



HAL
open science

Usage des comptines dans les manuels d'apprentissage du code graphophonologique au cours préparatoire

Fleur Guion

► **To cite this version:**

Fleur Guion. Usage des comptines dans les manuels d'apprentissage du code graphophonologique au cours préparatoire. Education. 2021. dumas-03352379

HAL Id: dumas-03352379

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03352379>

Submitted on 23 Sep 2021

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License



MASTER MEEF mention 1er degré

« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »

Mémoire de 2^{ème} année

Année universitaire 2020 - 2021

Usage des comptines dans les manuels d'apprentissage du code graphophonologique au cours préparatoire

AUTEUR(S)

Fleur Guion

Directeur du mémoire : Mme Corinne Gomila

Assesseur : Mme Patricia Richard Principalli

Soutenu le 27 Mai 2021

Table des matières

Introduction	3
I. Cadre théorique.....	5
I.1 Place de la phonologie dans l'apprentissage de la lecture	5
I.1.1 Définitions	5
I.1.2 Conscience phonologique et lecture	6
I.2 Rôle de la comptine dans l'acquisition de la conscience phonologique.....	8
I.2.1 Rapprochement entre musique et habiletés phonologiques.....	8
I.2.2 Définition et enjeux de la comptine.....	10
I.2.3 Comptines et conscience phonologique.....	11
I.3 Recommandations et instructions officielles actuellement en vigueur.....	14
I.3.1 Publications institutionnelles concernant le cycle des apprentissages premiers	14
I.3.2 Publications concernant le cycle des apprentissages fondamentaux	15
II. Corpus et recueil des données	17
II.1 Présentation du corpus.....	17
II.1.1 Recueil de données : les manuels d'apprentissage du code publiés entre 2019 et 2020	18
II.1.2 Recueil de données : les manuels d'apprentissage du code publiés entre 2015 et 2018.....	22
II.2 Analyse des données	26
III. Discussion et proposition de réponses	30
III.1 L'influence des recommandations officielles	30
III.2 Aider les élèves les plus fragiles	31
Conclusion	33
Bibliographie.....	34

Introduction

Grâce aux avancées en neuro-imagerie, apparue à la fin du XIXe siècle, de nombreux chercheurs se sont intéressés à la réactivité du cerveau humain face à la musique. D'après les recherches, il semblerait que la musique puisse impacter le développement de nos compétences cognitives. Entre autres, il existerait des corrélations potentielles entre la musique et le langage. Il est donc envisageable d'admettre que l'accoutumance à la musique permettrait de développer une perception plus fine des sons et éduquerait les habiletés phonologiques.

Dès lors, c'est en adoptant le regard que porte l'enseignant sur ce constat, qu'il semble légitime de s'intéresser aux bénéfices de la musique sur la conscience phonologique, d'autant plus que cette dernière constitue un point d'appui nécessaire à l'apprentissage de la lecture et que cet apprentissage peut présenter de nombreuses difficultés. De plus, si les comptines sont envisagées comme un genre mineur et que leur exploitation ne va pas toujours de soi en maternelle, celles-ci sont néanmoins mises en avant dans les ressources institutionnelles à destination des enseignants de maternelle. En effet, les comptines permettent d'établir un lien entre l'oral et l'écrit et favorisent le développement d'habiletés phonologiques, en mettant en évidence les unités sonores par le biais du rythme. Ainsi, elles permettraient de développer trois éléments impliqués dans l'apprentissage de la lecture : (1) le fait que les comptines favorisent les manipulations des unités distinctives de la langue ; (2) le rythme qui leur est inhérent encourage l'accompagnement corporel, ce qui permet de stimuler la plasticité cérébrale ; (3) elles révèlent les relations entre l'oral et l'écrit en permettant de comprendre que l'écrit code l'oral. Ainsi, l'idée selon laquelle les comptines aideraient à l'apprentissage de la lecture émerge. Il semble alors intéressant de questionner les liens qui relient en classe comptines, conscience phonologique, et code graphophonologique.

Les recherches qui témoignent des effets des comptines sur l'apprentissage de la lecture sont peu abondantes. Néanmoins, dans la pratique et parfois dans certains manuels, des liens peuvent s'établir entre comptines et conscience phonologique d'une part et entre conscience phonologique et apprentissage de la lecture d'autre part. Il s'agira par conséquent d'interroger la mise en œuvre des comptines au cours préparatoire (CP) et leurs impacts sur le décodage. En effet, c'est entre quatre et six ans qu'interviennent généralement le développement de la conscience phonémique - c'est-à-dire le fait d'être en capacité de décomposer les syllabes en sons et de manipuler consciemment les sons entendus - et l'apprentissage des conversions entre les graphèmes et les phonèmes. Il est donc probable que les manuels scolaires liés à l'apprentissage du décodage au CP tirent profit des comptines, notamment afin

d'affiner les compétences phonologiques des élèves, mais aussi afin qu'une continuité s'établisse entre les apprentissages réalisés au cycle des apprentissages premiers (cycle 1) et ceux réalisés au CP.

En conséquence, la problématique de notre mémoire est la suivante : un lien est-il établi entre comptines et apprentissage de la lecture au sein des manuels d'apprentissage de la lecture au CP, et si oui, de quelle(s) manière(s) ces manuels mettent-ils en œuvre l'exploitation des comptines ?

Dans la première partie de ce mémoire, il s'agira tout d'abord d'identifier les liens qui peuvent unir conscience phonologique et lecture, avant de voir en quoi la musique et le rythme sont des facteurs capables de favoriser l'acquisition de compétences phonologiques. Ensuite, puisque les comptines présentent justement des qualités musicales et rythmiques, nous examinerons les effets que peuvent produire les comptines sur les habiletés phonologiques. Enfin, nous interrogerons la manière dont les instructions et recommandations officielles font intervenir les comptines dans le cycle des apprentissages premiers et dans le cycle des apprentissages fondamentaux. Dans une seconde partie, nous relèverons et analyserons la façon dont les manuels d'apprentissage du code destinés aux classes de CP exploitent les comptines dans leurs séquences d'apprentissage.

I. Cadre théorique

I.1 Place de la phonologie dans l'apprentissage de la lecture

I.1.1 Définitions

Tout d'abord, précisons la terminologie qui sera employée pour notre étude. Caractérisons d'abord le principe alphabétique : F. Saez et C. Le Bellec (2019 : 287) indiquent que ce principe « repose sur l'idée que l'écrit encode du son, donc sur la (re-)connaissance des correspondances graphonologiques », c'est-à-dire qu'il existe une association entre les graphèmes et les phonèmes. Par ailleurs, J. Ecalle et A. Magnan (2015), précisent que ce lien entre l'écrit et l'oral peut s'effectuer mentalement : « à partir du mot écrit, une représentation mentale de la façon dont le mot s'entend et se prononce [se construit] ». A titre d'exemple, il s'agit donc d'associer - oralement ou mentalement - le son [f] à la lettre « f ».

Ce principe est indissociable de l'identification du phonème - c'est-à-dire de « la plus petite unité sonore de la langue » - et de l'identification du graphème – étant défini comme « une unité graphique qui a une valeur phonique » (Saez et Le Bellec, 2019 : 287). Lorsque les graphèmes et les phonèmes sont associés, des correspondances graphophonologiques s'établissent et permettent ainsi de décoder l'écrit. Le décodage renvoie au fait d'associer des graphèmes à leurs valeurs sonores et à la fusion de ces graphèmes pour former des unités sonores plus larges telles que les syllabes et les mots. Par conséquent, l'exercice du décodage nécessite d'avoir développé des compétences phonologiques, c'est-à-dire d'être capable de se concentrer sur les sons et de les manipuler.

L'acquisition de la conscience phonologique, quant à elle, est définie par E. Demont et J. Gombert (2004) comme étant le fait « de prendre conscience de la structure phonologique de la parole, [d'] être capable de repérer dans l'oral les unités non significatives inférieures au mot, [d'] analyser explicitement la parole ». En se détachant du sens des mots, il est alors possible de se concentrer sur les sons et de les étudier. Ainsi, à l'écoute du mot « chat », l'enfant doit centrer son attention sur les deux phonèmes qui composent le mot, c'est-à-dire [ʃ] et [a], en inhibant la signification du mot. De surcroît, la conscience phonologique est désignée comme étant la faculté de « segmenter le flux sonore continu de la langue orale (segmenter la chaîne parlée en mots, fractionner les mots en syllabes et finalement isoler les phonèmes) pour prendre conscience des différents éléments dont elle est constituée » (J. Mélançon et H. Ziarko, 2000 : 41). Lorsque le jeune enfant est confronté à l'oral, il est amené à comprendre qu'il n'est pas face à un bloc indivisible, mais au contraire que les phrases sont constituées de mots, eux-mêmes formés par des syllabes, elles-mêmes formées par des phonèmes. La conscience phonologique développe

alors plusieurs niveaux d'habiletés, qui passent par l'identification de la syllabe pour aller vers celle des phonèmes. F. Bara, E. Gentaz & P. Colé (2004 : 390) expliquent que « [p]armi les capacités métaphonologiques, on distingue les capacités métasyllabiques, métrarimiques et métaphonémiques, qui correspondent respectivement aux capacités à manipuler les syllabes, les rimes et les phonèmes ». La conscience phonémique est un degré de perception parmi ceux qui sont compris dans le terme de conscience phonologique. De plus, le phonème « étant une unité infra-syllabique, il est logiquement plus compliqué à identifier que la syllabe » (Saez et Le Bellec, 2019 : 293), c'est-à-dire que dans le développement de la conscience phonologique, tous les niveaux d'habiletés ne s'acquièrent pas au même moment.

I.1.2 Conscience phonologique et lecture

A présent, interrogeons les liens qu'entretiennent le décodage et la conscience phonologique. Une étude menée par F. Bara, E. Gentaz & P. Colé (2004) identifie un obstacle majeur lors de l'entrée dans l'apprentissage de la lecture : l'identification des phonèmes, rendue possible par la conscience phonémique. En effet, cette dernière est présentée comme étant la plus difficile et la plus tardive à acquérir. Ce constat est également rejoint par J. Ecalle et A. Magnan (2002), pour qui l'identification des phonèmes n'intervient qu'après l'acquisition de connaissance d'« unités larges », que sont les « syllabes et unités infrasyllabiques » – et par A. Desrochers *et all.* (2009 : 65), qui expliquent que « [p]lusieurs phénomènes acoustiques contribuent à l'opacité des phonèmes dont leur courte durée et leur coarticulation dans la chaîne parlée ». Ainsi, si les syllabes constituent les premières unités identifiables par les enfants, l'identification des phonèmes, quant à elle, intervient plus tardivement. Mais est-il nécessaire de développer la conscience phonémique avant de s'exercer au décodage ?

