?	

Score ___/6

(1 point est attribué à chaque réponse correcte)

Remarque : dans le cas où l'élève n'arrive pas à lire 2 phrases complètes de suite ou s'il ne sait répondre à 3 questions de compréhension de suite. Le PE doit arrêter le test.

RAPPEL : L'enseignant devra valoriser l'élève même en cas d'échec. En effet, cette expérimentation ne doit en aucun cas décourager les enfants.

SCORE TOTAL ____/16

Test de fluence

I. Consigne et codage des données

Consigne 1 : « Bravo, je te félicite tu as su lire des phrases, une petite histoire. Maintenant, vu que tu es vraiment très fort. Je vais te proposer de lire un texte mais c'est un texte d'adulte qui est assez difficile. Je sais que tu vas y'arriver. Tu devras essayer de me lire le texte à haute voix pendant 1 minute. On essaie ? Peux-tu me lire ce texte ?»

L'expérimentateur donne le test de fluence à l'élève. Ce dernier lit le texte à haute voix pendant 1 minute. L'enseignant donnera le signal de départ puis, le signal de fin à l'aide d'un chronomètre. Le PE doit également enregistrer l'élève quand il lit.

L'enseignant devra noter sous chaque mot du texte ci-dessous ce que l'enfant dit. *Exemple : l'enfant dit « sans » au lieu de « sous ». Le PE devra noter « sans » en dessous du mot « sous ».*
Si l'expérimentateur est perdu dans la lecture, il devra mettre une croix sous les mots qu'il n'a pas entendu.

Test de Fluence, test de l'Alouette

« Sous la mousse ou sur le toit,

1 2 3 4 5 6 7

dans les haies vives ou le chêne fourchu,

8 9 10 11 12 13 14 15

le printemps a mis ses nids.

16 17 18 19 20 21

Le printemps a nids au bois.

22 23 24 25 26 27

Annie amie, du renouveau, c'est le doux temps.

28 29 30 31 32 33 34 35

Amie Annie, au bois joli gamine le pinson.

36 37 38 39 40 41 42 43

Dans les buis, gîte une biche, au bois chantant.

44 45 46 47 48 49 50 51 52

Annie, Annie ! au doigt joli, une églantine laisse du sang :

53 54 55 56 57 58 59 60 61 62

au bout du temps des féeries viendra l'ennui.

63 64 65 66 67 68 69 70

L'alouette fait ses jeux ; alouette fait un nœud avec un rien de paille.

71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83

L'hirondeau piaille sous la pente des bordeaux et, vif et gai, le geai

84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96

sur l'écaille argentée du bouleau, promène un brin d'osier.

97 98 99 100 101 102 103 104 105

Au verger, dans le soleil matinal, goutte une pompe dégelée.

106 107 108 109 110 111 112 113 114 115

On voit un bec luisant qui trille éperdument des notes claires

116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126

et, dans les pampres d'or que suspend la grille antique,

127 128 129 130 131 132 133 134 135 136

on surprend des rixes de moineaux.

137 138 139 140 141 142

Au potager s'alignent des cordeaux ; l'if est triste à l'horizon

143 144 145 146 147 148 149 150 151 152

et lourd et lent l'envol des corbeaux.

153 154 155 156 157 158 159

Un lac étire ses calmes rives et, quand le soir descend,

160 161 162 163 164 165 166 167 168 169 170

le miroir de ses eaux reflète les poisons des brignoles perfides.

171 172 173 174 175 176 177 178 179 180 181

Et, quand descend le soir, quand joue la pourpre du couchant,

182 183 184 185 186 187 188 189 190 191 192

le ciel rougit ses eaux.

193 194 195 196 197

Dans la moire de l'eau danse l'ombre d'un écueil.

198 199 200 201 202 203 204 205 206

Tout est cris ! Tout est bruits !

207 208 209 210 211 212

Une amarre est décochée… une barque est arrimée… des matelots

213 214 215 216 217 218 219 220 221 222

jettent leurs cassettes sur le rivage…

223 224 225 226 227 228

Tout est cris ! Tout est bruits !

229 230 231 232 233 234

Au clair de la lune mon ami Pierrot…

235 236 237 238 239 240 241 242

Au clair de lune mon amie Annie…

243 244 245 246 247 248 249

Au clair de la lune mon ami Pierrot, prête-moi la plume pour écrire un mot.»

250 251 252 253 254 255 256 257 258 259 260 261 262 263 264 26

LISTE N°1

la

samedi

tomate

école

riz

petit

aujourd’hui

quille

oiseaux

ombrageux

LISTE N°2

ra

mu

lita

sole

arnilo

vucota

poignon

joibouci

PHRASE N°1

Ils sont en train de sauter par-dessus le mur.

PHRASE N°2

La boîte est noire mais pas la chaise.

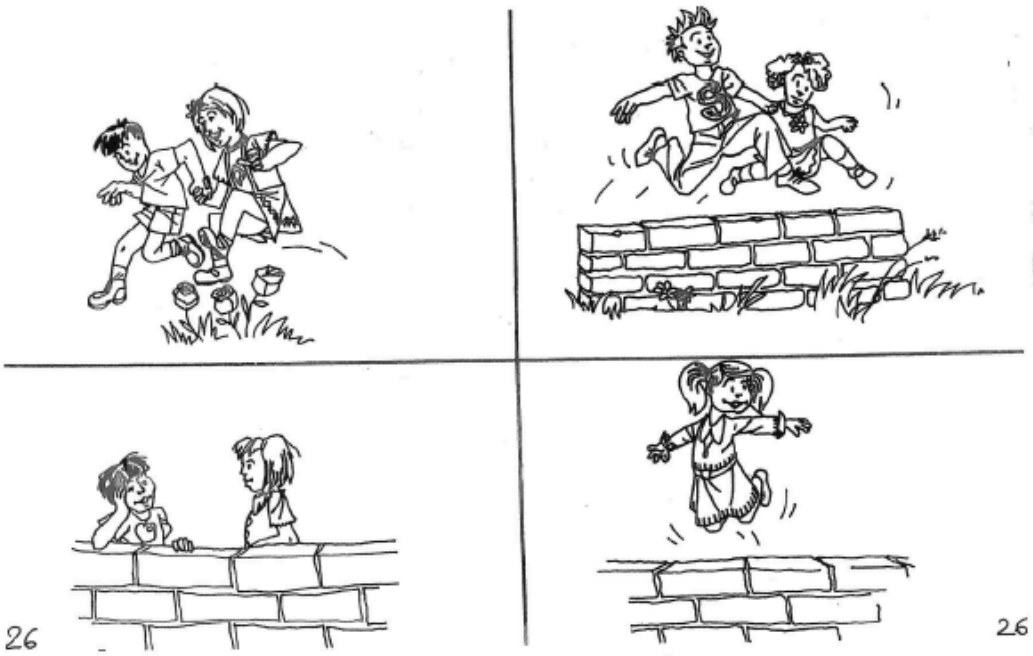
PHRASE N°3

La chaussure est la plus petite.

