



HAL
open science

Élaboration et test d'un programme de remédiation aux difficultés en lecture au Cours Préparatoire

Rouba Haidar

► **To cite this version:**

Rouba Haidar. Élaboration et test d'un programme de remédiation aux difficultés en lecture au Cours Préparatoire. Education. Université de Haute Alsace - Mulhouse, 2015. Français. NNT : 2015MULH5951 . tel-01502962

HAL Id: tel-01502962

<https://theses.hal.science/tel-01502962>

Submitted on 6 Apr 2017

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.

Thèse présentée pour l'obtention du

Doctorat en Sciences de l'Éducation

Par

Rouba HAIDAR

***ÉLABORATION ET TEST D'UN PROGRAMME DE REMÉDIATION AUX
DIFFICULTÉS EN LECTURE AU COURS PRÉPARATOIRE***

Directeur : Professeur Marc WEISSER

Jury :

M. Yvan ABERNOT, Professeur, Université Toulouse-Auzeville.

M. Henri PEYRONIE, Professeur, Université de Caen Basse-Normandie (rapporteur).

M. Jean-Claude REGNIER, Professeur, Université Lumière Lyon 2 (rapporteur).

M. Henri VIEILLE-GROSJEAN, Professeur, Université de Strasbourg.

M. Marc WEISSER, Professeur, Université de Haute-Alsace (directeur).

23 Novembre 2015

REMERCIEMENTS

Je n'aurais jamais pu réaliser ce travail doctoral sans le soutien d'un grand nombre de personnes qui ont cru en moi et qui m'ont permis d'arriver au bout de cette thèse.

En premier lieu, je souhaite exprimer ma plus vive gratitude à Monsieur WEISSER MARC, Professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Haute Alsace à Mulhouse, pour le soutien moral, les conseils précieux, la rigueur scientifique, la patience, la disponibilité, la bienveillance et les qualités humaines qu'il a su me témoigner tout au long de cette année. Je le remercie infiniment.

*J'exprime tous mes remerciements à l'ensemble des membres de mon jury, les professeurs **Yvan ABERNOT, Henri PEYRONIE, Jean-Claude REGNIER et Henri VIEILLE-GROSJEAN**, d'avoir accepté de juger le présent travail. Je leur suis très reconnaissante d'avoir porté intérêt à ma recherche que j'ai effectuée.*

Je remercie aussi les inspecteurs, les directeurs des écoles, les enseignants et les élèves qui ont participé à cette recherche et ont ainsi permis sa réalisation.

Je tiens à remercier Nathalie MUSIAL, Marie MAURER, Danielle MENAUGE, Claire-Hélène DUPRAT et Pierre DUBOS, qui ont accepté la tâche redoutable de chercher à travers ces pages les coquilles orthographiques ou grammaticales et de mettre de l'ordre dans les points et les virgules. Je les remercie pour l'aide inconditionnelle qu'ils m'ont apportée, pour leurs encouragements répétés au cours de la rédaction de ce manuscrit.

Remerciements chaleureux et toute mon amitié à tou(te)s mes ami(e)s qui m'ont soutenue de près ou de loin et m'ont aidée à continuer mon travail et à réaliser mon rêve.

Remerciements sincères à Spiro, Kinda, Kamal, Ghaidaa, Faten, Ahmad, Ali, Homam, Zoulfakar, Yasser, Walaa, Ramiah, Ronza, Souliman, Issam, Samar, Lucille et Rita pour leur amitié et leur soutien.

Je remercie également les doctorants et les docteurs de LISEC pour les échanges importants : Stéphanie, Miheala, Juliette, Basma et Anna.

Je tiens à remercier les membres de la faculté des Sciences de l'éducation, de l'école doctorale et le LISEC pour leur aide, les démarches administratives, le soutien à mes déplacements, aux journées d'études et aux colloques. J'ai une pensée pour Sandra BERG, secrétaire de la faculté des Sciences de l'éducation.

Je tiens à manifester une grande reconnaissance à Mon pays, en ce moment, blessé, la Syrie pour m'avoir donné la possibilité de venir en France et de réaliser mon grand rêve.

A ma mère

Il n'y a pas de mots pour t'exprimer ma reconnaissance. T'étais toujours à côté de moi. Tu m'aidé, tu m'as soutenu malgré les conditions difficiles que t'as subies. Même si t'a quitté cette vie tu resteras toujours vivante dans mon cœur.

A mon Père

Je ne pourrai jamais te remercier mon père. Tu m'as encouragé depuis ma petite enfance. T'as cru en moi. Tes mots sont toujours dans mon cœur malgré la distance géographique entre nous. Je t'aime papa.

A mes frères

Je remercie chacun d'entre vous, Bachar, Ammar et Ali, pour vos mots, vos soutiens vos encouragements. Je vous aime beaucoup.

A mes sœurs

Je vous remercie mes sœurs plutôt mes amies Bouchra, Rim, Racha et Hanan d'être toujours à côté de moi. Vous avez su m'encourager dans la poursuite de mes études et dans la réalisation d'un rêve d'enfant : celui d'étudier en France. Je vous aime fort.

A Larissa

Ta présence dans ma vie m'a donné la force de continuer mes études. Tes sourires m'ont aidé à oublier toute la fatigue. Je te remercie mon petit cœur Larissa, mon trésor. Je te

remercie d'avoir supporté mes occupations pendant que je réalisais ce travail de thèse. Je serai toujours à tes côtés. Je t'adore...

A Yamen

Un tout dernier et profond remerciement à toi Yamen. Je te remercie pour ton amour, ton soutien, tes encouragements, pour ta patience et ta compréhension face à "ta femme, maman, étudiante à l'étranger", merci d'avoir toujours cru en moi. Cette réussite est également la tienne, tu m'as motivé, tu m'as aidé à bien mener mon travail de doctorat.

RÉSUMÉ

Élaboration et test d'un programme de remédiation aux difficultés en lecture au Cours Préparatoire

Le premier objectif de notre étude, menée auprès de classes de cours préparatoire, est de détecter les compétences les moins maîtrisées liées à l'identification des mots et à la compréhension d'un texte, à partir d'une grille d'observation des compétences de base mises en place au CP par le ministère de l'Éducation. Le second objectif est d'élaborer et de tester l'efficacité d'un programme de remédiation basé sur des entraînements de processus d'apprentissage de la lecture en CP et de compréhension de textes (l'anaphore et l'inférence), adaptés à des enfants en difficultés âgés de 6 ans. Le nombre d'élèves ayant participé est de 61 : 42 élèves de deux groupes expérimentaux et 19 élèves d'un groupe témoin. Notre recherche a montré que d'une part, les deux groupes expérimentaux d'élèves progressent mieux que le groupe témoin pour 8 compétences sur 10. D'autre part, les progrès réalisés par les élèves ont été maintenus sur la durée et le programme de remédiation s'est révélé efficace autant pour les filles que pour les garçons.

Mots-clés : **lecture, difficulté, identification des mots, compréhension, remédiation, apprentissage.**

Construction and testing of a remedial reading program in Year 2

Abstract

Our first objective in this study, carried out with Year 2 pupils, was to identify the least well- mastered skills relating to the identification of words and the comprehension of a text using a grid of basic skills established by the Ministry of Education. The second objective was to create and test the effectiveness of a remedial program based on training in the process of learning to read in Year 2, and reading comprehension skills (anaphora and inference) adapted for six-year-old pupils with difficulties. The number of pupils taking part in the study was 61: 42 in the two trial groups and 19 in the control group. Our study showed that on the one hand, students the students in the two trial groups made better progress than the control group in 8 out of the 10 skills. On the other hand, progress made by pupils lasted over a period of time and the intervention program showed itself to be equally successful for girls as for boys.