Comme le souligne E. Gentaz (2018 : 97), l'apprentissage du décodage nécessite de faire appel aux valeurs phoniques des graphèmes : « [l]'enfant va apprendre à lire en élucidant consciemment les règles conventionnelles qui régissent le code écrit et qui permettent de représenter le mot à l'écrit par la transcription de sa structure phonologique ». Il s'agit alors de mettre en œuvre le principe alphabétique, c'est-à-dire de réaliser des correspondances entre graphèmes et phonèmes. L'auteur poursuit ensuite en mentionnant l'existence de prédicateurs qui permettraient d'anticiper favorablement l'entrée dans l'apprentissage de la lecture, telles que « les habiletés métaphonémiques » et « la connaissance des lettres ». Ces prédicateurs sont également mentionnés par Mélançon et H. Ziarko (2000), A. Desrochers *et all.* (2009) et J. Ecalle et A. Magnan (2002, 2015) qui soulignent néanmoins que le dernier niveau d'habiletés phonologiques (c'est-à-dire la conscience phonémique) est considérablement développé par

l'apprentissage de la lecture. Ainsi, le développement de la conscience phonémique est à la fois un prédateur de la réussite en lecture et une conséquence de l'apprentissage du code graphophonologique. Cette analyse fait écho aux travaux de J. Foulin (2018) qui fait émerger l'idée selon laquelle « [l]e nom des lettres a d'autres fonctions que la seule désignation des lettres. Il leur attribue une valeur phonologique que les enfants exploitent dans leurs stratégies initiales de lecture et d'orthographe, faute de connaître le son des lettres ». Ainsi, le son des lettres s'acquerrait lorsque l'enfant apprend à lire : des liens complémentaires existent entre conscience phonémique et correspondances graphophonémiques. Désormais confronté aux graphèmes, l'enfant doit identifier les valeurs sonores associées afin de fusionner les phonèmes entre eux : ceci impacte et améliore la conscience phonémique.

Toutefois, si une corrélation existe entre conscience phonémique et apprentissage de la lecture, il ne s'agit pas de nier les conséquences induites par un travail régulier de la conscience phonologique, qui entraîne des habiletés nécessaires à la lecture. En ce sens, N. Prévost (2006 : 81) relève l'importance « de travailler au développement de la conscience phonologique le plus tôt possible, en maternelle, afin de favoriser l'apprentissage de la lecture et de l'écriture », notamment car la conscience phonologique favorise la capacité à établir les correspondances graphophonologiques.

En somme, la conscience phonémique participe à la réalisation du décodage du code graphophonologique. Mais quels sont les moyens dont dispose l'enseignant pour développer ces habiletés phonologiques ? Le fait qu'il s'agisse de compétences auditives laisse à penser que nous aurions intérêt à envisager des liens avec la musique et plus particulièrement avec les chansons enfantines.

I.2 Rôle de la comptine dans l'acquisition de la conscience phonologique

I.2.1 Rapprochement entre musique et habiletés phonologiques

D'après les neurosciences, il semblerait que la musique puisse entraîner des effets positifs sur la plasticité du cerveau. A. Moussard, F. Rochette & E. Bigand (2012) indiquent que la pratique et les écoutes musicales influenceraient nos compétences cognitives de manière générale. Les auteurs mentionnent que l'organisation de la mélodie, sa métrique et sa cohérence tonale auraient des effets positifs sur le cerveau humain et son développement. De plus, l'expérimentation de A. Lecoq et B. Suchaut (2012) auprès d'élèves de maternelle et de CP, montrent les effets positifs des activités musicales sur le développement cognitif et les apprentissages, en mentionnant que ces effets sont plus significatifs pour les élèves de CP. A titre d'exemple, le groupe expérimental induit des résultats supérieurs par rapport à ceux du groupe témoin « de l'ordre de 20% d'écart type en lecture, de 25% d'écart type en mathématiques et de deux-tiers d'écart type en ce qui concerne l'item de mémoire » (p. 5). Ces résultats portent à croire que la musique exercerait de multiples compétences. Si de nombreux bénéfices sont évoqués dans ces recherches, il s'agit de s'intéresser plus particulièrement aux liens existants entre musique et langage, et plus particulièrement aux effets de la musique sur les habiletés phonologiques.

J. Bolduc, I. Montésinos-Gelet & S. Boisvert (2014) ont réalisé une étude auprès d'une soixantaine d'enfants dont la moyenne d'âge était de quatre ans et sept mois et dont le but était d'identifier une réciprocité entre « habiletés musicales perceptives » et « habiletés de conscience phonologique ». Trois épreuves différentes étaient présentées aux élèves : une épreuve évaluant les habiletés phonologiques où il s'agissait d'identifier les rimes, syllabes et phonèmes - une épreuve de musique où il s'agissait de comparer des mélodies selon la hauteur, puis selon les rythmes produits – et une épreuve de mémoire spatiale où il s'agissait de resituer des dessins sur une page vierge après les avoir vus précédemment. Grâce à l'élaboration de tests, les chercheurs ont d'abord évalué le niveau des élèves dans chacune des tâches, avant de déterminer des coefficients de corrélations pour envisager des liens entre les tâches. Les premiers résultats permettent de constater que les tâches d'identification du phonème sont moins bien réussies que celles des rimes ou des syllabes : on relève une moyenne de 62 points pour les syllabes, 58 pour les rimes et 51 pour les phonèmes. Par ailleurs, ces résultats viennent confirmer que les phonèmes sont plus difficilement perceptibles. En revanche, l'écart est moindre entre les résultats des épreuves de musique : on relève 65 points pour la discrimination des hauteurs et 61 points pour la discrimination des durées. On constate donc globalement que les tâches musicales sont mieux réussies que les tâches phonologiques. Ensuite, grâce aux coefficients de corrélation, les chercheurs constatent

que « l'analyse des résultats globaux obtenus à l'épreuve musicale et à l'épreuve de conscience phonologique révèle également une corrélation positive modérée ». Plus précisément, les coefficients montrent une « corrélation positive modérée entre les résultats obtenus aux tâches de discrimination de la hauteur et de la durée et ceux obtenus à la tâche d'identification de la syllabe avec séquentialité » (p. 252). Au regard de cette étude, il semblerait que la perception musicale puisse avoir des impacts positifs sur la capacité à identifier les syllabes des mots. Néanmoins, de nombreux facteurs externes ont pu influencer les résultats et les chercheurs avancent l'idée selon laquelle les enfants n'auraient pas encore développé la conscience des phonèmes et de la rime, puisque ces acquisitions sont plus tardives et que la moyenne d'âge est de quatre et sept mois. Toutefois, ces résultats nous permettent d'envisager le fait que les activités d'écoute régulières - où les élèves sont amenés à comparer des hauteurs de sons ou des rythmes - peuvent favoriser un développement plus rapide de certaines habiletés phonologiques.

Mais il est également possible que d'autres activités, notamment celles qui engagent le corps, puissent faciliter l'appropriation de ces compétences phonologiques. Il est probable d'imaginer que les activités régulières de percussions corporelles puissent favoriser certaines habiletés phonologiques, au même titre que les activités d'écoute. D'ailleurs, I. Peretz (2018 : 35) met en exergue l'idée selon laquelle la lecture de mots serait facilitée grâce au travail du rythme et à la synchronisation du corps avec la musique. Elle exclut tout impact de la lecture de notes, car les méthodes d'apprentissage utilisées sont inspirées des méthodes Kodaly et Orff qui n'utilisent pas la lecture de notes. Cependant, rien ne précise que la lecture de mots passe par le décodage graphophonémique et fait donc appel à la conscience phonémique. De plus, elle évoque le fait que la musique améliorerait les « fonctions exécutives », regroupant « la planification, la mémoire de travail, l'inhibition de réponses inappropriées et la concentration » et dites « transversales parce qu'elles opèrent de la même façon en lecture, en mathématiques, dans l'apprentissage d'une langue étrangère ou dans l'apprentissage de la musique ». Ainsi, tout laisse à croire qu'il existerait des recouvrements entre les fonctions cérébrales sollicitées lors de pratiques rythmiques et celles concernées lors de l'apprentissage de la lecture. Par conséquent, il semblerait que la pratique régulière du rythme soit un moyen ludique d'exercer certaines compétences, elles-mêmes capables de favoriser un apprentissage de la lecture plus serein, limitant les potentielles difficultés qui entraveraient cet apprentissage.

Ainsi, les corrélations entre activités rythmiques et lecture paraissent probables, à l'instar des activités d'écoute comparatives musicales et des habiletés phonologiques. Dès lors, les comptines - qui combinent des sonorités et des rythmes, tout en étant conçues par exemple pour mettre en exergue

certaines particularités phonologiques, telles que les rimes ou la répétition d'un même phonème – se présentent comme un support particulièrement riche pour développer de nombreuses facultés chez les élèves. Grâce aux comptines, l'enseignant disposerait d'un support capable de favoriser la conscience phonologique et éventuellement d'aborder l'apprentissage du décodage de manière plus efficace.

I.2.2 Définition et enjeux de la comptine

Tentons de définir la comptine et de percevoir ses atouts. Le *Trésor de la langue française informatisé* (Tlfi) définit la comptine selon les termes suivants : « chanson enfantine au rythme scandé servant à déterminer le rôle des participants à un jeu¹ ». La caractéristique rythmique de la comptine et le versant ludique qu'elle sous-entend sont mis en exergue. E. Resmond-Wenz (2008) insinue même que la comptine serait indissociable du rythme : il précise que « les rythmes et les mélodies sont naturellement et intimement associés aux mots » et souligne « l'importance de l'intonation et de la scansion » lorsqu'une comptine est présentée. En fait, il s'agit de « détache[r] les syllabes pour mettre en valeur les éléments métriques d'un vers ». La comptine est donc associée au rythme et à la régularité. D'ailleurs, ses qualités rythmiques primeraient sur le sens des mots devenu « aléatoire ». Ces caractéristiques favoriseraient ainsi une mémorisation rapide puisque les syllabes sont organisées et que cette forme est qualifiée comme étant brève.

Mais les comptines ont également une dimension ludique et plaisent aux enfants. Malgré le fait que J. Gauthier et C. Lejeun évoquent la difficulté de trouver une définition universelle, car les comptines sont très diverses, ils indiquent néanmoins qu'« elles développent un plaisir partagé source d'attention réciproque et d'aide au nouage de la relation » (2008 : 413). Les enfants sont sensibles aux comptines : ils sont attentifs à cette communication particulièrement rassurante, qui use souvent d'une gestuelle reflétant le sens des mots. Les comptines encouragent notamment les apprentissages sociaux, psychomoteurs, spatio-temporels ou encore langagiers. Ainsi, les variations d'intonations que font apparaître les comptines, leur ancrage rythmique, leur engagement corporel et le rapport distancié qu'elles entretiennent avec le langage permettent à l'enfant de se familiariser avec la langue.