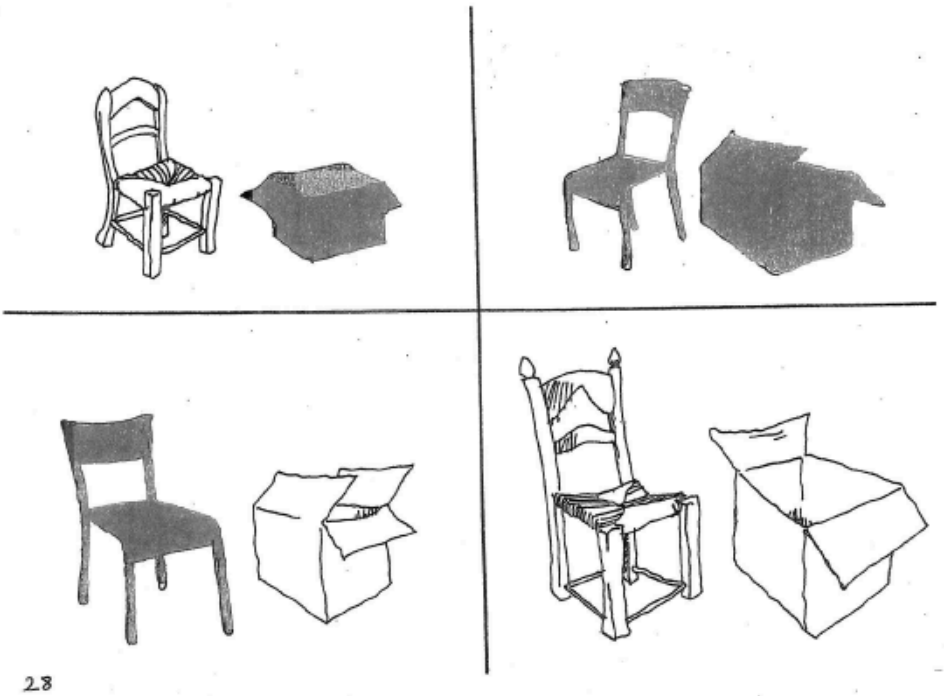
PHRASE N°4

L’éléphant les porte.

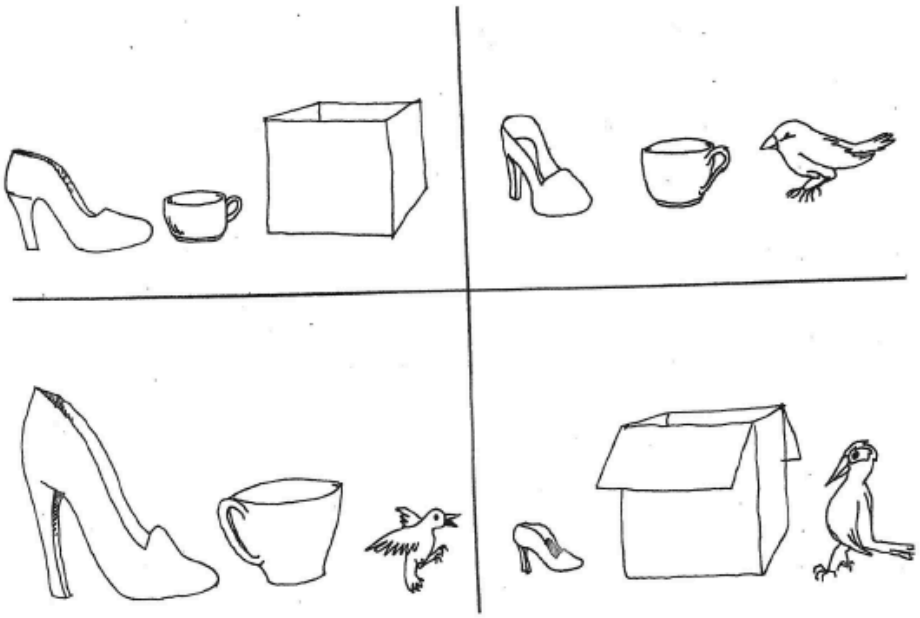
1



2



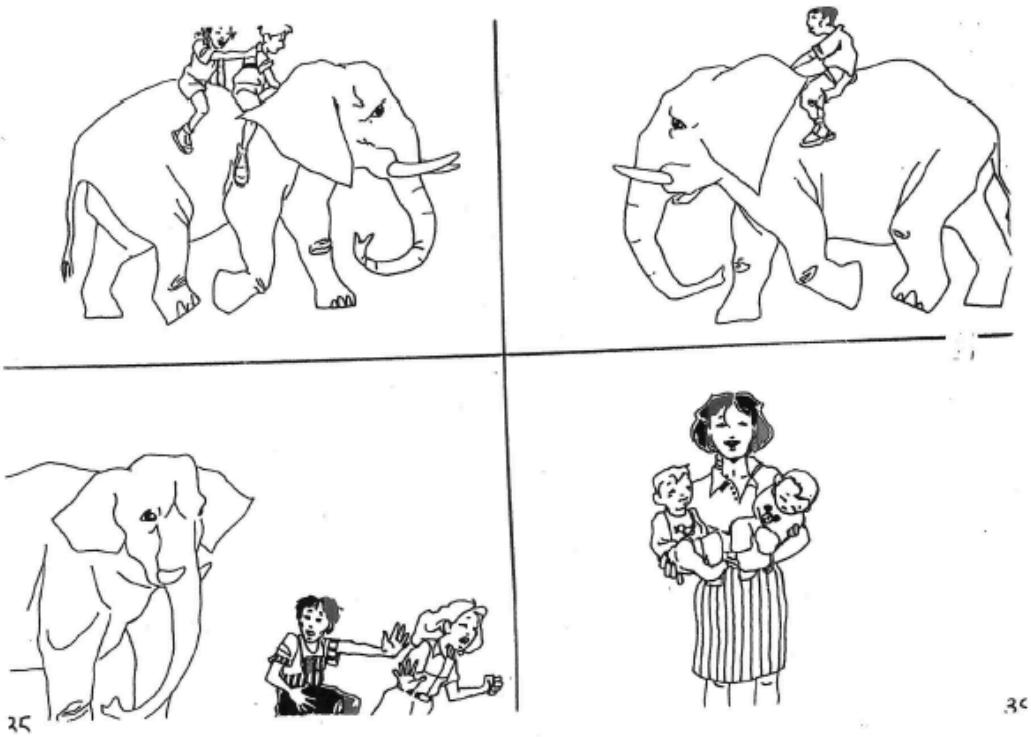
3



32

32

4



35

LECTURE ET COMPREHENSION DE TEXTE

Léa prépare un gâteau avec son papa. Elle casse les œufs. Elle les mélange avec le chocolat fondu dans le saladier. Papa verse ensuite le mélange dans le moule et le met dans le four. Léa est contente. Demain elle fête ses 6 ans avec ses amis !

« Mais, quelle est cette odeur de gâteau brûlé ? » dit la maman de Léa en entrant dans la cuisine. « Zut ! Le four était trop chaud, il va falloir tout recommencer ».

TEST DE FLUENCE

« Sous la mousse ou sur le toit,

dans les haies vives ou le chêne fourchu,

le printemps a mis ses nids.

Le printemps a nids au bois.

Annie amie, du renouveau, c'est le doux temps.

Amie Annie, au bois joli gamine le pinson.

Dans les buis, gîte une biche, au bois chantant.

Annie, Annie ! au doigt joli, une églantine laisse du sang :

au bout du temps des féeries viendra l'ennui.

L'alouette fait ses jeux ; alouette fait un nœud avec un rien de paille.

L'hirondeau piaille sous la pente des bordeaux et, vif et gai, le geai

sur l'écaille argentée du bouleau, promène un brin d'osier.

Au verger, dans le soleil matinal, goutte une pompe dégelée.

On voit un bec luisant qui trille éperdument des notes claires

et, dans les pampres d'or que suspend la grille antique,

on surprend des rixes de moineaux.

Au potager s'alignent des cordeaux ; l'if est triste à l'horizon

et lourd et lent l'envol des corbeaux.

Un lac étire ses calmes rives et, quand le soir descend,

le miroir de ses eaux reflète les poisons des brignoles perfides.