Key-words: reading, difficulty, identifying words, comprehension, remedial teaching

Sommaire

REMERCIEMENTS.....	I
RÉSUMÉ.....	IV
1. INTRODUCTION GENERALE	9
PREMIERE PARTIE	12
2. L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE UNE DEFINITION DE LA LECTURE ET DES COMPETENCES DE BASE.....	13
2.1 Qu'est-ce que l'apprentissage ?	13
2.2 Histoire et concepts liés à l'apprentissage et à l'enseignement de la lecture	15
2.3 Délimitation des problématiques liées à la lecture par étude définitoire	20
2.4 Les compétences de base d'apprentissage de la lecture.....	25
3. L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE.....	32
3.1 L'identification des mots écrits	32
3.2 L'enseignement de la compréhension des textes	38
4. LES METHODES D'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE.....	41
4.1 Les méthodes synthétiques	41
4.2 Les méthodes globales	43
4.3 La méthode mixte	45
4.4 La méthode idéovisuelle.....	46
4.5 La méthode interactive	46

4.6 La méthode gestuelle ou phonomimique	47
4.7 La méthode naturelle	47
4.8 Évaluation des méthodes de lecture.....	48
5. LES DIFFERENTES DIFFICULTES EN LECTURE.....	50
5.1 Les causes des difficultés en lecture	50
5.2 Les symptômes des troubles d'apprentissage	54
5.3 Différenciation entre les concepts de troubles, difficultés et problèmes d'apprentissage	59
5.4 Les troubles de l'apprentissage	62
5.5 Les difficultés d'apprentissage de la lecture	76
5.6 Prévenir les difficultés d'apprentissage.....	82
5.7 Conclusion.....	84
6. L'EVALUATION.....	87
6.1 Qu'entendons-nous par « évaluation » ?	87
6.2 Les formes d'évaluation.....	93
6.3 La problématique de l'évaluation	101
6.4 L'évaluation en lecture	103
6.5 Les outils d'évaluation en lecture	106
7. LA REMEDIATION DES DIFFICULTES EN LECTURE	112
7.1 Définition de la remédiation	112
7.2 Remédiation des difficultés d'apprentissage de la lecture.....	113

DEUXIEME PARTIE.....	127
8. METHODES DE RECHERCHE	129
8.1 La problématique de recherche	129
8.2 Les hypothèses de recherche, les variables indépendantes et dépendantes	132
9. EVALUATION DIAGNOSTIQUE	134
9.1 L'observation dans les classes.	134
9.2 Entretiens	145
10. PRE-TEST	180
10.1 Construction de pré-test	180
10.2 Les élèves participants au pré-test	182
10.3 Résultats de pré-test	183
11. REMEDIATION	186
11. 1 La construction du programme de remédiation des difficultés en lecture	186
11.2 Le déroulement du programme de remédiation des difficultés en lecture	193
12. POST-TEST	196
TROISIEME PARTIE.....	197
13. EXPERIMENTATIONS	199
13.1 Élève par élève	199
13.2 Classe par classe	211
13.3 Total (classes expérimentales) par rapport à la classe témoin	229

13.4 Résultats et discussions sur la première hypothèse.....	239
14. TEST COMPETENCE PAR COMPETENCE ET POST-TEST.....	247
14.1 Analyse et résultats du test compétence par compétence et post-test.....	247
14.2 Résultats et discussion autour de la deuxième hypothèse.....	250
15. L'EFFET DU NOTRE PROTOCOLE DE REMEDIATION PAR GENRE DANS LES DEUX CLASSES EXPERIMENTALES	253
15.1 Analyse et résultats du lien entre le genre et le protocole de remédiation	253
15.2 Résultats et discussion pour la troisième hypothèse	263
QUATRIEME PARTIE.....	266
16. CONCLUSION GENERALE	267
16.1 Retour sur le cadre théorique et la problématique	267
16.2 Retour sur la méthodologie de recherche	268
16.3 Retour sur les principaux résultats.....	270
16.4 Perspectives de recherche	271
TABLE DE MATIERES	273
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	280
LISTE DE TABLEAUX	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
LISTE DE FIGURES.....	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
ANNEXES.....	296

1. Introduction générale

Beaucoup d'enfants éprouvent des difficultés d'apprentissage malgré un certain nombre de capacités qui cachent parfois leurs faiblesses. Ils ont du mal à passer à l'écrit, alors qu'ils savent raconter des histoires merveilleuses. Ils réussissent à accomplir des tâches complexes, alors qu'ils échouent à suivre des instructions simples. Ils apparaissent comme parfaitement ordinaires et intelligents, et ne semblent pas différents des autres enfants. Mais en réalité, ils souffrent de difficultés dans l'acquisition de certaines compétences scolaires, en particulier concernant le savoir lire (Boutros, 2014).

Ce constat montre à quel point il est important de se pencher sur la question de l'apprentissage de la lecture à l'école primaire. Ces enfants réussissent en effet à obtenir un certain nombre de compétences et pourtant ils ne parviennent pas à en acquérir d'autres. Quelle est l'origine de ce problème ? Darwin a stipulé que « l'acquisition de la lecture est une activité artificielle et difficile alors que le langage parlé, lui, vient spontanément aux enfants » (In Dehaene, 2011, p. 22). La disparité qui existe entre les enfants confrontés à des difficultés d'apprentissage et les autres, peut avoir des origines diverses et toucher plusieurs capacités : le savoir lire, le savoir écrire ou le savoir faire. Autrement dit, ces enfants ont souvent de bonnes capacités, mais ils ont du mal à acquérir certaines compétences scolaires. Ce phénomène a été conceptualisé sous le nom de « difficultés d'apprentissage ». Mais que recouvre cette dénomination ?

L'acte de lire est un processus qui contient deux habiletés : l'identification des mots écrits, et le traitement du sens pour la compréhension des textes (Chauveau, 2003 ; Juhel, 1998 ; Madiot, 2007 ; ONL, 1998). Nous nous intéresserons dans notre recherche à traiter les difficultés qui empêchent les élèves d'acquérir ces deux savoirs : savoir identifier les mots et savoir comprendre un texte.

La lecture est considérée comme un outil important de l'acquisition de la connaissance. Elle permet en effet d'accéder à des informations qui participent à la constitution de l'individu. Il est donc très important de se concentrer sur la lecture et sur les bases de son apprentissage, puisque la capacité de lire va conditionner bon nombre des apprentissages futurs (Juhel, 1998). Vu l'utilité et le besoin de la capacité à savoir lire, dans la vie

quotidienne et professionnelle, Van Grunderbeek signale que les difficultés en lecture constituent *un handicap majeur* dans la vie de l'individu (1994). D'où la nécessité d'acquérir la langue écrite pour satisfaire les besoins sociaux (Ruf et al., 2007). L'apprentissage de la lecture est ainsi essentiel à l'école primaire. La lecture est en effet nécessaire et représente dans la scolarité de tout enfant, un passage obligé pour le bon développement d'autres compétences. L'échec en lecture a une incidence sur l'apprentissage des autres matières. Pour cette raison, nous avons choisi de cibler notre étude sur les enfants à l'école primaire, niveau pour lequel la lecture est fondamentale, en tant que moyen d'accès à un socle de connaissances premières. Nous nous sommes intéressées tout particulièrement à l'apprentissage de la lecture au CP qui est très important dans la vie scolaire de chaque élève.

Pourtant, certains élèves ne maîtrisent pas la lecture. Il leur est difficile d'apprendre à lire. Lorsqu'ils lisent, ils éprouvent des difficultés. Ces élèves ont en effet du mal à déchiffrer. Ils ont souvent une incapacité à identifier les mots. Ils ne comprennent pas toujours ce qu'ils décodent. Ils font des erreurs au niveau sémantique, syntaxique, lexical et orthographique. Ces difficultés d'apprentissage de la lecture sont des obstacles qui empêchent la capacité des enfants à recevoir les informations, à les analyser, et à les mettre à profit. Selon Chauveau, 80% des mauvais lecteurs de 6^e avaient déjà des difficultés en lecture au CP. 15 à 20 % des élèves au CP ont des difficultés d'apprentissage en lecture en quinze ans d'après les évaluations nationales réalisées par le Ministère de l'éducation nationale (2007). Selon une autre étude réalisée en 2007, par les auteurs Ruf, Walus, Wardé, Ducot, Warszawski et Richard, sur 674 élèves en CP, 34 % des enfants sont repérés en difficultés en lecture, ces difficultés sont repérées par les enseignants à l'aide d'un questionnaire. Cette différence entre leurs résultats et ceux-ci obtenu lors des évaluations nationales, a été justifiée par le fait d'utiliser certains critères du langage oral « qui ne sont pas habituellement des critères de difficultés scolaires » (p. 59).

Notre étude est divisée en trois parties. La première partie présente les différentes définitions de l'acte de lire en mentionnant les diverses compétences nécessaires à la maîtrise de la lecture par les élèves. Elle décrit le déroulement de diverses méthodes d'apprentissage de la lecture en mettant en évidence leurs variantes. Nous abordons également la différence entre les troubles et les difficultés en lecture et nous exposons les causes et les symptômes des troubles et des difficultés pour ce qui est de l'apprentissage de la lecture à l'école primaire.

Nous présentons ainsi la définition de l'évaluation, ses formes et l'évaluation en lecture et ses outils. A la fin de cette partie, nous montrons la remédiation des difficultés en lecture.