Par ailleurs, E. Resmond-Wenz (2008) soulève le fait que la comptine relève de la littérature orale de l'enfance, qui accompagne la vie quotidienne de l'enfant. Néanmoins, des supports écrits ainsi que des enregistrements audios existent pour faciliter sa diffusion - même si ceux-ci « l'empute[nt] en même temps de sa mobilité, des variations qui appartiennent naturellement au genre » (p. 17). Ainsi, la comptine

¹ <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?64;s=2038880295>

présente à la fois un ancrage dans le domaine de l'oral, mais elle s'inscrit également dans celui de l'écrit. Ce constat est particulièrement intéressant, car il s'agit de mettre en évidence l'idée selon laquelle la comptine serait un moyen de découvrir la fonction de l'écrit, en l'occurrence se remémorer. Mais elle s'apparente aussi en tant que support capable d'amorcer les premiers liens entre les lettres et les sons.

De fait, les comptines présentent de nombreuses qualités : elles combinent des mots avec une mélodie et des rythmes, permettent d'entrer facilement en communication avec l'enfant par leur versant ludique et induisent un regard distancié avec la langue. Mais qu'en est-il du lien entre comptine et conscience phonologique ?

I.2.3 Comptines et conscience phonologique

En premier lieu, il s'agit de montrer que l'emploi des comptines influence le développement des habiletés phonologiques. Une étude de J. Bolduc et P. Lefebvre (2012) a tenté de repérer les effets que produisent les comptines sur une centaine d'enfants âgés de quatre à six ans. Ces chercheurs ont établi un programme utilisant des comptines, en différenciant quatre conditions d'apprentissage : la première insistait sur la musique uniquement (un éducateur musicien menait les séances), la seconde insistait sur le langage uniquement (une orthophoniste menait les séances), la troisième combinait langage et musique (en alternant les interventions du musicien et de l'orthophoniste) et la quatrième - envisagée comme condition de contrôle - s'appuyait sur l'écoute passive. Les chercheurs ont fait l'hypothèse selon laquelle la combinaison de tâches entraînant le traitement auditif et la mémoire des sons (notamment induits par des tâches musicales) favoriserait le développement de la conscience phonologique. Chaque classe expérimentale (déterminées par les trois premières conditions) a participé à dix sessions de quarante minutes chacune une fois par semaine. Les dix premières minutes de ses sessions étaient identiques et consistaient à réciter et à apprendre la comptine. Mais les phases suivantes étaient différenciées : la première condition visait à se concentrer sur les variations de hauteur de la mélodie et sur des jeux rythmiques, la deuxième développait la conscience des syllabes, des rimes ou des phonèmes et la troisième combinait les deux activités. La dernière condition conduisait simplement les élèves à écouter pendant quinze minutes un enregistrement d'une comptine (différente chaque semaine). Tous les élèves ont été évalués avant et après cette expérience, grâce à des tâches administrées par ordinateur mesurant la conscience phonologique (avec des tests d'identification de syllabes, de rimes, de phonèmes et de catégorisation), l'orthographe inventée, la mémoire verbale ou l'audition. Si les pré-tests n'ont fait apparaître aucune différence significative entre les élèves à propos des habiletés phonologiques, en

revanche les post-tests concernant les trois conditions expérimentales s'avèrent significatifs. Le tableau extrait de la recherche (p. 499) ci-dessous en témoigne.

Table 2.
Medians on all measures for the four conditions.

Learning Conditions	N	PAM		ISM		N-EEL Auditivo-memory		PMMA Tonal		PMMA Rhythm	
		Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
C1 (Music)	22	11.5	17	7	7	4.5	7	12	15.5	10	14
C2 (Language)	26	11.5	15	5	8	4	4	10.5	12	11	12
C3 (Music and Language)	28	11	15	4	7.5	4	6	11	14	10	13
C4 (Passive listening)	24	12	12.5	3.5	6	4	5	13	12	10	12

Bolduc, J. & Lefebvre, P. (2012). Using nursery rhymes to foster phonological and musical processing skills in kindergarteners. *Creative Education*, 3(4). P.499.

En effet, les mesures des tests de conscience phonologique (PAM) montrent une évolution de 5,5 points entre les pré-tests et les post-tests pour la condition 1, contre 3,5 points d'évolution pour la condition 2, 4 points pour la condition 3 et 0.5 points pour l'écoute passive. Ces tests convoquaient six tâches d'identification d'unités sonores (rimes, syllabes, phonèmes). De plus, pour les conditions 1 et 3 particulièrement, on remarque également des effets notables sur l'audition musicale tonale et rythmique (PMMA), où il s'agissait de comparer des séquences sonores et de repérer si elles étaient identiques ou non. La condition 3 témoigne d'une évolution moyenne de 3 points et la condition 1 montre une évolution moyenne d'environ 3,75 points, tandis que les moyennes des autres conditions montrent des évolutions inférieures à 2 points. Ainsi, si les élèves issus des conditions 1, 2 et 3 ont améliorés leurs compétences phonologiques grâce à l'exploitation des comptines, soulignons que la condition 1 présente des résultats plus significatifs. Notons également que l'écoute passive n'entraîne que des effets faibles sur les compétences testées. Ces résultats permettent de croire que l'apprentissage de comptines, s'il est réalisé sous l'angle musical, peut favoriser considérablement le développement de la conscience phonologique. Par conséquent, la manière de mettre en exergue l'aspect musical de la comptine interpelle.

Le rythme étant naturellement présent dans les comptines, il s'agit de porter notre intérêt sur les bénéfices qu'ils peuvent engendrer. Si nous évoquions précédemment la probabilité que les activités rythmiques effectuées indépendamment d'autres apprentissages faciliteraient l'apprentissage de la lecture de mots - notamment grâce à l'entraînement des fonctions dites « exécutives » - il s'agit désormais de montrer que la conscience phonologique peut se développer plus efficacement en associant simultanément les rythmes de la comptine aux percussions corporelles. En effet, J. Bolduc et J. Rondeau (2015) font le constat que « le traitement du rythme implique des tâches d'identification, de comparaison

et de segmentation » et donc que les habiletés rythmiques seraient interdépendantes des habiletés phonologiques. Ces chercheurs expliquent notamment que les percussions corporelles, appelées « vitamines rythmiques » favoriseraient la mémoire auditive, chez les enfants âgés de trois à cinq ans et qu'elles permettraient ainsi de travailler la conscience phonologique. Ainsi, Bolduc et Rondeau proposent d'exercer la mémoire auditive des enfants en effectuant des formules courtes et en utilisant les percussions corporelles, c'est-à-dire de produire des sons avec les pieds, les mains, les genoux ou doigts. Si dans un premier temps, il s'agit uniquement de s'entraîner à combiner divers types de sons dans une formule rythmique, les chercheurs évoquent ensuite la manière d'aborder l'apprentissage de comptines. Ils recommandent d'abord de la réciter entièrement, puis d'attirer l'attention des enfants sur les sons, les syllabes ou les rimes. Ensuite, il s'agit d'apprendre ligne par ligne la comptine puis de reproduire le rythme de la comptine grâce aux percussions corporelles, en associant un type de son corporel à une ligne de la comptine. Les chercheurs concluent sur le fait que la comptine serait un moyen de corrélérer la conscience phonologique et les habiletés rythmiques.

En somme, ces recherches prouvent qu'il existe des corrélations entre comptines et habiletés phonologiques. Toutefois - si les recherches montrent que l'apprentissage de comptines induit des progrès significatifs en matière de perception auditive et que les percussions corporelles favorisent la mémoire auditive - l'influence directe des comptines dans l'apprentissage du code graphophonologique reste à prouver. Ajoutons également que les échantillons mentionnés sont relativement restreints et qu'il est difficile d'admettre des liens causals puisque les élèves subissent d'autres apprentissages durant la période évoquée.

Ainsi, après avoir identifié les résultats des recherches actuelles et souligné les bénéfices des comptines, en matière d'apprentissages phonologiques notamment, regardons à présent comment les programmes envisagent les comptines. Dans la mesure où les instructions officielles commandent les pratiques enseignantes, il nous paraît important d'une part d'identifier la place et le rôle qu'ils donnent à l'usage des comptines et d'autre part d'interroger leur mise en œuvre lors de la découverte du principe alphabétique.

I.3 Recommandations et instructions officielles actuellement en vigueur

I.3.1 Publications institutionnelles concernant le cycle des apprentissages premiers

En ce qui concerne les programmes du cycle 1 actuellement en vigueur (2020) et plus particulièrement le domaine « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », nous relevons que l'objectif « commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique » inscrit dans le domaine de l'oral est particulièrement développé. Il est d'ailleurs mentionné que l'acquisition des « unités sonores » et que la compréhension du code alphabétique sont nécessaires pour « pouvoir lire et écrire ». Par ailleurs, « découvrir le principe alphabétique » constitue également un objectif, mais celui-ci est inscrit dans le domaine de l'écrit. Les instructions évoquent également « l'importance de la relation qui va de l'oral vers l'écrit ». Quant aux attendus de fin de cycle, ils insistent sur le fait de « manipuler des syllabes », « de discriminer des sons » ou encore « d'écrire seul un mot en utilisant des lettres ou groupes de lettres empruntés aux mots connus ». Ainsi, l'importance de la conscience phonologique est soulignée dans la construction du principe alphabétique, mais le support que constituent les comptines pour aborder ces apprentissages n'est pas évoqué. Cependant, dans la liste des attendus, la compétence « dire de mémoire et de manière expressive plusieurs comptines et poésies » est mentionnée évoquant de façon implicite le lien entre conscience phonologique et comptine.

Les comptines sont également mentionnées dans le domaine « agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques » à travers l'objectif « jouer avec sa voix et acquérir un répertoire de comptines et de chansons ». Cette mention entre en résonance avec la recherche de Bolduc et Lefebvre (2012) évoquée précédemment, puisque c'est le versant mélodique et rythmique qui est mis en exergue au sein des instructions. Leur apprentissage constitue une nouvelle fois un attendu de fin cycle, grâce aux termes suivants : « avoir mémorisé un répertoire varié de comptines et de chansons et les interpréter de manière expressive ». Notons également qu'un autre attendu fait écho aux travaux de Bolduc et Rondeau (2015), celui de « repérer et reproduire, corporellement ou avec des instruments, des formules rythmiques simples ». Ainsi, il semble tout à fait pertinent au vu des programmes, d'apprendre des séquences rythmiques et de traiter les comptines sous l'angle mélodique et rythmique, à l'instar des recherches citées.

