



HAL
open science

La connaissance du nom des lettres dans l'apprentissage de la lecture chez des élèves de CP de milieux socio-économiques différents

Ophélie Duponchel

► **To cite this version:**

Ophélie Duponchel. La connaissance du nom des lettres dans l'apprentissage de la lecture chez des élèves de CP de milieux socio-économiques différents. Education. 2021. dumas-04203095

HAL Id: dumas-04203095

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04203095>

Submitted on 14 Sep 2023

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.

**UNIVERSITE ROUEN NORMANDIE
INSPE NORMANDIE ROUEN – LE HAVRE**

**Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la
Formation »
Mention 1 : Premier degré**

Année 2020-2021

DUPONCHEL OPHELIE

**La connaissance du nom des lettres dans
l'apprentissage de la lecture chez des élèves de CP
de milieux socio-économiques différents.**

Sous la direction de [Sophie BRIQUET-DUHAZÉ](#)
Maître de Conférences HDR en Sciences de l'Éducation

**UNIVERSITE ROUEN NORMANDIE
INSPE NORMANDIE ROUEN – LE HAVRE**

**Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la
Formation »**

Mention 1 : Premier degré

Année 2020-2021

DUPONCHEL OPHELIE

**La connaissance du nom des lettres dans
l'apprentissage de la lecture chez des élèves de CP
de milieux socio-économiques différents.**

Sous la direction de [Sophie BRIQUET-DUHAZÉ](#)
Maître de Conférences HDR en Sciences de l'Éducation

Résumé :

D'après le dictionnaire Larousse, lire c'est « *reconnaître les signes graphiques d'une langue, former mentalement ou à voix haute les sons que ces signes ou leurs combinaisons représentent et leur associer un sens* ». Véritable enjeu socio-culturel, apprendre à lire est la principale compétence travaillée à l'école en cours préparatoires. Réel défi pour les enseignants, l'apprentissage du son, de la graphie et surtout du nom de l'ensemble des lettres de l'alphabet est essentiel pour les élèves entrant dans l'apprentissage de la lecture. Souvent difficile, l'activité de lecture mobilise un bon nombre d'habiletés, toutes en interactions. Acquisées précocement et influencées par notre environnement, elles prédisent notre niveau de maîtrise en lecture et elles créent des écarts dans les apprentissages entre les individus. De nombreuses recherches ont travaillé sur le poids des contraintes environnementales. Pour la majorité des résultats, un milieu socio-économique défavorisé est un facteur annonciateur de difficultés. C'est pourquoi, nous avons entrepris ce travail de recherche en comparant le niveau de connaissance du nom des lettres de deux groupes issus de milieux socio-économiques différents au moyen de tests d'identification du nom des lettres par un test de dénomination et de reconnaissance. Nos résultats, ne révèlent pas de différences significatives en termes de connaissances, mais mettent en évidence des difficultés communes et individuelles.

Mots clefs : Lecture / Difficulté d'apprentissage / Connaissance du nom des lettres / Milieux socio-économiques / Confusions.

Remerciements :

Nous tenons à remercier très sincèrement notre directrice de mémoire, Madame Sophie Briquet-Duhazé pour son accompagnement et ses précieux conseils, qui nous ont guidé pas à pas tout au long de ce travail.

Un remerciement également aux inspecteurs de l'éducation nationale pour leurs autorisations et aux professeurs des écoles volontaires qui nous ont accepté dans leur classe, nous aidant à recueillir nos données.

Et enfin, nous remercions notre famille et particulièrement notre conjoint qui nous a épaulé, encouragé et soutenu durant ces deux années de reprise d'études, sans qui, rien n'aurait pu aboutir.

Table des matières

Introduction	8
I-Du thème au sujet.....	8
II-Problématique et hypothèses	9
III-Cadre théorique.....	10
1. DEFINITION DES CONCEPTS	10
<i>1.1. Le concept de littéracie.....</i>	<i>10</i>
<i>1.2. Lire, quelles mobilisations ?</i>	<i>10</i>
2. ETAT DES CONNAISSANCES SUR LE SUJET	12
<i>2.1. Les prédicteurs de réussite dans l'apprentissage de la lecture</i>	<i>12</i>
<i>2.2. Rapidité et automatismes</i>	<i>16</i>
<i>2.3. Différences dans les apprentissages</i>	<i>17</i>
<i>2.4. Prévention.....</i>	<i>25</i>
3. CADRE INSTITUTIONNEL.....	26
<i>3.1. Textes officiels.....</i>	<i>26</i>
<i>3.2. Recommandations.....</i>	<i>27</i>
<i>3.3. Actions mises en place.....</i>	<i>29</i>
IV-Méthodologie.....	30
1. CHOIX DE LA METHODOLOGIE	30
<i>1.1. Prise en compte du cadre théorique</i>	<i>30</i>
<i>1.2. Présentation du choix de la démarche de raisonnement et du recueil de données.....</i>	<i>31</i>
<i>1.3. Choix de la population et du terrain.....</i>	<i>31</i>
<i>1.4. Choix de la procédure</i>	<i>32</i>
<i>1.5. Les outils.....</i>	<i>32</i>
V-Résultats.....	34
1. RESULTATS GENERAUX SUR L'ENSEMBLE DE L'ECHANTILLON	35
<i>1.1. Résultats du pré-test de dénomination des lettres</i>	<i>35</i>
<i>1.2. Résultats du post-test de reconnaissance des lettres</i>	<i>36</i>
<i>1.3. Résultats comparatifs, spécifiques sur l'ensemble des participants du test 1 de dénomination</i>	<i>37</i>
<i>1.4. Résultats comparatifs, spécifiques sur l'ensemble des participants du test 2 de reconnaissance.....</i>	<i>38</i>
<i>1.5. Classement des erreurs commises.....</i>	<i>39</i>

1.6. <i>Quatuor et confusions</i>	40
1.7. <i>Résultats démontrant les confusions:</i>	41
1.8. <i>Résultats des lettres constitutives du prénom des élèves</i>	42
VI- Discussion	43
1. COMPARAISON DES RESULTATS ENTRE LES DEUX TESTS.....	44
2. COMPARAISON DU NOMBRE DE LETTRES DENOMMEES ET RECONNUES POUR L'ENSEMBLE DES PARTICIPANTS.....	44
3. DISCUSSION DES RESULTATS AU REGARD DU CADRE THEORIQUE.....	45
3.1. <i>Type de lettre et de type de nom de lettre</i>	45
3.2. <i>Ressemblances entre lettres</i>	46
3.3. <i>Influence du numéro d'apparition de la lettre dans l'alphabet</i>	47
3.4. <i>Influence des lettres du prénom</i>	47
4. DISCUSSION DES RESULTATS SPECIFIQUES AUTOUR DES HYPOTHESES.....	47
4.1. <i>Hypothèse n°1</i>	47
4.2. <i>Hypothèse n°2</i>	48
VII- Limites	48
1. LIMITES DE LA PASSATION/ POSTURE	48
2. BIAIS	49
Conclusion	49
Bibliographie	51
Sitographie	54
Annexes	55

INTRODUCTION

De nos jours, à l'école, lire est une des compétences clés les plus travaillées. Etant le principal objectif d'apprentissage en classe de CP, apprendre à lire se prépare dès l'école maternelle et se poursuit tout au long de la scolarité d'un élève à l'école élémentaire. Son niveau de maîtrise conditionne la réussite scolaire et l'intégration dans la société. La lecture, émanant de différents genres littéraires, occupe une place essentielle dans notre formation intellectuelle et morale. Au quotidien, savoir lire nous permet de nous orienter, nous informer, communiquer et apprendre.

I-DU THEME AU SUJET

Nous avons choisi de travailler sur le thème des difficultés rencontrées dans l'apprentissage de la lecture et plus précisément sur la connaissance des lettres. C'est à travers une première expérience de huit mois en tant que Volontaire du Service Civique, auprès d'un petit groupe d'élèves dans une classe de CP, que nous avons constaté l'importance de la connaissance des lettres dans l'entrée dans la lecture. En effet, par le travail quotidien sur les différences de noms, de sons et de graphies de toutes les lettres de l'alphabet, nous avons remarqué que cet apprentissage essentiel et difficile mobilisait énormément les élèves et demandait beaucoup d'efforts. Les difficultés sont d'ailleurs pour certains, persistantes tout au long de l'année et parfois, elles perdurent dans leur scolarité.

Le sujet « connaissance des lettres », en lien avec cette thématique, a fait l'objet de nombreuses réflexions sur diverses pistes de travail. La première d'entre elles, a été le souhait de travailler sur les remédiations possibles lors de difficultés en lecture, au moyen d'activités différenciées, visuelles (à l'aide de couleurs) ou auditives. Dans une autre, nous souhaitions expérimenter une activité qui visait à optimiser l'apprentissage des lettres et de leurs sons, chez des élèves en difficulté de lecture. Afin que ceux-ci limitent leur retard dans leurs apprentissages et suivent au mieux le rythme de la classe pour répondre aux recommandations des programmes officiels de 2020, où il est préconisé de faire apprendre aux élèves le plus rapidement possible les correspondances graphophonologiques durant l'année de CP. Mais c'est enfin, grâce à l'appui et à la constitution de notre cadre théorique et sur les conseils de notre directrice de mémoire, que nous avons choisi de travailler et préciser notre recherche sur l'état de connaissance du nom des lettres chez des élèves issus de milieux socio-économiques différents.

Pour répondre au mieux aux exigences de ce travail d'initiation à la recherche, nous présenterons en première partie la problématique et les hypothèses qui ont émergé grâce à l'ensemble de nos lectures qui constituent notre cadre théorique, présenté par la suite. Il nous permettra de comprendre ce que suppose l'apprentissage de la lecture et les difficultés que nous pouvons rencontrer. En seconde partie, nous expliquerons notre méthodologie de recherche et procéderons à la présentation des résultats et leur analyse dans une discussion, avant de conclure.

II-PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

Le choix de notre sujet et l'élaboration du cadre théorique nous a donné quelques pistes pour l'élaboration d'une problématique. Ajouté à un environnement propice aux apprentissages, la connaissance des lettres est considérée comme l'un des prédicteurs d'un bon niveau de maîtrise en lecture. Les recherches démontrent que, c'est d'abord la connaissance sur le nom des lettres qui détermine les autres connaissances telles que la forme et le son d'une lettre. Nous proposons donc de travailler sur ce questionnement : « **Pouvons-nous affirmer que ce sont toujours les mêmes lettres, dans leur dénomination, qui posent des difficultés d'apprentissage, pour des élèves en cours préparatoires, selon le milieu socio-économique où ils résident ?** ».

La première hypothèse serait, que **ce sont les mêmes lettres qui expliquent les difficultés pour tous les élèves de CP indépendamment de leur milieu socio-économique où ils résident.** A l'inverse, nous émettons l'hypothèse que **chacun d'eux, par les nombreuses différences individuelles qui existent, ont des difficultés de l'ordre de l'individuel sur la connaissance du nom des lettres.**

III-CADRE THEORIQUE

1. DEFINITION DES CONCEPTS

1.1. Le concept de littéracie

Un certain nombre de recherches ont montré que dès leur plus jeune âge, les enfants étaient capables d'acquérir des connaissances en lien avec la lecture et l'écriture avant même d'être scolarisés. Divers auteurs tentent de définir ce concept de littéracie, Bara, Gentaz et Colé (2008, p. 28) « *Les compétences de littératie précoce correspondent à l'ensemble des habiletés et des connaissances qui sont nécessaires au traitement de l'écrit et qui apparaissent comme des précurseurs développementaux des formes conventionnelles de lecture et d'écriture. En effet, les enfants possèdent des compétences de littératie qui sont liées à l'acquisition de l'écrit bien avant leur entrée au primaire* ». Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant, & Colton (2001), la définissent comme un processus qui comprend à la fois des habiletés conceptuelles liées à la fonction et à la compréhension de l'acte de lire et d'écrire et des habiletés procédurales qui comprennent la connaissance du nom, du son des lettres et les prémisses du système de décodage.

1.2. Lire, quelles mobilisations ?

Lire est une activité complexe, qui mobilise un certain nombre de ressources dans son apprentissage chez l'apprenti-lecteur. Son enseignement est une priorité et sa maîtrise est pour Negro et Genelot (2009, p. 291) « *l'un des enjeux socioculturels fondamentaux pour les périodes actuelles à venir, car elle conditionne à la fois, la réussite scolaire, mais également, l'intégration sociale et professionnelle de tout individu* », de même que pour Fluss *et al.* (2009). Pour Gombert (2003), lire, c'est savoir identifier des mots écrits et en comprendre le sens. Tout comme lui, en 2000, le National Reading Panel a publié un rapport, *Teaching Children to Read*, mentionnant une liste de cinq compétences connues sous le terme de « Five Big Ideas In Reading Instructions » ou « Les cinq piliers de la lecture » qui doivent nécessairement faire l'objet d'un apprentissage. Ils mettent en évidence deux processus : l'identification et la compréhension. Ils sont tous les deux associés aux habiletés morphologiques, à la dénomination rapide et aux acquis des élèves. L'identification des mots écrits, se travaille à travers les piliers de la conscience phonémique, le principe alphabétique et la fluence. C'est par l'identification des mots en groupes de lettres et en sons combinés entre eux que nous obtenons des syllabes qui constituent un mot, qui à l'oral donnent du sens et contribuent à la compréhension de celui-ci. Le second processus, se travaille avec le vocabulaire et la compréhension orale. En

effet, la compréhension d'un texte, nécessite des connaissances préalables sur l'univers de référence. Comprendre une phrase exige que les mécanismes qui sont en jeu soient automatisés et mis rapidement en place pour comprendre ce qu'on lit et ne s'occuper que du sens. De plus, le respect de la ponctuation y compte par ailleurs, pour beaucoup. En 2013, une étude (Sprenger-Charolles et *al.*) indique que le principal objectif de l'apprenti lecteur est de parvenir à comprendre ce qu'il lit de la même façon qu'il comprend ce qu'il entend, en automatisant l'identification des mots écrits par des procédures rapides et précises.

Plusieurs théories tentent d'expliquer la manière dont un enfant reconnaît un mot quand il doit le lire, Magnan (1995), a travaillé sur l'évolution de la reconnaissance des mots pour des enfants de trois à six ans. Majoritairement, simples indices visuels pour ces apprenti-lecteurs, les mots sont d'abord perçus en quelques lettres sans que leur orientation ne soit pertinente, puis en quelques lettres initiales orientées à un ensemble, puis à une suite ordonnée de lettres. C'est d'ailleurs, seulement à cette dernière étape que l'enfant peut acquérir les règles de correspondances graphophonologiques.

Demont et Gombert (2004), présentent les stades développementaux dans l'apprentissage de la lecture. Il existe trois procédures d'identification de mots, la procédure logographique (visuelle) avec une stratégie picturale, une procédure phonologique (alphabétique) qui se réfère au décodage séquentiel des lettres, à la conscience phonologique et enfin une procédure orthographique qui suppose un stockage de mots en mémoire. De la Haye et Lieury (2010), définissent quant à eux, deux stratégies d'identification de mots, la première d'entre elle est la procédure par adressage appelée également voie directe, voie lexicale. Cette procédure nous permet d'identifier un mot écrit facilement puisque celui-ci est stocké dans notre mémoire. Il est reconnu dans sa globalité. A l'inverse, la seconde procédure d'identification d'un mot est une procédure plus coûteuse, souvent utilisée face à des mots peu familiers ou inconnus, où nous décomposons les graphèmes en phonèmes. C'est la voie indirecte, par médiation phonologique, appelée procédure par assemblage. Pour eux, lire et comprendre un texte, passe par plusieurs étapes. Nous passons d'un codage visuo-graphique en analysant le mot en lettres, à un codage phonologique du mot par la correspondance graphophonologique. Celui-ci donne accès au codage lexical du mot, faisant référence au vocabulaire pour enfin en donner un sens par un codage sémantique.

En conclusion, le but d'enseigner et d'apprendre à lire est de devenir un lecteur « expert ».

Magnan (2010, p. 169) définit la lecture experte comme « *un processus entièrement automatisé et par conséquent irrépressible et extrêmement rapide* ». Pour De la Haye et Lieury (2010, p. 36) « *le lecteur expert se caractérise par l'exactitude et la rapidité des traitements qu'il effectue* ». Dans le même sens, Demont et Gombert (2004, p. 249) « *Dans la lecture experte les procédures phonologiques et orthographiques automatiques sont articulées, ce qui permet de reconnaître les mots sans peine, avec précision et rapidité* ». La mémorisation est également un élément important à prendre en compte, afin de mémoriser et sélectionner les informations utiles de celles qui ne le sont pas et d'ajuster les représentations mentales, construites à partir du texte pour en favoriser la compréhension.

2. ETAT DES CONNAISSANCES SUR LE SUJET

2.1 Les prédicteurs de réussite dans l'apprentissage de la lecture

Lire, c'est donc associer plusieurs habiletés en relation et en interaction en utilisant le système alphabétique d'après Prévost et Morin (2015). C'est comprendre, qu'une lettre que l'on voit écrite, correspond à un son que l'on entend. Et concevoir, qu'un mot parlé, est constitué d'unités phonologiques. En 2012, une étude (Sanchez, Magnan, Ecalle) conclue un ordre précis des habiletés nécessaires dans l'apprentissage de la lecture. C'est d'abord les connaissances sur les lettres puis les connaissances phonologiques, puis les connaissances morphologiques et enfin les connaissances orthographiques qui se mettent en place.

Depuis longtemps, un rôle important est donné au développement de la conscience phonologique, comme prédicteur de réussite dans l'apprentissage de la lecture. Morais *et al.* (1979) démontrent qu'un bon niveau phonologique donne un bon niveau en lecture et qu'à l'inverse, un faible niveau de lecture rend compte d'un faible niveau en conscience phonologique. Foulon et Pacton (2006), Bara, Gentaz et Colé (2008), définissent la conscience phonologique comme la capacité à manipuler de manière intentionnelle, les différentes unités d'un mot. Elle désigne la capacité intentionnelle de la manipulation des rimes, des syllabes et des phonèmes. Permettant d'acquérir une conscience phonémique en se rendant compte qu'un mot à l'oral est constitué de groupements de lettres, d'une séquence de sons et à maîtriser le principe alphabétique.

Bien que la conscience phonologique soit l'un des prédicteurs les plus déterminants dans la réussite de l'apprentissage de la lecture, la première des habiletés à acquérir est la connaissance des lettres, définie par Hillairet de Boisféron *et al.* (2010), comme l'ensemble regroupant les connaissances sur le nom, le son et la forme d'une lettre. En effet, il existe un lien entre le degré de connaissance des lettres chez le prélecteur et le lecteur débutant avec celui de son futur niveau en lecture. Badian, (1995) ; Catts et al. ; (2001) ; Chall, (1983) ; Share et al., (1984).

En 2015, une étude (Ecalte & Mangan) ajoute que la connaissance des lettres a une valeur prédictive plus importante que le niveau de vocabulaire et l'intelligence d'un individu (Caravolas, Hulme et Snowling, 2001 ; Shatil, Share et Levin, 2000), de même que pour l'âge (Share, Jorm, Maclean et Matthews, 1984). Ils ajoutent que l'apprentissage de l'alphabet y joue un rôle fondamental. Selon eux, les connaissances alphabétiques comportent la connaissance de l'alphabet, la connaissance du nom et du son des lettres et la production écrite de lettres isolées (Puranik, Lonigan et Kim, 2011 ; Scanlon, Anderson et Sweeney, 2010).

D'après Foulin et Pacton (2006, p. 31) « *les relations prédictives entre l'identification des lettres et la capacité de lecture indiquent que les enfants qui débutent dans l'apprentissage formel de la lecture avec une plus forte maîtrise des lettres apprennent à lire plus vite et mieux que les autres* ». En 2007, ils expliquent que la connaissance des lettres est un outil supérieur constituant l'une des habiletés la plus reconnue pour l'accès au principe alphabétique, en lecture et en écriture. Et que la conscience phonémique, puis phonologique jouent un rôle dans l'identification des mots. Effectivement, la conscience des phonèmes présuppose des connaissances sur l'identité des lettres comme le démontre un bon nombre de chercheurs, qui s'accordent sur le fait que ce sont d'abord les lettres qui déterminent les phonèmes, qui après un certain degré d'automatisation et de dénomination rapide, rend possible l'identification de mots.