Dans la deuxième partie, nous exposerons la méthodologie de recherche. Nous commencerons en présentant la problématique, les hypothèses et les variables indépendantes et les variables dépendant de notre travail de recherche. Par la suite, nous développerons le dispositif expérimental qui débute par une observation réalisée sur le terrain au sein des écoles primaires sur Strasbourg grâce à une grille d'observation afin de diagnostiquer les compétences les plus difficiles en lecture chez les CP. Nous avons également mené des entretiens semi-directifs avec des enseignants du CP dans le but de connaître les causes des difficultés en lecture et les méthodes utilisées par les enseignants pour y remédier. De plus, nous avons voulu savoir s'il y a un lien entre ce que le Ministère de l'Education a demandé dans les programmes scolaires et ce que les enseignants pratiquent dans leurs classes. Nous terminerons cette partie en abordant l'élaboration et la mise en place d'un programme de remédiation des difficultés d'apprentissage diagnostiquées comme les compétences les plus difficiles à acquérir en lecture au CP. L'application du programme de remédiation concernait seulement pour les élèves qui ont des difficultés en lecture, suite à la mise en place d'un pré-test pour les dix compétences diagnostiquées dans deux classes de CP. Enfin, nous avons appliqué deux fois un post-test dans deux périodes différentes pour tester l'efficacité et le maintien de notre programme de remédiation.

Nous présenterons dans la troisième partie, l'analyse du résultat obtenu suite à l'application de programme de remédiation à l'aide du logiciel SPSS. Nous montrerons également la discussion des résultats obtenus en comparant deux groupes : un groupe expérimental qui est composé de deux classes de CP, et un groupe témoin. Nous étudierons l'efficacité de notre programme de remédiation et le maintien des résultats dans la durée de temps. Nous conclurons cette partie en faisant ressortir les principaux résultats de cette recherche et de les mettre en lien avec certains aspects théoriques afin de valider nos hypothèses de recherche.

Première partie

Le cadre théorique de l'apprentissage de la lecture, ses difficultés, ses évaluations et ses remédiations

2. L'apprentissage de la lecture une définition de la lecture et des compétences de base

Nous tenterons dans un premier temps de définir le concept d'« apprentissage », puis nous procéderons à un rappel de l'histoire et des concepts liés à l'apprentissage et à l'enseignement de la lecture. En troisième lieu, nous essaierons de délimiter les problématiques attachées à la lecture en les définissant. Nous déterminerons enfin les compétences de base d'apprentissage de la lecture.

2.1 Qu'est-ce que l'apprentissage ?

Avant de présenter l'apprentissage de la lecture, nous essaierons tout d'abord d'éclairer le concept d'« apprentissage » pour mieux le comprendre. Nous proposerons diverses définitions de cette notion afin de dégager la nôtre.

Le tableau 1, ci-dessous reprend l'analyse effectuée par Reboul de ce concept en trois catégories.

Tableau 1 l'analyse du concept d'« apprentissage » réalisée par Reboul

Verbe	Action	Résultat
Apprendre que	Information	Renseignement
Apprendre à	Apprentissage	Savoir-faire
Apprendre	Étude	Compréhension

(Reboul, 1980, p. 10)

La première ligne – apprendre que – indique la transmission des informations et des connaissances sur une route ou bien un numéro de téléphone, concerne des renseignements qui peuvent être oubliés quand on n'en a plus besoin. La deuxième se focalise plutôt sur l'habileté à mettre en pratique des connaissances. Quant à la dernière, elle est centrée sur l'étude de disciplines, comme apprendre l'anglais. Nous pouvons donc dire que cette répartition met l'accent sur le développement de l'individu en ce qui concerne les connaissances intellectuelles et le savoir pratique afin de comprendre ce qui permet de faire évoluer ses connaissances. Quelle que soit l'action, le but est de progresser et d'acquérir des savoirs nouveaux sur un objet, des informations sur un métier afin de le maîtriser ou encore de

prendre conscience d'une activité. Cet auteur a en effet défini l'apprentissage comme « l'acquisition d'un savoir-faire ». Il poursuit en expliquant que celui-ci présente « une conduite utile au sujet ou à d'autres que lui, et qu'il peut reproduire à volonté si la situation s'y prête » (Reboul, 1980, p. 64). L'apprentissage est, d'après lui, un ensemble de connaissances pratiques nécessaires qui s'acquièrent par un individu pourvu d'une intention dans une situation d'apprentissage. C'est ainsi que non seulement la personne qui apprend bénéficie des informations mais aussi ces connaissances qui pourront être utiles à d'autres personnes qui sont en contact avec elle.

Selon le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, l'apprentissage est l'« acquisition d'une conduite nouvelle, la capacité de pratiquer un comportement nouveau ou une manière d'être nouvelle » (Berbaum, 1995, p. 70). Autrement dit, l'apprentissage se définit comme un processus d'acquisition de nouvelles connaissances, de savoirs, d'expériences et de compétences. En outre, pour Piaget, apprendre, « c'est donc acquérir de nouveaux schèmes d'action ». Selon Piaget, le schéma de l'apprentissage est présenté par « la succession :

- équilibre 1,
 - rencontre d'une situation,
 - création du déséquilibre,
 - assimilation, accommodation,
 - modification du schème ancien ou création d'un schème nouveau.
- équilibre 2 » (In Raynal & Rieunier, 1997, p. 33).

Autrement dit, l'apprentissage s'effectue par deux mécanismes : l'assimilation et l'accommodation. L'assimilation est le fait que « le sujet s'impose à l'objet, l'intègre à ses manières de faire ou de penser » (Caudron, 2001, p.30). L'assimilation est, en effet, un processus dans lequel l'individu tente d'intégrer ce qui l'entoure à sa construction mentale. En revanche, l'accommodation signifie que « l'objet s'impose au sujet, l'obligeant à réajuster ses conduites » (Caudron, 2001, p.30). En d'autres mots, l'accommodation se déroule quand l'individu essaie de modifier ses comportements en fonction de ce qui l'entoure.

Nous trouvons une conception similaire chez Juhel. L'apprentissage y est en effet considéré comme un acte d'appréhension des connaissances. Il ajoute cependant qu' « on établit des liens entre les faits, on les met en mémoire et on les rappelle au moment opportun »

(Juhel, 1998, p. 20). Autrement dit, les informations acquises mémorisées permettent aux élèves de les réutiliser dans une nouvelle situation d'apprentissage. Il poursuit en soulignant le fait que l'apprentissage se passe activement dès qu'il fait appel à des choses ayant des significations pour l'apprenti (Juhel, 1998).

À la lumière de ce qui précède, nous concluons que l'apprentissage est une activité d'acquisition des connaissances qui nous permet de développer notre comportement, notre réflexion, notre compréhension et notre capacité grâce à des pratiques pédagogiques adaptées.

2.2 Histoire et concepts liés à l'apprentissage et à l'enseignement de la lecture

Avant de définir le concept de « l'apprentissage de la lecture », il faut d'abord approfondir les grands principes de la lecture et analyser l'histoire de son évolution au cours du temps.

D'après Chauveau, la lecture est particulière et change selon l'époque et la société concernée. Il a ainsi distingué plusieurs sortes de lecture : tandis que la lecture était autrefois collective et se faisait à voix haute selon différentes modalités (en individuel ou en commun), à l'époque de l'imprimerie, elle a radicalement changé pour devenir le plus souvent silencieuse et individuelle (Chauveau, Martin & Chauveau, 1997).

Vers la moitié du XVI^{ème} siècle, de nombreux points de désaccord ont opposé les camps catholique et protestant. De ce fait, l'Église a ordonné la construction d'écoles pour préserver le catholicisme et elle a revalorisé l'enseignement de la lecture pour permettre aux enfants d'apprendre à « chanter et à servir Dieu » (Chauveau, Martins & Chauveau, 1997, p. 32). A cette époque, l'acte de lire avait un seul sens, celui de « réciter en latin puis en français les prières ». La lecture était alors enseignée en deux langues, le latin et le français, elle a été construite sur une durée de trois ans (Chauveau et al., 1997). Nous dressons ci-dessous le tableau 2 qui montre les huit stades d'apprentissage de la lecture et les compétences acquises pour chaque niveau d'enseignement du XVII^{ème} jusqu'au XIX^{ème} siècle, citées d'après le texte :

Tableau 2 les huit stades d'apprentissage de la lecture et les compétences réalisées

Stade d'apprentissage	Compétences travaillées en vue de leur maîtrise
Première classe	Les lettres
Deuxième classe	Les syllabes
Troisième	Les mots en latin
Quatrième	Les phrases en latin
Cinquième	Les mots français
Sixième	Les phrases françaises
Septième	La lecture de manuscrits
Huitième	L'écriture (calligraphique) dans l'ordre : lettres, syllabes, mots, phrases

(In Chauveau, Martins, & Chauveau, 1997, p.33)

Du XVII^{ème} au XIX^{ème} siècle, la lecture avait donc une seule approche du déchiffrage, sans faire appel au sens des écrits. Les enfants lisent d'abord en latin – langue différente de leur langue maternelle – puis en français, ce qui révèle bien que la compréhension des textes n'était alors que secondaire. De ce fait, durant une longue période, la lecture a été réservée au seul usage religieux. Autrement dit, la lecture était envisagée avec un seul but : lire les rituels religieux (Chauveau et al., 1997). En 1881 et 1882, les lois scolaires de Jules Ferry réforment l'enseignement et imposent une liste des disciplines à enseigner dont fait partie la lecture. En réalité, elle n'est devenue une priorité qu'à partir de 1923. Le cours préparatoire a dès lors été considéré comme un « cours de la lecture » (Chauveau et al., 1997, p. 38).