Et, quand descend le soir, quand joue la pourpre du couchant,

le ciel rougit ses eaux.

Dans la moire de l'eau danse l'ombre d'un écueil.

Tout est cris ! Tout est bruits !

Une amarre est décochée… une barque est arrimée… des matelots

jettent leurs cassettes sur le rivage…

Tout est cris ! Tout est bruits !

Au clair de la lune mon ami Pierrot…

Au clair de lune mon amie annie…

Au clair de la lune mon ami Pierrot, prête-moi la plume pour écrire un mot.»

ANNEXE SECTION 5 – TABLEAU DES FREQUENCES D'EMPLOI DES PHONEMES EN FRANCAIS

phonème	fréquence (%)		phonème	fréquence (%)	
	écrite	orale		écrite	orale
/a/	5,3	8,1	/y/	2,7	2
/ʀ/	7,4	6,9	/õ/	1,9	2
/l/	6,4	6,8	/ʒ/	1,2	1,7
/e/	7,5	6,5	/ɔ/	1,7	1,5
/s/	5,6	5,8	/ɛ̃/	1	1,4
/i/	5,6	5,6	/f/	1,3	1,3
/ɛ/	3,1	5,3	/b/	1,1	1,2
/ə/	10	4,9	/j/	0	1
/t/	5,3	4,5	/w/	0,7	0,9
/k/	3,8	4,5	/ɥ/	0,7	0,7
/p/	3,3	4,3	/z/	1,4	0,6
/d/	4,5	3,5	/ø/	0,5	0,6
/m/	3,1	3,4	/ʃ/	0,4	0,5
/ɑ̃/	3,3	3,3	/œ̃/	0,4	0,5
/n/	2,4	2,8	/œ/	0,4	0,3
/u/	2	2,7	/g/	0,5	0,3
/v/	1,9	2,4	/ɑ/	0,6	0,2
/o/	0,2	2,2	/ɲ/	0,1	0,1

ANNEXE SECTION 6 – TABLEAU DE PROGRESSIONS DES PHONEMES

Lettre de l'alphabet	Phonème simple ou complexe ?	Programmation au sein des manuels
A	Phonème simple	Etudié en début de période 1
B	Phonème complexe : confusions entre le [b] et le [p]	Etudié en période 2
C	Phonème complexe : sons différents selon la lettre placée derrière *Exemple : cape, sauce, chat*	[ʃ] et [k] : étudié en période 1 [s] : Etudié en période 2
D	Phonème complexe : confusions graphiques entre le [b] et le [d]	Etudié en période 2
E	Phonème complexe : sons différents (é ; è ; e ; lettres muettes)	[e] et [ø] : étudié en période 1 [ɛ] : étudié en période 2
F	Phonème complexe : prononciation longue	Etudié en période 2
G	Phonème complexe : sons différents selon la lettre placée derrière *Exemple : gorille, genoux*	[g] et [ʒ] : étudié en période 3
H	Phonème complexe : lettres muettes ; ch ; ph	[ʃ] : étudié en période 1 [f] : période 4
I	Phonème simple	Etudié en début de période 1
J	Phonème complexe : confusions entre [ʒ] et [ʃ]	[ʒ] : Etudié en période 2
K	Phonème complexe : peu de mots avec le graphème « k »	Etudié en période 4
L	Phonème simple	Etudié en période 1
M	Phonème simple	Etudié en période 1
N	Phonème simple	Etudié en période 1
O	Phonème complexe : Différentes graphies (o ; eau ; au)	Etudié en période 3
P	Phonème complexe : confusions entre le [b] et le [p]	Etudié en période 2
Q	Phonème complexe : différentes graphies du son [k]	Etudié en période 4
R	Phonème simple	Etudié en période 1
S	Phonème complexe : sons différents	[s] : étudié en période 1 [z] : étudié en période 4
T	Phonème simple	Etudié en période 1
U	Phonème simple	[y] : étudié en période 1
V	Phonème simple	Etudié en période 1

W	Phonème complexe	?
X	Phonème complexe	Etudié en période 5
Y	Phonème complexe	[i] : étudié en période 1 [j] : étudié en période 4
Z	Phonème complexe : [z] ou lettres muettes	Etudié en période 2

D'autres phonèmes complexes :

« ou »	**[u]**	**Etudié en période 2**
« an » et « en »	[ã]	Etudié en période 3
« in » ; « ain », « ein »	[ɛ̃]	Etudié en période 4
« on »	[ɔ̃]	Etudié en période 3
« oi »	[wa]	Etudié en période 3
« oin »		Etudié en période 4
« gn »	[ŋ]	Etudié en période 4
« ill » ; « y »	[j]	Etudié en période 4

ANNEXE SECTION 7 – PROGRESSION DES MANUELS PILOTIS ET TAOKI

Manuel de lecture Pilotis – CP :

Sommaire

Période 1

Graphèmes	Phonèmes	Mots-outils	Mots-repères	Pages
a – i, y	a i		avion – île	8-9
o	o o ouvert		orange – ogre	10-11
u – é	u é		usine – épée	12-13
è, ê – e	è e		flèche – renard	14-15
Je révise				16-17
l	l	Il y a – dans – le/la/l'	lecture	18-19
r	r	un – une	un rat	20-21
m	m	elle	une mamie	22-23
s	s	sur – il est	salut	24-25
ch	ch	avec – dessus – les	un chat	26-27
f	f	c'est	une fée	28-29
n	n	et – se	les narines	30-31
v	v	à – il va	un vélo	32-33
j	j	de – pour	le jus	34-35
z	z	du – il fait	zorro	36-37
Étude de la langue : La famille du nom – Les déterminants – Les noms				38-39
Étude de la langue : L'alphabet – L'ordre alphabétique				40-41
Lexique thématique : L'école – Des jeux				42-43
Je révise				44-45

Période 2

Graphèmes	Phonèmes	Mots-outils	Mots-repères	Pages
p	p	ils – qui – par	un papa	46-47
t	t	que – mais – ne…pas	un tapis	48-49
c	c	je vais – chez	un café	50-51
d	d	je fais – au – il dit	le dos	52-53
b	b	comme	le bébé	54-55
g	g	elle – peut – avoir	une gare	56-57
br, cr, dr, gr, fr, vr, pr, tr	br cr dr fr vr pr tr	j'ai – voir – mon		58-59
bl, cl, gl, fl, pl	bl cl gl fl pl	en		60-61
Étude de la langue : La phrase – Les différents types de phrase				62-63
Lexique thématique : Le corps – Les dents				64-65
Je révise				66-67

Période 3

Graphèmes	Phonèmes	Mots-outils	Mots-repères	Pages
ou	ou	tout – nous	un loup	68-69
en, an	an	son – plus	une dent	70-71
on, om	on	ton – on – il a	un pont	72-73
in, im	in	ce	un lapin	74-75
oi	oi	pouvoir – il voit – faire	une oie	76-77
oin	oin	lui – être	un point	78-79
ui	ui	aller – où	la nuit	80-81
eu, œu	eu	je dis – je suis – y	le feu	82-83
gn	gn	je vois – me	la montagne	84-85
i, y	ill	je peux – dire – vous	un lion	86-87
x	ks s z gz	elles	un taxi	88-89
Étude de la langue : Les pronoms – Le verbe				90-91
Lexique thématique : Dans la rue et sur la route – Les émotions				92-93
Je révise				94-95