Mais de ces trois composantes enchâssées, nom, son et graphie d'une lettre, une place prépondérante dans l'apprentissage de la lecture est donnée à la connaissance du nom des lettres. Pour la majorité d'entre elles, c'est principalement la connaissance de leur nom qui donne des indices sur leur son. Cormier (2006), cite les recherches de Byrne et Fielding-Barnsley (1989), Ehri et Wilce (1985) et Laing et Hulme (1999), pour montrer que les enfants se servent de leurs connaissances sur le nom des lettres pour découvrir le principe alphabétique

lors de l'apprentissage de la lecture. Assurément, l'apprentissage des lettres permet l'acquisition de la conscience phonémique. L'association de mots entendus et lus se fait grâce au lien graphème/phonème. C'est ce qui marque le début de l'entrée dans l'écrit. Une lettre, équivaut à un ou plusieurs sons, comme les lettres « c » et « g ». D'après les chercheurs, un enfant qui connaît bien le nom d'une lettre, en connaît bien le son. L'apprentissage de la correspondance lettre-son est plus efficace que celui de son seul nom d'après McBride-Chang (1999).

La connaissance du nom de la lettre précède celle du son de celle-ci. En 2015, une étude (Ecalte, Magnan) démontre que la connaissance phonologique des noms des lettres facilite les correspondances entre les lettres et les sons. Pour Treiman (2013), avant l'apprentissage de la lecture, nous nous appuyons sur le nom des lettres pour s'approprier les éléments phonétiques de certains mots. Foulin et Pacton (2006, p. 31) « *le nom des lettres donne une identité phonologique aux lettres, laquelle aide les enfants à progresser dans la manipulation et la conceptualisation de l'écriture alphabétique* ». Sénéchal (2018), montre par ailleurs l'efficacité de l'écriture inventée dans l'analyse des mots parlés et l'utilisation de l'alphabet. Elle permet la conscience phonologique qui travaille sur les lettres et par conséquent sur les correspondances graphophonologiques constitutives du principe alphabétique. A l'aide d'un adulte pour se corriger, elle devient un véritable levier pour commencer l'apprentissage de la lecture. Hillairet de Boisféron, *et al.* (2010), ont pour objectif de démontrer que la connaissance du nom des lettres influence le développement des habiletés métaphonémiques et des correspondances graphophonémiques. L'étude en deux temps, comporte une première passation en décembre et la seconde en avril dans une classe de grande section de maternelle. Il s'agit de faire passer individuellement à quarante élèves une tâche d'identification des lettres en écriture cursive (peu connue à cette période de l'année), en montrant du doigt la lettre qui a été énoncée et une tâche de dénomination de lettres où il est demandé à l'enfant de donner le nom de la lettre qui lui est présentée sur un écran. Tout ceci, avec la mesure du temps de réaction entre chaque lettre, afin de rendre compte de l'automatisation ou non des connaissances. Les résultats montrent une amélioration des compétences, en lecture de pseudo mots et d'identification de phonèmes entre chacune des passations. Les élèves, dénomment davantage de lettres et le temps se réduit, à l'exception de celui d'identification du nom par dénomination, qui diffère selon les individus. De plus, il s'avère que seuls les élèves préalablement capables de décoder, s'améliorent par rapport au non-décodeurs. Les élèves capables de dénommer une majorité de lettres en décembre, sont aussi ceux qui sont les plus rapides et qui obtiennent de meilleures performances dans la reconnaissance du son des lettres. Une grande part des habiletés

phonologiques influencent la capacité de décodage. Un élève connaissant moyennement les noms des lettres, utiliserait davantage la méthode de lecture basée sur la correspondance des graphèmes avec les phonèmes.

Ces nombreux travaux ont montré l'importance de la connaissance du nom des lettres dans l'apprentissage formel de la lecture, ainsi que dans l'entrée dans l'écrit grâce aux combinaisons graphèmes/phonèmes. L'association de l'oral avec l'écrit fait entrer l'apprenti-lecteur dans l'apprentissage du système alphabétique et développe ses capacités graphophonologiques, de déchiffrage et de décodage en faisant correspondre des graphèmes et des phonèmes. Les graphèmes sont plus nombreux que les phonèmes. Le phonème /o/ peut s'écrire « o, au, eau, aux ». Ils sont la transcription écrite de ceux-ci. Les phonèmes quant à eux, sont au nombre de trente-six dans la langue française, ce sont les plus petits sons que nous émettons à l'oral, ils permettent de faire la différence entre deux mots, dont une seule lettre change et dont le sens diffère complètement. Rappelons que la transcription des graphèmes en phonèmes constitue ce que l'on appelle le principe alphabétique, c'est le passage d'une unité visuelle à une unité auditive.

La connaissance du nom des lettres est un puissant indicateur quant aux capacités de lecture et d'écriture comme le constate Foulin (2007). Il révèle que les élèves qui arrivent à l'école non dépourvus de connaissances des lettres ont plus de chance d'apprendre à lire à l'opposé de ceux qui n'ont pas ces connaissances. Biot-Chevrier, Écalte et Magnan (2008), concluent dans leur étude réalisée auprès d'enfants scolarisés en moyenne section, par la constitution de deux groupes dont l'un des groupes est « connaisseur des lettres » et l'autre ne l'est pas. Après un renforcement sur cinq semaines du groupe des connaisseurs, sur certaines lettres cibles, par des tâches de productions orthographiques et d'habiletés phonologiques, ces élèves obtiennent de meilleurs résultats à la différence du groupe des non connaisseurs lors d'une tâche de production d'écrit, d'un pseudo-mot et dans une tâche d'extraction syllabique. En conclusion, les activités stimulant la connaissance du nom des lettres ont permis aux élèves de comprendre et d'établir les liens entre l'oral et l'écrit et de stimuler leurs habiletés phonologiques.

L'apprentissage de la lecture suppose alors d'avoir des compétences méta-phonémiques et des connaissances sur les lettres de l'alphabet. Avant même d'avoir acquis le principe alphabétique, les élèves connaissant le nom des lettres, accèdent au code phonographique. Allant du son vers

l'écrit, cela facilite l'accès aux représentations phonémiques par la manipulation et la distinction des syllabes qui est essentiel dans le lien lecture-écriture.

En revanche, l'apprentissage seul de la comptine alphabétique ne suffit pas à savoir lire. Mais c'est de ce premier apprentissage, que découle un premier pas vers l'apprentissage orthographique. Foulin et Pacton (2006, p. 31), « *la capacité de dénommer les lettres est connue depuis longtemps comme l'un des plus puissants prédicteurs préscolaires de l'apprentissage initial de la lecture et de l'orthographe* ». Bonnefoy et Rey (2008), le montre en reprenant le modèle de Laberge et Samuels (1974). Selon eux, les enfants apprennent d'abord le nom de chacune des lettres, associées à leur son, parallèlement à leur forme visuelle visant à un apprentissage orthographique du mot. En effet, la connaissance du nom des lettres influence nos compétences en lecture et écriture, liées entre elles. Treiman (1994), dans l'article de Biot-Chevrier *et al.* (2008, p. 15) « *parce qu'il porte des informations phonologiques des lettres, le nom des lettres constitue une ressource privilégiée pour orthographier* ».

2.2. Rapidité et automatismes

Une part importante est donnée de façon systématique à la mesure du degré de connaissance du nom des lettres dans beaucoup de recherches. Il est primordial de connaître les lettres, mais surtout de les dénommer rapidement, afin de mobiliser moins de ressources attentionnelles dans l'analyse des mots, mais d'autant plus dans la compréhension de ceux-ci. Gombert (2009, p. 117) donne le résultat d'un défaut d'automatisme, cela provoque « *d'abord lenteur, et fatigue due à l'effort attentionnel (et démotivation en lien avec une charge de travail trop importante) ; mais surtout, obligation de concentration sur des mécanismes de base, donc surcharge cognitive, et moins d'attention disponible pour la compréhension* ».

Dans certaines études, la tâche principale est une tâche de dénomination mesurée dans le temps pour rendre compte du niveau de précision et d'automatisation des connaissances. Hillairet de Boisféron *et al.* (2015), donnent une indication sur la place prépondérante des mesures de précision (réponse correcte ou non) et du temps (temps moyen de réponse et degré d'automatisme) pour l'évaluation de la connaissance des lettres. Les enfants qui dénomment un nombre important de lettres sont aussi ceux qui les dénomment le plus rapidement. Ainsi la connaissance du nom des lettres et les automatismes qu'elle sous-tend, augmentent la lecture et l'identification des mots. Bonnefoy et Rey (2008), démontrent qu'un enfant qui ne dispose pas de connaissances stables et automatisées ne peut développer les représentations des unités d'un

mot. Pour cela, ils ont mesuré dans une étude longitudinale, chez 54 élèves de CP, leur connaissance et leur vitesse de dénomination du nom des lettres. En mesurant un score de vocabulaire, un score de rapidité, un score de connaissance de lettres puis la lecture de mots isolés. Ils ont conclu que la connaissance des lettres et la capacité à les dénommer rapidement et avec automatisme est un facteur important dans le développement de la lecture, tout comme O'Connor et Jenkins, (1999) ; Cronin et Carver, (1998). Identifier les lettres, puis les sons, de façon automatisée permet d'identifier rapidement un mot, et d'en comprendre plus facilement et rapidement le sens, et cela plus largement dans une phrase puis dans un texte.

2.3. Différences dans les apprentissages

2.3.1. Différences individuelles :

L'apprentissage de la lecture ne suppose pas les mêmes efforts pour chacun d'entre nous, il existe des différences individuelles dans l'acquisition de certaines habiletés nécessaires pour savoir lire. En effet, une lettre n'est pas connue ou reconnue de la même manière par chacun d'entre nous selon sa dénomination, le son qu'elle produit, sa graphie, sa position dans l'ordre alphabétique, qu'elle soit une voyelle ou une consonne, ou si elle fait partie des lettres qui constituent notre prénom, et de ce qu'elle représente pour nous.

La connaissance des lettres, va d'une connaissance complète, partielle à une ignorance totale. Pour Foulin (2007, p. 433) « *Les élèves qui arrivent à l'école élémentaire avec une connaissance des lettres élevée ont, statistiquement, de bonnes chances d'apprendre à lire ; à l'opposé, ceux dont la connaissance des lettres est faible présentent un risque fort d'affronter des difficultés sérieuses en lecture* ». Selon Ecalle et Magnan (2015), 12 % à 20 % d'enfants ou adolescents présentent des difficultés relativement importantes en lecture et pour 3 à 5 % d'entre eux, ont un trouble spécifique. En France, encore beaucoup d'individus et d'adultes ne savent pas lire ou ont d'importantes difficultés en lecture, malgré leur scolarisation, par faute d'entraînement ou par un défaut dans l'apprentissage de bases solides : c'est le cas de l'illettrisme.

Il y a deux cas de figures concernant les difficultés dans l'apprentissage de la lecture. Le premier résulte de difficultés diverses, souvent éphémères grâce à un entraînement spécifique et quotidien. Le second, est, le cas d'un trouble de l'apprentissage dû à des troubles cognitifs spécifiques, plus ancrés comme la dyslexie. En cas de difficultés dans l'apprentissage de la

lecture, sans diagnostic de trouble spécifique, il peut y avoir un défaut dans la mémorisation des différentes associations d'habiletés, mais aussi dans la mémoire de travail, ou n'être que le simple résultat d'une méconnaissance des lettres écrites en cursive et en minuscule. Ecalle et Magnan (2015), déterminent quatre profils de lecteurs différents en fonction du caractère préservé ou déficitaire du processus impliqué : les normo-lecteurs qui sont des bons identificateurs et de bons compreneurs, ayant un niveau de lecture conforme à leur âge chronologique et leur niveau scolaire, les lecteurs en difficulté générale de lecture qui ont des difficultés identificatoires et de compréhension, les faibles identificateurs traitant difficilement les mots mais qui les comprennent relativement bien et les faibles compreneurs qui identifient les mots conformément à leur âge chronologique et leur niveau scolaire mais comprennent mal ce qu'ils lisent. Foulin dans son étude (2007, p. 437) reprend celle de Guttentag et Haith (1980), pour préciser que « *certaines lecteurs débutants poursuivent donc l'apprentissage de l'identification des lettres au cours de la première année élémentaire, alors que cette identification est en voie d'automatisation chez les bons ou futurs bons lecteurs* ». Trois facteurs permettent d'identifier les enfants à risque avant leur entrée à l'école primaire. Pour Hatcher, Hulme et Snowling (2004), les élèves à risque sont des enfants qui sont lents dans l'acquisition de connaissances notamment celles sur les lettres, ou ayant un faible niveau de conscience phonologique, et un déficit en vocabulaire.

2.3.2 Facteurs environnementaux

En lien avec le concept de littéracie, les différentes recherches sur l'apprentissage de la lecture et ses difficultés s'attardent également sur le poids des contraintes internes et externes des élèves. En effet, il existe un facteur environnemental et familial important qui explique la différence interindividuelle dans les apprentissages de la lecture. L'exposition à l'écrit et les relations qu'entretiennent les familles autour de l'écrit est un des prérequis positifs pour l'apprentissage de la lecture comme nous avons pu le constater dans les différentes recherches. Fluss *et al.* (2009, p. 22) rapporte l'étude de Storch et Whitehurst (2001), « *la qualité de l'environnement familial et les expériences de lecture précoce contribuent à l'émergence de compétences préalables à la lecture* ». Karmiloff-smith en (1992), explique qu'il y a une continuité entre les apprentissages de nature implicites et explicites guidée par l'instruction, avant le début formel de l'apprentissage de la lecture, c'est-à-dire dès l'école maternelle. L'enfant acquiert des connaissances sur l'écrit visuo-orthographiques associées à des connaissances phonologiques et morphologiques. Bouchière *et al.* (2010, p. 69) rapportent une étude de Evans *et al.* (2000), Sénéchal et LeFevre (2002), « *l'éducation familiale intervient dans*

l'apprentissage des lettres davantage à partir d'apports formels s'apparentant à de l'enseignement des lettres, que par des interactions indirectes avec l'écrit, comme la lecture partagée, lesquelles favorisent plutôt le développement du vocabulaire et de la compréhension orale ». Pour Gombert (2003, p. 123) « *Ce que nous connaissons sur la façon dont s'opèrent les apprentissages implicites suggère que l'enfant commence à acquérir implicitement des connaissances sur les caractéristiques structurales de l'écrit dès qu'il y est exposé de façon répétée, éventuellement bien avant le début de l'entrée à l'école* ».

En France, Ziegler, Ecalte et Magnan (2008), trouvent que le niveau d'éducation de la mère de l'enfant influe sur l'apprentissage et la réussite en lecture de l'élève. Ils partent du principe que l'apprentissage de la lecture commence bien avant son apprentissage formel en cours préparatoires et que cela dépend des capacités de décodage spontanées mais surtout de l'exposition et la découverte de l'écrit faite au préalable. Les enfants pré-lecteurs entendent et voient dès qu'ils sont tout petit des lettres et entendent les différents sons que peuvent avoir une ou plusieurs lettres. De même que pour West *et al.* (2000), dans leur rapport sur 20 000 élèves Américains âgés de cinq à six ans. Ils montrent que les scores d'identification des lettres les plus bas, sont issus d'enfants dont le niveau scolaire de la mère est le plus faible.

Fluss *et al.* (2009, p. 31) donnent une explication sur ce principal facteur prédictif du niveau de réussite de l'apprentissage de la lecture pour un enfant, puisque c'est généralement la mère qui s'en occupe le plus, « *un niveau d'éducation élevé chez la mère est associé plus fréquemment à des activités de lecture régulières et des compétences linguistiques plus développées, ce qui, en conséquence favorisera le développement du langage oral chez l'enfant, l'exposition à l'écrit et les connaissances alphabétiques* ». Dans le même sens, Prêteur (1998) ; Bowey (1995), montrent que pour la majorité des mères issues d'un milieu social favorisé, il y a davantage d'interactions avec l'enfant au cours de la lecture d'album, entraînant ainsi des questions spontanées qui favorisent la compréhension de l'histoire.

Negro et Genelot (2009, p. 294) font eux aussi, état de plusieurs facteurs influençant l'apprentissage de la lecture d'un élève. Le premier d'entre eux, est le milieu culturel prenant en compte la profession et le niveau d'étude des parents, et surtout celui de la mère, qui est le plus discriminant de tous, et la taille de la structure familiale. Le second est la prise en compte du milieu social de résidence, où les élèves de milieux favorisés ont plus de connaissances sur le rôle de l'écriture et du texte imagé, contrairement aux élèves issus de milieux défavorisés : « *Les enfants issus d'un milieu défavorisé, sont, généralement de faibles lecteurs, parce qu'ils*

accèdent difficilement aux aspects de recodage phonologique. Ils ne semblent pas comprendre la connexion entre signes graphiques et sons ». Dans le même sens, Shaywitz, Fullbright *et al.* (2003), ont mis en évidence que l'environnement social et économique d'un élève a une incidence sur les capacités de décodage des enfants. En effet, les enfants issus de milieux défavorisés ont des difficultés à mettre en place des stratégies de compensation et ont un faible niveau de conscience phonologique. Fluss *et al.* (2009, p. 30) écrivent que « *la prévalence des enfants ayant de faibles compétences en lecture varie fortement en fonction de l'environnement socio-économique : les risques de troubles de l'apprentissage de la lecture sont environ 10 fois plus élevés chez les enfants des zones défavorisées par rapport à ceux des zones favorisées ».*

Bouchière *et al.* (2010, p. 86), donnent un autre facteur environnemental, celui des différentes expériences scolaires qu'ont les élèves. Dans son étude, (expliquée précédemment) « *l'effet massif du niveau scolaire et l'absence de relation entre la connaissance des lettres et l'âge au sein de chaque niveau scolaire confirmaient le poids important de l'éducation scolaire [...]. Aussi, leurs connaissances des lettres et les différences de connaissance par lettre reflétaient sans doute aussi le contenu de ces expériences scolaires ».*

Billard, Fluss, Ducot *et al.* (2006), ont proposé une étude sur un échantillon composé de 1062 élèves de CE1, ou ayant redoublé le CP. L'objectif de leur étude a été d'analyser les facteurs rendant compte de la variabilité des compétences en lecture sous quatre axes : médical, cognitif, socioculturel et comportemental par une enquête épidémiologique transversale, dont les élèves sont issus pour un tiers d'un milieu normalement favorisé, un tiers en milieu modérément favorisé, et un tiers d'un milieu très défavorisé. Ils ont déterminé trois niveaux de lecteurs, un niveau de faibles lecteurs, un niveau intermédiaire et un groupe de témoin, de bons lecteurs. Les résultats démontrent que 68% des faibles lecteurs viennent du milieu très défavorisé, 28% de milieu modérément favorisé et seulement 4% du milieu normalement favorisé, « *Les enfants bons lecteurs ont des parents le plus souvent avec un niveau scolaire de cadres ou appartenant aux professions intellectuelles supérieures. Le niveau d'éducation des parents, et particulièrement des mères, était plus souvent élevé, ainsi que le quotient familiale »* (2006, p. 1066), à la différence des faibles lecteurs qui ont également, avec les lecteurs de niveau intermédiaire, un score plus faible.

2.3.3 Différences entre lettres.

Plusieurs recherches ont démontré une différence dans les apprentissages des lettres de l'alphabet et ont permis la mise en évidence de critères sources de difficultés et au contraire ceux qui facilitent leur apprentissage. La première difficulté est celle qui concerne la typographie des lettres, le nom des lettres est bien mieux connu quand celles-ci sont écrites en majuscule ou capitales d'imprimerie, les lettres en minuscules sont plus difficiles à apprendre d'après Treiman et Kessler (2003). Ceci implique comme le démontre Briquet-Duhazé (2015), des confusions en termes de ressemblance graphique et phonologique comme pour les lettres : b/d/p/q.