La lecture a été considérée comme un acte d'identification des mots. C'est ainsi que le "bon lecteur" était celui qui déchiffrait des mots sans commettre aucune faute (Giasson, 1995). De ce fait, la lecture se concevait comme un acte de déchiffrage depuis les programmes officiels de 1887, où elle a été conceptualisée en action de lire des syllabes ou des lettres dans un premier temps, ensuite en identification des mots ou des phrases, enfin à verbaliser en lisant des textes de manière expressive (Chauveau, 2007).

À partir de 1905, Alfred Binet a établi un classement, connu sous le nom « barème de Vaney », dans lequel il a répertorié, pour chaque niveau scolaire, toutes les étapes dites "normales" de l'acte de lire, avec en regard les degrés de lecture correspondants. Pour appréhender clairement cette évolution, nous dressons ci-dessous le tableau 3, qui présente la

progression classique du « savoir-lire » à l'école primaire, en 1905 (Chauveau et al., 1997, p. 41).

Tableau 3 la progression classique du savoir-lire à l'école primaire (en 1905)

Âge	Classe	Degré de lecture
6 à 7 ans	CP	Sous-syllabique Syllabique
7 à 8 ans	CE1	Hésitant
8 à 9 ans	CE2	Hésitant-courant
9 à 10 ans	CM1	Courant
10 à 11 ans	CM2	Courant-expressif
11 à 12 ans	Cours supérieur	Expressif

L'enfant "normal" réalise donc un type de lecture pour chaque niveau selon son âge. Les formes de lecture précitées sont en réalité des étapes successives de tout acte d'apprentissage de la lecture pour que l'apprenti lecteur parvienne enfin à une lecture qui soit expressive. Nous pouvons donc dire qu'en 1905, la lecture suit une progression qui se déroule en cinq phases. Dans un premier temps, à la fin du CP, le lecteur peut déchiffrer des lettres, des groupes de lettres et des syllabes. Puis, sa lecture se développe de la syllabe vers le mot à la période du CE1. Par la suite, au CE2, il réussit à lire des vocables mais il ne maîtrise pas encore sa lecture. En classe de CM1, le lecteur peut déchiffrer des mots mais sans mettre le ton. Finalement, un élève de CM2 commence à lire en mettant parfois le ton et parvient enfin à lire d'une façon expressive au cours de la dernière phase de l'école élémentaire.

Nous remarquons donc que l'acte de lire a longtemps été envisagé uniquement comme le fait de décoder des mots sans faire appel à la compréhension. En outre, les textes abordés par les enseignants en classe ont laissé peu de place à la signification des textes. Autrement dit, les énoncés écrits choisis par les maîtres étaient sélectionnés plutôt pour leur qualité phonétique que pour leur sens (Giasson, 1995).

Au début des années 1980, nous constatons l'émergence d'une nouvelle vision de la lecture, développée à partir de conceptions radicalement différentes de celles qui avaient prévalu auparavant. Nous pouvons aussi préciser que, face à un nouveau texte, les élèves donneront tous une signification différente, variant selon l'ensemble des termes qu'ils possèdent dans leur répertoire lexical. En effet, chacun d'entre nous a son expérience propre,

ce qui nous permet de confirmer que le sens des énoncés écrits est construit par notre capacité à faire le lien entre une banque de données préexistante et des informations nouvellement acquises ou en cours d'intégration. De plus, l'élève qui lit un texte est en situation de communication avec l'écrit, quelle que soit la finalité de l'acte de lire, dans le but d'apprendre, pour le plaisir ou bien pour les deux ensemble. A ceci s'ajoute une interaction supplémentaire qui se produit entre trois éléments principaux : le lecteur, le texte et le contexte. Ci-dessous, la figure1 illustre la communication entre ces pôles majeurs (Giasson, 1995, p.18).

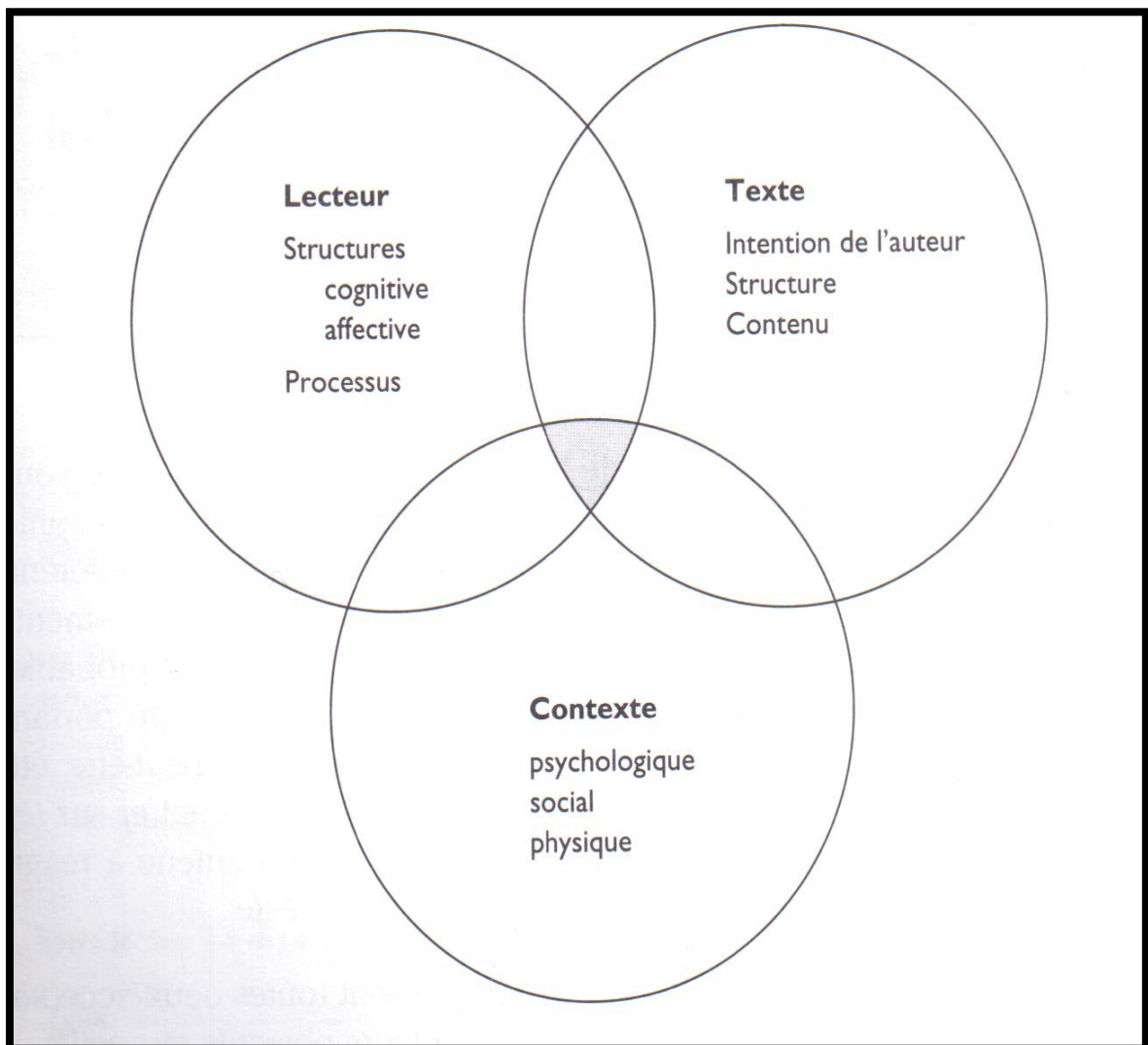


Figure 1 Fonction d'interaction entre trois cercles principaux dans l'acte de lire : le lecteur, le texte et le contexte

Quiconque aborde un texte, écrit par un auteur dont l'objectif est de transmettre une nouvelle acquisition à son lecteur, va traiter ce contenu inconnu à la lumière de ses connaissances antérieures, en se référant à ses opérations mentales de compréhension tout

comme à l'ensemble des données stockées dans sa mémoire affective ou linguistique. Il va également établir des relations avec le contexte, en ayant recourt aux composantes psychologique (lire en tant qu'objectif premier), sociale (lire en présence d'autrui, élèves et instituteur) et physique (lire en situation de classe) présentes dans son environnement (Giasson, 1995). L'observation approfondie de cette figure nous amène à constater que la lecture est un acte de communication. Quand l'élève lit un texte, la seule lecture passive ne va pas suffire à accéder à au sens des lignes lues : c'est en transformant le message de l'auteur, grâce à l'oralisation (l'échange avec ses camarades et l'enseignant) et la recherche de signification (l'utilisation des connaissances acquises pour intégrer les informations nouvelles) qu'il va réussir à se l'approprier.