Période 4

Graphèmes	Phonèmes	Mots-outils	Mots-repères	Pages
au, eau	o	Révision de tous les mots-outils appris depuis le début de l'année.	jaune	96-97
ai, ei, et	è		du lait	98-99
ec, er, el, es	è		le bec	100-101
ell, ett, err, ess, enn	è		une échelle	102-103
qu, k, ch	k		un masque	104-105
er, ez	é		le nez	106-107
ain, ein	in		le pain	108-109
ph	f		un éléphant	110-111
am, em	an		une tempête	112-113
c, ç, ti	s		un citron	114-115
g, ge	j		une girafe	116-117
s	z		une maison	118-119
gu	g		une guitare	120-121
ill	ij		une fille	122-123
ail, eil, ouil, euil, aill, eill, ouill, eill	ij		le réveil	124-125
Étude de la langue : Le pluriel des noms – Le pluriel des verbes				126-127
Lexique thématique : Dans le jardin – Des animaux amis du jardinier				128-129
Je révise				130-131

Période 5

Graphèmes	Phonèmes	Mots-outils	Pages
b/p, b/d	b/p b/d	Révision de tous les mots-outils appris depuis le début de l'année.	132-133
m/n, f/v	m/n f/v		134-135
t/d, c/g	t/d c/g		136-137
s/c/z, g/ge/j/ch	s/z j/ch		138-139
Étude de la langue : Les adjectifs – Les contraires			140-141
Je révise			142-143

SPÉCIMEN

Manuel de lecture Taoki – CP :

Sommaire

Période	Titre	Graphème	Phonème	Mots outils	Mots repères	Grammaire	Pages
1re période	**La bibliothèque**						
	À la bibliothèque (1)	a	[a]		le sac		8
	À la bibliothèque (2)	i, y	[i]		le livre – le stylo		9
	La maison						
	La cuisine	r	[R]	il – il y a – un	le riz	La ph[illegible]se : maj[illegible] et poin[illegible]	10-11
	La famille de Taoki	l	[L]	elle – est	le lit		[illegible]-13
	Les cow-boys et les Indiens	o	[o]	de – le/l' – sans	le lasso		[illegible]
	Dans le jardin	é	[e]	c'est – dans – une	le vélo		16-17
	Révisions						18-19
	L'école						
	Dans la rue	s	[s]	et – sur		L[illegible] [illegible]mmun et le nom propre	20-21
	Dans la cour	u	[y]	des – la – [illegible]	le[illegible]		22-23
	Des plantes dans la classe	f	[f]	avec – [illegible]	[illegible]		24-25
	À la cantine	e	[ø]	ne… [illegible]	le m[illegible]		26-27
	Au musée	m	[m]	[illegible] – son[illegible]	[illegible]omie		28-29
	Révisions						30-31
	La forêt						
	Gare à la ruche !	ch	[illegible]	aussi	la ruche	Le genre des noms	32-33
	Un nez douloureux	[illegible]	[n]		le nid		34-35
	Attention aux champignons !	[illegible]e, è	[illegible]	car	la forêt – la vipère		36-37
	Quels sportifs !	[illegible]	[v]	[illegible]es	la vache		38-39
	Révisions						40-41
	Lecture	*Le cha[illegible]* [illegible]entaire)					42-43
2e période	**Une fête d'an[illegible]aire**						
	Le chat [illegible] sour[illegible]	ou	[u]	où – s'est	la souris		44-45
	Le [illegible] anniversai[illegible]	z	[z]	comme	le lézard		46-47
	L[illegible]aladi[illegible]						
	Tao[illegible] malade	p	[p]	au – même	le pull	Le pluriel des noms	48-49
	Chez le v[illegible]	c	[k]	chez	le canapé		50-51
	Taoki est guéri	b	[b]	qui – très	le bol		52-53
	Révisions						54-55
	Le sport						
	Le concours de danse	j	[ʒ]	quelle	la jupe		56-57
	Dans la mêlée	g	[g]	entre – toute	Hugo	Le pluriel des articles	58-59
	Taoki au tapis !	d	[d]	j'ai – tu es	le judo		60-61

Période	Titre	Graphème	Phonème	Mots outils	Mots repères	Grammaire	Pages
	Les vacances						
	Départ en vacances !	an, en	[ɑ̃]	que	le volant – les parents		62-63
	Les vitrines de Noël	t	[t]	assez	les bottes		64-65
	Noël en famille !	h		tous	la hotte	Le sujet et son substitut : il, elle, ils, elles	66-67
	Révisions						68-69
	Lecture	*Qui est le lézard ?* (Documentaire)					70-71
3e période	Bonne année !	br, cr, dr, fr, gr, pr, tr, vr (+ voyelle simple)		mon – près – tout à coup			[illegible]-73
	L'Afrique						
	À l'aéroport	bl, cl, fl, gl, pl (+ voyelle simple)		mes – voici		Reconna[illegible] un v[illegible]be co[illegible]ué	74-75
	Taoki danse	in	[ɛ̃]	leurs – pour	[illegible]in		76-77
	Safari dans la savane	on	[ɔ̃]	ici	[illegible]		78-79
	S'occuper d'un animal						
	Un chaton sur la route	am, em, im, om		bien – [illegible]			80-81
	Un toit pour le chaton	oi	[wa]	contre [illegible]ors – [illegible]	[illegible]boîte	Le verbe et son sujet	82-83
	Révisions						84-85
	Lecture	* *La Grosse F[illegible] de P'tit Bonhomme*, [illegible] Delye (Album jeunesse)					86-87
	Un chaton à la maison	br, cr, dr, [illegible] gr, pr[illegible] [illegible] [illegible]mes)		depuis – [illegible]tenant			88-89
	La montagne en hiver						
	Prêts pour les pistes !	[illegible] digrap[illegible]		devant – rien			90-91
	Quel saut !	au	[illegible]	alors – aujourd'hui	jaune		92-93
	Au sommet !	ai, ei, et	[ɛ]	vers	l'aile – treize – le bonnet		94-95
	Il ét[illegible]is…	er, ez	[e]	autre – toujours	le nez – le panier	Le verbe et son infinitif	96-97
	R[illegible]sions						98-99
	Le[illegible]	*Il était plusieurs fois une forêt*, Élisa Géhin (Album jeunesse)					100-101
4e période	**Le nouvel [illegible]**						
	Deux dragons dans la ville	q, k, ch	[k]	soudain	le masque – le kimono – la chorale		102-103
	De gros yeux dans la nuit	eu, œu	[œ] ou [ø]	mieux – peu à peu	deux – le nœud – la peur – le cœur		104-105
	New York						
	À l'assaut des gratte-ciel !	gu, ge	[g] ou [ʒ]	cette	la guitare – le pigeon	La phrase négative	106-107
	La statue de la Liberté	ain, ein, aim	[ɛ̃]	celle	la main – le peintre – la faim		108-109