Mais dans la mesure où le lien entre comptine et conscience phonologique n'est pas explicité dans les instructions officielles, examinons de plus près les autres ressources institutionnelles. La ressource intitulée « activités phonologiques au service de l'entrée dans le code alphabétique » issue du Ministère de l'Éducation nationale, concernant les liens entre l'oral et l'écrit (2016) indique que « le niveau de

conscience phonologique de l'enfant pré-lecteur en grande section est prédictif de la réussite ou de l'échec en CP et CE1 » (p. 4) et place les comptines en tant que support à privilégier pour « amener l'élève à détacher son attention de la signification » (p. 9). Elle préconise d'accompagner les comptines par le biais du corps, puis par celui d'une « activité instrumentale [...] pour marquer les rythmes de ces textes » (p. 10). Le rôle des comptines dans l'acquisition de la conscience phonologique est donc mis en avant. De plus, ces recommandations font mention d'une autre ressource : « comptines, formulettes et jeux de doigts » (2016), qui évoquent les nombreuses vertus des comptines. Le « développement d'un autre rapport au langage puis à la langue » serait initié grâce à la découverte « d'une langue différente, décalée de celle du quotidien, proposant des écarts avec la norme du point de vue de la forme mais aussi du sens » (p. 7). Les comptines permettent ainsi d'amorcer une première approche métalinguistique de la langue : « [elles] favorisent une approche ludique qui attire l'attention sur les unités distinctives de la langue et prépare, de manière implicite puis explicite, le travail de structuration et les premiers traitements réflexifs » (p. 7). Ainsi, la mémorisation de comptines semble être propice à la prise de conscience des unités sonores de la langue, notamment grâce à « [l]'organisation rythmique des rimes, la surcharge d'assonances ou d'allitérations » (p. 8). Il est aussi intéressant de remarquer que le rapport entre comptine et principe alphabétique est abordé par le biais de la découverte « des premiers rapports son-lettre ». Cette ressource est donc significative pour notre objet d'étude : elle témoigne de la prise en compte de ce texte singulier par l'Institution. En effet, l'organisation mélodico-rythmique de ses sonorités, son rapport avec l'écrit et avec le langage ou encore l'engagement corporel qu'elles suscitent, sont ici reconnus au sein des documents d'accompagnement disponibles pour les enseignants.

L'utilisation des comptines est recommandée dans les attendus de fin de cycle 1 et ce support est mis en avant car il est en lien avec le développement de la conscience phonologique et l'approche du principe alphabétique. Mais est-ce encore le cas au CP ? Ce support dont nous venons de voir tout l'intérêt au cycle 1 est-il toujours exploité au CP ?

I.3.2 Publications concernant le cycle des apprentissages fondamentaux

Les instructions officielles du cycle 2 n'envisagent le recours aux comptines qu'à travers les langues vivantes étrangères ou régionales et l'éducation musicale. Dans le domaine de la lecture, nous relevons la compétence suivante : « savoir discriminer de manière auditive et savoir analyser les constituants des mots (conscience phonologique) ». Cette dernière est associée à l'activité évoquée

parallèlement : « manipulations et jeux de tri et de distinction permettant de travailler sur l'identification et la discrimination des phonèmes : trouver, isoler, segmenter, remplacer des phonèmes ». Ainsi, si les comptines ne sont plus mentionnées, les exercices de discrimination auditive sont très présents et s'inscrivent dans la continuité des apprentissages du cycle 1. Regardons à ce sujet les recommandations du guide *Pour enseigner la lecture et l'écriture*, afin de mieux cerner les préconisations officielles quant à l'apprentissage du code graphophonologique.

En 2018, le Ministère de l'Éducation nationale a publié un guide destiné aux enseignants de CP. Sans faire référence aux comptines, il explique que la conscience phonémique est à la fois « nécessaire pour la discrimination graphémique » et favorisée par cette même discrimination graphémique. Cette relation bidirectionnelle renvoie aux résultats des recherches citées précédemment, notamment celles de Mélançon et Ziarko (2000), Desrochers *et al.* (2009) et Ecalle et Magnan (2002, 2015) : un consensus semble donc apparaître à ce niveau.

Le guide évoque également des critères sur lesquels les enseignants peuvent fonder leurs choix afin de sélectionner le manuel qu'ils utiliseront dans l'année. Ce guide mentionne que « la difficulté qu'ont les élèves à prendre conscience et à abstraire les phonèmes, notamment les phonèmes consonantiques » est « parfois sous-estimé » (p. 24). Il prône un départ graphémique pour l'étude du code graphophonologique, c'est-à-dire qu'il recommande de partir de l'étude de la lettre avant d'étudier le son qu'elle produit. Comme « la langue écrite n'est pas une simple traduction de l'oral », il est estimé que l'entrée par la discrimination du phonème « revient à proposer une tâche qui fait appel à la mémoire auditive et que certains ne sont pas encore capables d'effectuer » et qu'en revanche l'entrée par le graphème « permet d'habituer l'élève à raisonner sur une représentation spatiale permanente » (p. 24). Il est étrange de constater que les ressources de cycle 1 mettent en avant l'intérêt que peuvent avoir les comptines dans l'apprentissage de la langue et plus particulièrement leur impact sur les compétences phonologiques, et qu'elles ne soient plus évoquées au CP. Il y a là une rupture qui nous interpelle : l'efficacité des comptines – du point de vue de la discrimination auditive - serait-elle jugée insuffisante face aux exigences induites par l'apprentissage systématique des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes ?

En conclusion, les recommandations officielles pour le cycle 1 sont en adéquation avec les recherches qui traitent de l'exploitation des comptines en classe : l'utilité d'accompagner corporellement les comptines, leurs qualités rythmiques, ainsi que les compétences phonologiques qu'elles permettent

de développer font consensus aux niveaux scientifique et institutionnel. Elles expliquent que les comptines peuvent servir de support à la découverte du principe alphabétique. Elle souligne le fait que la conscience phonologique a un impact fort sur l'apprentissage du code graphophonologique et inversement, que l'apprentissage des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes aiguisent la perception des phonèmes. Tout porte à croire que les comptines peuvent s'avérer profitables dans le travail systématique mené sur le code graphophonologique tout au long du CP. Pourtant les textes officiels du cycle 2, et du CP en particulier ne l'envisagent pas. Pourquoi ?

II. Corpus et recueil des données

II.1 Présentation du corpus

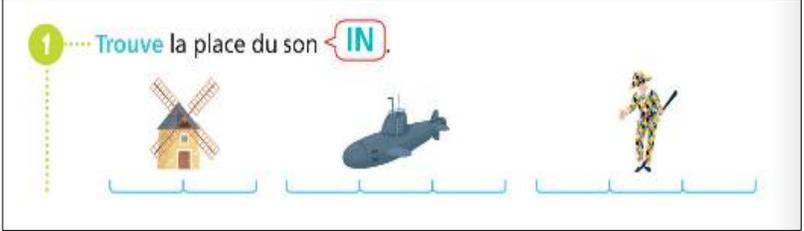
Les comptines permettent de développer de nombreuses compétences et la forme qu'elles prennent enrôlent aisément les élèves dans les apprentissages. Elles offrent ainsi de larges bénéfices pour les enfants. Cependant - si ces bénéfices sont reconnus comme étant influents dans le développement de la conscience phonologique, tant par les recherches actuelles que par les ressources officielles - nous n'avons pas relevé de lien explicite entre comptines et apprentissage systématiquement des correspondances graphophonémiques. Les comptines ne sont plus mentionnées expressément au sein des ressources officielles de cycle 2, bien que la discrimination des phonèmes soit reconnue par les programmes comme une difficulté majeure pour les élèves et comme un cap à franchir dans leur conquête de la lecture et de l'écriture. Comment cela s'explique-t-il ? Qu'en est-il dans les manuels de lecture ou dans les ouvrages destinés à l'étude du code graphophonologique ?

Nous avons décidé d'examiner ce qu'il en était dans les manuels d'apprentissage du code graphophonologique et dans les guides pédagogiques destinés à l'enseignant de CP. Nous nous sommes centrés sur la manière dont les manuels abordaient la phonologie et utilisaient le cas échéant des comptines comme support d'exploitation.

II.1.1 Recueil de données : les manuels d'apprentissage du code publiés entre 2019 et 2020

Nous avons sélectionné dix manuels parus entre 2019 et 2020. Le choix des dates est motivé par le fait que la première version du guide *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP* n'est apparue qu'en 2018 et qu'il est intéressant de porter un regard approfondi sur des manuels dont la date de parution est postérieure à celle des recommandations officielles actuellement en vigueur. Nous proposons pour chaque recueil une brève présentation de la démarche d'étude du code dans le tableau suivant :

Manuels CP	Manière d'aborder la phonologie
<p><i>Calimots</i> (2019)</p>	<p>L'étude du code débute par une étape qui consiste à découvrir la lettre. Puis les élèves prononcent le son associé au graphème (possibilité de recourir aux gestes de Borel-Maissonny) avant d'énoncer des mots qui contiennent le son étudié. Un travail de discrimination du graphème et d'écriture s'en suit (p. 29 du guide). La seconde étape consiste à s'entraîner grâce aux exercices du manuel : le premier exercice consiste à « dire le son des lettres » (p. 30 du guide). Ensuite, les élèves apprennent à combiner des graphèmes pour former des syllabes.</p>  <p>Je dis le son des lettres.</p> <p>l o e i y U l L y A é i l E</p> <p>Notons également que pour les six premiers sons voyelle, un exercice visant à identifier la syllabe qui contient le phonème étudié est placé avant celui qui traite la combinatoire. Les mots sont écrits au tableau, puis un élève est invité à venir entourer la lettre qui correspond au son entendu et la croix est ensuite placée dans l'arc correspondant (manuel p. 8) :</p>  <p>En début d'année, pour les sons voyelles, exercice de phonologie dans la continuité des pratiques de GS.</p> <p>Je montre la syllabe où j'entends</p>
<p><i>La Méthode Boscher</i> (2020) (Manuel du XIXe réédité)</p>	<p>A travers la description du dessin placé en haut de la page, les élèves tentent de repérer les mots qui contiennent le phonème étudié (p. 3).</p>  <p>ÉTAPE 1</p> <p>Faites observer l'image à votre enfant et invitez-le à la décrire : quelle est la scène représentée ? que font les personnages ? quels sont les objets, les animaux qu'il voit ? En décrivant l'image à voix haute, votre enfant se familiarise avec la lettre et le son étudié.</p>

<p>À moi de lire (2019)</p>	<p>La première étape intitulée « découverte » propose des activités qui visent à identifier la lettre (la nommer, visualiser sa place dans l’alphabet) et à fusionner deux phonèmes ensembles pour constituer des syllabes.</p> <p>La seconde étape intitulée « recherche et manipulation : ateliers des syllabes », vise à identifier le phonème au sein d’une syllabe. L’enseignant prononce un mot, les élèves comptent le nombre de syllabes puis prennent un nombre de cartons identique au cardinal de syllabes. Puis les élèves identifient la syllabe qui contient le phonème en retournant le carton associé à la syllabe sur sa face bleue. Les élèves décomposent ensuite la syllabe en phonèmes, en dessinant autant de ronds que de phonèmes entendus sur la face bleue. Une croix est ensuite placée dans le rond qui contient le phonème étudié. Enfin, les élèves tentent d’écrire la syllabe, puis le mot entier (p. 66 du guide).</p>
<p>Cocoli (2020)</p>	<p>Les élèves commencent d’abord par chercher des prénoms qui contiennent le son étudié. Ces prénoms sont décomposés en syllabes, elles-mêmes associées à des arcs. Puis un élève vient placer un point dans l’arc correspondant. Les élèves réalisent ensuite un travail afin de connaître l’ordre des lettres de l’alphabet ainsi qu’un travail d’écriture (p. 45/46 du guide).</p> <p>Le premier exercice consiste à nommer les images et à identifier un son commun (p. 5 du manuel).</p>  <p>Plus tard dans la progression (période 4), cet exercice est substitué à un autre qui consiste à identifier le phonème étudié (p. 76 du manuel).</p> 
<p>Léo et Léa (2019)</p>	<p>Après que l’enseignant ait montré l’écriture de la lettre aux élèves, le phonème étudié est associé au geste de Borel-Maisonny. Les élèves doivent ensuite repérer le phonème présent au début des mots énoncés par l’enseignant. Ensuite, les élèves s’entraînent à prononcer des mots qui comportent le son étudié. Puis, dans une seconde liste de mots, les élèves lèvent le doigt lorsqu’ils entendent le son (p. 10/11 du guide).</p> <p>L’enseignant propose ensuite un mot dont il faut compter le nombre de syllabes : il écrit ce mot au tableau. Un élève doit ensuite dessiner autant de cases que de syllabes entendues sous le mot écrit. Puis un autre élève vient cocher la case qui correspond à la place de la graphie étudiée.</p>  <p>(Exemple ci dessus tiré du manuel p. 14)</p>

Timini (2020)

Le premier exercice vise à découvrir le graphème (observation des écritures, association du phonème et recherche de mots le contenant, geste d'écriture de la lettre). Il s'agit ensuite de discriminer le graphème (compter le nombre de lettres qui font le son étudié, alors qu'elles sont écrites en scriptes, en capitales ou en cursive) (p. 13 du guide).