Foulin (2007), énumère quatre sources de confusion. La première est la confusion entre un son et le nom d'une lettre, puis celle d'ordre graphique avec l'utilisation des lettres minuscules, exemple des lettres « b/d ; p/q ; m/n ». Celle en lien avec la graphie, le nom et le son d'une lettre et enfin, la confusion générale de toutes les lettres. Bouchière *et al.* (2010, p. 68), pensent également que « *la ressemblance phonologique entre les noms de lettres pourrait aussi être un facteur de confusion dans l'identification des lettres, particulièrement lorsqu'elle se double d'une ressemblance graphique entre les formes de lettre, une double ressemblance qui caractérise des groupes de minuscules comme b-d-p ou n-m* » et « *le caractère arbitraire des appariements forme-nom et forme-son* ». Treiman *et al.* (2006), vont également dans ce sens, la ressemblance graphique et phonologique pour les lettres de formes et de noms similaires pour ces mêmes lettres est une autre cause majeure des erreurs de dénomination. Magnan (1995), dans son étude s'intéresse aux difficultés d'orientation de ces lettres par leur symétrie chez des élèves de CP et de CE1. Pour ce faire, il est demandé aux élèves de composer un mot avec au minimum une de ces lettres. Elle parvient à établir trois principales erreurs. La première d'entre elles, est une erreur due à l'axe de symétrie vertical pour la lettre « b » avec le « d » ainsi que pour la lettre « p » avec le « q ». La seconde est une erreur de symétrie horizontale entre la lettre « p » et « b », puis « q » et « d ». Et enfin l'erreur comprenant les deux axes simultanément pour la lettre « p » avec « d » et « q » avec « b ». Il en résulte que ce serait « *un conflit cognitif entre des connaissances antérieures, connaissances à acquérir (orientation des lettres) qui pourrait expliquer les difficultés rencontrées par les jeunes enfants* » (p.167) et que « *les confusions ne relèvent pas systématiquement d'une indifférenciation du haut, du bas, de la droite et de la gauche* » (p. 172). L'enfant doit désapprendre qu'un objet n'est plus forcément le même suivant son orientation. Il « *doit apprendre que l'orientation de la lettre est pertinente pour en faire une autre lettre* » (p. 172).

Deux types de lettres coexistent, les consonnes et les voyelles. Nous appelons « consonnes », les lettres qui « co-sonnent » à l'oral, elles s'articulent obligatoirement avec une voyelle et sont également nommées « phonèmes consonantiques », ce sont les lettres « b,c,d,f,g,h,j,k,l,m,n,p,q,r,s,t,v,w,x,z ». Les voyelles quant à elles, « a,e,i,o,u » sont plus évidentes, car leur son est induit dans leur nom, elles ont des phonèmes vocaliques, la voyelle « y » est à part. Foulin (2007), et Ecalle et Magnan (2015), ont étudié le fait que le nom des voyelles est mieux connu que celui des consonnes. De même que pour Bouchière *et al.* (2010, p. 84), qui rapportent dans leur étude transversale une différence d'apprentissage selon le type de lettre et en donnent une explication : « *l'identification des voyelles était supérieure (ou antérieure) à celle des consonnes* ». En somme, la supériorité des voyelles sur les consonnes a été observée par Ecalle (2004), auprès d'enfants français de cinq à six ans, et par Cormier (2006), par Ferreiro et Teberosky, (1982) ; Treiman *et al.* (2006). Bouchière *et al.*, (2010, p. 84) expliquent que c'est par « *leur haute sonorité, laquelle favorise leur perception phonologique et explique leur prééminence dans les activités phonologiques telles que les comptines et les chansons enfantines proposées aux jeunes enfants et par des attributs particuliers, comme le statut de première lettre de l'alphabet pour A, lettre la mieux identifiée dans les trois années scolaires, ou la simplicité graphique pour O et I* ».

Selon Ecalle, (2004 ; Evans *et al.*, 2006 ; McBride-Chang, 1999 ; Treiman *et al.*, 1998) l'apprentissage du son d'une consonne est plus simple quand le son est inclus dans le nom de la lettre. Il existe également des différences entre les deux types de nom de lettres, Ecalle (2004), définit les lettres en deux structures suivant leur valeur phonémique. Par ailleurs, certaines lettres se nomment par une structure de type VC, soit une voyelle puis une consonne comme la lettre « l » prononcée « èl » et d'autres sont de structure CV, soit une consonne en première position associée à une voyelle telle que la lettre « p » qui se prononce « pé ».

McBride-Chang (1999), et Cormier (2006), rapportent des scores de dénomination plus élevés pour les consonnes de types CV lorsque le phonème est en position initiale comme le nom des lettres « b,d,j,k,p,q,t,v,z » et VC où le phonème est en position finale telle que les lettres « f, l, m, n, r, s » par rapport aux consonnes dont le nom et le son ne sont pas, ou pas clairement, reliés comme les lettres « c,g,h,w » , qui sont plus transparentes.

Pour Foulin et Pacton (2006, p. 33) « *Dans les langues alphabétiques, le nom d'une lettre présente la caractéristique d'inclure le son que cette lettre représente, tout au moins le son dominant* ». Selon Treiman *et al.* (1997), il est plus simple pour un enfant de mémoriser le son

d'une lettre qui s'entend dans son nom. Les lettres qui incluent le nom et leur son comme la lettre « B », prononcée /b/ est un critère facilitant dans leur apprentissage. Réciproquement, d'autres études (Ellefson et al., 2009 ; Levin et al., 2006), démontrent que la connaissance du son contribue à l'apprentissage du nom.

Devichi et Martin (2020), donnent un autre critère de lettres facilitant leur apprentissage, celui des lettres qui constituent le prénom d'un individu. Ils rappellent que le prénom, est le support privilégié pour les élèves dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle. En effet, c'est aussi grâce aux nombreuses activités mises en place en classe et souvent à la maison que l'enfant se familiarise avec les lettres de son prénom (Bloodgood, 1999 ; Villaume et Wilson, 1989). Ces lettres sont pour l'enfant, d'après Noyer et Baldy (2005) un premier réservoir de lettres connues pour écrire des mots comme le démontrent les recherches de Cormier (2006) ; Ecalle, (2004) ; Ferreiro et Teberosky, (1982) ; Villaume et Wilson, (1989). Treiman et Broderick (1998), trouvent que la lettre initiale du prénom est d'autant plus, mieux identifiée que les autres lettres. Dans une autre étude en 2007, ils mettent en évidence une hiérarchie dans la capacité d'identification de ces lettres en trois niveaux : supérieur en position initiale, intermédiaire pour les autres lettres et inférieur pour celles qui ne sont pas présentes. En 2020, Devichi et Martin s'intéressent à la manière dont les élèves en maternelle apprennent à écrire leur prénom et font l'hypothèse que cet apprentissage se fait sans connaissances alphabétiques. Les résultats obtenus vont dans ce sens, le prénom est tracé comme une séquence fixe de lettres.

L'ordre des lettres et leur numéro d'apparition dans l'alphabet joue également sur les résultats, les premières lettres sont mieux connues que les autres. Mason (1980), propose une hypothèse selon laquelle, le début de l'alphabet bénéficie d'une attention d'apprentissage privilégiée et répétée. Briquet-Duhazé (2013), démontre dans une étude faite avec 445 élèves en cycle 3 en zone d'éducation prioritaire, que la majorité d'entre eux, ont encore des méconnaissances sur le nom de ces lettres « d-g-j-l-q-s-x-y » et que la première lettre de l'alphabet « a » est connue de tous et que la dernière « z » est reconnue à l'exception de deux élèves. Treiman *et al.* (2007), trouvent que l'ordre alphabétique des lettres peut amener certaines confusions entre les lettres successives comme la lettre « f » et « g » et que les lettres de l'alphabet « a, b, c » sont celles qui sont les mieux dénommées.

Cependant, il existe encore des recherches où les résultats sont contradictoires et contrastés en ce qui concerne l'impact de la position des lettres dans l'alphabet, McBride-Chang (1999),

observe une influence en faveur des premières lettres sur l'ensemble des vingt-six lettres, mais, à partir de la même analyse, Evans *et al.* (2006), n'observent aucune relation. En ne prenant que les deux moitiés de l'alphabet, Smythe *et al.* (1970–71), découvrent que les scores d'identification de la première moitié sont meilleurs que ceux de la seconde, alors que Treiman et Kessler (2003), ne trouvent pas de différence. Quant à Hillairet *et al.* (2010), et Ecalle *et al.* (2015), ils démontrent que la position d'une lettre en début ou fin de mot est mieux retenue, c'est l'effet de primauté et de recense.

D'autres critères sont à prendre en compte, Bouchière *et al.* (2010), indiquent qu'il y a un effet de certaines lettres jugées plus fréquentes dans les textes écrits. La connaissance de la comptine alphabétique a aussi une certaine influence et les activités d'enseignement contribuent également fortement à la reconnaissance plus ou moins importante de certaines lettres. Dans leur étude, l'objectif était d'étudier la progression de la connaissance des lettres capitales et plus précisément sur la connaissance du nom des lettres chez des enfants français âgés entre trois et six ans scolarisés en petite, moyenne et grande section de maternelle dans trois écoles maternelles différentes dont l'une est située en zone urbaine, au sein d'un réseau d'éducation prioritaire et deux autres dans une zone périurbaine classique. L'étude visait à évaluer la connaissance orale des noms de lettres combinée à la connaissance de l'ordre alphabétique et l'identification des lettres par leur nom et la reconnaissance des lettres nommées par l'expérimentateur. Cette étude démontre des différences significatives dans les apprentissages. En effet, les données expliquées précédemment de recherches antérieures ont été prises en compte afin d'évaluer l'influence de certaines variables telles que l'effet du type de lettre, type de nom de consonne, fréquence des lettres, position dans l'alphabet, appartenance ou non au prénom de l'enfant. Les résultats montrent que le score de connaissance des lettres augmente significativement avec le niveau scolaire en dénomination, reconnaissance, récitation, et connaissance de l'ordre alphabétique. Les scores de dénomination les plus élevés sont ceux des voyelles, la lettre « a » étant pour chaque niveau scolaire la lettre la mieux identifiée. Les lettres du prénom sont mieux connues.

2.4. Prévention

De nombreux chercheurs s'interpellent sur l'utilité d'une prévention de ces difficultés dans l'apprentissage de la lecture. Bien que cela soit difficile à mettre en place en raison de nombreuses différences inter et intra-individuelles et l'établissement d'un score seuil de référence pour chaque type de difficulté. Un dépistage précoce est nécessaire, selon Loningan, Burgess et Anthony (2000), qui proposent des actions à mener dans des écoles maternelles en zones d'éducation défavorisées. L'un des plus grands défauts du système éducatif d'après Foulin et Pacton (2006, p. 48) réside dans le fait « *qu'à l'entrée à l'école élémentaire, la plupart des connaissances préscolaires sont considérées comme acquises ou que leur influence est sous-estimée, connaître le nom des lettres lorsqu'ils vont affronter l'apprentissage formel des correspondances lettres-phonèmes dans le cadre de l'apprentissage initial de la lecture* ». Foulin (2007, p. 434) insiste sur le fait qu'il est primordial pour le système éducatif de s'intéresser à cette difficulté « *une faiblesse marquée de connaissance des lettres en fin de période préscolaire doit être considérée comme un signal d'alerte qui appelle au moins une attention pédagogique renforcée pour les élèves en cause* ».

Selon Bara *et al.* (2010, p. 40) « *il est possible de dépister, grâce à ces mesures de littératie précoce, les enfants à risque de présenter des difficultés d'apprentissage. Ce dépistage a pour intérêt de permettre la mise en œuvre, dès le préscolaire, de moyens d'interventions qui peuvent être efficaces pour minimiser les retards dans l'apprentissage de la lecture* ».

Labat *et al.* (2010, p. 116) rapporte l'étude de Beech *et al.* (1994) qui montrent qu'un « *entraînement au tracé de lettres vertical sur un écran d'ordinateur ne facilitait pas l'apprentissage des correspondances lettres-sons chez des enfants prélecteurs* ». De même, Longcamp *et al.* (2005) ont mis en évidence que l'entraînement des mouvements d'écriture réalisés à la main permettait une meilleure reconnaissance des lettres chez des enfants de cinq ans qu'un entraînement à l'écriture au clavier d'ordinateur. Dans la continuité de cette recherche, Boul'ch et Bernard (2019, p. 11) ont évalué l'apport des applications tactiles par rapport à un apprentissage papier du nom et de la forme des lettres n'ayant pas de symétrie verticale et horizontale. Il s'agit des lettres « g, f, r, l, q, j » pour des élèves de moyenne section. Ils partent du constat que « *pour travailler le traitement des lettres et des sons, deux entrées sensorielles sont généralement privilégiées, visuelle et auditive. Cependant, les lettres peuvent aussi être représentées par des informations sensorimotrices* ». Les résultats démontrent qu'il

n'y a pas de performances supérieures à celles de la modalité papier-crayon dans la dénomination mais seulement en reconnaissance visuelle par l'association de l'image avec un son. De plus, le cadre de la tablette favorise et contraint l'espace. Ce qui facilite l'appropriation de l'espace et de la grandeur d'écriture des lettres, l'utilisation d'un clavier est moins coûteuse et permet une vitesse d'écriture plus rapide. En revanche, cela ne permet pas la mémorisation scripturale des lettres, le geste de l'index seul, étant le même pour toutes les lettres.

Bara *et al.* ont étudié l'intérêt et l'utilité d'entraînements phonologiques par l'exercice de manipulation de sons, au moyen de remédiations multisensorielles, visuelles, auditives et haptiques, aidant à la mémorisation en travaillant le lien entre la lettre et le son. Gombert (2009, p. 119) « *Pour automatiser une procédure, il faut l'exercer. C'est en la répétant qu'on l'automatisera. C'est en lisant et en écrivant que l'élève automatise progressivement lecture et écriture* ». Foulin et Pacton (2006), donnent pour conclure, quelques conseils pour pallier cette difficulté d'apprentissage en lecture, le premier d'entre eux est la mise en place d'un temps explicite d'exercices de manipulation des lettres en lien avec des activités d'écriture, afin de donner de l'intérêt et du sens aux lettres pour travailler et favoriser la compréhension de la relation de l'oral avec l'écrit.

2. CADRE INSTITUTIONNEL

2.1. Textes officiels :

Savoir lire est une des compétences requises dans la scolarité d'un élève pour sa réussite, l'acquisition de la lecture en est l'objectif principal. La Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République n° 2013-595 du 8 juillet 2013 fait de sa priorité la réduction des inégalités afin de favoriser la réussite de tous les élèves scolarisés.

Conformément aux programmes officiels tirés du BO n° 31 du 30 juillet 2020 et du socle commun de compétences, connaissances et de culture entré en vigueur en septembre 2016, ayant pour premier champs d'apprentissage « Les langages pour penser et communiquer ». D'après la Circulaire de la rentrée 2019, *Les Priorités pour l'école primaire*, note de service n° 2019-087, et du Bulletin officiel du 29 mai 2019. « *La connaissance et la manipulation des unités sonores de la langue française font l'objet d'un enseignement progressif. Dès la petite section, la construction d'une conscience phonologique est régulièrement travaillée. Elle se structure jusqu'à la grande section par des activités appropriées* ». Comme nous pouvons le

faire avec l'utilisation de la dictée à l'adulte, qui permet d'isoler les mots, d'identifier les syllabes et se rendre compte des espaces entre les mots et de la permanence de l'écrit.

Parmi les cinq domaines d'apprentissages du programme de maternelle, le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » donne une place prépondérante à l'oral et à l'écrit et à sa compréhension. Il est attendu des élèves, en fin de cycle, qu'ils sachent « reconnaître, nommer, utiliser les lettres de l'alphabet » en lettre capitale indépendamment de leur place occupée dans la comptine alphabétique. De plus, ils doivent être en mesure de lier la graphie d'une lettre avec son nom et le son pour comprendre le principe alphabétique, reconnaître toutes les lettres de l'alphabet et leurs correspondances dans les diverses graphies : cursive, script et en capitale d'imprimerie. Au moyen d'activités phonologiques, la prise de conscience des unités sonores de la syllabe et du phonème, en repérant les régularités dans la langue à l'oral en français, en manipulant par des segmentations, suppressions, fusions et localisations des syllabes et la discrimination de sons. Cet apprentissage du cycle 1, en réfléchissant et résolvant des problèmes, en s'exerçant, se remémorant et en mémorisant, se poursuit et se complexifie pour préparer l'entrée dans la lecture l'année suivante.

En cours préparatoires de cycle 2, les attendus de fin d'année sont dans la rubrique « lecture et compréhension de l'écrit » : Identifier des mots rapidement, décoder aisément des mots inconnus réguliers, reconnaître des mots fréquents et des mots irréguliers mémorisés ; Lire et comprendre des textes variés, adaptés à la maturité et à la culture scolaire des élèves ; Lire à voix haute avec fluidité, après préparation, un texte d'une demi-page, participer à une lecture dialoguée après préparation ; Lire au moins cinq à dix œuvres en classe par an. Concernant la connaissance des lettres, les élèves doivent acquérir la capacité à discriminer le nom, et la graphie visuellement et le son en l'écouter, établir des correspondances grapho-phonologiques et mémoriser les composantes du code.

2.2. Recommandations :

Il est primordial que les enseignants puissent repérer le plus tôt possible certaines difficultés pour les prendre en charge, aider les élèves aux moyens d'activités différenciées sans attendre un diagnostic formel de certains troubles pour éviter tout décrochage scolaire ou une mise en échec systématique de l'élève et d'une démotivation effective. Les interventions doivent porter sur un entraînement de la conscience phonologique avec un enseignement

systematique des relations graphèmes-phonèmes dès le début d'apprentissage de la lecture. D'après le guide orange, « *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP* » (2019, p. 132), « *Il convient d'identifier la nature et l'importance des difficultés pour chaque enfant : établir un profil d'apprenti lecteur afin de consacrer du temps en fonction du degré et du type de difficultés. Il importe d'interroger les stratégies à l'œuvre chez les élèves de CP pour essayer de déterminer si elles font obstacle à l'apprentissage de la lecture* ». Et « *Il est important de réévaluer périodiquement le niveau de lecture (tous les deux mois) pour ajuster le temps nécessaire et adapter le type d'exercices afin de réduire les difficultés* ». L'objectif premier de l'école étant la réussite de chacun des élèves scolarisés, plusieurs recommandations et conseils sont mis en avant, l'apprentissage des correspondances graphophonologiques doivent se faire à un rythme rapide, comme le suggère Roland Goigoux (2015), dans son rapport *Lire et écrire*. L'acquisition rapide des connaissances accroît les capacités alors qu'une acquisition lente ne permet pas de décoder et d'avoir suffisamment d'éléments de réponse pour progresser. Elle doit être combinée à des révisions régulières pour faciliter la mémorisation et l'automatisation des connaissances. Écalle, Magnan, (2015), montrent également l'importance d'entraînements intensifs, explicites, comportant un feedback correctif. Ceci est plus efficace quand il est proposé de manière individuelle ou en petits groupes d'enfants à besoins similaires.

Le choix des activités faites en classe et des outils en support à l'apprentissage tel que le manuel scolaire est à réfléchir avec soins. Il doit permettre aux élèves, dès le début de l'année, un apprentissage des correspondances graphophonologiques les plus fréquentes avec l'utilisation de textes facilement déchiffrables, avec une gradation ascendante du niveau de complexité en termes de compréhension et de vocabulaire. En parallèle, des activités d'écriture comme les dictées pour initier l'apprentissage de l'orthographe grammaticale. De plus, il est important que l'enseignant explique à ses élèves ce qu'ils sont en train d'apprendre, pour qu'ils se rendent compte de leurs difficultés en les travaillant en petits groupes d'ateliers, et leur faire prendre conscience de leurs progrès.

C'est avec ces recherches, que nous comprenons l'intérêt d'enseigner le nom de la lettre conjointement avec le son qu'elle produit pour les voyelles, de même que pour les consonnes en marquant cependant, nettement la différence entre nommer et faire sonner une lettre. En effet, pour prononcer les consonnes, il est nécessaire de les combiner avec une voyelle placée avant (F, L, M, N, R, S, X) ou après (B, C, D, G, J, K, P, Q, T, V) selon le guide vert en maternelle « *Pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle* » (2020). De plus, selon les recommandations pédagogiques du BO du 29 mai 2019, « *Le prénom*

est un support privilégié pour mettre en évidence la permanence des lettres et de leur alignement de gauche à droite. Dans un premier temps, la graphie en lettres capitales permet de mieux prendre conscience de l'individualité de chaque lettre ».