Période	Titre	Graphème	Phonème	Mots outils	Mots repères	Grammaire	Pages
4e période	**Dans un ranch**						
	Quel rodéo !	eau	[o]	celui-ci – certains	le chapeau		110-111
	Retour à l'écurie	oin		après	du foin		112-113
	Révisions						114-115
	Lecture	*La tarte au chocolat* (Recette de cuisine)					116-119
	La classe de mer						
	Arrivée en classe de mer	s = z	[z]	déjà – quelques	la valise	La phrase interrogative	120-121
	Croisière marine	ph = f	[f]	plusieurs – trop	le phare		122-123
	Concours de sculptures de sable !	ce, ci, ç	[s]	chacun	la glace – le citron – le garçon		[illegible]24-125
	La pêche à pied	e = è	[ɛ]	beaucoup	la mer		[illegible]27
	L'arrivée d'un bébé						
	Un heureux événement	gn	[ɲ]	bientôt	le peignoi[illegible]		128-129
	Un bébé à la maison	ill, y	[j]	comment	le gori[illegible] [illegible]e kaya[illegible]		130-131
	Révisions						132-133
	Lecture	*L'Énorme Crocodile*, Roald Dahl (Album je[illegible])					134-136
	Lecture	* *Boucle d'Or et les sept ours nains*, Émile B[illegible] de de[illegible]					137-139
5e période	**Le château fort**						
	À l'assaut du château fort !	ail, eil, aill, eill		aucun – plu[illegible]	[illegible] – [illegible]tail – la muraille	L'adjectif	140-141
	Le tournoi	euil, euill, ouill		chaqu[illegible]	l'écu[illegible] – la feuille – [illegible]grenouille		142-143
	Un banquet au château	ian, ien, ieu, ion		celui	[illegible]ande – le musicien – le milieu – le lampion	Enrichir une phrase	144-145
	Le monde de Taoki						
	En route pour le monde de Taoki !	[illegible]			les habitations		146-147
	Au pays des dragons	[illegible]x		hors	l'index – six – le xylophone	Passé, présent, futur	148-149
	Révisions						150-151
	Lecture	* *Les [illegible] de riz*, Agnès Bertron-Martin (Album jeunesse)					152-155
	Lecture	*Les tourn[illegible] du Moyen Âge* (Documentaire)					156-158

* Ouvrages issus de la liste du ministère de l'Éducation nationale pour le cycle 2.

SPÉCIMEN
SPÉCIMEN
SPÉCIMEN

ANNEXE SECTION 8 – RESULTATS DES TESTS NATIONAUX

Résultats des tests nationaux – groupe témoin

	Conscience phonologique									
	Epiphonologie									
	lettre		mot							
	lettre isolée (T1)		position phonème initiale (T3)		position phonème finale (T4)		position syllabe initiale (T10)		position syllabe finale (T11)	
	score	remarque	score	remarque	score	remarque	score	remarque	score	remarque
A	0,50	absences de réponse + confusions v/f	0,25	absences de réponse	0,29		0,60		0,60	
B	0,10	confusions q/b et q/d	0,13	entoure les mots ressemblant ou position phonème finale.	0,14	incompréhension consigne	0,50		0,60	
C	0,20	confusions q/b ; b/d : m/n et u/v	0,25	confusion consigne: position phonème finale	0,14	incompréhension consigne	0,50		0,60	
D	0,10	absences de réponse	0,25	confusion consigne: position phonème finale	0,14	entoure l'objet désigné par le mot	0,60		0,80	

E	0,50	absences de réponse + confusions m/n	0,88	une absence de réponse	0,43	confusion consigne: position phonème initiale	0,30	mot où on entend la première lettre	1	
F	0,70	confusions p/d	1		0,57		0,80		0	absence totale de réponse
G	0,70	confusions b/d et p/q	0,25	confusion consigne: position phonème finale	0,43	confusion consigne: position phonème initiale	0,80		0,60	
H	0,80	confusions v/f	0,25	absences de réponse	0,71		0,60		0,80	
I	0,90		0,25	confusion consigne: position phonème finale	0,57		0,90		0,80	
J	0,30	confusions q/b et q/d	0,38	confusion consigne: position phonème finale	0,29	entoure l'objet désigné par le mot + position phonème initiale	0,40		0,20	
K	0,40	confusions q/d et p/q et j/f	0,13	confusion consigne: position phonème finale	0,71		0,30		0,40	
L	0,20	confusions q/d et j/f et p/q	0,13	confusion consigne: position phonème finale	0,43	entoure l'objet désigné par le mot +	0,30	entoure l'objet désigné par le mot	0,60	

						position phonème initiale				
M	0,20	absences de réponse	0	absences de réponse	0,29	entoure l'objet désigné par le mot	0,40	absences de réponse	0	absence totale de réponse
N	0,90		0,38	confusion consigne: position phonème finale	0,43		0,60		0,40	
Moyenne	**0,46**	**absences de réponse pour tous (mot lune)**	**0,32**		**0,40**		**0,54**		**0,53**	

Résultats des tests nationaux – groupe témoin

	Connaissance alphabétique								
	lettre dictée (T2)				Discrimination visuelle (T8)			paire de suite de lettres (T9)	
	minuscule script	majuscule script	minuscule cursive	remarque	minuscule script	majuscule script	remarque	score	remarque
A	0,86	0,71	0,29	absences de réponse + confusion a/o	1	0,89		0,54	absences de réponse
B	0	0,57	0,29	confusion b/d + réponses entourées incorrects	1	0,78		0,33	absences de réponse
C	0,43	0,86	0,43		0	0	tout entouré	0,58	absences de réponse
D	0,57	1	0,57		0	0	signes entourés	0,21	absences de réponse
E	0,71	0,71	0,43	confusion a/o cursive + confusion b/d	1	1		0,54	absences de réponse
F	0,71	0,86	0,57	exercice décalé pour la lettre e + confusion a/o cursive	1	1		0,58	
G	0,71	1	0,71		0,33	0,56		0,42	absences de réponse + incompréhension consigne
H	1	0,86	0,71		1	1		0,54	absences de réponse
I	1	1	0,86		1	1		0,63	absences de réponse
J	0,57	0,71	0,71	confusion b/d	1	1		1	
K	0,86	1	0,57	confusion a/o cursive	1	0,89		0,54	absences de réponse
L	0,14	0,86	0,29	confusion b/d + réponses entourées incorrects	1	0,89		0,50	absences de réponse
M	0	0	0,14	absences de réponse	0,67	0,44		0	abence totale de réponse
N	1	1	1		1	1		0,46	absences de réponse
Moyenne	**0,61**	**0,80**	**0,54**		**0,79**	**0,75**		**0,49**	

	Compréhension du langage oral											
	Compréhension lexicale		Compréhension supra-lexicale									
	mot		groupe de mots et phrase		texte							
	T12		T5		complexité importante (T6)		inférences (T7)		complexité faible (T13)		compétences syntaxiques (T14)	
	score	remarque	score	remarque	score	remarque	score	remarque	score	remarque	score	remarque
A	0,73	certaines tâches non faites	0,86		0,67		0,43		1		0,75	
B	0,60		0,79		0,67		0,57	absences de réponse	1		0,50	
C	0,93		0,57	difficulté: vocabulaire	0		0,29		1		0,50	
D	0,93		0,71		1		0,71		1		1	
E	1		1		1		1		1		1	
F	0,93		0,93		0,67		0,86		1		1	
G	0,87		1		0		0,43		1		0,50	
H	0,93		0,79	difficulté: vocabulaire	1		0,86		1		0,75	
I	0,93		0,93		1		1		1		0,75	
J	0,47		0,79	difficulté : repères spatiaux + vocabulaire tasse/bol	0,33		0,57		0,25		0,25	
K	0,73		0,93		0,67		0,14		0,75		0,75	
L	0,67		0,57	difficulté: vocabulaire	0		0,29		0,75		0,50	
M	0,60	absences de réponse	0,29	absences de réponse	1		0,57		0	absences de réponse	0,50	
N	0,87		0,79		0,33		0,57		1		0,50	
Moyenne	**0,80**		**0,78**		**0,60**		**0,59**		**0,84**		**0,66**	