Les exercices suivants visent à nommer les images, à décomposer les mots en syllabes et à identifier le phonème présent dans la ou les syllabe(s) (p. 6 du manuel). Une croix est inscrite dans le carré correspond à la syllabe.



Un exercice de manipulation est également proposé : les élèves, en binôme, doivent classer des images dans trois colonnes différentes selon le fait qu'ils n'entendent pas le son, qu'ils l'entendent au début ou qu'ils l'entendent à la fin du mot (p. 13 du guide).

Les élèves travaillent ensuite sur la combinatoire en associant des phonèmes pour former des syllabes.

Parés au décodage (2020)

L'enseignant commence par présenter le graphème (différentes graphies de la lettre et image référente). Puis, il présente le phonème grâce au geste de Borel-Maisonny et indique la position articuloire et la manière dont sonne le son dans le corps. Ensuite, les élèves comptent ensemble le nombre de syllabes dans des mots énoncés par l'enseignant. Puis, parmi une liste de sons, les élèves doivent lever la main lorsqu'ils reconnaissent le son étudié. Enfin, les élèves doivent citer un mot qui contient le son étudié sous la forme d'un jeu du furet (p. 18 du guide). Le travail se poursuit en autonomie sur leur fichier (p. 8 du manuel) :

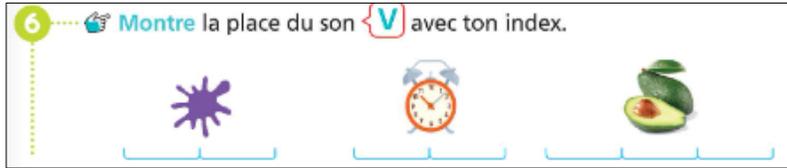


Tika et Tao
(2019)



Les premières étapes de ce manuel sont identiques à celles décrites dans *Cocoli* (p. 38/39 du guide). Le premier exercice du manuel consiste à nommer les images et à repérer un son commun (p. 46 du manuel).

Après la lecture des syllabes, des mots, du texte et l'entraînement à l'écriture, le sixième exercice invite les élèves à repérer la place du phonème dans la syllabe (p. 47 du manuel) :



Trampoline
(2020)

L'étude du code commence par la discrimination du graphème, puis s'en suit un travail sur la combinatoire (où les élèves composent des syllabes en associant les graphèmes) et un travail d'écriture

(p. 12 du guide). Les élèves doivent ensuite nommer des dessins et placer une croix dans l'arc qui correspond à la syllabe concernée (p. 14 du manuel).



Les élèves sont amenés à réaliser eux-mêmes les arcs correspondants aux syllabes entendues

puis à placer une croix dans l'arc au sein duquel le phonème est identifié (p. 15 du manuel).



<p><i>Pilotis</i> (2019)</p>	<p>L'enseignant montre d'abord le graphème étudié et le son qu'il produit, notamment en dessinant une maison qui contient le son. Des cartes images sont ensuite affichées au tableau et les élèves doivent placer les images qui contiennent le phonème étudié. Puis, l'enseignant dicte un mot et les élèves doivent identifier les syllabes en dessinant des cases sur leur ardoise et tracer une croix dans la case qui contient le phonème (p. 20 du guide). Les élèves travaillent ensuite sur le manuel (p. 19).</p> <div data-bbox="349 394 1364 814" style="border: 1px solid black; padding: 10px;">  </div>
----------------------------------	--

Il apparaît qu'aucune comptine ne figure dans les dix manuels examinés. Qu'en est-il dans les manuels plus anciens parus après 2015 ?

II.1.2 Recueil de données : les manuels d'apprentissage du code publiés entre 2015 et 2018

Nous avons pu recueillir sept manuels datant de cette période.

<p>Titre du manuel CP</p>	<p>Manière d'aborder la phonologie</p>
<p><i>Mona et ses amis</i> (2018)</p>	<p>Cette méthode propose de commencer la première séance d'étude du code par l'écoute d'une comptine afin de découvrir le phonème étudié. Ensuite, l'enseignant propose des mots aux élèves (qui comportent ou non le phonème) afin qu'ils s'entraînent à discriminer le son. Les élèves tentent ensuite de trouver eux-mêmes des mots qui comportent ce phonème. La deuxième séance consiste ensuite à étudier le graphème : l'enseignant commence par écrire les mots au tableau et les élèves doivent venir entourer la lettre qui correspond au son étudié (p. 31 du guide). Les élèves effectuent ensuite un travail sur les syllabes : il s'agit de les frapper et de répéter celles qui contiennent le phonème étudié (p. 11 du manuel).</p>

Chut... Je lis ! (2016)

L'étude du code est abordée après avoir effectué un travail de compréhension et d'étude de la langue. Les élèves tentent d'abord de lire **la comptine**, puis le phonème étudié est isolé en relevant les mots qui comportent ce phonème. Les élèves cherchent ensuite des mots différents qui comportent le phonème dont il est question. Puis, il s'agit de réaliser des exercices de consolidation qui consistent à dire si « j'entends » ou si « je n'entends pas » le son dans les mots proposés par l'enseignant, ou encore à différencier des sons proches. Ensuite, c'est le graphème qui est étudié, avec un exercice de rappel qui incite les élèves à trouver des mots qui comportent le son étudié : ces mots sont ensuite écrits au tableau par l'enseignant (p. 15 du guide et p. 75 du manuel).

Comptine

Je j'additionne
dix radis plus deux radis,
qu'est-ce que ça donne ?
Douze radis, par di !
Je j'additionne
doux radis plus deux radis,
qu'est-ce que ça dit ?
Deux douzaines de radis !

[d] d d d D

un radis
un radis

dd dd

4 + 5 une addition

Je relis

[d] des - dans - deux
lundi - mardi - mercredi - jeudi - vendredi - samedi - dimanche
il est devenu - il regarde

[d] un rond ○

Taoki et compagnie CP (2017)

s S s p Dans la rue

Dis si tu entends s.

Lis.

• s A é s i r o S L y s a

• s s y p é l y i a s l

Lors de la première séance, les élèves commencent par « identifier une syllabe cible dans un mot » (p. 32 du guide) et repèrent sa place dans le mot. Puis, face à la scène représentée sur l'image ci-contre (p. 20 du manuel), les élèves formulent des phrases pour décrire ce qu'ils observent grâce aux questions posées par l'enseignant. Ensuite, des dessins affichés au tableau sont nommés, afin que les élèves repèrent un son commun. Ils sont ensuite amenés à trouver d'autres mots qui contiennent le phonème étudié et à les écrire ou les dessiner. Puis, de nouveau face à l'image, les élèves relèvent les mots qui contiennent le phonème et identifient sa place en scandant les syllabes. Les élèves nomment ensuite les dessins placés sous la scène représentée

et réalisent un travail sur l'ardoise : il s'agit de représenter les syllabes par des cases et de cocher la case qui contient le phonème étudié. Les élèves travaillent ensuite en autonomie sur leur cahier d'exercices pour exercer la discrimination du phonème. Puis, en prenant appui sur les mots affichés au tableau précédemment, les élèves tentent de discriminer le graphème. La séance se termine ensuite par la lecture de syllabe.

Coccinelle
(2015)

Les élèves doivent identifier le son étudié par le biais d'images à nommer, puis ils identifient les lettres utilisées pour former le son. Ces mots sont ensuite découpés en syllabes, puis ces dernières sont manipulées (suppression ou remplacement). Les élèves tentent par écrit d'identifier la syllabe qui comporte le graphème étudié avant de mettre en valeur le phonème au sein de la syllabe (réalisation d'un point au sein de la vague). Les élèves encadrent ensuite la lettre au sein du mot et l'enseignant insiste sur le fait que le son étudié s'écrit avec telle lettre (p. 9 du guide).



On peut relever le fait qu'après avoir lu les syllabes et quelques mots, les élèves sont invités à lire **une comptine** (p. 7 du manuel).

Néanmoins, celle-ci n'est pas consacrée au travail de la phonologie.

3 Je lis toutes les syllabes que je connais.

■ A a a	■ MA ma ma	■ SA sa sa
■ CHA cha cha	■ PA pa pa	■ RA ra ra
■ CA ca ca	■ TA ta ta	■ BA ba ba

4 Je peux déjà lire la comptine.

Chabacha,
le chat,
ira au cinéma
avec sa maman,
Chamama,
et avec son papa,
Chapapa.
Tataratata !

le avec sa son

A l'école
des albums
Série jaune
(2016)

Après deux séances qui concernent un travail sur le sens du texte et une première lecture d'un texte de référence, la troisième séance vise l'appropriation du principe alphabétique. Les élèves sont d'abord invités à remarquer « la syllabe qui revient le plus souvent » lors d'une écoute de comptine. Puis, après avoir segmenté en syllabes les mots correspondants à des images, les élèves doivent identifier le phonème au sein de la syllabe. Relevons que certains mots de **la comptine** sont réutilisés dans la phase d'exercice tels que « rat » ou « riz » par exemple. Ils travaillent ensuite sur l'identification des lettres qui codent la syllabe (p. 50/51 du guide et 13 du manuel)

J'entends et je repère.

1 J'écoute la comptine.

2 La syllabe [ra].

3 La syllabe [ri].

Lecture
Piano
(2017)

Les élèves commencent par étudier le graphème et le son qui lui est associé au tableau (présentation des différentes graphies du graphème, du mot référent à partir duquel il s'agit de taper les syllabes puis d'identifier la position du phonème, recherche de mot contenant le phonème). Les élèves repèrent ensuite la lettre sur le piano afin d'aborder la combinatoire. Les élèves travaillent ensuite avec le manuel (p. 30 du guide).