2.3. Actions mises en place :

La mise en place d'évaluations nationales en CP et CE1 permet aux enseignants d'avoir des points de repères en termes de niveau de connaissances et compétences afin de mieux accompagner les élèves dans leurs apprentissages et connaître les points à travailler avec eux en cherchant à constituer des groupes de compétences. C'est au moment des conseils de cycle, que l'équipe pédagogique procède à l'analyse des résultats afin de repérer et d'identifier les domaines d'actions à privilégier lors des apprentissages en classe pour remédier, approfondir certaines connaissances et compétences. Elles permettent également l'analyse des pratiques pédagogiques du travail effectué en amont, par la prise de conscience des ajustements à effectuer, favorisant et assurant ainsi la réussite de chacun des élèves.

Une autre aide face aux difficultés que peuvent rencontrer les élèves de milieux défavorisés est la mise en œuvre d'une démarche de dédoublement des classes de CP et CE1 en Rep+ et en Rep, avec le dispositif « 100% de réussite en CP ». Les classes dédoublées permettent un travail plus aisé en petits groupes et permettent une différenciation plus individuelle. Cette démarche permet d'accroître pour chacun, le temps de lecture à haute voix nécessaire à l'apprentissage du code et à un déchiffrement fluide et précis. Dans le guide orange (p. 63), une étude de 2013 concernant l'apprentissage de la lecture en éducation prioritaire où Jérôme Deauvieux, conclut également à l'efficacité de la démarche syllabique : *« Ce sont les classes dans lesquelles l'apprentissage est résolument centré sur le déchiffrement, considéré comme la clé de l'accès au sens, et qui organisent son étude de façon progressive et systématique, l'élève pouvant déchiffrer de façon autonome tout ce qu'on lui propose à lire, sans recours à la lecture devinette, qui obtiennent des résultats dont la supériorité est statistiquement bien établie ».*

IV- METHODOLOGIE

1. CHOIX DE LA METHODOLOGIE :

1.1. Prise en compte du cadre théorique

Le cadre méthodologique envisagé pour répondre à notre problématique prend en compte les différentes évaluations et conseils proposés par les différents chercheurs qui sont issus des lectures de notre cadre théorique. Dans la majorité des recherches, nous évaluons les connaissances sur les lettres au moyen d'une tâche de dénomination et d'identification. Foulin (2007, p. 40), « *l'évaluation de la connaissance des lettres s'impose au tout début du cours préparatoire* », « *la capacité de dénommer les lettres, en capitales et en minuscules, est alors le meilleur indicateur du niveau de connaissance des lettres* ». Dans son étude, Bouchière *et al.* (2010), évaluent la connaissance du nom des lettres chez des élèves de maternelle par une tâche de récitation de lettre où l'enfant énonce les lettres qu'il connaît dans l'ordre alphabétique, une tâche de dénomination de lettres où l'expérimentateur montre une lettre à l'élève qui doit la nommer, une tâche de reconnaissance où l'enfant montre la lettre énoncée par l'expérimentateur. Dans le guide vert, proposé par le ministère de l'éducation nationale, « *Pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle* » (2020, p. 49), « *L'évaluation de la connaissance de l'alphabet, du nom et du son des lettres peut s'appuyer sur différentes tâches. La première consiste à réciter la comptine alphabétique ; les deux autres relèvent soit d'un processus de « reconnaissance » (reconnaître un item présenté), soit d'un processus de rappel (retrouver en mémoire un item)* ». Un exemple d'évaluation est donné : une tâche de dénomination où nous demandons à l'élève de continuer la suite de l'ordre alphabétique, une tâche de reconnaissance en demandant à l'élève de reconnaître une lettre parmi plusieurs items aléatoires et la reconnaissance orale en montrant la lettre énoncée en l'entourant sur la feuille.

Au regard des différentes propositions d'évaluations dans les différentes études présentées précédemment, il nous a fallu réfléchir sur l'ensemble des méthodes utilisées pour notre recueil de données. Nous ne faisons pas le choix de la récitation de la comptine alphabétique en raison de nombreuses recherches non significatives sur le sujet qui montrent que la récitation de la comptine ne permet pas de mettre suffisamment en avant les réelles connaissances des élèves.

1.2. Présentation du choix de la démarche de raisonnement et du recueil de données

Il existe trois démarches scientifiques pour aboutir à une méthode de raisonnement, la première, est la démarche par déduction, partant d'affirmations connues, la seconde est la démarche par induction, basée sur des faits observés permettant de les généraliser et enfin, la méthode hypothético-déductive, que nous avons utilisé, partant d'hypothèses que nous cherchons à valider ou invalider à l'appui de données quantitatives, par la passation de deux tests, un pré-test et un post-test auprès de plusieurs participants. Cette méthode s'attache à recueillir des données sur un échantillon en les mesurant et en les comparant, ce qui répond bien à notre problématique qui souhaite comparer les résultats de deux milieux socio-économiques différents. C'est pourquoi, le choix d'une méthode par l'expérimentation nous semble idéale pour le recueil de ce type de données. En effet, Mialaret (2004, p. 98) définit cette méthode comme le fait de « *faire varier un ou plusieurs facteurs de la situation pour en étudier les effets* ». Comportant des variables indépendantes comme le choix de la population qui ne varie pas, des variables dépendantes, l'état des connaissances des élèves sur le sujet et parfois des variables intermédiaires comme les conditions de passation.

1.3. Choix de la population et du terrain :

En lien avec notre sujet et l'ensemble des lectures qui constituent le cadre théorique, c'est tout naturellement que nous avons fait le choix de travailler avec des enfants âgés de six ans, tous, scolarisés en cours préparatoires dans plusieurs établissements scolaires de la même métropole, mais de milieux socio-économiques différents. Soit trente-huit élèves issus d'un milieu urbain en zone d'éducation prioritaire de deux écoles et cinquante élèves de CP issus de deux classes différentes mais de la même école en zone urbaine classique. Deux élèves étaient absents le jour de la passation, nous comptabilisons donc un échantillon total de quatre-vingt-six élèves participant à notre recherche.

Le choix des écoles et des participants a été fait en fonction de leur appartenance ou non au réseau d'éducation prioritaire d'après la carte des circonscriptions. Sur la base du volontariat, les enseignants intéressés par notre projet ont répondu présents par mail à la suite d'un échange avec les directeurs des différentes écoles sélectionnées. Puis, une demande d'autorisation de déplacement a été faite auprès des deux inspecteurs de l'éducation nationale des deux circonscriptions concernées et nous avons fait éditer des conventions auprès de notre université.

1.3. Choix de la procédure :

Afin de recueillir nos données, nous avons fait le choix de faire passer à l'ensemble des participants deux tests qui reprennent chacun les recommandations de nos différentes lectures, et cela, à la même période de l'année, durant la première semaine de février 2021. Dans l'optique de respecter la demande de ne pas être seul avec un élève, et pour veiller à utiliser des conditions de passation équitables et travailler à partir d'éléments de comparaison semblables, nous avons choisi la procédure qui s'y prêtait le mieux. Pour chaque passations, en fond de classe, en présence de l'enseignant, dans les locaux des établissements scolaires, sur les temps d'apprentissage, nous appelions un à un les élèves à l'aide d'une liste d'appel dans l'ordre alphabétique. L'élève dos au tableau de la classe, ne pouvait pas voir la frise alphabétique présente dans chacune des classes que nous avons visitées. Assis à côté de nous, nous commençons par expliquer les consignes et dédramatiser l'évaluation diagnostique, qui souhaitait rendre compte de l'état de connaissance des élèves sur la connaissance qu'ils ont du nom de chacune des lettres de l'alphabet. En début de passation, nous nous présentions à l'ensemble de la classe et parlions de notre travail de recherche en quelques mots. A la fin de chacune des passations, nous remercions individuellement l'ensemble des élèves pour leur aide et leur participation.

1.4. Les outils :

Notre objectif étant de pouvoir valider ou invalider nos hypothèses, nous cherchions donc à savoir si ce sont toujours les mêmes lettres qui posent des difficultés dans l'apprentissage de la lecture en lien ou non avec le milieu socio-économique où l'élève réside. C'est pourquoi, dans notre recherche, il est essentiel pour nous d'évaluer l'ensemble des lettres de l'alphabet, soit un total de vingt-six lettres. Pour ce faire, en lien avec les dernières études lues, nous souhaitons procéder en deux étapes, évaluant ainsi l'identification du nom des lettres au moyen d'un pré-test de dénomination et d'un post-test de reconnaissance.

Le premier outil (**annexe n°1**), est un test de dénomination de lettre, imprimé sur une feuille blanche plastifiée reprenant les vingt-six lettres de l'alphabet réparties en six items, dont quatre items composés de cinq lettres et deux items de trois lettres chacun. Lors de la création de ce test de dénomination, nous avons fait le choix de répartir l'ensemble des lettres de manière aléatoire sauf pour la première lettre du premier item. S'agissant de la lettre « a », cette lettre permettait de savoir si l'élève avait bien compris la consigne. Ce choix particulier relève

d'études qui révèlent que c'est la lettre la plus connue de tous. La police et la typographie utilisée ont également fait l'objet d'une réflexion, en taille 22, pour que les lettres soient assez lisibles. La typographie répond également au souhait de respecter une écriture en minuscule scripturale communément utilisée dans les textes écrits, répondant à la variable à prendre en compte de notre problématique sur les apprentissages de la lecture. La consigne donnée à chacun des participants fût « Peux-tu lire à voix haute les lettres que tu vois, dans l'ordre de lecture, en prenant ton temps, sans aller vite. Si tu ne connais pas la lettre, tu passes à la suivante ». Concernant le recueil des résultats, nous avons pour chaque élève une feuille reprenant les différents items (**annexe n°2**), avec le prénom, la classe et la date de l'enfant avec l'annotation du score. Un point était donné pour chaque lettre correctement dénommée, soit sur un total de vingt-six points. Pour chaque lettres passées ou méconnues, nous barrions sur notre feuille de passation la lettre et notions à côté le nom de la lettre avec laquelle l'élève l'avait confondue. L'annotation du prénom de l'élève nous a permis d'analyser et comparer nos données avec les études sur ce thème en lien avec notre sujet et de permettre un retour individuel sur les résultats de chacun auprès de leur professeur.

Le second outil utilisé, est un outil qui a déjà fait ses preuves dans l'étude de Briquet-Duhazé (2015). Dans notre recherche, nous l'avons utilisé pour déterminer le niveau de connaissance du nom des lettres des participants, toujours sur les vingt-six lettres de l'alphabet et valider les données recueillies lors du test n°1. Il s'agit d'une feuille blanche plastifiée où figure l'ensemble des lettres dans un ordre aléatoire et de façon désorganisée sur l'ensemble d'une feuille de taille A4 (**annexe n°8**). Seule la taille de la police d'écriture fût légèrement agrandie. Les participants avaient pour consigne « Ecoutes et entoures la lettre que tu viens d'entendre, si tu ne sais pas, dis-moi je passe ». Lors de ce deuxième test de reconnaissance, l'expérimentateur énonce les lettres une à une dans cet ordre préalablement établi : qui ne correspond pas à l'ordre alphabétique mais préalablement établi : a-m-j-b-f-i-v-d-l-o-z-s-q-y-e-h-c-t-p-u-x-n-w-r-g-k. Le choix de l'ordre a également fait l'objet d'une réflexion, pour la même raison qu'au pré-test de dénomination. Nous avons choisi de commencer par énoncer la première lettre de l'alphabet, la lettre « a », pour vérifier la compréhension de la consigne. Nous avons également veillé à ce que les différentes voyelles soient réparties. Et pas énoncées les unes après les autres, et que les lettres ayant des ressemblances graphiques et phonologiques soit également séparées. Les scores pour ce test sont également sur un total de vingt-six points. Une fois énoncée, l'élève entoure la lettre qu'il pense avoir reconnu sur la feuille de passation plastifiée au moyen d'un feutre. S'il ne la reconnaît pas, il peut passer. Pour le recueil des résultats, l'expérimentateur

notifié sur une feuille à part, à l'aide d'un tableau (**annexe n°9**), les lettres reconnues avec l'annotation des lettres qui ont été confondues.

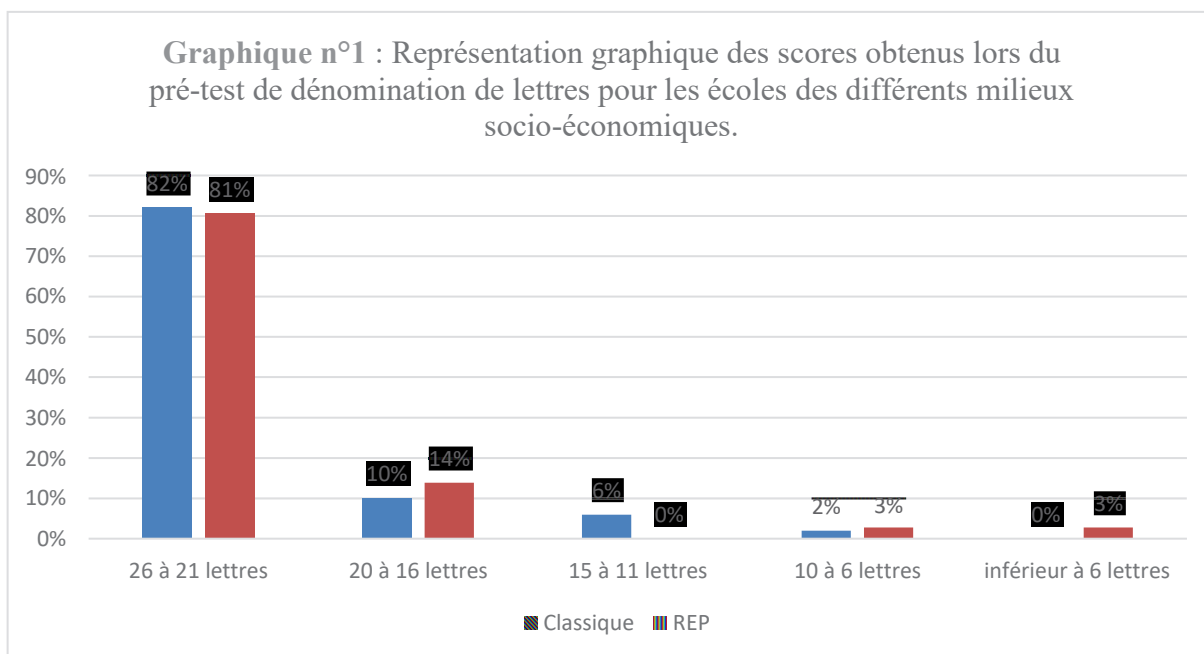
En ce qui concerne les erreurs, chaque réponse incorrecte fût comptée comme fausse. Nous n'avons pas opté pour la mesure du temps, l'élève savait ou ne savait pas. Lors d'un temps de réponse trop important, nous proposons à l'élève de passer à la lettre suivante. Un feedback a pu être donné en fin de passation aux élèves s'étant rendu compte de leur confusion, lors du second test. En effet, chacune des lettres étant entourées au fur et à mesure, l'élève pouvait s'apercevoir de sa confusion.

V-RESULTATS

Cette cinquième partie de notre mémoire de recherche a pour but de présenter les résultats obtenus à partir de notre recueil de données, comparant deux milieux socio-économiques différents sur le niveau de connaissance des participants du nom des vingt-six lettres de l'alphabet. Ceci par l'expérimentation de tests d'identification des lettres, à partir d'un pré-test de dénomination et d'un post-test de reconnaissance pour répondre à notre problématique « *Pouvons-nous affirmer que ce sont toujours les mêmes lettres, dans leur dénomination, qui posent des difficultés d'apprentissages, pour des élèves en cours préparatoires, selon le milieu socio-économique où ils résident ?* ».

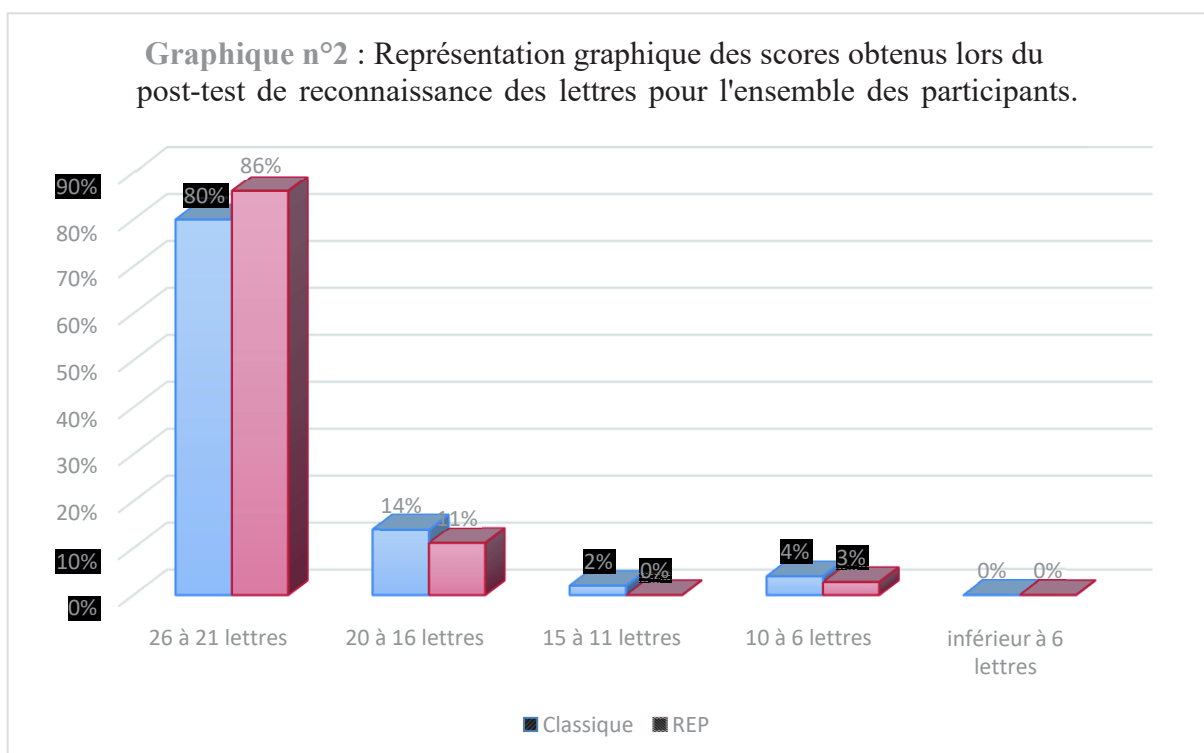
1. RESULTATS GENERAUX SUR L'ENSEMBLE DE L'ECHANTILLON :

1.1. Résultats du pré-test de dénomination des lettres :



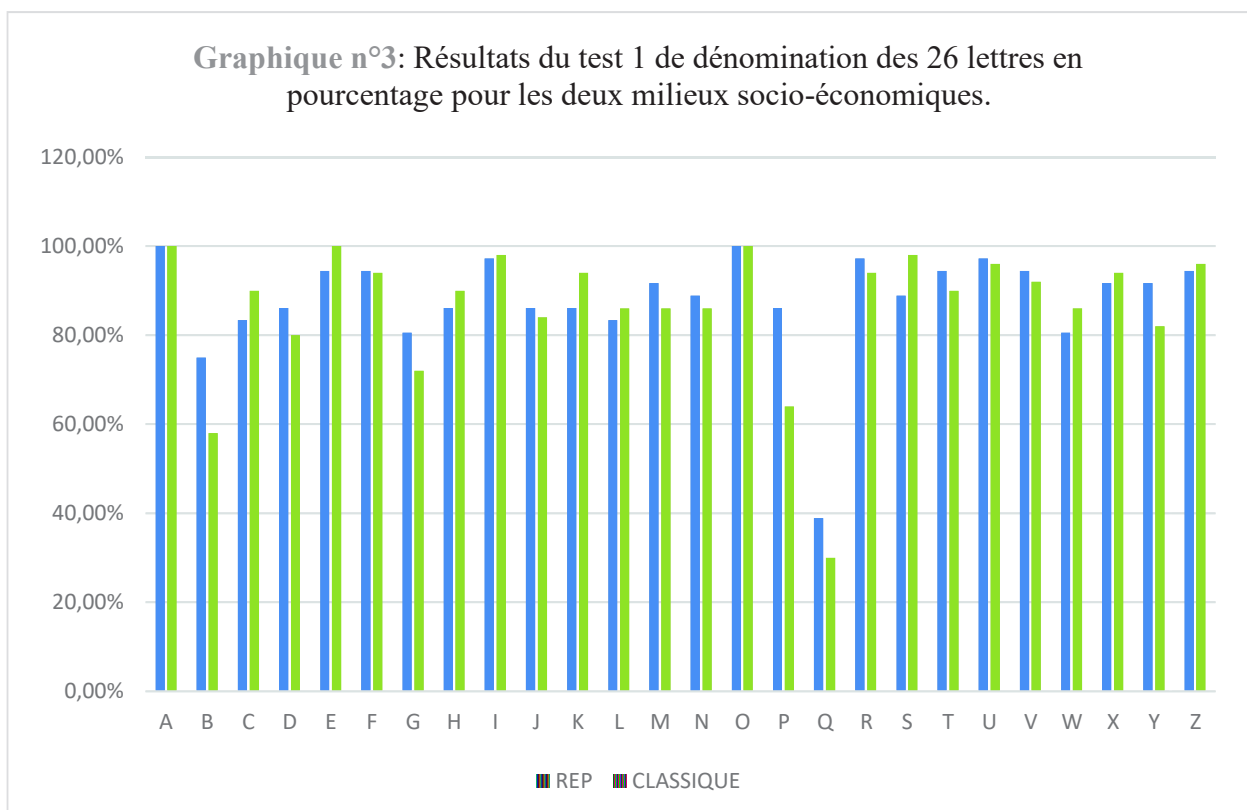
Ce graphique représente la répartition des scores décroissants obtenus lors du pré-test de dénomination de lettres effectué par l'ensemble des participants des deux milieux socio-économiques différents. Allant d'un score d'une bonne connaissance à une ignorance totale, en passant par des intervalles intermédiaires, il reflète l'état de connaissance générale sur l'ensemble des vingt-six lettres du test. Ces résultats montrent que d'une manière générale, ces élèves scolarisés en cours préparatoires ont encore des méconnaissances sur le nom des lettres. Elles ne sont pas toutes correctement lues. De plus, 80% des participants qu'ils soient issus d'une école classique ou du réseau d'éducation prioritaire se situent dans l'intervalle connaissant en moyenne 26 à 21 lettres. Cette première représentation ne démontre pas de réelles différences significatives entre les milieux concernant les connaissances générales sur la dénomination de lettres.