Résultats des tests nationaux – groupe expérimental

	Conscience phonologique									
	Epiphonologie									
	lettre		mot							
	lettre isolée (T1)		position phonème initiale (T3)		position phonème finale (T4)		position syllabe initiale (T10)		position syllabe finale (T11)	
	score	remarque	score	remarque	score	remarque	score	remarque	score	remarque
O	0,80	confusion p/d et t/d	0,38	confusion consigne: position phor	0,71		0,90		1	
P	1		0,88		0,86		0,90		0,60	
Q	0,80	confusion p/b et q/d	0	absence totale de réponse	0,14	confusion consigne: pos	0,80		0,80	
R	0,80	confusion v/f	0,75	confusion consigne: position phor	0,29	confusion consigne: pos	1		0,60	
S	0,80		0,38		0,71		0,90		1	
T	0,80		0,38		0,71		0,90		1	
U	0,60	confusion q/d + abences de rép	0,50		0,29	confusion consigne: pos	0,50	mot où on en	0,40	
V	0,80		0,38		0,71		0,90		1	
W	0,60		0,50	confusion consigne: position phor	0	incompréhension consi	1		1	
X	0,90	confusion p/q	0,88		1		1		1	
Y	0,20	confusion q/d + abences de rép	0,38	absences de réponse	0,29	absences de réponse	1		0,60	
Z	1		0,25		0	entoure l'objet désigné	0,60		1	
A*	0,20	confusion p/b et q/d	0,50		0,43	confusion consigne: pos	0,80		0,80	
B*	0,30	confusion b/q et p/q	0,25	confusion consigne: position phor	0,14	confusion consigne: pos	0,60	entoure l'obj	0,20	
MOYENNE	**0,69**		**0,46**		**0,45**		**0,84**		**0,79**	

	Connaissance alphabétique								
	lettre dictée (T2)				Discrimination visuelle (T8)			paire de suite de lettres (T9)	
	minuscule script	majuscule script	minuscule cursive	remarque	minuscule script	majuscule script	remarque	score	remarque
O	0,86	0,86	0,14	confusion b/d + réponses entouré	1	1		0,46	absences de réponse
P	1	1	1		0,67	1		1	
Q	0,43	0,29	0,29	absences de réponse + réponses e	0,67	0,67	absences de réponse	0,63	absences de réponse
R	0	0,86	0,29	confusion b/d + réponses entouré	1	1		0,13	absences de réponse
S	1	0,86	0,14		1	1		0,83	
T	0,86	0,86	0,14	réponse entourée incorrecte	1	1		0,58	absences de réponse
U	0	0,29	0,29	confusion b/d et r/m+ réponses e	1	0,89		0,14	absences de réponse
V	0,86	0,71	0,14		1	1		0,63	absences de réponse
W	0	0	0	incompréhension de la consigne	1	1		0,46	absences de réponse
X	0,57	0,86	0,43	confusion b/d	1	1		0,63	absences de réponse
Y	0,71	1	0,71		1	1		0,38	absences de réponse
Z	1	1	0,71		1	1		0,13	absences de réponse
A*	0,57	0,71	0,57	confusion b/d	1	0,89		0,46	absences de réponse
B*	1	1	1		1	1		0,54	absences de réponse
MOYENNE	**0,63**	**0,73**	**0,42**		**0,95**	**0,96**		**0,50**	

	Compréhension du langage oral											
	Compréhension lexicale		Compréhension supra-lexicale									
	mot		groupe de mots et phrase		texte							
	T12		T5		complexité importante (T6)		inférences (T7)		complexité faible (T13)		compétences syntaxiques (T14)	
	score	remarque	score	remarque	score	remarque	score	remarque	score	remarque	score	remarque
O	0,73	certaines tâches non faites	0,93	difficulté : repères spatiaux	0,67		0,71		1		1	
P	0,53		0,86		1		0,29		0,50		0,50	
Q	0,73		0,93	difficulté : repères spatiaux	0,33	plusieurs non réponse	0,71		1		1	
R	0,67		1		0,67		1		1		1	
S	0,73		0,93		0,67		0,71		1		1	
T	0,73		0,93		0,67		0,71		1		1	
U	0,67		0,79		0,67		0,71		0,75		0,50	
V	0,73		0,93		0,67		0,71		1		1	
W	0,73		0,79	difficulté : repères spatiaux + voca	1		0,71		1		1	
X	1		1		0,67		1		1		1	
Y	1		0,93		1		0,86		1		1	
Z	0,27	absences de réponse	0,57		0,33		0,14		0,25		0,25	
A*	0,67		0,79		0,67		0,43		0,50		1	
B*	0,33		0,79	difficulté : pronoms (le, la, les)	0,33		0,14		0,25		0,25	
MOYENNE	**0,68**		**0,87**		**0,67**		**0,63**		**0,80**		**0,82**	

Résultats des tests nationaux – groupe témoin vs groupe expérimental

	Conscience phonologique									
	Epiphonologie									
	lettre		mot							
	lettre isolée (T1)		position phonème initiale (T3)		position phonème finale (T4)		position syllabe initiale (T10)		position syllabe finale (T11)	
	score	remarque	score	remarque	score	remarque	score	remarque	score	remarque
Groupe témoin	0,46	absence de rep. pour mot lune	0,32	confusion consigne: position phon	0,40	entoure l'objet désigné	0,54		0,53	
Groupe expérimental	0,69	confusions: p/b ; q/b ; q/d...	0,46	confusion consigne: position phon	0,45	confusion consigne: pos	0,84		0,79	

	Connaissance alphabétique								
	lettre dictée (T2)				Discrimination visuelle (T8)			paire de suite de lettres (T9)	
	minuscule script	majuscule script	minuscule cursive	remarque	minuscule script	majuscule script	remarque	score	remarque
Groupe témoin	0,61	0,80	0,54	confusions b/d + a/o cursive	0,79	0,75		0,49	absences de réponse
Groupe expérimental	0,63	0,73	0,42	confusions b/d	0,95	0,96		0,50	absences de réponse

	Compréhension du langage oral											
	Compétences lexicales		Compétences supra-lexicales									
	mot		groupe de mots et phrase		texte							
	T12		T5		complexité importante (T6)		inférences (T7)		complexité faible (T13)		compétences syntaxiques (T14)	
	score	remarque	score	remarque	score	remarque	score	remarque	score	remarque	score	remarque
Groupe témoin	0,80		0,78		0,60		0,59		0,84		0,66	
Groupe expérimental	0,68		0,87	des difficultés: repères spatiaux	0,67		0,63		0,80		0,82	

ANNEXE SECTION 9 – RESULTATS DES TESTS EVALUANT LES PERFORMANCES EN LECTURE

Résultats des pré tests – groupe témoin

	Lecture de mots										
	Liste n°1										Score de l'élève
	la	samedi	tomate	école	riz	petit	aujourd'hui	quille	oiseaux	ombrageux	
A	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,1
B	0,5	0,5	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0,15
C	1	0,5	1	0	0,5	0,5	0	0	0	0	0,35
D	1	1	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0	0	0,5
E	1	1	1	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0	0,6
F	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0	0	0,4
G	1	1	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0	0	0,50
H	1	1	1	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,70
I	0,5	1	1	0,5	1	1	0,5	0	0	0	0,55
J	1	1	1	0	1		0	0	0	0	0,44
K	1	1	1	1	1	0	0	0	0,5	0	0,55
L	1	1	1	1	0,5	0,5	0	0	0	0	0,50
M	0	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0,05
N	1	1	1	0,5	1	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,75
MOYENNE											**0,44**