Par la suite, à la fin du XXe siècle, nous observons un déplacement de sens, puisque le concept de « l'acte de lire » a été présenté dans les programmes de l'école primaire comme une compétence devant être acquise avec un objectif de compréhension plutôt qu'un simple acte de déchiffrage. En se référant aux programmes de l'école primaire (parus en 2002), qui ont adopté une définition de la lecture déjà élaborée par l'ONL, nous voyons qu'apprendre à lire revient à « apprendre à mettre en jeu en même temps deux activités très différentes : celle qui conduit à identifier des mots écrits, celle qui conduit à en comprendre la signification dans le contexte verbal (textes) et non verbal (supports des textes, situation de communication) » (BO hors série n°1, 14 février 2002, p. 43). Or cette définition concerne précisément les instructions qui présentent les fondements de l'apprentissage en cycle II, niveau cible de notre recherche. Ceci nous amènera au cours de notre travail à approfondir les enjeux des deux processus complémentaires que sont l'identification des mots et la compréhension de texte.

Il est un autre point pour lequel les auteurs sont unanimes concernant l'acte de lire : il s'agit de son déroulement en plusieurs étapes, « le décodage et l'identification des mots conduisant à leur compréhension » (Robien, 2006, p. 15). De ce fait, nous remarquons que ce déchiffrage et cette identification des mots sont successifs pour que les élèves puissent enfin parvenir à la compréhension des textes. Par ailleurs, ces programmes de l'école primaire ont été modifiés dans la circulaire *Apprendre à lire* de 2006 qui met l'accent sur la mise en œuvre des « exercices systématiques de liaison entre les lettres et les sons » en insistant sur le fait que celle-ci ne doit pas « résulter d'une mise en mémoire de la photographie de la forme des mots qui caractérise les approches globales de la lecture ». Ce dispositif est en effet indispensable pour que les élèves puissent réaliser « l'automatisation de la reconnaissance des

mots ». C'est pourquoi le Ministère a demandé aux enseignants d'éviter « ces méthodes qui saturent la mémoire des élèves sans leur donner les moyens d'accéder de façon autonome à la lecture ». Nous retrouvons par ailleurs l'importance d'une compétence de lecture complète, puisqu'il est mentionné qu'à la fin du CP, les élèves doivent « avoir acquis les techniques du déchiffrage et les automatismes qui permettent la lecture autonome et le plaisir de lire » (BO, n°2, 12 janvier 2006).

Une telle réflexion se retrouve par ailleurs dans les projets menés par les ministres de l'éducation nationale : dans la lignée de Gilles de Robien, Xavier Darcos a instauré en 2008 les nouveaux programmes de l'école primaire en soulignant le rôle majeur des méthodes. Selon lui, il est primordial de choisir un manuel adapté pour parvenir à un bon enseignement. Par ailleurs, il a affirmé que « la lecture de textes du patrimoine et d'œuvres destinées aux jeunes enfants, dont la poésie, permet d'accéder à une première culture littéraire ». Tout enseignant doit donc garder à l'esprit l'importance de l'ouverture culturelle des élèves en les sensibilisant dès leur plus jeune âge à la diversité des types de textes. Par souci de respecter les divers contextes d'enseignement, il a donné aux instituteurs la possibilité de sélectionner leurs méthodes à condition qu'ils ne perdent pas de vue la réalisation des objectifs de chaque cycle. Il a insisté sur le fait que les élèves au CP « s'entraînent à déchiffrer et à écrire seuls des mots déjà connus » et que cela implique de veiller impérativement à « l'articulation entre lecture et écriture [qui est] indispensable à cet apprentissage » car les élèves vont prendre « appui sur l'organisation de la phrase ou du texte qu'ils lisent » pour apprendre à lire (BO hors série n°3, 19 juin 2008, p. 3 et 17).

Après avoir vu de près l'histoire des concepts liés à la notion d'« apprentissage de la lecture », il nous semble important de clarifier davantage le concept de « lecture » en ce début de XXI siècle, puisque la lecture est considérée comme un outil important dans le processus d'acquisition de toute connaissance et représente en ce sens l'un des savoirs les plus fondamentaux.

2.3 Délimitation des problématiques liées à la lecture par étude définitoire

Les axes relatifs au terme de « lecture » ont fait l'objet de recherches approfondies de la part des chercheurs qui ont mis en lumière, notamment à travers les articles issus des ouvrages encyclopédiques et didactiques, la multiplicité des acceptions comprises dans ce vocable et qui donnent naissance à des définitions similaires sans pour autant masquer la complexité de

ses paramètres. Nous allons présenter brièvement les essais définitoires qui nous ont paru les plus pertinents afin de délimiter l'ensemble du champ d'application de notre propos.

Nous commencerons par la définition extraite du dictionnaire *Petit Robert* (2003), qui bien qu'étant un ouvrage de vulgarisation, présente l'intérêt de balayer les traits fondamentaux de la lecture.

L'article consacré à la lecture présente huit acceptions qui permettent de mesurer l'étendue du sémantisme attaché à cette notion. Les trois premières définissent la lecture en tant que capacité à réaliser une opération face à un écrit, comprenant l'action de « déchiffrage » et ses modes de réalisation « silencieuse, à voix haute, rapide ou relecture », puis la mise en œuvre de cette compétence linguistique pour « prendre connaissance du contenu » et enfin la phase d'appropriation, où l'individu va passer au stade « herméneutique » avec « l'interprétation » qui est réalisée par le recours aux « codes qu'il implique ». Cette phase va permettre d'aboutir à une lecture personnelle, qui peut revêtir différentes dimensions comme les versions « plurielle » ou « psychanalytique » citées par le dictionnaire. Le second volet de cette définition est axé sur la dimension publique voire « officielle » et culturelle avec la phase d'oralisation « à haute voix (à d'autres personnes) » de textes dont le contenu représente « une ou des lecture(s) » et souligne ainsi l'importance de la fonction communicative associée à la lecture. Il présente ensuite le processus d'apprentissage de la lecture sous le terme d'« alphabétisation » (mot qui renvoie à la connaissance des lettres) avant de spécifier les méthodes utilisées (« globale, syllabique et synthétique »). A ce stade, il est intéressant de remarquer que l'ouvrage mentionne conjointement à l'apprentissage de la lecture, deux aspects fondamentaux, d'une part l'existence d'une dimension esthétique avec « l'art de lire » (soit la lecture perçue comme opération complexe pouvant être évaluée pour recevoir un jugement de qualité), d'autre part les obstacles représentés comme des « difficultés de lecture » telles que « l'alexie et la dyslexie », notions sur lesquelles nous reviendrons par la suite. Les deux dernières acceptions mettent l'accent sur la composante phonologique de la langue, en insistant sur la transformation opérée par la diffusion (qui passe du graphème au phonème) et sur le processus lié à ces actions avec l'idée « d'une notion transférée d'un registre de mémoire vers l'unité de traitement », vision technique évoquant le fonctionnement d'un appareil électronique mais qui peut tout à fait être transposée à l'opération mentale réalisée par le sujet apprenti lecteur placé au contact d'un texte ("Petit Robert," 2003).

Afin de confronter ces premiers traits définitoires généraux à des textes issus du champ des recherches didactiques, nous allons examiner comment des spécialistes du domaine présentent les caractéristiques de la lecture. Notre première source est l'instance de référence en la matière, L'observatoire nationale de la lecture pour lequel « apprendre à lire, c'est développer des habiletés dans deux domaines : l'identification des mots écrits, et le traitement du sens pour la compréhension des textes » (ONL, 1998, p. 211). Cette définition est très proche de celle de l'article précédent puisque nous retrouvons un découpage en phases successives avec d'une part l'opération de déchiffrage et d'autre part la démarche mise en place par le sujet pour accéder au sens. Deux compétences semblent donc indispensables pour lire : la reconnaissance des graphèmes et l'aptitude à rechercher la signification des textes. Ainsi Chauveau, chercheur à l'ONL, a notamment précisé que la lecture ne consiste pas seulement à maîtriser le décodage des mots et leur identification, mais aussi les explorations, les interrogations et la création de produits langagiers. Il explique en effet que « lire c'est traiter et comprendre un énoncé, un message verbal mis par écrit » (Chauveau, 2003, p. 6). Par conséquent, nous retrouvons ici la notion du traitement citée plus haut. La lecture est ainsi présentée sous deux aspects principaux. D'un côté, la lecture est un acte langagier parce qu'elle porte sur une œuvre linguistique. De l'autre, elle est un acte culturel : ainsi lorsque nous lisons un article dans un magazine ou un livre scientifique, nous accédons de manière consciente ou inconsciente à des informations qui vont améliorer notre connaissance et donc notre culture au sens large.