1.2 Résultats du post-test de reconnaissance des lettres :



Dans le même esprit que le graphique précédent, ce graphique propose une représentation des scores obtenus lors du post-test de reconnaissance des lettres pour l'ensemble des participants. Cette fois, les résultats montrent légèrement une meilleure réussite en termes de reconnaissance des lettres pour les élèves issus d'une zone en Rep que ceux de milieux classiques. L'ensemble des données révèle une bonne reconnaissance générale des lettres qui confirme les résultats trouvés lors du pré-test. En revanche, aucun élève ne reconnaît moins de six lettres.

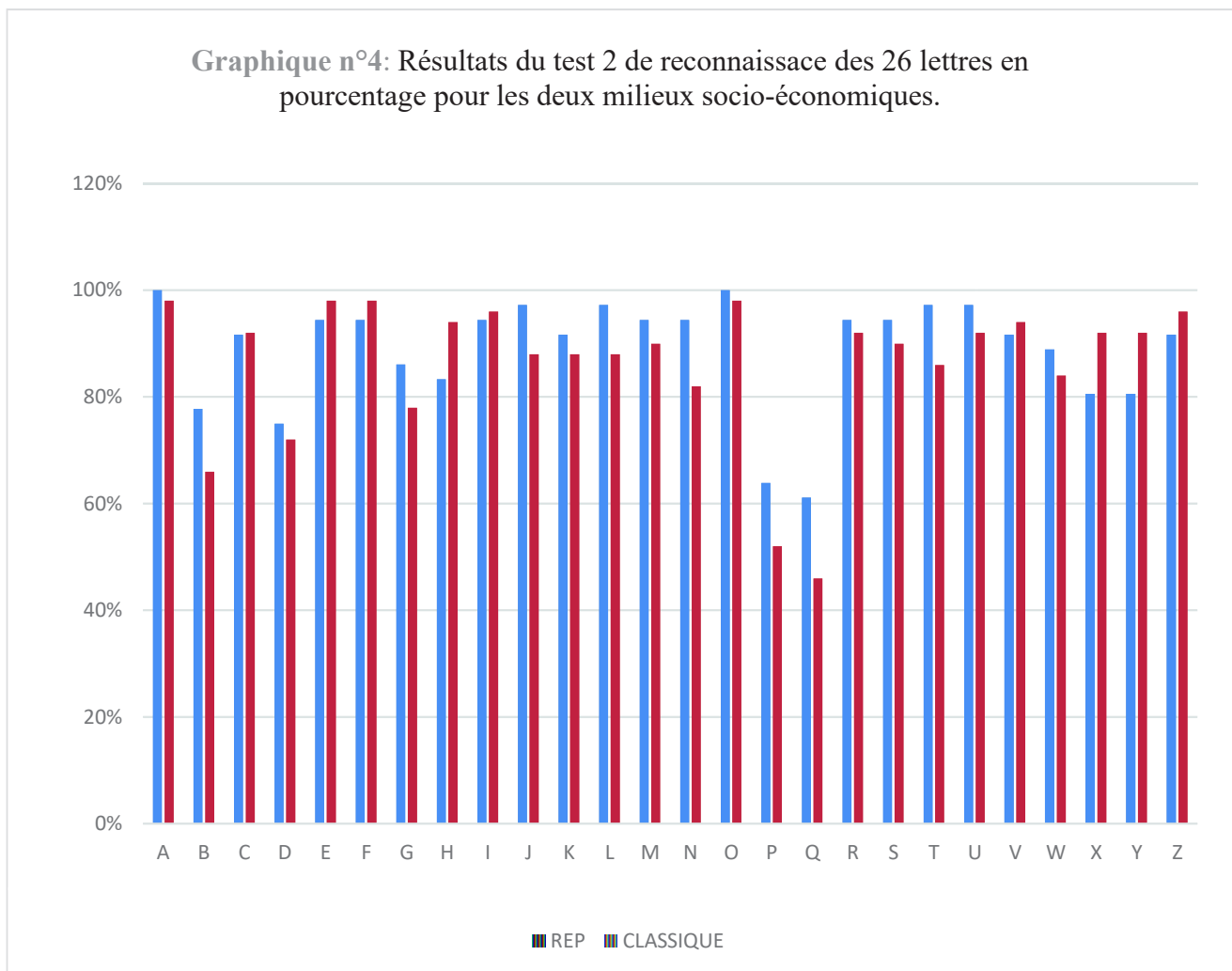
1.3. Résultats comparatifs, spécifiques sur l'ensemble des participants du test 1 de dénomination :



Ici, nous donnons les scores en pourcentage de la dénomination des vingt-six lettres en comparant les deux milieux socio-économiques. Nous constatons que dans l'ensemble, les lettres qui posent des difficultés sont semblables pour les deux milieux. La majorité des lettres sont encore méconnues. A la lecture de ce graphique, nous constatons, que les lettres « a » et « o », sont les deux lettres qui sont dénommées par l'intégralité des participants constituant notre échantillon. S'en suivent, les lettres « e » et « i ». Dans l'ensemble, le score de dénomination sur l'ensemble des vingt-lettres de l'alphabet est mieux réussi pour les élèves issus de milieux défavorisés, à l'exception des lettres « c, e, k, s et w » où nous notons une meilleure réussite pour les élèves d'écoles classiques. En revanche, de grandes disparités concernent les lettres « b, p, q » qui sont mieux dénommées du côté des élèves issus de REP. Avec moins de 90% de réussite, les lettres « B, C, D, G, H, J, K, L, M, N, P, Q, W, Y » constituent des difficultés de dénomination. Avec une nette différence pour les trois lettres « b, p » et plus particulièrement la lettre « q » avec moins de 40% de réussite.

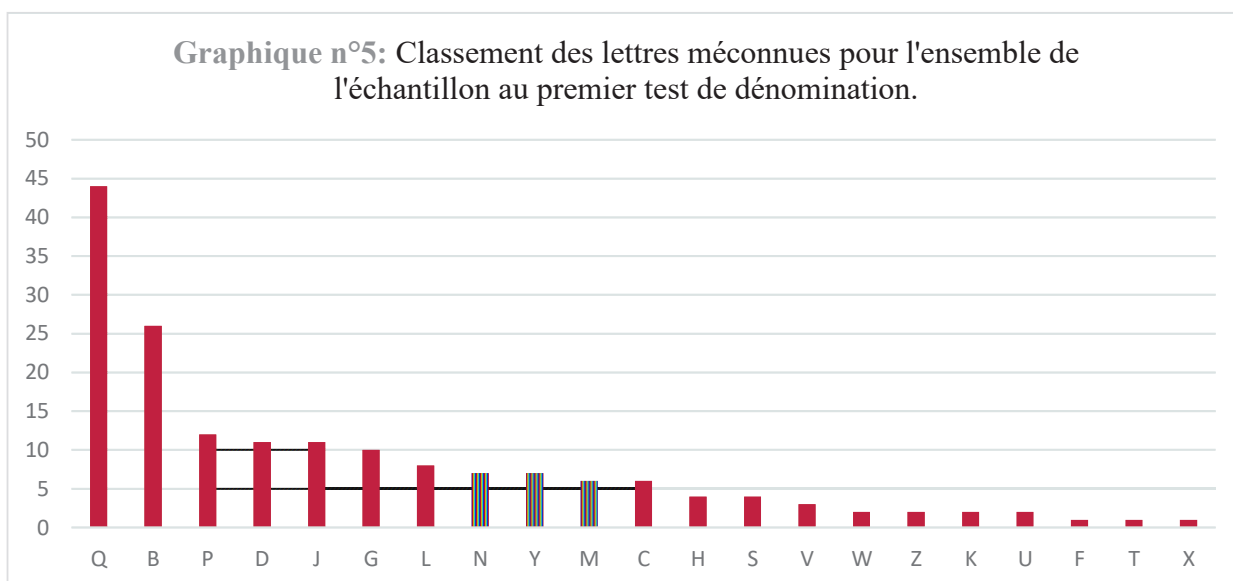
1.4. Résultats comparatifs, spécifiques sur l'ensemble des participants du test 2 de reconnaissance :

Graphique n°4: Résultats du test 2 de reconnaissance des 26 lettres en pourcentage pour les deux milieux socio-économiques.

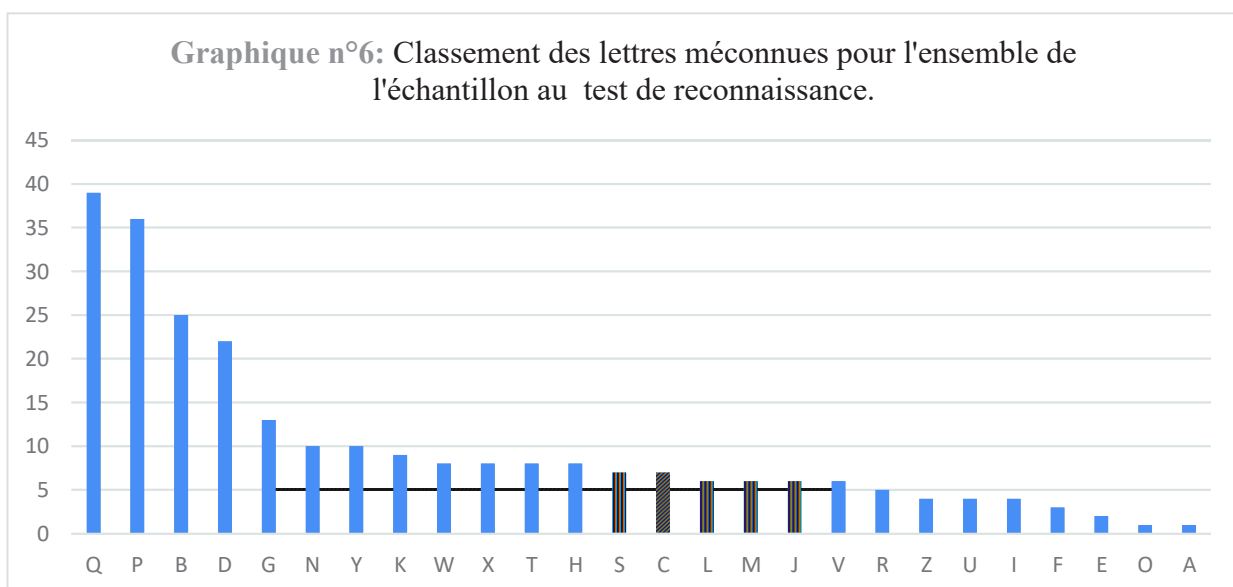


De même que pour le test de dénomination, nous proposons les résultats obtenus lors du test de reconnaissance. Les lettres « b, p, d, q » sont les quatre lettres les moins bien reconnues, pour les deux milieux socio-économiques et d'autant plus pour les élèves issus des classes classiques. Seules les lettres « a » et « o » sont connues de tous.

1.5. Classement des erreurs commises :



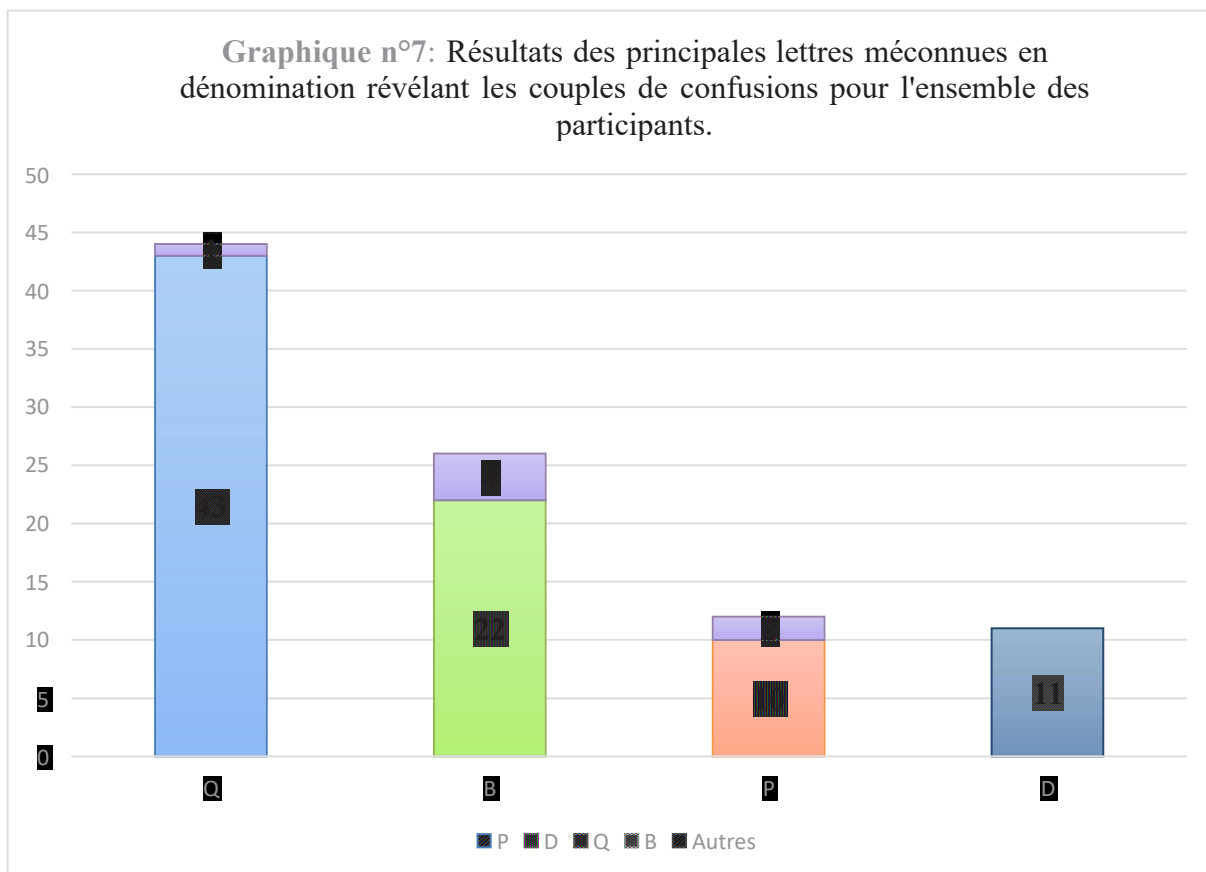
Nous proposons ici un classement répertoriant toutes les lettres ayant fait l'objet d'erreurs dans le test de dénomination. Il permet de mettre en évidence les lettres qui posent des difficultés pour l'ensemble des participants. Vingt et une lettres sur vingt-six posent des difficultés aux élèves. Nous retrouvons dans le top quatre, les lettres dans l'ordre décroissant, « q », pour la moitié des participants et « b, p, d ».



Ce second classement répertorie les lettres méconnues dans le test de reconnaissance. Au regard des résultats, nous nous apercevons que dans ce type de test, les erreurs sont plus nombreuses. Nous y retrouvons l'intégralité des lettres de l'alphabet. Comme pour le test n°1, nous

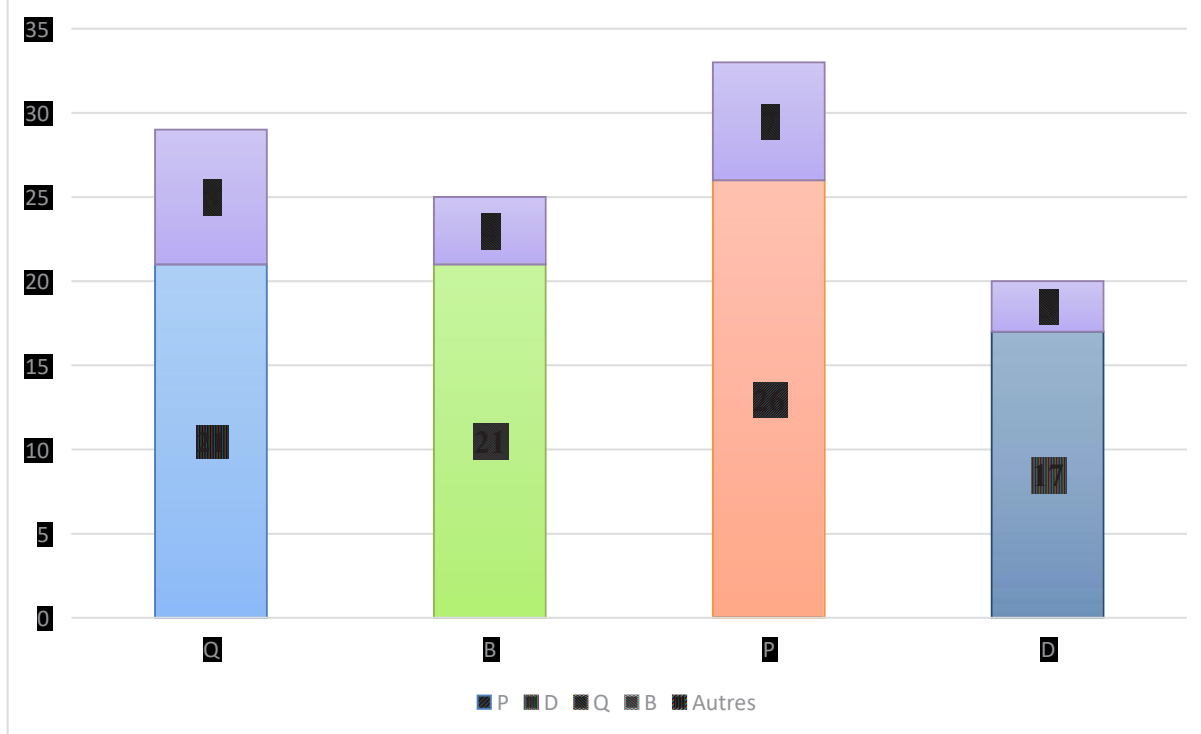
retrouvons le même quatuor mais cette fois dans cet ordre : « Q, P, B, D ».

1.6. Quatuor et confusions :



Ici, la représentation graphique énumère les quatre principales lettres qui posent des difficultés de confusion pour l'ensemble des élèves en associant leur principale confusion. Nous nous apercevons ici, que ces lettres « q, p, d, b » sont, dans la majorité des cas, toutes confondues entre elles. Pour la première lettre source de confusion, quarante-quatre participants sur un total de quatre-vingt-six ne la connaissent pas et pour quarante-trois d'entre eux, les élèves la confondent avec la lettre « p ». La seconde lettre la plus confondue, est le « b », avec vingt-six erreurs, dont vingt-deux fois avec la lettre « d ». Pour la lettre « p », en troisième position, confondue dix fois avec la lettre « q » et enfin la lettre « d » confondue uniquement pour onze participants avec la lettre « b ».