	Lecture de mots								
	Liste n°2								Score de l'élève
	ra	mu	lita	sole	arnilo	vucota	poignon	joibouci	
A	1	1	0,5	0	0	0,5	0	0	0,38
B	1	1	0	1	0	0	0	0	0,38
C	1	1	1	1	1	1	0,5	0	0,81
D	1	0,5	1	0	1	1	0	0	0,56
E	1	1	1	1	1	1	0,5	0,5	0,88
F	1	0	1	1	1	0,5	0	0,5	0,63
G	1	1	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,69
H	1	1	1	1	1	1	0	0	0,75
I	1	1	1	1	1	1	0	0,5	0,81
J	1	1	1	1	0	0	0	0	0,50
K	1	1	0,5	1	1	1	0,5	0	0,75
L	1	1	1	1	1	1	0,5	0,5	0,88
M	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0	0,44
N	1	1	1	1	1	1	0,5	0,5	0,88
MOYENNE									**0,67**

	Lecture de phrases									
	Phrase 1		Phrase 2		Phrase 3		Phrase 4		Score de l'élève	
	Lecture	Compréhension	Lecture	Compréhension	Lecture	Compréhension	Lecture	Compréhension	Lecture	Compréhension
A	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
B	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
D	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E	1	0	0,5	0	1	0	1	0	0,875	0
F	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
G	0,5	0	0,5	0	0	0	0	0	0,25	0
H	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
I	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
J	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
K	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
M	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MOYENNE									**0,08**	**0**

	Lecture de textes								
	nombre d'infos.	Les questions						Score de l'élève	
		Question 1	Question 2	Question 3	Question 4	Question 5	Question 6	Informations	Questions
A	0	0	0	0	0	0	0	0	0
B	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C	0	0	0	0	0	0	0	0	0
D	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E	3	1	1	0	1	1	0	3	0,67
F	0	0	0	0	0	0	0	0	0
G	0	0	0	0	0	0	0	0	0
H	0	0	0	0	1	1	0	0	0,33
I	3	0	0	0	0	0	0	3	0
J	0	0	0	0	0	0	0	0	0
K	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L	0	0	0	0	0	0	0	0	0
M	0	0	0	0	0	0	0	0	0
N	2	0	1	0	1	0	0	2	0,33
MOYENNE								**1**	**0,10**

	fluence		
	nbre de mots lus	nbre de mots erronés	Score de l'élève
A	7	1	6
B	16	16	0
C	13	9	4
D	10	7	3
E	20	4	16
F	14	9	5
G	25	15	10
H	11	6	5
I	16	8	8
J	4	4	0
K	14	9	5
L	10	7	3
M	11	11	0
N	27	10	17
MOYENNE			**5,86**

Résultats des pré tests – groupe expérimental

	Lecture de mots										
	Liste n°1										Score de l'élève
	la	samedi	tomate	école	riz	petit	aujourd'hui	quille	oiseaux	ombrageux	
O	1	1	0,5	1	0,5	0	0	0	0	0	0,40
P	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1,00
Q	1	1	1	1	0,5	0,5	0	0	0	0,5	0,55
R	1	0	0	0,5	0,5	0	0	0	0	0	0,20
S	1	1	1	0	0,5	0	0,5	0	0	0	0,40
T	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,10
U	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0,10
V	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00
W	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00
X	1	1	1	0	0,5	1	0	0,5	0	0,5	0,55
Y	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0,50
Z	1	1	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0,60
A*	1	0,5	0,5	0	0,5	0	0	0	0	0	0,25
B*	0	1	1	0,5	0,5	1	0,5	0	0	0,5	0,50
MOYENNE											**0,37**

	Lecture de mots								
	Liste n°2								Score de l'élève
	ra	mu	lita	sole	arnilo	vucota	poignon	joibouci	
O	1	1	0,5	1	0,5	0,5	0	0	0,56
P	1	1	1	1	1	1	1	1	1,00
Q	1	1	1	1	1	1	0	0	0,75
R	1	1	0,5	0,5	0,5	0	0	0	0,44
S	1	1	0	0,5	0	0	0	0	0,31
T	1	0	0	0	0	0	0	0	0,13
U	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00
V	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00
W	0	1	0	0	0	0	0	0	0,13
X	1	1	1	1	1	1	0	0,5	0,81
Y	1	1	1	1	0	0	0	0	0,50
Z	1	1	1	1	1	1	0,5	0,5	0,88
A*	1	1	0,5	0,5	0	0,5	0	0	0,44
B*	1	1	1	1	1	0,5	0	0,5	0,75
MOYENNE									**0,48**

	Lecture de phrases									
	Phrase 1		Phrase 2		Phrase 3		Phrase 4		Score de l'élève	
	Lecture	Compréhension	Lecture	Compréhension	Lecture	Compréhension	Lecture	Compréhension	Lecture	Compréhension
O	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
P	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0,75
Q	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
R	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
S	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
T	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
U	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
V	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
W	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
X	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Y	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Z	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
B*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MOYENNE									**0,07**	**0,05**

	Lecture de textes								
	nombre d'infos.	Les questions						Score de l'élève	
		Question 1	Question 2	Question 3	Question 4	Question 5	Question 6	informations	Questions
O	0	0	0	0	0	0	0	0	0
P	4	0	0	0	0	1	0	4	0,17
Q	0	0	0	0	0	0	0	0	0
R	0	0	0	0	0	0	0	0	0
S	0	0	0	0	0	0	0	0	0
T	0	0	0	0	0	0	0	0	0
U	0	0	0	0	0	0	0	0	0
V	0	0	0	0	0	0	0	0	0
W	0	0	0	0	0	0	0	0	0
X	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Y	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Z	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A*	0	0	0	0	0	0	0	0	0
B*	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MOYENNE								**0,29**	**0,01**

	Fluence		
	nbre de mots lus	nbre de mots erronés	Score de l'élève
O	9	7	2
P	62	2	60
Q	10	7	3
R	0	0	0
S	3	2	1
T	3	2	1
U	4	4	0
V	0	0	0
W	0	0	0
X	12	8	4
Y	8	6	2
Z	18	11	7
A*	0	0	0
B*	14	4	10
MOYENNE			**6,43**

Résultats des post tests – groupe témoin

	Lecture de mots										
	Liste n°1										Score de l'élève
	la	samedi	tomate	école	riz	petit	aujourd'hui	quille	oiseaux	ombrageux	
A	1	0,5	1	0,5	0,5	1	0,5	0,5	1	0	0,65
B	1	1	1	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,70
C	1	1	1	1	0,5	1	1	0,5	1	0,5	0,85
D	1	1	0	0,5	1	1	1	0,5	1	0,5	0,75
E	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5	0,95
F	1	1	1	1	0,5	1	1	1	1	1	0,95
G	1	1	1	1	1	1	1	0,5	0,5	1	0,9
H	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5	0,95
I	1	1	1	1	1	1	1	0,5	1	0,5	0,90
J	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5	0,95
K	1	1	1	1	1	1	1	0,5	1	0	0,85
L	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5	0,95
M	1	0,5	1	0	1	1	0	0	0	0	0,45
N	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5	0,95
MOYENNE											**0,84**

	Lecture de mots								
	Liste n°2								Score de l'élève
	ra	mu	lita	sole	arnilo	vucota	poignon	joibouci	
A	1	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,63
B	1	1	1	1	0,5	1	0	0	0,69
C	1	1	0,5	1	1	1	0,5	1	0,88
D	1	1	1	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,75
E	1	1	1	1	1	1	1	0,5	0,94
F	1	1	1	1	1	1	0,5	0,5	0,88
G	1	1	1	1	1	1	0,5	0,5	0,88
H	1	1	1	1	1	1	0,5	0,5	0,88
I	1	1	1	1	1	1	0,5	0,5	0,88
J	1	1	1	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0,63
K	1	1	1	0,5	1	1	0,5	0,5	0,81
L	1	1	1	1	1	1	0,5	0,5	0,88
M	1	0	1	1	0	0,5	0	0	0,44
N	1	1	1	1	1	1	0,5	0,5	0,88
MOYENNE									**0,79**