Par ailleurs, ce l'auteur déclare que ces deux aspects entrent en jeu pour tout acte de lire en ce qui concerne l'apprenti lecteur de 6 ou 7 ans (Chauveau, 2007). Il poursuit en soulignant le fait que la lecture est une forme de communication, avec transmission du message écrit d'un expéditeur à un destinataire dans le cadre d'une construction linguistique basée sur le déchiffrage d'une signification. (Chauveau et al., 1997).

Nous trouvons une conception similaire chez Clermont, Lebrat, et Millecamps pour lesquels la lecture est en effet une activité de communication entre le lecteur et l'auteur avec le texte pour médiation. Et la chercheuse d'origine canadienne québécoise, Giasson a la même idée, puisqu'elle observe que « la lecture est un processus qui fait entrer en jeu trois paramètres : le lecteur avec ses structures, le texte, avec l'intention de l'auteur et le contexte psychologique et social dans lequel il effectue sa lecture » (In Clermont, Lebrat, & Millecamps, 2006, p. 92). Nous avons déjà évoqué cette idée précédemment.

Nous remarquons par ailleurs que Van Grunderbeek a défini l'acte de lecture d'une manière similaire à la conception développée par Chauveau et Clermont, Lebrat, et Millecamps. Elle considère en effet cet acte comme « une interaction entre un lecteur et un texte » (1994, p. 7). Van Grunderbeek ajoute cependant que la lecture est une action combinée de trois actes : l'acte visuel, l'acte cognitif et l'acte métacognitif. Autrement dit, l'œil du lecteur collecte les mots écrits, en mettant l'accent sur quelques signes, dont le nombre est déterminé par la capacité de concentration du lecteur. Quand celui-ci effectue l'action visuelle, il traite les informations écrites en sélectionnant celles qui lui conviennent pour parvenir à son but. Le lecteur évalue ensuite les stratégies de tri de l'information écrite et la modifie pour tendre vers son intention de lecture (Van Grunderbeek, 1994).

Selon Fabre-Cols, professeur à l'université de Grenoble, la lecture est une activité langagière. Elle explique en effet que le fonctionnement langagier donne une perception et une signification à ce que nous lisons. Si ce n'est pas le cas, le lecteur devient un « apprenti décodeur » des mots écrits et des formes graphiques et de ce fait, la lecture perd alors sa vraie valeur (Fabre-Cols, 2000). Nous voyons bien ici que Fabre-Cols rejoint Clermont, Lebrat, & Millecamps pour dire que « la lecture permet de comprendre des textes » (2006, p. 92).

Par ailleurs, Toresse s'est appuyé sur l'expérience de ses quatorze années d'enseignement en tant qu'instituteur pour montrer que la lecture ne doit pas être réduite au décodage des conjonctions ou des mots. Elle va bien au-delà de cette conception, puisque d'après lui, la lecture « c'est projeter quasi instantanément une signification sur les vocables et les segments de phrases perçus visuellement ; c'est construire, le plus objectivement possible, le sens du texte pour le comprendre » (Toresse, 1988, p. 8). La lecture implique donc un travail complexe sur le sens et l'interprétation des mots.

Chauveau et Rogovas-Chauveau ont défini l'acte de lecture comme « le produit de processus primaires (mise en correspondance entre graphèmes et phonèmes, déchiffrement partiel d'un mot, reconnaissance immédiate de syllabes ou de mots) et de processus supérieurs (intelligence de la langue, prédictions syntaxico-sémantiques, recours au contexte précédant ou suivant les éléments à identifier). Il se situerait au croisement de mécanismes ascendants (la perception d'une lettre ou d'un "bloc de lettres" oriente la saisie d'un mot ou d'un groupe de mots) et descendants (une hypothèse générale sur le contenu influence l'identification d'un mot ou d'une lettre) » (1990, p. 24).

Nous voyons que cette définition permet de saisir la complexité de la lecture en détaillant les deux stades clés. Le premier niveau consiste à mettre en œuvre un savoir-faire linguistique, c'est-à-dire la mise en relation des sons, des lettres, et le décodage des mots. Le second, plus construit, porte sur la connaissance des grammaires langagières et l'identification des formes.

Quant à Downing et Fijalkow, tous deux précisent que la manière d'apprendre à lire joue un rôle fondamental. Cette conception était déjà élaborée par Goodman et Smith, qui font remarquer que les élèves peuvent apprendre à lire simplement en lisant. Bamberger est du même avis et il donne une grande valeur à la relation entre les élèves et les livres : selon lui, il faut que les enseignants mettent en place des dispositifs destinés à éveiller les élèves au plaisir de lire (Downing, Fijalkow & Sztulman, 1984).

La relation des élèves à la lecture et au contenu des livres dépend du fait que les livres contiennent ou non des éléments de surprise, de nouvelles représentations de soi et du monde. Rosenblatt a indiqué que le rapport du lecteur au livre est un type de convention (Vanhulle, 1999). Il a ainsi défini l'acte de lire comme « un processus actif, dynamique et ancré dans un ici et maintenant donné : des transactions singulières relient le lecteur au texte à travers force questions, émotions, pensées, frustrations, émerveillements, analogies, réminiscences, prédictions et réajustements » (Vanhulle, 1999, p. 658).

En outre, le texte est vécu par la voix des élèves. Elle contribue en effet à animer le texte et elle suscite l'émotion des lecteurs. A ce propos, en lisant un texte, les élèves éprouvent des sentiments et en tirent des enseignements. De plus, la lecture à voix haute en classe permet également de « donner [davantage] l'occasion de réfléchir avec les élèves aux problèmes de l'énonciation » (Blin, 2004, p. 33).

Un autre point fondamental est le déroulement du processus de déchiffrage d'un texte, puisque le lecteur lit dans un ordre précis. Il progresse par étapes, en commençant par les lettres, pour passer aux vocables et arriver aux phrases ; il parvient alors à établir des relations entre les facteurs afin de comprendre les textes. Selon Madiot, l'acte de lire est donc complexe car il est « soumis à un décodage qui se déroule dans la durée ». En effet, « Ecrire et lire, c'est analyser » (Madiot, 2007, p. 36).

Gervais a déclaré que l'acte de lire revient à « progresser et comprendre » et que « l'importance accordée à l'une ou l'autre de ces économies dépend des objectifs du lecteur »

(Falardeau, 2003, p. 682). Il souligne ainsi que la valeur de la lecture s'effectue par l'intention du lecteur. Soit il choisit de privilégier la lecture rapide -avec peu de raisonnement- soit il met l'accent sur la compréhension approfondie, en portant son attention sur le contenu. Il ajoute d'ailleurs que la lecture « apparaît au moment où le lecteur délaisse l'économie de progression, qui lui a permis, dans un premier temps de prendre connaissance du texte, au profit de l'économie de la compréhension, qui l'amène à approfondir sa connaissance de texte » (Falardeau, 2003, p. 682-683). Il insiste donc sur le fait qu'il y a deux phases et que la véritable lecture se fait non pas lors du déchiffrage du texte mais lors de la quête de son sens.

Pour Thevenoux, instituteur spécialisé et formateur, l'acte de lire implique plusieurs actions intellectuelles qui doivent être combinées pour arriver à saisir le contenu sémantique d'un texte. Il affirme en effet « qu'apprendre à lire, c'est apprendre à comparer, à extrapoler, à anticiper, à induire, à déduire, à argumenter... » (1996, p. 65).

À la lumière de ces définitions, nous pouvons formuler notre propre conception de la lecture. Il s'agit d'une activité visuelle, basée sur un texte écrit (mots, phrases ou textes), qui peut être réalisée selon différentes modalités (oralisée ou mentale et silencieuse) et qui suit une progression bien définie, en partant du déchiffrage et du décodage des mots pour arriver à l'interprétation et à la compréhension de leur sens.

2.4 Les compétences de base d'apprentissage de la lecture

Nous dresserons dans ce chapitre un tableau des compétences de base de la lecture en comparant (les remarques, les résultats de Chauveau), puisque celui-ci est à l'origine de plusieurs études essentielles, capitales dans le domaine de l'apprentissage de la lecture – et les nouveaux programmes de l'école en France.