Graphique n°8: Résultats des principales lettres méconnues en reconnaissance révélant les couples de confusions pour l'ensemble des participants.



En comparaison, nous proposons le même graphique que le graphique n°6, mais avec les données obtenues lors du test n°2 de reconnaissance. Les résultats montrent que pour ces quatre lettres, elles sont moins bien reconnues que dénommées.

1.7. Résultats démontrant les confusions :

1.7.1 Test de dénomination :

	P/Q	Q/ P	B/D	D/B	J/G
REP	30%	19%	22%	17%	3%
Classique	30%	14%	26%	22%	8%

Afin de rendre compte du niveau de confusion entre les principaux couples de lettres démontrés dans les différentes recherches, nous proposons ce tableau récapitulatif dont les données exprimées en pourcentage permettent de comparer les résultats émis par les deux milieux. Les résultats montrent que pour la lecture de lettre, dans le test de dénomination, les participants d'école classique font davantage de confusions que les autres participants.

1.7.2 Test de reconnaissance :

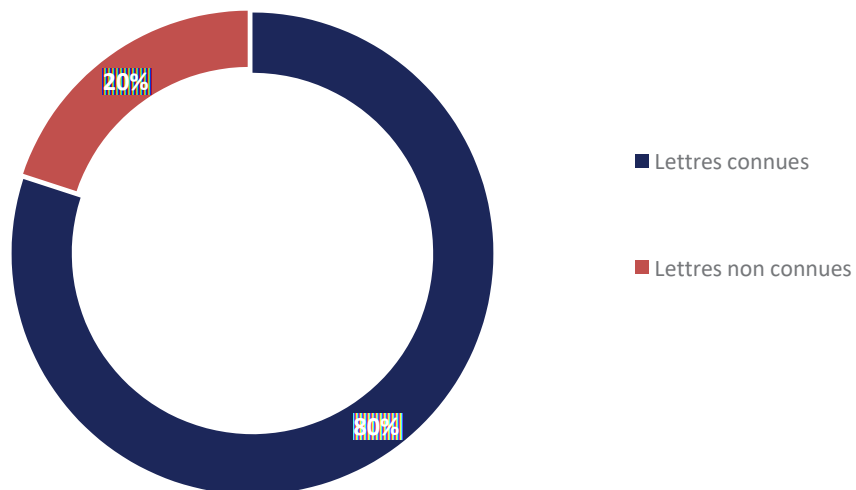
	P/Q	Q/ P	B/D	D/B	J/G
REP	6%	47%	16%	14%	8%
Classique	16%	54%	32%	12%	8%

Pour le test de reconnaissance, les élèves en école classique font plus d'erreurs que les élèves de réseau d'éducation prioritaire, la moitié d'entre eux font la confusion lors de la reconnaissance de la lettre « q » souvent confondue pour 54% des cas avec la lettre P.

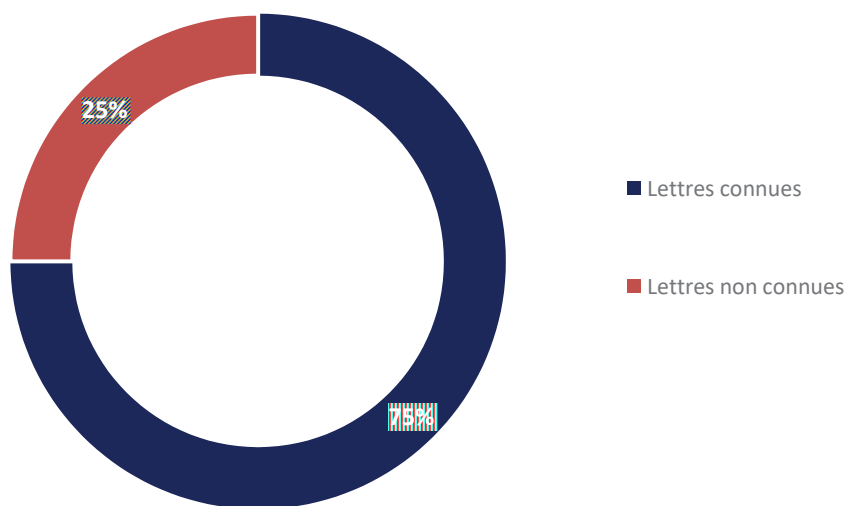
1.8. Résultats des lettres constitutives du prénom des élèves :

Nous proposons désormais les résultats obtenus concernant les lettres constitutives de chacun des prénoms des participants des deux milieux. Pour ce faire, nous avons énuméré les lettres méconnues pour chacun des participants à l'aide de la feuille de recueil de données pour les comparer avec leur prénom.

Graphique n°9: Répartition des résultats en pourcentage du taux de connaissance des lettres constituant le prénom des élèves en école classique.



Graphique n°10: Répartition des résultats en pourcentage du taux de connaissances des lettres constituant le prénom des élèves en école de réseau d'enseignement prioritaire.



Les résultats montrent que pour les deux milieux socio-économiques, il y a encore pour certains élèves scolarisés en cours préparatoires, des méconnaissances sur les lettres qui constituent leur prénom pour 20% des participants en classe classique contre 25% en classe REP. Nous notons cependant, que pour la grande majorité des élèves, les lettres du prénom sont connues pour 80% des cas en école classique et pour 75% en école REP.

VI. DISCUSSION

Le principal objectif de ce travail de recherche est de pouvoir valider ou invalider nos hypothèses au regard des résultats obtenus et des différentes recherches établies, répertoriées dans notre cadre théorique, et confronter nos résultats avec ceux obtenus par les différents chercheurs en termes de difficultés et de réussites dans les apprentissages du nom des lettres.

1. COMPARAISON DES RESULTATS ENTRE LES DEUX TESTS :

Dans notre recherche, nous voulions constater le niveau de connaissance des élèves par l'identification du nom des lettres, au moyen d'un premier test de dénomination de lettre et d'un second, de reconnaissance. Evaluant la même chose, nous constatons des différences en termes de réussite pour l'ensemble de l'échantillon. Le choix de la passation d'un second test, de reconnaissance voulait confirmer les résultats obtenus au premier test. En effet, nous constatons d'après les résultats obtenus, visibles sur les graphiques n°1 et n°2, un score de réussite semblable, les élèves qui dénomment correctement les lettres, les reconnaissent également lors du second test. C'est le cas des lettres « a » et « o » qui sont dénommées et reconnues pour 100% des participants. Cela témoigne d'une connaissance acquise de ces lettres et cela révèle que la connaissance des autres lettres peut varier selon la tâche. D'après les résultats, il y a plus d'élèves en réseau d'éducation prioritaire qui réussissent au test de reconnaissance.

2. COMPARAISON DU NOMBRE DE LETTRES DENOMMEES ET RECONNUES POUR L'ENSEMBLE DES PARTICIPANTS :

D'après les résultats obtenus dans le test n°1, nous nous apercevons qu'il existe des disparités en ce qui concerne les connaissances du nom des lettres dans notre test de dénomination. Cela révèle qu'il y a encore des méconnaissances sur les lettres de l'alphabet pour des élèves scolarisés en cours préparatoires. 80% des participants dénomment correctement vingt et une à vingt-six lettres. Des différences se précisent à la lecture du graphique pour les élèves qui connaissent moins de 20 lettres. Quatorze pourcents des participants en classe REP, se situent dans l'intervalle de connaissance compris entre 20 et 16 lettres, et pour 6% d'entre eux, ils connaissent moins de dix lettres. En ce qui concerne les élèves de classe classique, 10% se situent dans l'intervalle allant de vingt à seize lettres connues et seul 2% connaissent moins de dix lettres. En revanche, il y a plus d'élèves connaissant quinze à onze lettres dans le groupe d'élève issu de milieu classique qu'en REP, où il n'y en a pas. Aucun élève de classe classique ne dénomme moins de six lettres alors qu'il y a 3% d'élèves en classe du réseau d'éducation prioritaire. Mais, dans l'ensemble, les résultats sont équivoques, il n'y a pas de réelles différences entre les deux milieux.

Au test n°2, une légère différence est constatée en faveur des élèves issus de milieux défavorisés, les élèves reconnaissent mieux les lettres que les autres participants. En revanche, une certaine variance des résultats est obtenue pour les élèves reconnaissant moins de vingt lettres. Nous constatons une inversion des scores pour les élèves issus de milieux classiques dans l'intervalle vingt à seize lettres. Aucun élève ne reconnaît moins de six lettres.

1. DISCUSSION DES RESULTATS AU REGARD DU CADRE THEORIQUE :

1.1. Type de lettre et de type de nom de lettre :

1.1.1. Type de lettres :

Il existe deux types de lettres, d'après les nombreuses recherches, les voyelles sont mieux reconnues que les consonnes. Nous constatons, dans nos résultats représentés dans les graphiques n°3 et n°4, qu'en effet, les participants ont de meilleurs scores quand il s'agit de voyelles. En dénomination, les lettres « a » et « o » sont dénommées par 100% des participants, comme Bouchière *et al.* (2010) qui l'ont expliqué par leur simplicité graphique. La lettre « e » l'est également pour les élèves d'école classique. La lettre « I » est dénommée à 98% et la lettre « u » pour 90%. La lettre « y », comme énoncée précédemment, est une lettre à part, elle n'a été dénommée qu'à 80%. Pour ce qui est de la reconnaissance, la lettre « a » n'a pas été reconnue, que par une personne sur l'ensemble des élèves. Les lettres « u » et « y » ont été mieux reconnues que dénommées. En revanche, les lettres « e », « i » l'ont été moins. Nous notons ici, une influence significative du type de lettres en faveur des voyelles sur les consonnes comme Ecalle et Magnan (2015).

3.1.2. Type de nom de lettres :

Deux types de nom de lettres coexistent pour les consonnes. Nous rappelons que les lettres dont le nom est de type consonne + voyelle sont : « b, d, j, k, p, q, t, v et z ». Celles étant de type voyelle + consonne sont : « f, l, m, n, r, s ». La structure des lettres « c, g, h, w » est plus transparente, elle permet une moins bonne acquisition de leur connaissance. D'après (Ecalles, 2004 ; Evans *et al.*, 2006 ; McBride-Chang, 1999 ; Treiman *et al.*, 1998), l'apprentissage du son d'une consonne est plus facile lorsque le son est inclus dans le nom de la lettre de type CV que VC. Pour nous, les résultats montrent que les lettres de type voyelle+consonne sont mieux

connues que les lettres de type consonne+voyelle qui comprend les lettres « b,d,q,p ».

1.2. Ressemblances entre lettres :

D'après les résultats de nos graphiques sur les différents couples de confusion, nous trouvons une majorité d'erreurs de confusions graphiques liées à l'axe de symétrie verticale pour les lettres b/d et p/q. Les erreurs liées à l'axe de symétrie horizontale p/b et q/d ne concernent deux à trois personnes sur la totalité des participants. Quant aux erreurs liées aux axes simultanés, elles ne concernent qu'une à deux personnes au total. Sur le plan phonologique, nous ajoutons le couple J/G, qui figurent, dans nos résultats, après ces couples de lettres. Bouchière *et al.* (2010), ajoute aux couples p/q et b/d une ressemblance graphique des lettres n/m. Nous les retrouvons également mais elles ne figurent pas dans les lettres sources de difficultés majeures. Elles ne concernent qu'une petite minorité des participants. Dans ce sens, nous avons constaté l'influence des lettres « c » et « s » qui figurent parmi les erreurs de confusions liées au son. Nous ne retrouvons pas dans nos résultats de données, une facilité de dénomination et de reconnaissance des lettres dont le nom se retrouve dans le son comme Treiman *et al.* (1997) et Foulon et Pacton (2006) pour les lettres « b, c, d » qui figurent parmi nos lettres jugées difficiles.

Des ressemblances ont été constaté par de nombreux chercheurs concernant certaines lettres à la fois sur le plan phonologique et graphique. Dans notre recherche, nous retrouvons comme Briquet-Duhazé (2015), les quatre lettres qui se ressemblent sur ces deux plans, il s'agit des lettres « b, p, d, q ». Elles constituent la première source de confusion pour les élèves dans l'apprentissage de leur nom et dans l'entrée dans la lecture.

Une autre ressemblance s'exerce sur la typographie utilisée, de nombreuses erreurs sont parvenues pour le couple de lettres « L » et « I ». De nombreux participants ont mal dénommé ou mal reconnue la lettre « L », souvent confondue avec le « I ». Cette erreur doit certainement son origine aux apprentissages des lettres en capitales vu précédemment à l'école maternelle. En effet, en capitale d'imprimerie, la lettre « I » en capitale ressemble énormément à la lettre « l » en script. L'erreur n'est pas phonologique mais graphique, car l'erreur inverse ne se retrouve pas. Pour la majorité des élèves, la lettre « i » est correctement dénommée et reconnue.

1.3. Influence du numéro d'apparition de la lettre dans l'alphabet

Une influence du numéro d'apparition de la lettre dans l'alphabet à été démontré par McBride-Chang (1999), les premières lettres de l'alphabet seraient mieux connues que les dernières. Pour Treiman *et al.* (2007), les trois premières « a, b, c » le sont d'autant plus. Nous ne le constatons pas, tout comme Evans *et al.* En effet, d'après les graphiques n°3 et n°4, de meilleurs scores sont lisibles pour les dernières lettres de l'alphabet, des scores intermédiaires pour les lettres au milieu. Et de moins bons scores pour les premières pour les deux tests, ce qui est en contradiction avec l'étude de Smythe *et al.* (170-71). Nous pouvons cependant noter que la première lettre « a » et la dernière sont très bien reconnues comme l'a démontré Briquet-Duhazé (2013).

1.4. Influence des lettres du prénom

Devichi et Martin (2020), ont démontré que les lettres du prénom constituent les premières lettres les mieux connues des individus. A la lecture des graphiques n°6 et n°7, les résultats sont pratiquement équivalents pour les deux milieux, avec une connaissance du nom des lettres constitutives du prénom aux alentours de 80%. En revanche cela ne constitue pas une connaissance absolue. Pour 20% des élèves, les lettres de leur prénom, dans l'hypothèse qu'ils réussissent à l'écrire leur prénom, ne représentent pour eux, qu'une suite de lettres successives.

2. DISCUSSION DES RESULTATS SPECIFIQUES AUTOUR DES HYPOTHESES :

2.1. Hypothèse n°1 :

Afin de mieux comprendre nos résultats, nous rappelons ici la première hypothèse de notre travail de recherche « Ce sont les mêmes lettres qui expliquent les difficultés pour tous les élèves de CP indépendamment de leur milieu socio-économique où ils résident ». A la lecture de nos résultats, nous validons cette hypothèse. En effet, des participants des deux groupes éprouvent les mêmes difficultés sur les lettres « q, b, d, p, » indépendamment du milieu socio-économique où ils résident. En revanche, il ne s'agit pas là, des seules lettres. Et ne sont pas toutes méconnues de tous, des différences individuelles existent.

2.2. Hypothèse n°2 :

Pour rappel, la seconde hypothèse est « Chaque participants, par les nombreuses différences individuelles qui existent, ont des difficultés de l'ordre de l'individuel sur la connaissance du nom des lettres ». Cette hypothèse complète la première, nous pouvons également la valider. Bien que les participants aient les mêmes difficultés sur le quatuor « q, p, d, b » certains participants ont montré qu'ils les connaissaient mais avaient d'autres difficultés pour d'autres lettres. Les difficultés individuelles existent et expliquent les résultats que nous avons obtenus. Les élèves ne confondent pas tous, toujours une même lettre avec une autre. C'est le cas de la lettre « q », qui est confondue pour vingt et une personnes au test de reconnaissance, mais elle l'est également avec onze autres lettres. De même que pour les lettres « g » et « y », qui sont dénommées par des appellations diverses.

VII- LIMITES

1. LIMITES DE LA PASSATION/ POSTURE.

Avant même d'avoir fait passer les tests, nous avons éprouvé bien des difficultés dans les démarches pour le recueil de nos données avec les procédures administratives et l'obtention d'un panel de participants suffisant. Basé sur le volontariat, peu d'enseignants ont donné une réponse favorable. Quant au choix des écoles « classiques », la sélection s'est établie sur des critères approximatifs non spécifiques, appréciés sur la non-appartenance du réseau d'éducation prioritaire qui reste assez difficile dans sa délimitation. Certaines écoles ne se situant pas dans un milieu défavorisé peuvent pourtant, en être à la limite. L'essai de sélection sur le critère de la richesse de la ville et ou du quartier comporte le même genre de défaut, il n'est pas forcément représentatif d'un haut niveau de compétences chez les élèves. Par ailleurs, sur cette base de critères, aucun enseignant de la ville préalablement sélectionnée n'ont donné de suites favorables pour constituer un recueil de données de milieux socio-économiques extrêmement différents. Nous n'avons pas réussi à constituer deux groupes de sujets bien distincts par leur appartenance, malgré notre souhait. Les résultats auraient peut-être été plus différents si nous avions eu un groupe d'élèves issus de milieux socio-économiques très défavorisé comme c'est le cas dans notre étude mais à comparer avec un groupe d'élèves d'un milieu socio-économique favorisé, voire très favorisé.

2. BIAIS :

Quelques biais sont à prévoir dans notre recherche, outre le choix des milieux de nos participants pas tout à fait représentatif. Un second biais est pensé du côté du choix de la police d'écriture dans nos tests d'identification de lettres. Malgré le choix d'une typographie assez répandue, certaines lettres ont pu être mal dénommées ou mal reconnues. En effet, selon la typographie utilisée par l'enseignant dans ses documents, ou dans le livre de lecture, certaines lettres ne sont pas graphiquement les mêmes. Nous donnons l'exemple de la lettre « g » qui s'écrit également comme cela : « g ».

En parallèle à ce deuxième biais, un troisième est à penser du côté de la méthode d'enseignement utilisée par l'enseignant lors de l'apprentissage de la lecture. Par la lecture de nos résultats, nous nous sommes aperçus de quelques ressemblances au niveau des erreurs et au contraire des réussites. D'autant plus, après chaque intervention, nous échangeons avec chacun des enseignants. Nous y avons appris, que pour la majorité, ils travaillaient en binôme et utilisaient la même méthode d'apprentissage pour l'ensemble de leurs élèves. Ce qui revient au choix initial des participants et des classes. Pour évaluer une meilleure différence de résultats, il serait peut-être préférable de constituer des groupes non issus d'une même école.

Un autre biais peut être envisagé par les conditions de passation des différents tests, en fond de classe, la passation était souvent sujette aux distracteurs, notamment au bruit. Ce qui pouvait conduire à commettre des erreurs et mal entendre, tant pour l'élève que pour l'expérimentateur. A cela, s'ajoute le port du masque dû à la crise sanitaire actuelle.

Conclusion

En tant que futur(e) enseignant(e), nous pouvons retenir de ces lectures, que la connaissance des lettres est un important prédicteur de réussite en lecture mais aussi dans l'écriture. L'apprentissage de la lecture, demandant beaucoup d'efforts, est sujette à de nombreuses difficultés. Il est donc primordial dans notre pratique, de les déceler le plus tôt possible.

Dans l'ensemble, il existe réellement des lettres difficiles qui se démarquent par le nombre de participants induits en erreur, mais chacun d'eux ont des connaissances et des méconnaissances variées sur le nom des lettres de l'alphabet. La mise en place de différenciations et d'entraînements quotidiens, peuvent, dans la majorité des cas, les atténuer afin de garantir l'épanouissement des élèves et permettre la réussite de tous.

Les résultats de notre travail de recherche ne révèlent pas de différences significatives en termes de score en connaissance du nom des lettres. Les élèves d'un milieu ne font pas moins d'erreurs que l'autre milieu, ils en font d'autres. De nombreux prolongements d'études peuvent être associés à ce sujet, compte tenu de nos résultats et des difficultés qui en ressortent sur des couples de lettres bien distincts, il serait intéressant de poursuivre des recherches sur les remédiations possibles, et effectuer une recherche sur les méthodes d'enseignements utilisées.