Les élèves doivent identifier le nombre de fois où ils entendent le son étudié grâce aux images qu'il faut nommer (p. 6 du manuel).

Puis, les élèves réalisent un exercice où il s'agit de cocher la case de la syllabe où l'on entend le son (p. 6 du cahier d'exercices).



La progression du manuel fait ensuite intervenir l'apparition d'une phrase, qui est associée à la lettre et qu'il faut mémoriser.

Que
d'histoire
(2016)

Après plusieurs séances visant à découvrir un album, l'apprentissage du code intervient : les élèves tentent d'abord de repérer le son étudié à travers une animation audio, puis s'entraînent à le prononcer et réalisent ensuite un travail de discrimination auditive selon qu'ils entendent ou non le son (p. 41 du guide).



Cahier d'activé (p. 19)

Puis les élèves prononcent des syllabes qui contiennent le son étudié et tentent ensuite de proposer des mots qui contiennent la syllabe : ils tapent le nombre de syllabes entendu et identifient la place de la syllabe et du phonème dans le mot.



Cahier d'activé (p. 19)

Les élèves réalisent ensuite un travail d'identification du graphème au tableau à partir des mots vus précédemment (repérage et écriture de la lettre), puis effectuent un exercice afin d'identifier les syllabes dictées parmi plusieurs propositions écrites. Enfin, il s'agit de combiner des graphèmes et de réaliser un travail d'écriture.

Même si notre corpus ne contient que sept manuels, nous remarquons que le support que constitue la comptine est utilisé dans ces ouvrages. Quatre d'entre eux s'en servent activement. Nous allons les détailler à partir d'une grille d'analyse.

II.2 Analyse des données

Plusieurs critères ont été retenus afin d'organiser notre recueil de données : (1) la présence de comptines ; (2) l'entrée dans l'étude du code, par l'étude du graphème ou celle du phonème. Puis, afin d'envisager des liens probables entre comptines et phonologie, nous avons retenu des critères propres à la discrimination auditive du phonème : (3) identification d'un phonème commun à travers des images ou des mots prononcés et (4) identification de la position du phonème dans le mot et/ou la syllabe. L'analyse a donné lieu à un classement qui permet de mettre en valeur l'absence ou la présence de ces critères au sein des manuels étudiés. Ces critères ne visent pas à établir un comparatif exhaustif : beaucoup de critères ne sont pas pris en compte dans le classement, comme l'écriture ou la compréhension par exemple. De même, il faut signaler les limites de notre recueil de données. Nous n'avons pu rassembler que dix-sept ouvrages, ce qui n'est pas représentatif de l'ensemble des manuels utilisés sur ces périodes. Néanmoins, nous pensons qu'ils donnent un aperçu de la place laissée à ce support au fil du temps et des programmes.

Titre et année de publication du manuel	Présence de comptine	Départ phonémique	Départ graphémique	Identification d'un phonème commun à travers des images ou des mots prononcés	Identification de la position du phonème dans le mot et/ou la syllabe
<i>Calimots</i> (2019)			X	X	X
Parés au décodage (2020)			X	X	X
Leo et Léa (2019)			X	X	X
Pilotis (2019)			X	X	X
Lecture Piano (2017)			X	X	X
<i>Timini</i> (2020)			X		X
<i>Trampoline</i> (2020)			X		X
<i>À moi de lire</i> (2019)			X		X
<i>La Méthode Boscher</i> (2020)		X		X	
<i>Cocoli</i> (2020)		X		X	X
<i>Tika et Tao</i> (2019)		X		X	X
<i>Que d'histoire</i> (2016)		X		X	X
<i>Taoki et compagnie CP</i> (2017)		X		X	X
<i>Mona et ses amis</i> (2018)	X* ²	X		X	X
<i>Coccinelle</i> (2015)	X**	X		X	X
<i>Chut... Je lis !</i> (2016)	X*	X		X	X
<i>A l'école des albums Série jaune</i> (2016)	X*	X		X	X

² *= La comptine sert de support pour la discrimination auditive (phonème ou syllabes) et ** = La comptine sert de support pour le décodage.

Ce classement permet de faire trois constats :

- *La comptine n'est pas un support prioritaire au cours de l'étude du code*

Il apparaît tout d'abord que les manuels actuels ont rarement recours aux comptines : seuls 24 % des manuels rassemblés ici (soit quatre sur dix-sept) les utilisent. De plus, en examinant le corpus, on remarque que sur les quatre manuels utilisant les comptines, trois les présentent à l'initial, comme une entrée dans l'activité, pour aborder la phonologie et deux l'introduisent en tant que texte à décoder. Le classement montre qu'environ 82 % des manuels proposent une phase d'exercice qui concerne la discrimination du phonème à travers des mots ou des images et environ 94 % proposent une phase qui vise à identifier la place du phonème dans le mot. La phonologie est donc majoritairement travaillée sans le support des comptines dans la plupart des manuels.

- *Quand elle est présente dans un manuel, la comptine est avant tout exploitée comme un embrayeur et non pour elle-même*

Les quatre manuels présentant des comptines ont tous été publiés avant 2019. Dans ces manuels, le support que constitue la comptine était une façon de faire discriminer le phonème que les élèves allaient étudier dans la leçon. Nous remarquons que les comptines y servaient d'introducteur à l'étude du son. Il s'agissait surtout d'entraîner les élèves dans l'étude du code, tout en faisant découvrir le phonème aux élèves. Même à cette période, les recherches comme celle J. Bolduc et P. Lefebvre (2012) ne sont pas prises en compte. Si l'on s'attarde sur le manuel *Chut... Je lis !* (2016) et son guide pédagogique - paru avant les recommandations du guide *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP* - on peut noter le fait

→ Découverte

- Lire la comptine p. 71. Eclairer le vocabulaire (*pardi ; additionne ; douzaines*).
- La relire et isoler le phonème [d]. La relire de nouveau et isoler les mots dans lesquels on entend [d].
- Chercher d'autres mots dans lesquels on entend [d], y repérer la place du phonème (début, milieu, fin). Veiller à ce que les élèves différencient [d]/[t].
- Formuler la synthèse des découvertes.

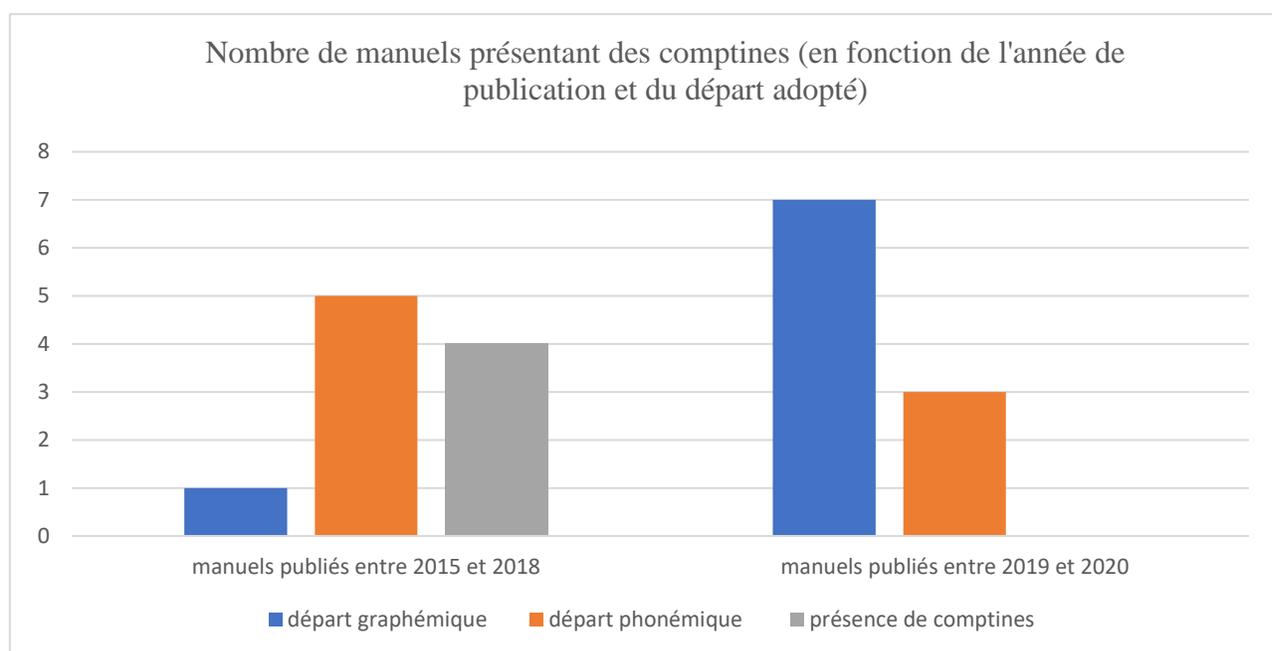
Chut... Je lis ! Méthode de lecture CP - Guide pédagogique (2016 : 15)

15). Les élèves sont d'abord amenés à identifier le son étudié avant de visualiser le graphème : ceci est révélateur d'une entrée phonémique dans l'apprentissage du code. Cependant, la comptine n'est lue que deux fois et aucune recommandation concernant la diction, la musicalité ou le rythme n'est indiquée. Pourtant, le fait d'insister sur ces paramètres permettrait de repérer le phonème de manière efficiente. La comptine est ici envisagée au même titre qu'une banque de mots, un prétexte à la discrimination du son. Son usage est semblable à celui d'une suite de mots énoncés à l'oral.

que la partie découverte du code graphophonologique est lancée à partir de la discrimination du phonème dans la comptine. Il est demandé de « lire la comptine » et d'« isoler le phonème » (p.

- *Il existe une corrélation entre date de parution du manuel, présence d'une comptine et choix d'entrée – graphème vs phonème - pour l'étude du code*

Les manuels qui ont recours aux comptines débutent tous l'étude de la correspondance graphophonologique par l'étude du phonème, alors que ceux plus récents qui n'ont jamais recours aux comptines réalisent une entrée par le graphème. On note également deux tendances inverses : les manuels antérieurs à 2019 privilégient une entrée phonémique alors que ceux dont la date de parution est postérieure à 2019 privilégient une entrée graphémique. Sur les sept manuels publiés entre 2015 et 2018, six présentent un départ phonémique et un seul un départ graphémique, tandis que sur les dix manuels publiés entre 2019 et 2020, sept présentent un départ graphémique et trois un départ phonémique. Ces données ont été organisées dans un graphique, afin de percevoir l'impact de l'année de publication ainsi que le choix de l'entrée dans l'étude du code graphophonologique en lien avec l'utilisation des comptines au sein des manuels de CP.



Au vu de ces résultats, plusieurs questions se posent : tout d'abord comment expliquer cette corrélation entre entrée graphémique et absence de comptines ? Par ailleurs, quel serait l'intérêt pour un enseignant de CP aujourd'hui d'utiliser des comptines ?