Xavier Darcos – alors ministre de l'éducation nationale – a déclaré que « l'apprentissage de la lecture ne doit véritablement commencer de façon systématique qu'à partir du cours préparatoire » (BO hors série n°3, 19 juin 2008, p. 17). Chauveau a déclaré également que l'acquisition débute dès le CP avec la lecture à voix haute et la lecture silencieuse, qui posent les fondements pour arriver à la compréhension, principal objectif la lecture (Chauveau, Martins, & Chauveau, 1997). Dès l'école maternelle, les élèves comprennent en premier lieu le principe alphabétique pour lequel « les enfants doivent comprendre que l'écrit code la parole à l'aide d'unités orthographiques (les graphèmes, tels que “t”, “ou”, “ph”, “eau”) qui correspondent à des unités orales abstraites, les phonèmes » (ONL, 2007, p.17). Par ailleurs,

au CP, les élèves apprennent systématiquement la correspondance entre graphème/phonème et lecture/écriture (ONL, 2007). Les élèves du cours préparatoire apprennent la lecture selon les consignes du ministère de l'éducation nationale français. Dix heures par semaine sont affectées à l'apprentissage de la lecture pour toute l'année scolaire (Ministère de l'Education nationale, 2015).

Nous listons ici les huit opérations cognitives qui forment le savoir-lire de base chez Chauveau, citées ici d'après le texte :

- « **Repérer** le support et le type d'écrit :
Par exemple, « C'est une histoire », « C'est l'histoire de X. »
- **Interroger** le contenu du texte :
Par exemple, « Que se passe-t-il ? Que fait X ? Qu'arrive-t-il à X ? »
- **Explorer** une quantité d'écrit porteuse de sens :
Par exemple, une phrase (Ce qui est compris entre une majuscule et un point).
- **Identifier** des formes graphiques : phonogrammes (« lettres-sons »), syllabes, mots.
- **Reconnaître** des mots « globalement », c'est-à-dire ceux qui font partie du « Capital de mots » (Vocabulaire visuel).
- **Anticiper** des éléments syntaxiques ou sémantiques : classes de mots (un verbe, un nom, un déterminant...) ou unités lexicales.
- **Organiser** logiquement les éléments identifiés, reconstruire l'énoncé.
- **Mémoriser** l'ensemble des informations sémantiques » (Chauveau, et al., 1997, pp. 107, 108)

Ces huit opérations cognitives sont en réalité des étapes composant tout acte de lire, même le plus élémentaire. Nous voyons donc que l'acte de lecture est fondé sur une interaction entre deux compétences de lecture, l'habileté à « décoder des mots » (étape 4) et celle à « explorer un texte » (étapes 1 à 3 et 6 à 8) (Chauveau, et al., 1997, p. 109). De ce fait, l'apprenti lecteur cherche à intégrer ces deux compétences pour pouvoir lire. Il identifie les mots en cherchant à assimiler le sens de ce qu'il lit. Il interprète en même temps le code graphico-sonore et le code graphico-sémantique. A ceci s'ajoute une troisième compétence, représentée à l'étape 5, qui consiste à identifier directement les mots après les avoir stockés antérieurement. Chauveau a également déclaré que la lecture se fondait sur ces opérations, mais il a aussi ajouté l'idée selon laquelle le bon lecteur est celui qui est « simultanément un décodeur et un chercheur de sens » (Chauveau, et al., 1997, p. 108). Nous pouvons alors dire que l'acte de lire se déroule

en opérant un découpage en unités de plus en plus réduites, pour améliorer la perception des unités phoniques ou graphiques et des vocables décodées. Ceci s'effectue en relation avec la quête du sens qui va amener le lecteur à déchiffrer les termes par identification visuelle et analytique pour réaliser enfin le but de la lecture : accéder à la compréhension des textes lus. Nous pouvons alors conclure que l'acte de lecture se fait selon deux mouvements opposés et complémentaires : le lecteur réalise une déconstruction progressive du texte, du global au particulier, pour mieux le reconstruire, de la plus petite unité au texte entier : cette démarche lui permet alors de s'approprier ce qu'il lit. Pour mieux cerner les savoir-faire impliqués dans ce processus, nous présentons ci-dessous les compétences de lecture selon les nouveaux programmes de l'école primaire, cités d'après le texte :

- 1- Connaître le nom des lettres et l'ordre alphabétique.
- 2- Distinguer entre la lettre et le son qu'elle transcrit ; connaître les correspondances entre les lettres et les sons dans les graphies simples (ex. f ; o) et complexes (ex. ph ; au, eau).
- 3- Savoir qu'une syllabe est composée d'une ou plusieurs graphies, qu'un mot est composé d'une ou plusieurs syllabes ; être capable de repérer ces éléments (graphies, syllabes) dans un mot.
- 4- Connaître les correspondances entre minuscules et majuscules d'imprimerie, minuscules et majuscules cursives.
- 5- Lire aisément les mots étudiés.
- 6- Déchiffrer des mots réguliers inconnus.
- 7- Lire aisément les mots les plus fréquemment rencontrés (dits mots-outils).
- 8- Lire à haute voix un texte court dont les mots ont été étudiés, en articulant correctement et en respectant la ponctuation.
- 9- Connaître et utiliser le vocabulaire spécifique de la lecture d'un texte : le livre, la couverture, la page, la ligne ; l'auteur, le titre ; le texte, la phrase, le mot ; le début, la fin, le personnage, l'histoire.
- 10- Dire de qui ou de quoi parle le texte lu ; trouver dans le texte ou son illustration, la réponse à des questions concernant le texte lu ; reformuler son sens.
- 11- Ecouter lire des œuvres intégrales, notamment de littérature de jeunesse (BO hors série n°3 du 19 juin, 2008, p. 31).

Nous observons que l'apprentissage de la lecture – selon les programmes – évolue du plus simple au plus complexe. Les étapes de compétences visent d'abord à perfectionner les petites unités comme les lettres et ensuite à les fusionner en syllabes en faisant l'association entre les

graphèmes et les phonèmes pour parvenir à lire les différents types de mots de manière fluide et articulée. La lecture distingue enfin un mode de compréhension et de reconstruction des informations lues. A ceci s'ajoute la capacité d'entendre les textes littéraires. De ce fait, les élèves maîtrisent d'abord le principe alphabétique et la conscience phonologique pour arriver à lire à haute voix, aisément, les textes en assimilant les idées rencontrées. Par conséquent, les compétences de lecture sont étroitement liées à l'identification des mots (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) et à la découverte du sens (9, 10), ces deux séries de compétences étant parallèles comme nous avons pu le voir avec Chauveau. Par ailleurs, deux habiletés supplémentaires sont à ajouter aux compétences précédentes, la lecture à haute voix et l'appréhension du sens littéraire des textes, ces deux composantes n'étant pas mentionnées chez Chauveau.

Après avoir examiné les compétences du savoir lire de base à travers les programmes officiels, nous allons les présenter ci-dessous dans un tableau comparatif, citées d'après le texte :

Tableau 4 Comparatif des compétences du savoir lire de base selon les programmes officiels et Chauveau

Cours préparatoire	
Chauveau	Textes ministériels officiels (2008)
Repérer le support et le type d'écrit.	-Connaître et utiliser le vocabulaire spécifique de la lecture d'un texte : le livre, la couverture, la page, la ligne ; l'auteur, le titre ; le texte, la phrase, le mot ; le début, la fin, le personnage, l'histoire
Interroger le contenu du texte.	-Dire <i>de qui</i> ou <i>de quoi</i> parle le texte lu ; trouver dans le texte ou son illustration la réponse à des questions concernant le texte lu ; reformuler son sens.
Explorer une quantité d'écrit porteuse de sens. Par exemple, une phrase (Ce qui est compris entre une majuscule et un point).	Connaître les correspondances entre minuscules et majuscules d'imprimerie, minuscules et majuscules cursives.
Identifier des formes graphiques : phonogrammes (« lettres-sons »), syllabes, mots.	-Connaître le nom des lettres et l'ordre alphabétique. -Distinguer entre la lettre et le son qu'elle transcrit ; connaître les correspondances entre les lettres et les sons dans les graphies simples et complexes. -Savoir qu'une syllabe est composée d'une ou plusieurs graphies, qu'un mot est composé d'une ou plusieurs syllabes ; être capable de repérer ces éléments (graphies, syllabes) dans un mot.
Reconnaître des mots « Globalement », c'est-à-dire ceux qui font partie du « Capital de mots » (Vocabulaire visuel).	-Lire aisément les mots étudiés. -Déchiffrer des mots réguliers inconnus. -Lire aisément les mots les plus fréquemment rencontrés (dits mots-outils).
Anticiper des éléments syntaxiques ou sémantiques.	
Organiser logiquement les éléments identifiés, reconstruire l'énoncé.	
Mémoriser l'ensemble des informations sémantiques.	
	Lire à haute voix un texte court dont les mots ont été étudiés, en articulant correctement et en respectant la ponctuation.
	Ecouter lire des œuvres intégrales, notamment de littérature de jeunesse.