	Lecture de phrases									
	Phrase 1		Phrase 2		Phrase 3		Phrase 4		Score de l'élève	
	Lecture	Compréhension	Lecture	Compréhension	Lecture	Compréhension	Lecture	Compréhension	Lecture	Compréhension
A	0,5	1	0,5	1	0,5	0	0,5	0	0,5	0,5
B	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0,5
D	1	0	0,5	0	0,5	0	0,5	0	0,63	0
E	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
F	1	1	1	1	0,5	1	1	1	0,88	1
G	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
H	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0,75
I	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
J	0,5	1	0,5	0	1	1	0,5	0	0,63	0,5
K	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0,5
L	0,5	1	1	1	1	1	1	1	0,88	1
M	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
N	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
MOYENNE									**0,75**	**0,6**

	Lecture de textes								
	nombre d'infos.	Les questions						Score de l'élève	
		Question 1	Question 2	Question 3	Question 4	Question 5	Question 6	Informations	Questions
A	2	0	0	0	1	0	0	2	0,17
B	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C	4	0	1	0	1	1	0	4	0,50
D	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E	5	1	1	1	1	1	1	5	1
F	5	0	1	0	1	1	0	5	0,50
G	5	0	1	0	1	1	0	5	0,50
H	9	0	1	1	1	1	1	9	0,83
I	5	1	0	1	1	1	1	5	0,83
J	3	0	1	0	1	1	0	3	0,50
K	3	0	0	0	1	0	0	3	0,17
L	8	0	1	0	1	1	0	8	0,50
M	0	0	0	0	0	0	0	0	0
N	6	0	0	0	1	1	0	6	0,33
MOYENNE								**4**	**0,42**

	fluence		
	nbre de mots lus	nbre de mots erronés	Score de l'élève
A	37	21	16
B	12	4	8
C	23	3	20
D	11	3	8
E	47	3	44
F	26	0	26
G	34	2	32
H	27	1	26
I	33	2	31
J	16	3	13
K	29	10	19
L	35	2	33
M	7	6	1
N	40	2	38
MOYENNE			**23**

Résultats des post tests – groupe expérimental

	Lecture de mots										
	Liste n°1										Score de l'élève
	la	samedi	tomate	école	riz	petit	aujourd'hui	quille	oiseaux	ombrageux	
O	1	1	1	1	0,5	1	1	0,5	1	0,5	0,85
P	1	1	1	1	1	1	1	0,5	1	1	0,95
Q	1	1	1	1	0,5	1	1	0,5	1	0,5	0,85
R	1	1	1	1	0,5	0,5	1	0,5	1	0,5	0,8
S	1	1	1	1	0,5	1	1	0,5	1	0,5	0,85
T	1	1	1	1	0,5	1	1	0	1	0,5	0,8
U	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0,3
V	1	1	0,5	0,5	1	1	0	0	0	0,5	0,55
W	1	1	1	0,5	1	1	0,5	0	0	0	0,6
X	1	1	1	1	1	1	1	0,5	1	0,5	0,9
Y	1	1	1	1	1	1	1	0,5	1	0,5	0,9
Z	1	1	1	1	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,75
A*	1	1	1	1	0,5	1	0,5	0	0,5	0	0,65
B*	1	1	1	1	0,5	1	1	1	1	0,5	0,9
MOYENNE											**0,76**

	Lecture de mots								
	Liste n°2								Score de l'élève
	ra	mu	lita	sole	arnilo	vucota	poignon	joibouci	
O	1	1	1	1	0,5	1	0,5	1	0,88
P	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Q	1	1	1	1	1	1	0,5	1	0,94
R	1	1	1	1	1	1	1	0,5	0,94
S	1	1	1	1	0,5	1	1	1	0,94
T	1	1	1	1	1	1	1	0,5	0,94
U	1	1	0	0,5	0	0	0	0	0,31
V	1	1	1	1	0,5	0,5	0	0	0,63
W	1	1	1	1	1	0,5	0	0,5	0,75
X	1	1	1	1	1	1	0,5	1	0,94
Y	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Z	1	1	1	1	1	1	0,5	0,5	0,88
A*	1	1	1	1	1	1	0,5	0,5	0,88
B*	1	1	1	1	1	1	0,5	1	0,94
MOYENNE									**0,85**

	Lecture de phrases									
	Phrase 1		Phrase 2		Phrase 3		Phrase 4		Score de l'élève	
	Lecture	Compréhension	Lecture	Compréhension	Lecture	Compréhension	Lecture	Compréhension	Lecture	Compréhension
O	0,5	1	1	1	1	1	0,5	0	0,75	0,75
P	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0,75
Q	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0,75
R	0,5	1	1	1	1	1	0,5	1	0,75	1
S	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
T	0,5	1	0,5	0	1	1	0,5	0	0,63	0,5
U	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
V	0,5	1	0	0	0,5	0	0,5	0	0,38	0,25
W	0,5	1	0	0	0	0	0	0	0,13	0,25
X	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Y	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Z	0,5	1	0	0	1	1	0,5	0	0,5	0,5
A*	0	0	0	0	0	0	0,5	0	0,13	0
B*	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
MOYENNE									**0,66**	**0,63**

	Lecture de textes								
	nombre d'infos.	Les questions						Score de l'élève	
		Question 1	Question 2	Question 3	Question 4	Question 5	Question 6	informations	Questions
O	7	1	0	0	1	1	0	7	0,5
P	2	0	1	0	0	1	1	2	0,5
Q	8	0	1	1	1	1	1	8	0,83
R	5	0	1	1	1	1	1	5	0,83
S	6	1	0	0	1	1	1	6	0,67
T	6	1	1	0	1	0	1	6	0,67
U	0	0	0	0	0	0	0	0	0
V	0	0	0	1	1	1	0	0	0,5
W	0	0	0	0	0	0	0	0	0
X	6	1	1	0	1	1	1	6	0,83
Y	9	1	0	0	1	1	1	9	0,67
Z	5	0	0	0	1	1	0	5	0,33
A*	4	1	0	0	1	1	0	4	0,5
B*	2	0	0	0	0	0	0	2	0
MOYENNE								**4**	**0,49**

	Fluence		
	nbre de mots lus	nbre de mots erronés	Score de l'élève
O	14	3	11
P	78	5	73
Q	25	3	22
R	35	8	27
S	35	6	29
T	22	7	15
U	4	2	2
V	20	8	12
W	10	6	4
X	31	1	30
Y	40	7	33
Z	31	17	14
A*	13	5	8
B*	27	3	24
MOYENNE			**22**

Evolution des résultats des pré tests / post tests – groupe témoin vs groupe expérimental

	Lecture de mots			
	Pré test		Post test	
	Liste n°1	Liste n°2	Liste n°1	Liste n°2
Classe témoin	0,44	0,67	0,84	0,79
Classe expérimental	0,37	0,48	0,76	0,85

	Lecture de mots			Lecture de phrases				Lecture de texte				Fluence	
	Pré test	Post test	taux d'évolution	Pré test		Post test		Pré test		Post test		pré test	post test
				Lecture	*Compréhension*	*Lecture*	*Compréhension*	*Informations*	*Questions*	*Informations*	*Questions*		
Classe témoin	0,56	0,82	46,85	0,08	0	0,75	0,60	1	0,1	4	0,42	5,86	23
Classe expérimental	0,43	0,81	47,20	0,07	0,05	0,66	0,63	0,29	0,01	4	0,49	6,43	22