III. Discussion et proposition de réponses

III.1 L'influence des recommandations officielles

A la première question portant sur la corrélation entre absence de comptine et entrée graphémique, nous répondrons que, selon nous, ce sont les recommandations des derniers programmes et du guide *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP* qui expliquent en particulier la disparition de ce support à partir de 2018. En effet, la primeur est donnée dans ce texte institutionnel à une étude du code partant des graphèmes et non des phonèmes parce que c'est plus simple en termes de mémorisation :

une grande majorité de graphèmes n'ont qu'une prononciation à apprendre, beaucoup de phonèmes admettent chacun plusieurs écritures, ce qui nécessite un effort de mémorisation beaucoup plus important avec le départ phonémique qu'avec le départ graphémique (p. 24).

Ainsi, on peut penser que les manuels actuels tentent de se conformer à ces recommandations et que par conséquent, les comptines et leurs qualités phonologiques sont mises de côté. Prenons en exemple un manuel publié après les dernières recommandations afin d'étayer les propos avancés. Le guide pédagogique de *Parès au décodage* (2020) annonce en début de séance un travail sur la reconnaissance du graphème :

Reconnaissance de lettres Compétence : Être capable d'identifier des graphèmes Support : Fichier : encadré p. 22	Objectif : Être capable de discriminer de manière visuelle et de connaître le nom des lettres ainsi que le son qu'elles produisent. Présentation du graphème : <ul style="list-style-type: none">• <i>Graphies</i> : nommer le son produit par le graphème et pointer les différentes graphies (minuscule scripte, majuscule scripte, minuscule cursive, majuscule cursive).• l = consonne (une consonne est un son qui souffle ou qui tape dans la bouche).• Rappel des voyelles en nommant leur son et non leur nom.• Image référente : le l de <i>lapin</i>.
---	---

Guide pédagogique parès au décodage (p. 38)

Ce manuel débute par la présentation du graphème avant d'identifier le son qui lui est associé : ce n'est qu'ensuite qu'un mot référent intervient afin de favoriser la reconnaissance du phonème.

Conscience phonologique Compétence : Être capable de discriminer de manière auditive Support : Fichier : encadré p. 22	Objectifs : <ul style="list-style-type: none">• Être capable de mobiliser son attention auditive.• Être capable de discriminer de manière auditive et d'analyser les constituants des mots. Présentation du phonème : <ul style="list-style-type: none">• Geste Borel-Maisonny : l'enseignant prononce le son et réalise le geste.• Position articulaire : « Pour prononcer un l, on lève la pointe de la langue au palais. »• Prise de conscience de la sonorisation : « On sent dans le cou. Est-ce que ça vibre ? » « Oui. » Exercice : <ul style="list-style-type: none">- Consigne : « Je vais vous dire des mots, écoutez bien et levez la main si vous avez entendu le son l. »- Liste des mots : allo – chocolat – boire – pistache – loutre – goutte – ordinateur – ballon – cheval – lancer.
---	---

Guide pédagogique parès au décodage (p. 38)

On constate ensuite que les élèves réalisent un travail articulatoire sur le phonème, avant de le discriminer au sein des mots prononcés par l'enseignant.

Toutefois, les recommandations du guide *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP* qui vise à prôner l'étude du code en commençant par la reconnaissance du graphème, ne semble pas faire consensus. Ainsi, la recherche dirigée par R. Goigoux *Lire et Écrire. Efficacité des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture au cours préparatoire* (2016), citée parmi les articles de référence dans le guide donne le résultat suivant :

Nous n'avons trouvé aucun effet de la variable caractérisant le sens de l'étude des correspondances graphophonémiques. Que les enseignants procèdent à un travail d'analyse phonologique avant d'introduire les graphèmes correspondants ou qu'ils introduisent simultanément les graphèmes et leurs valeurs sonores conventionnelles, l'efficacité est la même (p 47).

Le guide cite également la référence suivante : *Pédagogie et manuels pour l'apprentissage de la lecture : comment choisir ?*, Conseil scientifique de l'éducation nationale, 2018-193. Il s'agit d'une « analyse menée en 2018-2019 » et « rédigé[e] sous la direction de S. Dehaene par le groupe de travail Pédagogies et manuels du Conseil scientifique de l'éducation nationale coordonné par Maryse Bianco et Michel Fayol ». Au sein de cette référence, il est indiqué dans les « critères pour l'enseignement du décodage et de l'encodage » que « le manuel va du graphème au phonème afin de minimiser la charge de mémoire » (p. 17). Les auteurs argumentent leur propos en indiquant que les obstacles sont moins nombreux lorsque les élèves partent du graphème pour aller vers le phonème, car les irrégularités sont évitées. Par conséquent, les recherches menées à ce sujet ne concluent pas sur les mêmes résultats.

III.2 Aider les élèves les plus fragiles

A la question de l'intérêt de l'exploitation des comptines en classe de CP, nous répondrons que le départ graphémique (désormais recommandé par les ressources institutionnelles) ne justifie pas le fait d'exclure le travail phonologique que permettent de faire ce type de texte. Les comptines peuvent aider à mieux discriminer un phonème, notamment en prenant appui sur le rythme et la musicalité qui lui sont afférés. Si l'on reprend *Parés au décodage*, on peut regretter le fait que la comptine ne soit pas mise en œuvre pour aider les élèves à discriminer le phonème étudié. Les recherches menées par J. Bolduc et ses collaborateurs expriment les intérêts qu'ont les élèves à exploiter la rythmique et la musicalité des comptines, justement afin de favoriser la mémoire auditive et le repérage du phonème. On peut penser qu'en prenant le temps de répéter la comptine plusieurs fois (plus de deux), de la chanter et de

l'accompagner par des « vitamines rythmiques », la discrimination du phonème serait facilitée. En insistant sur les aspects mélodico-rythmiques, il se pourrait que les élèves les plus fragiles, ceux qui ont du mal en début de CP à discriminer les sons, parviendraient plus facilement à identifier les phonèmes. Mais il est aussi probable que le décodage soit facilité puisque les neurosciences révèlent des recouvrements entre musique et langage. Rappelons que l'expérimentation de Lecocq et Suchaut (2012) montre que les acquisitions scolaires et les compétences cognitives peuvent être impactées positivement par les activités musicales. Ainsi, en abordant la comptine sous l'angle phonologique mais aussi sous l'angle musical, ce sont de multiples compétences qui sont exercées : la plasticité cérébrale pourrait être favorisée. Enfin, la comptine permet également de jouer avec la langue. Elle suscite du plaisir, celui de jouer avec les mots et sur les mots.

Conclusion

Avec ce mémoire, il s'agissait d'identifier et d'analyser l'utilisation des comptines au sein des manuels d'apprentissage du code graphophonologique destinés aux classes de CP. D'après plusieurs études, le décodage s'avère plus facile à opérer lorsque que la conscience phonémique est bien développée et ce développement peut être favorisé par la mémorisation et l'exploitation de comptines. En effet, cette dernière conjugue plusieurs éléments utiles comme le rythme, la musicalité, l'engagement du corps et la phonologie. Si de nombreux travaux et ouvrages montrent l'intérêt des comptines en maternelle, peu d'études montrent les avantages que peuvent avoir les comptines au CP dans le cadre de l'apprentissage systématique du code graphophonologique. Ce point a suscité notre intérêt.

En prenant appui sur les manuels d'apprentissage du code graphophonologique parus depuis 2015, nous avons analysé la façon dont la phonologie était abordée. Ainsi, tout en émettant les réserves qui s'imposent face à l'effectif réduit du corpus présenté, nous avons découvert que certains manuels n'exploitent jamais ce support, et que d'autres qui les utilisent ne les exploitent que très superficiellement. La comptine reste souvent cantonnée dans ce cas à la découverte du son sans plus d'exploitation. Nous avons découvert aussi que ce sont les manuels les plus récents qui ne l'exploitent jamais. Ces manuels, qui conformément aux recommandations actuelles, privilégient une entrée dans le code basée sur le graphème, et non sur le phonème, n'ont plus besoin de la comptine pour initier le travail de discrimination auditive. Nous ne pouvons que le regretter car l'entrée graphémique n'exclut pourtant pas l'exploitation des comptines au moment de l'étude du phonème et les études que nous avons lues, nous ont toutes montré le potentiel phonologique, sensible et musical de ces petits textes de l'enfance.

Bibliographie

Articles de revues :

- Bara, F., Gentaz, É. & Colé, P. (2004). Les effets des entraînements phonologiques et multisensoriels destinés à favoriser l'apprentissage de la lecture chez les jeunes enfants. *Enfance*, vol. 56(4), 387-403 [en ligne]. Doi : 10.3917/enf.564.0387 [consulté le 1 mai 2021].
- Bolduc, J. & Lefebvre, P. (2012). Using nursery rhymes to foster phonological and musical processing skills in kindergarteners. *Creative Education*, 3(4), 495-502 [en ligne]. Disponible sur https://www.mus-alpha.com/upload/Bolduc_Lefebvre%202012.pdf [consulté le 1 mai 2021].
- Bolduc, J., Montésinos-Gelet, I., & Boisvert, S. (2014). Perceptions musicales et conscience phonologique : recherche auprès d'enfants francophones d'âge préscolaire. *Psychologie Française*, 59(3), 247-255 [en ligne]. Disponible sur <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0033298413000794> [consulté le 1 mai 2021].
- Bolduc, J. et Rondeau, J. (2015). Rythmons les apprentissages ! *Langage et pratiques*, 56, 15-22 [en ligne]. Disponible sur <https://www.mus-alpha.com/upload/LP56BolducetRondeau.pdf> [consulté le 1 mai 2021].
- Desrochers, A., Kirby, J. R., Thompson, G. L. & Fréchette, S. (2009). Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture. *Revue du Nouvel-Ontario*, (34), 59-82 [en ligne]. Doi : 10.7202/038720ar [consulté le 1 mai 2021].
- Demont, É. & Gombert, J. (2004). L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite. *Enfance*, vol. 56(3), 245-257 [en ligne]. Doi : 10.3917/enf.563.0245 [consulté le 1 mai 2021].
- Foulin, J. (2018). Chapitre 8. Apprendre à reconnaître les lettres et à les écrire. Dans : Ludovic Ferrand éd., *Psychologie cognitive des apprentissages scolaires : Apprendre à lire, écrire, compter* (pp. 133-143) [en ligne]. Paris : Dunod. Disponible sur <https://www.cairn.info/psychologie-cognitive-des-apprentissages-scolaires--9782100775569-page-133.htm> [consulté le 1 mai 2021].
- Gentaz, É. (2018). Chapitre 7. Comment favoriser l'apprentissage de l'écriture ? Dans : É. Gentaz, *La main, le cerveau et le toucher : Approches multisensorielles et nouvelles technologies* (pp. 113-133) [en ligne]. Paris : Dunod. Disponible sur <https://www.cairn.info/la-main-le-cerveau-et-le-toucher--9782100781409-page-113.htm> [consulté le 1 mai 2021].