Bibliographie :

- ❖ Bara, F., Gentaz, É. & Colé, P. (2008). Littératie précoce et apprentissage de la lecture : comparaison entre des enfants à risque, scolarisés en France dans des réseaux d'éducation prioritaire, et des enfants de classes régulières. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (1), p.27–45.
- ❖ Barton, D., Hamilton, M. (2010). La littératie : une pratique sociale. *Langage et société*, n°133. p.45-62.
- ❖ Bastien-Toniazzo, M. (1995). L'importance de l'ordre des lettres dans l'acquisition de la lecture. In: *Revue française de pédagogie*, Lecture-écriture, volume 113, p. 51-58.
- ❖ Beaud, M. (2006). *L'art de la thèse : comment rédiger un mémoire de master, une thèse de doctorat ou tout autre travail universitaire à l'ère du net*. Paris : La Découverte.
- ❖ Ben Ayed, C. (2017). L'éducation prioritaire interrogée du point de vue de l'égalité juridique et de la politique d'égalité. *Revue française d'administration publique*, 2(2), p.369-383.
- ❖ Billard, C., Fluss, J., Ducot, B., Warszawski, J., Ecalle, J., Magnan, A., Richards, G., Ziegler, J. (2008). Etude des facteurs liés aux difficultés d'apprentissage de la lecture. À partir d'un échantillon de 1062 enfants de seconde année d'école élémentaire. *Archives de pédiatrie*, vol 15 - N° 6, p. 1058-1067.
- ❖ Biot-Chevrier, C., Ecalle, J., Magnan, A. (2008). Pourquoi la connaissance du nom des lettres est-elle si importante dans l'apprentissage de la langue écrite ?. *Revue française de pédagogie*, (162), p.15-27.
- ❖ Bonnefoy, B., Rey, A. (2008) Automatisation de la connaissance des lettres chez l'apprenti lecteur. In: *L'année psychologique*. vol. 108, n°2. p.187-206.
- ❖ Bouchière, B., Ponce, C., Foulin, J.N. (2010). Développement de la connaissance des lettres capitales, étude transversale chez les enfants français de trois à six ans. *Psychologie française*, vol 55(2), p.65-89.
- ❖ Boulc'H, L., Bernard, F-X. (2019). Apprentissage des lettres et du geste graphique en moyenne section maternelle. Quel apport des applications tactiles ? Le numérique à l'école primaire. Pratiques de classe et supervision pédagogique . Dans : Sandra Nogry, Laetitia Boulc'h, François Villemonteix. *Le numérique à l'école primaire. Pratiques de classe et supervision pédagogique dans les pays francophones*, Presses Universitaires du Septentrion.
- ❖ Briquet-Duhazé, S. (2014, avril). Intervention en conscience phonologique et nom des lettres comme remédiation auprès d'élèves de cycle 3 en difficulté de lecture.

Communication présentée au Colloque Interventions éducatives et sociale en contextes pluriels. Saint-Denis, La Réunion.

- ❖ Briquet-Duhazé, S. (2015). La connaissance du nom des lettres chez les élèves en difficulté de lecture. *Québec français*, (174), 81–83.
- ❖ Cohen, R., Gilabert, H. (1988). Découverte et apprentissage du langage écrit avant six ans. *Pédagogies d'aujourd'hui*. Presses universitaires de France. Paris : PUF.
- ❖ Cormier, P. (2006). Connaissance du nom des lettres chez des enfants francophones de 4, 5 et 6 ans au Nouveau-Brunswick. *Éducation et francophonie*, 34, p.5-27.
- ❖ Deauvieu, J. & Terrail, J. (2020). L'école unique à la française : dispositifs pédagogiques et inégalités sociales. *Sociologie*, 2(2), 167-187.
- ❖ Demont, É. & Gombert, J. (2004). L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite. *Enfance*, 3(3), p.245-257.
- ❖ De La Haye, F., Lieury, A. (2010). Lecture et compréhension. Dans : Alain Lieury éd., *Psychologie pour l'enseignant* (pp. 31-61). Paris: Dunod.
- ❖ Devichi, C., Noyer-Martin, M. (2020). L'écriture du prénom nécessite-t-elle des connaissances alphabétiques ?. *Psychologie française*, vol 65, p. 261–280.
- ❖ Ecalle, J., Magnan, A. (2010). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Paris : Dunod.
- ❖ Écalle, J., Magnan, A. (2015). L'apport des entraînements informatisés à la réduction des difficultés en lecture. *Revue française de linguistique appliquée*, 2(2), p.35-50
- ❖ Fluss, J., Bertrand, D., Ziegler, J. & Billard, C. (2009). Troubles d'apprentissage de la lecture : rôle des facteurs cognitifs, comportementaux et socio-économiques. *Développements*, 1(1), 21-33.
- ❖ Foulon, J.N. (2007). La connaissance des lettres chez les prélecteurs : aspects pronostiques, fonctionnels et diagnostiques. *Psychologie française*, 52, p. 431-444.
- ❖ Foulon J.N., Pacton S. (2006). La connaissance du nom des lettres : précurseur de l'apprentissage du son des lettres. *Éducation et Francophonie*, XXXIV-2, p. 28-55.
- ❖ Gombert, J. (2009). Chapitre 7. Quelles difficultés faut-il surmonter pour apprendre à lire ? Dans : Gaëtane Chapelle éd., *Réussir à apprendre*. Presses universitaires de France, p.113-125.

- ❖ Guihard-Lepetit, S. (2016). Connaissance du nom des lettres : comparaison d'enfants non lecteurs avec déficience intellectuelle bénéficiant d'une Ulis école et d'enfants de Grande section de maternelle. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 4(4), p.123-139.
- ❖ Grelley, P. (2012). Contrepoint-La méthode expérimentale. *Informations sociales*, 174, p.23
- ❖ Hillairet de Boisféron, A., Colé, P., Gentaz, E. (2010). Connaissance du nom et du son des lettres, habiletés métaphonémiques et capacités de décodage en GS. *Psychologie française*, vol 55(2), p. 91-111.
- ❖ Labat, H., Ecalle, J., Magnan, A. (2010). Effet d'entraînements bimodaux à la connaissance des lettres. Étude transversale chez des enfants de trois et cinq ans. *Psychologie française*, vol 55, p.113–127.
- ❖ Longcamp, M., Lagarrigue, A., Velay, J-L. (2010). Contribution de la motricité graphique à la reconnaissance visuelle des lettres. *Psychologie française*, vol 55, p.181-194.
- ❖ Magnan, A. (1995). Les difficultés d'orientation des lettres symétriques chez le jeune enfant : un problème de conflit cognitif ? In *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'enfant*, 35, p.168-175.
- ❖ Mialaret G. (2004). *Les méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. Paris : PUF, Que sais-je ?
- ❖ Mingat, A. (1984). Les acquisitions scolaires de l'élève au CP : Les origines des différences?. In *Revue française de pédagogie*, volume 69, p.49-63.
- ❖ OCDE (2011). Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social : L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage (Volume II), PISA, Éditions OCDE.
- ❖ Prévost, N., Morin, M-F. (2015). Quel rôle joue la connaissance des lettres dans l'acquisition de l'écriture en maternelle ? *Le français aujourd'hui*, (190), p.35-50.
- ❖ Negro, I., Genelot, S. (2009). Les prédicteurs en grande section maternelle de la réussite en lecture en fin de première année d'école élémentaire : l'impact du nom des lettres. *Bulletin de psychologie*, 3(3), p.291-306.
- ❖ Ndiamoi, T.-K., Ettien, A., & Yeo, S. (2018). Relation aux parents, milieux socio-économiques et performances scolaires chez des élèves du cours préparatoire première année (CP1). In *Canadian Social Science*, 14 (1), p.60-66.

Sitographie :

- Inspe. Université de la Réunion (2017). Normes APA 6^{ème} édition. Repéré à https://inspe.univ-reunion.fr/fileadmin/Fichiers/ESPE/formations/MEEF_1er_degre/les_memoires_et_crits_reflexifs/Memoire_et_ecrits_2017/normes_APA.pdf Consulté le 15.12.2019

- Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015). Attendus de fin de d'année, Français, CP. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/39/8/Ress_c1_langage_ecrit_principe_456398.pdf Consulté le 15.12.2019

- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015). Ressources maternelle, Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie III.2 - L'écrit - Découvrir le principe alphabétique. Eduscol. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/39/8/Ress_c1_langage_ecrit_principe_456398.pdf Consulté le 15.12.2019

- Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse (2020). Guide vert, Pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle. Eduscol. Repéré à <https://eduscol.education.fr/124/deux-guides-pour-les-apprentissages-en-maternelle> Consulté le 14.12.2020

- Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse (2019). Guide orange, Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP. Eduscol. Repéré à <https://eduscol.education.fr/1486/apprentissages-au-cp-et-au-ce1> Consulté le 28.12.2020

- Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse (2014). Circulaire n° 2014-077 du 4-6-2014. Eduscol. Repéré à https://www.education.gouv.fr/bo/14/Hebdo23/MENE1412775C.htm?cid_bo=80035 Consulté le 02.01.2021

ANNEXES :

Annexe n°1 : Test de dénomination

Test 1 : Connaissance du nom des lettres :

(Feuille élève)

Item 1 :	a	m	g	e	s
Item 2 :	d	u	l	o	q
Item 3 :	r	b	x	i	f
Item 4 :	c	h	n	t	z
Item 5 :	j	p	w		
Item 6 :	y	k	v		

Annexe n°2 : Feuille de recueil de données expérimentateur vierge

Score :

Prénom :

Classe :

Date :

Item 1 : a m g e s
Item 2 : d u l o q
Item 3 : r b x i f
Item 4 : c h n t z
Item 5 : j p w
Item 6 : y k v

Score :

Prénom :

Classe :

Date :

Item 1 : a m g e s
Item 2 : d u l o q
Item 3 : r b x i f
Item 4 : c h n t z
Item 5 : j p w
Item 6 : y k v

Score :

Prénom :

Classe :

Date :

Item 1 : a m g e s
Item 2 : d u l o q
Item 3 : r b x i f
Item 4 : c h n t z
Item 5 : j p w
Item 6 : y k v

Score :

Prénom :

Classe :

Date :

Item 1 : a m g e s
Item 2 : d u l o q
Item 3 : r b x i f
Item 4 : c h n t z
Item 5 : j p w
Item 6 : y k v

Annexe n°3 : Feuille de recueil de données milieu Classique 1 :

<p>Prénom : <u>Sasha</u> .</p> <p>Classe :</p> <p>Date :</p> <p>Item 1 : a m <u>g</u> e s</p> <p>Item 2 : d u l o <u>q</u> p</p> <p>Item 3 : r b <u>h</u> x i f</p> <p>Item 4 : c h n t z</p> <p>Item 5 : j <u>p</u> w</p> <p>Item 6 : y k v</p> <p>Score : <u>21</u></p>	<p>Prénom : <u>Narius</u> .</p> <p>Classe :</p> <p>Date :</p> <p>Item 1 : a m g e s</p> <p>Item 2 : d u l o <u>q</u> p</p> <p>Item 3 : r b x i f</p> <p>Item 4 : c h n t z</p> <p>Item 5 : j <u>p</u> w</p> <p>Item 6 : y k v</p> <p>Score : <u>25</u></p>
<p>Prénom : <u>Ritedj</u></p> <p>Classe :</p> <p>Date :</p> <p>Item 1 : a m <u>g</u> h e s</p> <p>Item 2 : d u l o <u>q</u> p</p> <p>Item 3 : r b x i f</p> <p>Item 4 : c h n <u>re</u> t z</p> <p>Item 5 : j <u>p</u> w</p> <p>Item 6 : y <u>k</u> v</p> <p>Score : <u>22</u></p>	<p>Prénom : <u>Rudy</u> .</p> <p>Classe :</p> <p>Date :</p> <p>Item 1 : a m g e s</p> <p>Item 2 : d u l o q</p> <p>Item 3 : r b x i f</p> <p>Item 4 : c h n t z</p> <p>Item 5 : j p w</p> <p>Item 6 : y k v</p> <p>Score : <u>26</u></p>

Prénom : Salma

Score : 10

Classe :

Date :

Item 1 : a m g e s
Item 2 : d u l o q/p
Item 3 : r b ~~x~~ i f
Item 4 : ~~c~~ h ~~n~~ t z
Item 5 : j ~~p~~ q w
Item 6 : y k v

Prénom : Haïlé

Score : 25

Classe :

Date :

Item 1 : a m g e s
Item 2 : d u ~~y~~ o q
Item 3 : r b x i f
Item 4 : c h n t z
Item 5 : j p w
Item 6 : y k v

Prénom : Nia

Score : 23

Classe :

Date :

Item 1 : a m g e s
Item 2 : d u l o q/p
Item 3 : r b x i f
Item 4 : c h n t z
Item 5 : j p ~~w~~
Item 6 : y ~~k~~ v

Prénom : Aswani

Score : 24

Classe :

Date :

Item 1 : a m g e s
Item 2 : d u l o q/p
Item 3 : r b x i f
Item 4 : c h n t z
Item 5 : ~~X~~A p w
Item 6 : y k v

Prénom : Sidney

Score : 23

Classe :

Date :

Item 1 : a m ~~g~~ e s
Item 2 : d u l o q
Item 3 : r ~~b~~ x i f
Item 4 : c h n t z
Item 5 : j p w
Item 6 : y k v

Prénom : Lucie

Score : 23

Classe :

Date :

Item 1 : a mⁿ g e s
Item 2 : d u l o q
Item 3 : r b_l x i f
Item 4 : c h n t z
Item 5 : j p w
Item 6 : y k v

Prénom : Roxane

Score : 24

Classe :

Date :

Item 1 : a m g e s
Item 2 : ~~d~~_b u l o ~~q~~_p
Item 3 : r b x i f
Item 4 : c h n t z
Item 5 : j p w
Item 6 : y k v

Prénom : Leah

Score : 26

Classe :

Date :

Item 1 : a m g e s
Item 2 : d u l o q
Item 3 : r b x i f
Item 4 : c h n t z
Item 5 : j p w
Item 6 : y k v

Prénom: Chicago

Score: 22

Classe:

Date:

Item 1: a m g e s

Item 2: d u l o ~~q~~ x

Item 3: r b ~~x~~ i f

Item 4: c h n t z

Item 5: j ~~p~~ b w

Item 6: ~~x~~ z k v

Prénom: Amyel

Score: 23

Classe:

Date:

Item 1: a m g e s

Item 2: d u l o ~~q~~ q

Item 3: r ~~b~~ q x i f

Item 4: c h n t z

Item 5: ~~x~~ p w

Item 6: y k v

Prénom: Jules

Score: 19

Classe:

Date:

Item 1: a m g e s

Item 2: d u ~~t~~ o ~~q~~ q

Item 3: r b x i ~~x~~ z

Item 4: c h n ~~t~~ z

Item 5: j p w

Item 6: ~~y~~ ~~x~~ k v

Prénom: Pierre

Score: 24

Classe:

Date:

Item 1: a m g e s

Item 2: d u ~~q~~ o q

Item 3: r b x i f

Item 4: c h n t z

Item 5: j p w

Item 6: ~~x~~ k v

Prénom : Yola

Score : 22

Classe :

Date :

Item 1 : a m g e s

Item 2 : d^b u l o q^q

Item 3 : r b x i f

Item 4 : s^s h n t z

Item 5 : j p^y w

Item 6 : y k v

Prénom : Rose

Score : 25

Classe :

Date :

Item 1 : a m g e s

Item 2 : d u l o q

Item 3 : r b^d x i f

Item 4 : c h n t z

Item 5 : j p w

Item 6 : y k v

Prénom : Daniel

Score : 13

Classe :

Date :

Item 1 : a m g^b e s

Item 2 : d^b u l o q^q

Item 3 : r b x i f

Item 4 : c^h h n t z

Item 5 : j p w

Item 6 : k^v v

Prénom : Alexis

Score : 24

Classe :

Date :

Item 1 : a m g e s

Item 2 : d u l o q^q

Item 3 : r b^d x i f

Item 4 : c h n t z

Item 5 : j p w

Item 6 : y k v

Prénom : Capuine

Score : 22

Classe :

Date :

Item 1 : a m g e s
Item 2 : d u l o q
Item 3 : r b x i f
Item 4 : c h n t z
Item 5 : j p w
Item 6 : y k v

Prénom : Leuka

Score : 23

Classe :

Date :

Item 1 : a m g e s
Item 2 : d u l o q
Item 3 : r b x i f
Item 4 : c h n t z
Item 5 : j p w
Item 6 : y k v

Prénom : Raphael

Score : 20

Classe :

Date :

Item 1 : a m g e s
Item 2 : d u l o q
Item 3 : r b x i f
Item 4 : c h n t z
Item 5 : j p w
Item 6 : y k v

Prénom : Edgar

Score : 26

Classe :

Date :

Item 1 : a m g e s
Item 2 : d u l o q
Item 3 : r b x i f
Item 4 : c h n t z
Item 5 : j p w
Item 6 : y k v

Annexe n°4 : Feuille de recueil de données milieu Classique 2 :

<p>Prénom : <u>Alivia</u> .</p> <p>Classe :</p> <p>Date :</p> <p>Item 1 : a m g e s</p> <p>Item 2 : d u l o q p</p> <p>Item 3 : r b x i f</p> <p>Item 4 : c h n t z</p> <p>Item 5 : j p w</p> <p>Item 6 : y k v</p>	<p>Prénom : <u>Archibald</u> .</p> <p>Classe :</p> <p>Date :</p> <p>Item 1 : a m g e s</p> <p>Item 2 : d u l o q p</p> <p>Item 3 : r b x i f</p> <p>Item 4 : c h n t z</p> <p>Item 5 : Xg p w</p> <p>Item 6 : y k x f</p>
<p>Prénom : <u>Anne</u></p> <p>Classe :</p> <p>Date :</p> <p>Item 1 : a m g e s</p> <p>Item 2 : d u l o q p</p> <p>Item 3 : r b x i f</p> <p>Item 4 : c h n t z</p> <p>Item 5 : j p w</p> <p>Item 6 : y k v</p>	<p>Prénom : <u>Romane</u></p> <p>Classe :</p> <p>Date :</p> <p>Item 1 : a m g e s</p> <p>Item 2 : d u l o q</p> <p>Item 3 : r b x i f</p> <p>Item 4 : c h n t z</p> <p>Item 5 : j p w</p> <p>Item 6 : y k v</p>

Prénom : *Tihya*

Classe :

Date :

Score : 24

Prénom : *Denzel*

Classe :

Date :

Score : 24

Item 1 : a m g e s
Item 2 : d u l o *sp*
Item 3 : r *sd* x i f
Item 4 : c h n t z
Item 5 : j p w
Item 6 : y k v

Item 1 : a m *sd* e s
Item 2 : d u l o q
Item 3 : r b x i f
Item 4 : c h n t z
Item 5 : j p w
Item 6 : y k *sd*

Prénom : *Rémi*

Classe :

Date :

Score : 23

Prénom : *Abel*

Classe :

Date :

Score : 24

Item 1 : a m g e s
Item 2 : d u l o *sp*
Item 3 : r *sd* x i f
Item 4 : c h n t z
Item 5 : j *sd* w
Item 6 : y k v

Item 1 : a m g e s
Item 2 : d u l o *sp*
Item 3 : r b x i f
Item 4 : c h n t z
Item 5 : j *sd* w
Item 6 : y k v

Prénom : Andrea

Score : 24

Prénom : Jules

Score : 25

Classe :

Classe :

Date :

Date :

- Item 1 : a m g e s
- Item 2 : d u l o *q p*
- Item 3 : r b x i f
- Item 4 : c h n t z
- Item 5 : j p w
- Item 6 : y k v

- Item 1 : a m g e s
- Item 2 : *d b* u l o q
- Item 3 : r *b p* x i f
- Item 4 : c h n t z
- Item 5 : j p w
- Item 6 : y k v

Prénom : Léa Béné

Score : 25

Prénom : Saïf Adeline

Score : 25

Classe :

Classe :

Date :

Date :

- Item 1 : a m g e s
- Item 2 : d u l o *q p*
- Item 3 : r *b p* x i f
- Item 4 : c h n t z
- Item 5 : j p w
- Item 6 : y k v

- Item 1 : a m g e s
- Item 2 : d u l o *q p*
- Item 3 : r b x i f
- Item 4 : c h n t z
- Item 5 : j p w
- Item 6 : y k v

Prénom : Fataumaha

Score : 14

Classe :

Date :

Item 1 : a m ~~q~~ e s
Item 2 : ~~d~~ u ~~g~~ l o ~~q~~ t
Item 3 : ~~r~~ b x i f
Item 4 : c h ~~n~~ t z
Item 5 : j ~~p~~ w
Item 6 : ~~y~~ k y

Prénom : Tiede

Score : 21

Classe :

Date :

Item 1 : a m ~~g~~ e s
Item 2 : d u ~~k~~ o ~~q~~ p
Item 3 : r b x i f
Item 4 : c h n t z
Item 5 : j v p w
Item 6 : y k v

Prénom : Loulane

Score : 8

Classe :

Date :

Item 1 : a m ~~g~~ e s
Item 2 : ~~d~~ u ~~r~~ o ~~q~~
Item 3 : r b ~~x~~ i f ~~l~~ e
Item 4 : ~~c~~ h ~~n~~ t z
Item 5 : j ~~y~~ p ~~w~~
Item 6 : ~~x~~ k v

Prénom : Aly

Score : 20

Classe :

Date :

Item 1 : a m ~~g~~ e s
Item 2 : ~~d~~ u l o ~~q~~
Item 3 : r b x i f
Item 4 : c h ~~n~~ t z
Item 5 : j p w
Item 6 : y k v

Prénom : Diego

Score : 26

Classe :

Date :

Item 1 : a m g e s
Item 2 : d u l o q
Item 3 : r b x i f
Item 4 : c h n t z
Item 5 : j p w
Item 6 : y k v

Prénom : Charlie

Score : 26

Classe :

Date :

Item 1 : a m g e s
Item 2 : d u l o q
Item 3 : r b x i f
Item 4 : c h n t z
Item 5 : j p w
Item 6 : y k v

Prénom : Axel

Score : 26

Classe :

Date :

Item 1 : a m g e s
Item 2 : d u l o q
Item 3 : r b x i f
Item 4 : c h n t z
Item 5 : j p w
Item 6 : y k v

Prénom : Léa Liberson

Score : 23

Classe :

Date :

Item 1 : a m ~~g~~ e s
Item 2 : d u l o q
Item 3 : r ~~b~~ x i f
Item 4 : c h n t z
Item 5 : ~~j~~ p w
Item 6 : y k v

Prénom : Eloise

Score : 21

Classe :

Date :

- Item 1 : a m g e s
- Item 2 : d u l o q
- Item 3 : r b x i f
- Item 4 : c h n t z
- Item 5 : j p w
- Item 6 : y k v

Prénom : Fredougue

Score : 22

Classe :

Date :

- Item 1 : a m g e s
- Item 2 : d u l o q
- Item 3 : r b x i f
- Item 4 : c h n t z
- Item 5 : j p w
- Item 6 : y k v

Prénom : Rene

Score : 26

Classe :

Date :

- Item 1 : a m g e s
- Item 2 : d u l o q
- Item 3 : r b x i f
- Item 4 : c h n t z
- Item 5 : j p w
- Item 6 : y k v

Prénom : Basilie

Score : 23

Classe :

Date :

- Item 1 : a m g e s
- Item 2 : d u l o q
- Item 3 : r b x i f
- Item 4 : c h n t z
- Item 5 : j p w
- Item 6 : y k v

Annexe n°5 : Feuille de recueil de données milieu REP 1 :

<p>Prénom : <i>Abbe-Abamed.</i> Score : <i>25</i></p> <p>Classe :</p> <p>Date :</p> <p>Item 1 : a m g e s</p> <p>Item 2 : <i>db</i> u l o q</p> <p>Item 3 : r b x i f</p> <p>Item 4 : c h n t z</p> <p>Item 5 : j p w</p> <p>Item 6 : y k v</p>	<p>Prénom : <i>Shaya.</i> Score : <i>25</i></p> <p>Classe :</p> <p>Date :</p> <p>Item 1 : a m g e s</p> <p>Item 2 : d u l o q p</p> <p>Item 3 : r b x i f</p> <p>Item 4 : c h n t z</p> <p>Item 5 : j p w</p> <p>Item 6 : y k v</p>
<p>Prénom : <i>Sokail.</i> Score : <i>25</i></p> <p>Classe :</p> <p>Date :</p> <p>Item 1 : a m g e s</p> <p>Item 2 : d u l o q</p> <p>Item 3 : r <i>bd</i> x i f</p> <p>Item 4 : c h n t z</p> <p>Item 5 : j <i>pp</i> w</p> <p>Item 6 : y k v</p>	<p>Prénom : <i>Lydia.</i> Score : <i>25</i></p> <p>Classe :</p> <p>Date :</p> <p>Item 1 : a m g e s</p> <p>Item 2 : d u l o q p</p> <p>Item 3 : r b x i f</p> <p>Item 4 : c h n t z</p> <p>Item 5 : j p w</p> <p>Item 6 : y k v</p>

Prénom : Tiquida.

Score : 26

Classe :

Date :

Item 1 : a m g e s
Item 2 : d u l o q
Item 3 : r b x i f
Item 4 : c h n t z
Item 5 : j p w
Item 6 : y k v

Prénom : Adem.

Score : 26

Classe :

Date :

Item 1 : a m g e s
Item 2 : d u l o q
Item 3 : r b x i f
Item 4 : c h n t z
Item 5 : j p w
Item 6 : y k v ✓

Prénom : dillemadad.

Score : 15

Classe :

Date :

Item 1 : a m g e s
Item 2 : d u l o q
Item 3 : r b x i f
Item 4 : c h n t z
Item 5 : j p w
Item 6 : y k v

Prénom :

Score : 10

Classe :

Date :

Item 1 : a m g e s
Item 2 : d u l o q
Item 3 : r b x i f
Item 4 : c h n t z
Item 5 : j p w
Item 6 : y k v

Prénom : *Imad* Score : 19
Classe : *5ème en français*
Date :

- Item 1 : a, m, g, e, s, c
- Item 2 : d, u, l, o, q, f
- Item 3 : r, b, x, i, f,
- Item 4 : c, h, n, t, z,
- Item 5 : j, p, w
- Item 6 : y, k, v,

Prénom : *Imad Eddine* Score : 26
Classe :
Date :

- Item 1 : a, m, g, e, s
- Item 2 : d, u, l, o, q
- Item 3 : r, b, x, i, f
- Item 4 : c, h, n, t, z
- Item 5 : j, p, w
- Item 6 : y, k, v ✓

Prénom : *Ethor* Score : 24
Classe :
Date :

- Item 1 : a, m, g, e, s,
- Item 2 : d, u, l, o, q
- Item 3 : r, b, x, i, f
- Item 4 : c, h, n, t, z
- Item 5 : j, p, w
- Item 6 : y, k, v

Prénom : *NaySam* Score : 24
Classe :
Date :

- Item 1 : a, m, g, e, s
- Item 2 : d, u, l, o, q, f
- Item 3 : r, b, x, i, f
- Item 4 : c, h, n, t, z
- Item 5 : j, p, w
- Item 6 : y, k, v

Annexe n°6 : Feuille de recueil de données milieu REP 2 :

<p>Prénom : <u>Benjamin</u> Score : <u>22</u></p> <p>Classe : _____</p> <p>Date : _____</p> <p>Item 1 : a m g e s</p> <p>Item 2 : d u l o <u>q</u></p> <p>Item 3 : r b x i f</p> <p>Item 4 : c <u>x</u> n t z</p> <p>Item 5 : <u>g</u> p <u>w</u></p> <p>Item 6 : y k v</p>	<p>Prénom : <u>Luie</u> Score : <u>26</u></p> <p>Classe : _____</p> <p>Date : _____</p> <p>Item 1 : a m g e s</p> <p>Item 2 : d u l o q</p> <p>Item 3 : r b x i f</p> <p>Item 4 : c h n t z</p> <p>Item 5 : j p w</p> <p>Item 6 : y k v</p>
<p>Prénom : <u>Ramegeddine</u> Score : <u>26</u></p> <p>Classe : _____</p> <p>Date : _____</p> <p>Item 1 : a m g e s</p> <p>Item 2 : d u l o q</p> <p>Item 3 : r b x i f</p> <p>Item 4 : c h n t z</p> <p>Item 5 : j p w</p> <p>Item 6 : y k v</p>	<p>Prénom : <u>Abdel waris</u> Score : <u>25</u></p> <p>Classe : _____</p> <p>Date : _____</p> <p>Item 1 : a m g e s</p> <p>Item 2 : d u l o <u>q</u></p> <p>Item 3 : r b x i f</p> <p>Item 4 : c h n t z</p> <p>Item 5 : j p w</p> <p>Item 6 : y k v</p>

Prénom : Juliane .
Classe :
Date :

Score : 20

- Item 1 : a m g e s
- Item 2 : d ~~x~~ u l o ~~q~~ p
- Item 3 : r b ~~x~~ i f
- Item 4 : ~~e~~ ~~h~~ n t z
- Item 5 : j p ~~w~~
- Item 6 : y k v

Prénom : Alima
Classe :
Date :

Score : 22

- Item 1 : a m g ~~s~~ e s
- Item 2 : d u l o ~~q~~ p
- Item 3 : r ~~b~~ x i f
- Item 4 : c h n t z
- Item 5 : j ~~p~~ q w
- Item 6 : y k v

Prénom : Peter -Conaille
Classe :
Date :

Score : 26

- Item 1 : a m g e s
- Item 2 : d u l o q
- Item 3 : r b x i f
- Item 4 : c h n t z
- Item 5 : j ~~q~~ p w
- Item 6 : y k v

Prénom : Amelou
Classe :
Date :

Score : 19

- Item 1 : a m ~~g~~ e s
- Item 2 : d u l o ~~q~~ p
- Item 3 : r b x i f
- Item 4 : c h n t z
- Item 5 : j ~~g~~ p ~~w~~
- Item 6 : ~~x~~ ~~w~~ v

Prénom : Adam

Score : 25

Classe :

Date :

Item 1 : a m g e s
Item 2 : d u l o *af*
Item 3 : r b x i f
Item 4 : c h n t z
Item 5 : j p w
Item 6 : y k v

Prénom :

Score : 23

Classe :

Date :

Item 1 : a m g e s
Item 2 : *d* u *l* o q
Item 3 : r *b* x i f
Item 4 : c h n t z
Item 5 : j p w
Item 6 : y k v

Prénom : Flaviane

Score : 26

Classe :

Date :

Item 1 : a m g e s
Item 2 : d u l o q
Item 3 : r b x i f
Item 4 : c h n t z
Item 5 : j p w
Item 6 : y k v

Prénom :

Score :

Classe :

Date :

Item 1 : a m g e s
Item 2 : d u l o q
Item 3 : r b x i f
Item 4 : c h n t z
Item 5 : j p w
Item 6 : y k v

Annexe n°7 : Feuille de recueil de données milieu REP 3 :

<p>Prénom : <u>Nous</u> Score : <u>17</u></p> <p>Classe :</p> <p>Date :</p> <p>Item 1 : a m g e s</p> <p>Item 2 : d u l o x</p> <p>Item 3 : r b x i f</p> <p>Item 4 : x₅ h n t z</p> <p>Item 5 : j p₂ k v</p> <p>Item 6 : y k v</p>	<p>Prénom : <u>Maclua</u> Score : <u>23</u></p> <p>Classe :</p> <p>Date :</p> <p>Item 1 : a m g e s</p> <p>Item 2 : d u l o x</p> <p>Item 3 : r b x i f</p> <p>Item 4 : c h n t z</p> <p>Item 5 : j p₉ w</p> <p>Item 6 : y k v</p>
<p>Prénom : <u>Ritage</u> Score : <u>20</u></p> <p>Classe :</p> <p>Date :</p> <p>Item 1 : a m g e s</p> <p>Item 2 : d₁ u l o x₉</p> <p>Item 3 : r b x i f</p> <p>Item 4 : c h n t z</p> <p>Item 5 : j p₂ w x₉</p> <p>Item 6 : y k₉ v</p>	<p>Prénom : <u>Zakara</u> Score : <u>24</u></p> <p>Classe :</p> <p>Date :</p> <p>Item 1 : a m g e s</p> <p>Item 2 : d u l o x₉</p> <p>Item 3 : r b x i f</p> <p>Item 4 : c h n t z</p> <p>Item 5 : j p w</p> <p>Item 6 : x₉ k v</p>

Prénom : Engo .
Classe :
Date :
Item 1 : a m g e s
Item 2 : d u l o q p
Item 3 : r b x i f
Item 4 : c h n t z
Item 5 : j p w
Item 6 : y k v

Score : 22 .

Prénom : Amanda

Score : 4 .

Classe :
Date :

Item 1 : a m g e s c
Item 2 : d b u l o q
Item 3 : r b d x i f
Item 4 : c h n t z y
Item 5 : j p w
Item 6 : y k v

Prénom : Rahmaud
Classe :
Date :
Item 1 : a m g e s
Item 2 : d u l o q
Item 3 : r b x i f
Item 4 : c h n t z
Item 5 : j p w
Item 6 : y k v

Score : 26 .

Prénom : Sami

Score : 24 .

Classe :
Date :

Item 1 : a m g e s
Item 2 : d u l o q p
Item 3 : r b x i f
Item 4 : c h n t z
Item 5 : j p w
Item 6 : y k v

Prénom : Rayan

Score : 25

Classe :

Date :

Item 1 : a, m, g, e, s
Item 2 : d, u, l, o, ~~q~~, p
Item 3 : r, b, x, i, f
Item 4 : c, h, n, t, z
Item 5 : j, p, w
Item 6 : y, k, v

Prénom : Hofrane

Score : 25

Classe :

Date :

Item 1 : a, m, g, e, s
Item 2 : d, u, l, o, ~~q~~, p
Item 3 : r, b, x, i, f
Item 4 : c, h, n, t, z
Item 5 : j, p, w
Item 6 : y, k, v

Prénom : Lorenzo

Score : 22

Classe :

Date :

Item 1 : a, m, ~~g~~, u, s
Item 2 : d, u, l, o, ~~q~~, p
Item 3 : r, ~~b~~, x, i, f
Item 4 : c, h, n, t, z
Item 5 : j, p, w
Item 6 : y, k, v

Prénom : Alaa Aldin

Score : 26

Classe :

Date :

Item 1 : a, m, g, e, s
Item 2 : d, u, l, o, q
Item 3 : r, b, x, i, f
Item 4 : c, h, n, t, z
Item 5 : j, p, w
Item 6 : y, k, v

Prénom : *Nathis* Score : 26

Classe :

Date :

Item 1 : a, m, g, e, s

Item 2 : d, u, l, o, q

Item 3 : r, b, x, i, f

Item 4 : c, h, n, t, z

Item 5 : j, p, w

Item 6 : y, k, v

Prénom : , Score :

Classe :

Date :

Item 1 : a m g e s

Item 2 : d u l o q

Item 3 : r b x i f

Item 4 : c h n t z

Item 5 : j p w

Item 6 : y k v

Prénom : Score :

Classe :

Date :

Item 1 : a m g e s

Item 2 : d u l o q

Item 3 : r b x i f

Item 4 : c h n t z

Item 5 : j p w

Item 6 : y k v

Prénom : Score :

Classe :

Date :

Item 1 : a m g e s

Item 2 : d u l o q

Item 3 : r b x i f

Item 4 : c h n t z

Item 5 : j p w

Item 6 : y k v

Annexe n°8 : Test de reconnaissance :

Test 2 : Connaissance du nom des lettres :

(Feuille élève)

b	r	j	
l	z	c	
e	m	s	d
k	q	v	f
u	i	x	p
g	a	h	o
t	w	n	y

Annexe n°10 : Feuille de recueil de données milieu Classique 1 :

Lettrés	Sana	Hakim	Pitredj	Ruddy	Belmer	Hare	Mira	Buwan	C. Chay	Lucie	Piscine	Yacine	Harage	Harage
A														
M														
J														
B	bx		dx		px			bx		dx			px	
F														
I														
V														
D	bx		xb		xb			bx		bx				
L														
O														
Z														
S							cx							xc
Q	px				xp		px							xb
Y					xw		yx							
E														
H														
C							xs							yx
T							tx							
P	px				px		yt							yx
U														
X														
N														
W														
R														
G														
K							yg							

Letters	Stiles	Pierce	Wheeler	Reese	David	Ames	Caprine	Osborne	Popford	Edgar	Combs
A	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
M	/	/	/	/	pass	/	/	/	/	/	xv
J	/	/	/	/	xv	/	/	/	/	/	/
B	/	/	/	xv	xv	/	/	/	xL	/	/
F	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
I	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
V	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
D	/	/	/	xv	pass	/	/	/	/	/	/
L	xv	/	/	/	pass	/	/	/	/	/	/
O	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Z	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
S	/	/	/	/	/	xP	/	/	xw	/	/
Q	xK	/	xP	/	pass	/	PX	/	/	/	/
Y	wT	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
E	/	/	/	/	pass	/	/	/	/	/	/
H	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
C	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
T	xR	/	/	/	xP	/	/	/	/	/	/
P	xO	/	xv	/	pass	xv	xv	/	/	/	/
U	/	/	/	/	xv	/	/	/	/	/	/
X	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
N	xL	/	/	/	xv	/	/	/	/	/	/
W	pass	/	/	/	pass	/	/	/	pass	/	/
R	xv	/	/	/	pass	/	/	/	/	/	/
G	xT	/	/	/	pass	/	/	/	/	/	/
K	xT	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/

Annexe n°11 : Feuille de recueil de données milieu Classique 2 :

Letres	N. de .	Archi. lada	Brne.	Remane	Tikya	Jangd	Pam	Reda	Andra	Jules	St. Brant	St. J. Polin	Fakomaha	Teda
A														
M													X ^o	
J													g ^x	
B	X ^g		X ^x	X ^x									d ^x	
F														
I														
V		X ^h												
D			X ^b	X ^b										
L													X ^b	
O													u ^x	
Z		X ^o											X ^o	
S													X ^o	
Q	g ^x	X ^w X ^o		X ^f	P ^x	P ^x	X ^p	X ^p				X ^p	P ^y	g ^x
Y														
E													m ^x	
H														
C														
T		X ^g												
P			g ^x	g ^x	g ^x	X ^g	X ^g	X ^g				X ^g	X ^R	g ^x P
U													g ^x Z	
X		X ^o X ^h											X ^Z	
N		X ^o X ^h											u ^x X	
W		X ^o X ^h											P ^o X	
R													f ^x	
G	X ^h X ^o	X ^h X ^o											J ^x	t ^x
K														

Letters	Estimate	Play	Origo	Charla	Mare	Figura	Chim	Fidelitate	Pare	Batle	Maxim
A	xq										
M	xq						qx				
J	xy									gy	
B	xq	qx			bx	dy					dy
F											
I	px						wy				
V	bx					xb					px
D	cy	bx									xb
L											
O											
Z											
S							tx				
Q	px	bx					kx	xu			xu
Y	ix										
E											
H	bx										
C	yx	qx									yx
T	dy	qx			xu		px				xb
P	wy	qx			by						x
U											
X	ky										
N	my	wy			tx		px				xu
W	xq	vy					vy				
R	fx										
G	rx										
K	xu	qx					ym				

Annexe n°12 : Feuille de recueil de données milieu REP 1 :

Lettres	Hate	Ahamed	Shaya	Shadi	Lydia	Iguada	alabkoudou	Abim	dys	Eham	Tamad eddin	Marjoun	delila
A	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>
M	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>
J	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>
B	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>
F	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>
I	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>
V	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>
D	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>
L	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>
O	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>
Z	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>
S	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>
Q	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>
Y	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>
E	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>
H	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>
C	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>
T	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>
P	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>
U	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>
X	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>
N	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>
W	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>
R	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>
G	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>
K	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>	>

Annexe n°14: Feuille de recueil de données milieu REP 3 :

Lettres	Nour	Chadia	Rutage	Zahara	Engo	Amranda	Rahmad	Sami Abs.	Kayam	Hoframef	Adengo	AkanAlin	Mathis
A	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<
M	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<
J	<	<	<	<	<	x d	<	<	<	<	<	<	<
B	<	<	<	<	<	x k	<	<	<	<	<	<	<
F	<	<	<	<	<	x h	<	<	<	<	<	<	<
I	<	<	<	<	<	x y	<	<	<	<	<	<	<
V	<	<	<	<	<	x g	<	<	<	<	<	<	<
D	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<
L	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<
O	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<
Z	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<
S	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<
Q	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<
Y	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<
E	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<
H	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<
C	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<
T	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<
P	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<
U	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<
X	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<
N	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<
W	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<
R	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<
G	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<
K	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<	<