- Gauthier, J., & Lejeune, C. (2008). Les comptines et leur utilité dans le développement de l'enfant. *Neuropsychiatrie De L'enfance Et De L'adolescence*, 56(7), 413-421 [en ligne]. Doi : 10.1016/j.neurenf.2008.04.009 [consulté le 1 mai 2021].
- Magnan, A. & Écalle, J. (2015). De l'identification de mots écrits à la compréhension. Dans : J. Écalle & A. Magnan (dir), *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés* (pp. 63-124) [en ligne]. Paris : Dunod. Disponible sur <https://www.cairn.info/l-apprentissage-de-la-lecture-et-ses-difficultes--9782100725038-page-63.htm> [consulté le 1 mai 2021].
- Mélançon, J. & Ziarko, H. (2000). *Manipuler les sons de la langue orale pour apprendre à lire*. Québec français, (116), 41–43 [en ligne]. Disponible sur <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2000-n116-qf1198824/56123ac.pdf> [consulté le 1 mai 2021].
- Moussard, A., Rochette, F. & Bigand, E. (2012). La musique comme outil de stimulation cognitive. *L'Année psychologique*, vol. 112(3), 499-542 [en ligne]. Disponible sur <https://id.erudit.org/iderudit/56123ac> [consulté le 1 mai 2021].
- Prévost, N. (2006). Réfléchir sur la langue pour mieux lire et écrire. *Québec français*, (142), 80–82 [en ligne]. Disponible sur <https://id.erudit.org/iderudit/49762ac> [consulté le 1 mai 2021].
- Resmond-Wenz, É. (2008). *Rimes et comptines* [en ligne]. Toulouse, France : ERES. Doi : 10.3917/eres.resmo.2008.01 [consulté le 1 mai 2021].

Documents en ligne :

- Lecocq, A. et Suchaut, B. (2012). *L'influence de la musique sur les capacités cognitives et les apprentissages des élèves en maternelle et au cours préparatoire* : note de synthèse [en ligne]. Doi : halshs-00746512 [consulté le 13 mai 2021].

Textes officiels :

- Direction générale de l'enseignement scolaire (2020). *Programme du cycle 2*. D'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020 [en ligne]. Disponible sur https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/24/5/Programme2020_cycle_2_comparatif_1313245.pdf [consulté le 2 janvier 2021].
- Direction générale de l'enseignement scolaire (2020). *Programme du cycle 1*. D'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020 [en ligne]. Disponible sur

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarité_obligatoire/24/3/Programme2020_cycle_1_comparatif_1313243.pdf [consulté le 2 janvier 2021].

- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2016). *Ressources maternelle - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : Partie II.2 – Lien oral-écrit, Activités phonologiques au service de l'entrée dans le code alphabétique* [en ligne]. Disponible sur https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/59/8/Ress_c1_Section_2_partie_2_Activités_phonologiques_569598.pdf [consulté le 2 janvier 2021].
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2016). *Ressources maternelle - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie II.3 - Lien oral-écrit - Comptines, formulettes et jeux de doigts* [en ligne]. Disponible sur https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/18/7/Ress_c1_langage_oralecrit_comptines_529187.pdf [consulté le 2 janvier 2021].
- Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, (2019). *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP* [en ligne]. Disponible sur <https://eduscol.education.fr/1486/apprentissages-au-cp-et-au-ce1> [consulté le 24 Avril 2021].

Rapports d'enquête :

- Dehaene, S. (dir.), (2018, 2019). *Pédagogies et manuels pour l'apprentissage de la lecture : comment choisir ?* [en ligne]. Disponible sur https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conference_role_experimentation_domaine_educatif/MANUELS_CSEN_VDEF.pdf [consulté le 24 avril 2021].
- Roland, G. (dir.), (2016). *Lire et écrire. Synthèse du rapport de recherche Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages. Ifé* [en ligne]. Disponible sur <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/synthese-du-rapport-lire-et-ecrire> [consulté le 24 avril 2021].

Ouvrages :

- Écalle, J., & Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture fonctionnement et développement cognitifs* (Collection U Psychologie). Paris : Armand Colin.
- Peretz, I. (2018). *Apprendre la musique - nouvelles des neurosciences*. Paris : Odile Jacob.
- Saez, F., Le Bellec, C., Bergeaut, J., Billy, C., Cailhol, M., Couderette, M., . . . Vaultrin-Pereira, M. (2019). *Français et mathématiques les connaissances à maîtriser professeur des écoles CRPE 2020-2021* (Je prépare le concours professeur des écoles). Malakoff : Dunod.

Ouvrages pédagogiques :

- Assuied, R., & Ragot, A. (2015). *Coccinelle, CP méthode de lecture langage oral, étude du code, lecture et écriture* (Coccinelle). Paris : Hatier. P. 7.
- Assuied, R., & Ragot, A. (2015). *Coccinelle, CP méthode de lecture. Guide de l'enseignant* (Coccinelle). Paris : Hatier. P. 9.
- Bentolila, A. (dir.), Alméras, A., Germain, B., Rouchon, C., Tachon, H., Wallet, A. (2020). *Timini CP [manuel de code]* (Timini). Paris : Nathan. P. 6.
- Bentolila, A. (dir.), Alméras, A., Germain, B., Rouchon, C., Tachon, H., Wallet, A. (2020). *Timini CP code et vocabulaire guide pédagogique* (Timini). Paris : Nathan. P. 13.
- Bertrand, C., Bouillaud, J., Rabot, S., Tricoche, B., Savadoux-Wojciechowski, C., & Citron, C. (2019). *À moi de lire ! CP manuel d'apprentissage du code* (À moi de lire !). Paris : Magnard. P. 4/5/16.
- Bertrand, C., Bouillaud, J., Rabot, S., Tricoche, B., & Savadoux-Wojciechowski, C. (2019). *À Moi De Lire ! CP Guide Pédagogique Apprentissage Du Code, Lecture-compréhension*. Paris : Magnard. P. 66.
- Bondot, A., Chevrier, C., Hosteau, G., & Mérigeau, C. (2020). *Trampoline fichier d'apprentissage du code CP* (Trampoline). Paris : Nathan. P. 14.
- Bondot, A., Chevrier, C., Hosteau, G., & Mérigeau, C. (2020). *Trampoline CP guide pédagogique* (Trampoline). Paris : Nathan. P. 12.
- Boscher, M., Boscher V., Carré, M.J., Chapron, J. (2020). *La méthode Boscher - Lire – Ecrire – Compter*. Paris : Belin éducation. P. 3.
- Carlier, I., & Le Van Gong, A. (2017). *Taoki et compagnie CP, méthode de lecture syllabique manuel de l'élève* (Taoki et compagnie). Vanves : Istra. P. 20.

- Carlier, I., & Le Van Gong, A. (2017). *Taoki et compagnie CP, méthode de lecture syllabique guide pédagogique* (Taoki et compagnie). Vanves : Istra. P. 32.
- Chauvet, D., Tertre, O., & Chavigny, I. (2020). *Cocoli CP manuel de code* (Cocoli). Paris : Hatier. P. 5.
- Chauvet, D., Arroyo, B., Dumont, D. & Tertre, O. (2020). *Cocoli CP guide pédagogique* (Cocoli). Paris : Hatier. P. 45/46/76.
- Chauvet, D., Tertre, O., Dumont, D., & Chavigny, I. (2019). *Tika et Tao, manuel CP méthode de lecture syllabique* (Édition 2019, programmes et repères. ed., Étincelles). Paris : Hatier. P. 46/47.
- Chauvet, D., Tertre, O., & Dumont, D. (2019). *Tika et Tao, lecture CP méthode de lecture syllabique, guide pédagogique* (Édition 2019. ed., Étincelles). Paris : Hatier. P. 38/39.
- Clairet, F., & Martin, E. (2020). *Parés au décodage ! CP, cycle 2 fichier 1 d'apprentissage du code* (Parés au décodage !). Vanves : Hachette éducation. P. 8.
- Clairet, F., & Martin, E. (2020). *Parés au décodage ! CP, cycle 2 guide pédagogique* (Parés au décodage !). Vanves : Hachette éducation. P. 18/38.
- Garnier, J., Boulay, V., Raison, G., Charbonnier, M., & Dreidemy, J. (2018). *Mona et ses amis CP, cycle 2 méthode de lecture* (Mona et ses amis). Paris : Magnard. P. 11.
- Garnier, J., Boulay, V., & Charbonnier, M. (2018). *Mona et ses amis CP, cycle 2 guide pédagogique méthode de lecture avec CD-ROM ressources* (Nouvelle édition 2018. ed., Mona et ses amis). Paris : Magnard. P. 31.
- Grasset, D. (2019). *Pilotis CP, méthode de lecture syllabique manuel d'apprentissage du code* (Pilotis). Vanves : Hachette éducation. P. 19.
- Grasset, D., Gourvez, L., Le Gaouyat-le sage, G. & Péronnet, C. (2019). *Pilotis CP, méthode de lecture syllabique guide pédagogique* (Pilotis). Vanves : Hachette éducation. P. 20.
- Gros, K., Warnet, S., Girard, S., Bouvard, F., Dib, M., Hermon Duc, B., & Perrin, A. (dir.) (2016). *À l'école des albums CP [série jaune] méthode de lecture* (A l'école des albums). Paris : Retz. P. 13.
- Girard, S., Warnet, S. & Perrin, A. (2016). *À L'école Des Albums CP [série Jaune] Guide Pédagogique*. Paris : Retz. P. 50/51.
- Heendrickxen, S., Tiberti, M., & Garel, C. (2001). *Le Faunographe*. Nice : Les Éditions du Ricochet. P. 8.
- Lenoble, S., Paccard, K., Pesic, A., & Boncens, C. (2019). *Calimots manuel de lecture CP* (Calimots). Paris : Éditions Retz. P. 8/28.

- Lenoble, S., Paccard, K., Pesic, A. *Calimots manuel de lecture CP* (Calimots). Paris : Éditions Retz. P. 29/30.
- Monnier-Murariu, S. (2017). *Lecture piano CP*. Paris : Retz. P. 6.
- Monnier-Murariu, S. (2017). *Lecture piano CP cahier d'exercices*. Paris : Retz. P. 6.
- Monnier-Murariu, S. (2019). *Lecture piano CP guide pédagogique*. Paris : Retz. P. 30.
- Sommer, M., & Cuche, T. (2019). *Léo et Léa CP, cycle 2 méthode de lecture syllabique* (Léo et Léa). Paris : Belin éducation. P. 14.
- Sommer, M., Blondet, G., Cuche, T., Gaudin, L. (2019). *Léo et Léa CP, cycle 2 méthode de lecture syllabique guide pédagogique* (Léo et Léa). Paris : Belin éducation. P. 10/11.
- Vinot, A., David, J., Oliveira, V., Thébault, J., & Albaut, C. (2016). *Chut... Je lis ! CP, cycle 2 manuel d'apprentissage de la lecture Tome 1* (Chut... Je lis !). Vanves : Hachette éducation. P. 75.
- Vinot, A., David, J., Oliveira, V., & Thébault, J. (2016). *Chut... Je lis ! CP, cycle 2 guide pédagogique* (Chut... Je lis !). Vanves : Hachette éducation. P. 15.