("BO hors série n°3," 19 juin 2008, p. 31; Chauveau, et al., 1997, pp. 107, 108)

L'étude des publications officielles nous a permis de constater que les textes ministériels, pourtant similaires en ce qui concerne les cinq premières étapes de la lecture, divergent concernant la compétence « lire à haute voix et de façon expressive » et celle liée à la découverte du sens littéraire des textes. En revanche, trois autres compétences mentionnées – « Anticiper, Organiser, Mémoriser » – sont uniquement citées chez Chauveau.

D'une manière similaire à ce qu'a remarqué Chauveau précédemment, Goigoux a formulé des hypothèses concernant les compétences d'apprentissage de la lecture. Il a avancé que les principales sont les compétences grapho-phoniques et grapho-sémantiques interagissant l'une avec l'autre, tout comme nous l'avons vu chez Chauveau, au sujet de l'enchaînement des opérations cognitives de l'acte de lire. Goigoux refuse de considérer que « le traitement des données graphiques soit réduit au seul déchiffrage » (Goigoux, 1992, p. 66). Il insiste donc sur l'idée que les apprentis lecteurs face à la lecture de textes hétérogènes, développent des stratégies leur permettant de bénéficier au maximum des renseignements de ce texte. Ils effectuent des opérations mentales supérieures des traitements de données simultanément avec l'acte d'identification des mots (grapho-phonique) (Goigoux, 1992).

Après avoir étudié en détail les compétences requises pour la lecture au CP, nous pouvons conclure avec les remarques suivantes.

Chauveau découpe les compétences de base du lecteur débutant en trois ensembles. Le premier constitue la partie instrumentale qui sert à déchiffrer les mots, à explorer les textes et à reconnaître les mots. Le deuxième représente la compréhension incluant la capacité de l'enfant à mettre en relation plusieurs informations. Le troisième s'attache à la partie culturelle, qui permet au lecteur de tirer une conclusion du texte lu (Chauveau, et al., 1997).

Quant à Clermont, Lebrat & Millecamps, ils proposent de classer les compétences liées à la lecture en cinq catégories, s'accordant ainsi avec Chauveau pour toutes les compétences. La première est la compétence culturelle. Sont ensuite mentionnées, les compétences linguistiques, qui combinent plusieurs univers : la capacité à établir une correspondance entre le code oral et le code écrit, la reconnaissance de la grammaire et des règles de syntaxe puis les compétences pragmatiques mettant en jeu les interactions du lecteur avec le texte, enfin pour terminer, les compétences logiques, qui comprennent la mise en place d'hypothèses, la capacité à les confirmer et à faire des résumés ou des reformulations. En dernier lieu, les compétences métacognitives consistent à adopter de meilleures méthodes de lecture (2006).

Dans la lignée de Chauveau, Van Grunderbeek souligne que l'enfant doit déjà posséder plusieurs connaissances ou compétences pour pouvoir lire. Tout d'abord les connaissances culturelles relatives au texte abordé, mais il doit posséder également des connaissances linguistiques suffisantes, comme le lexique, l'interprétation, la syntaxe, le règlement des morphes, les marques orales, les correspondances entre graphiques et phonies, analytiques et sémantiques, c'est-à-dire la capacité à donner une signification au mot dans le texte étudié. Les connaissances concernant les structures du texte et du discours, ainsi que les connaissances pragmatiques, faisant appel à l'environnement dans lequel l'action de lecture est réalisée, sont aussi sollicitées lors du déchiffrement (1994).

Van Grunderbeek, Clermont, Lebrat, Millecamps et Chauveau semblent donc bien unanimes en ce qui concerne l'importance de toutes ces compétences culturelles, linguistiques, pragmatiques, analytiques, sémantiques, métacognitives et syntaxiques.

Après l'examen de l'évolution des représentations associées aux phases d'acquisition de la lecture, aboutissant à une perception centrée sur le décodage des mots et la compréhension, de celui des différentes définitions de la lecture et les diverses compétences requises, nous allons nous concentrer sur les processus l'enseignement de la lecture dans le chapitre suivant.

3. L'apprentissage de la lecture

Dans cette partie, nous présenterons les deux phases importantes dans le processus de l'apprentissage de la lecture, avec tout d'abord l'enseignement de la lecture des mots – avec l'analyse des mécanismes de déchiffrage et d'identification – ensuite l'enseignement de la compréhension des textes.

3.1 L'identification des mots écrits

Nous avons vu précédemment que l'acte de lire est une opération complexe qui recourt à plusieurs composantes, parmi lesquelles l'identification et la compréhension de mots et/ou de textes. Or selon Chauveau, l'identification de mots est « l'une des compétences de base de la lecture » (2007, p. 82). Il est donc très important d'approfondir l'analyse des méthodologies mises en œuvre pour l'enseignement des mots et ce, dès la phase du Cours Préparatoire. A ce sujet, nous verrons notamment que l'identification des énoncés écrits fait intervenir les concepts de « code » et de « combinatoire ».

3.1.1 Le code

Pour mieux cerner l'importance de cette notion, il faut, en premier lieu, aborder une question de fond, la définition du contenu - Qu'est-ce que le code ? – pour arriver ensuite à un examen de la forme – De quelles manières le maître peut-il l'enseigner ? – et c'est ce qui permettra d'éclairer notre propos.

Dans la langue française, l'alphabet se compose de vingt-six lettres. Quant aux lettres-sons, on en compte presque le double : il n'en existe pas moins d'une quarantaine qui permettent de lire ou d'écrire approximativement 85% des mots français (Chauveau, 2007). De ce fait, les lettres de l'alphabet prises isolément ne rendent pas compte de l'étendue du système linguistique : elles ne constituent en effet qu'une partie du code graphophonique et sont de plus associées à des formes sonores qui diffèrent du son qu'elles acquièrent une fois prononcées en combinaison avec d'autres lettres. De ce fait, les habiletés phonologiques seront développées par l'apprentissage du code alphabétique (De Boisferon, Colé, & Gentaz, 2010).

Voyons l'exemple donné par Chauveau pour expliquer, à partir du mot « oiseau », cette différence entre forme alphabétique – représentée par la juxtaposition des lettres « O, I, S, E,

A, U » et code graphophonique – qui aboutit au découpage lettre-son (code graphophonique) « oi,-s,-eau » (Chauveau, 2007, p. 53). Autrement dit, pour parvenir à décoder les assemblages graphiques, il est vraiment nécessaire de connaître non seulement le nom des lettres mais aussi leur correspondant sonore. Selon les auteurs De Boisferon, Colé et Gentaz, l'apprentissage des sons des lettres et l'association lettre-son seront développés par la maîtrise de nom des lettres (2010).

Dans ce lieu, il est très important de poser les deux bases suivantes : le principe alphabétique et la conscience phonologique. Pour mieux comprendre les fondements du principe alphabétique, remontons aux origines du terme. La signification de la notion d'« alphabétisation », selon Pierre, est éclairée par l'étymologie de ce mot : le terme, « formé à partir des premières lettres de l'alphabet grec, alpha et bêta, fait référence aux processus par lesquels on transmet la connaissance des lettres de l'alphabet (...) ». Elle poursuit en définissant l'action d'« alphabétiser » comme celle d'« enseigner les règles du code orthographique quel que soit le système d'écriture » (Pierre, 2003, p. 5).

Le principe alphabétique, quant à lui, met en jeu la prise de conscience qui permettra d'établir des relations propres entre des graphèmes et des phonèmes (Gombert, 2003 ; ONL, 2007 ; Ministère de la jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, 2002 ; Chardon, 2005 ; De Boisferon, Cloé & Gentaz, 2010). Le graphème est une « lettre ou groupe de lettres correspondant à un phonème » (Gombert, 2003, p. 92). Dans cette phase de l'identification du graphème, les enfants segmentent les mots en unités de lettres plus petites qui sont en correspondance avec des phonèmes (Gombert, 2003). Ils manipulent alors les syllabes et ce, quel que soit leur emplacement au sein de l'énoncé. Le phonème est défini comme « la plus petite unité, dénuée en elle-même de sens, que l'on puisse isoler dans la chaîne parlée » (Delahaie, 2004, p. 86). Les enfants découvrent les unités sonores des graphèmes (Gombert, 2003). Ils acquièrent ainsi progressivement la conscience phonologique qui a été évoquée dans le paragraphe précédent.

Selon le Ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche, les enfants doivent maîtriser le principe alphabétique dès l'école maternelle (2002). Le lecteur accède en effet au stade alphabétique au moment où il pourra et souhaitera connaître les relations existantes entre le code écrit et le code oral (Sindirian, 1992). Par contre, certains enfants ne parviennent pas à discriminer aisément les phonèmes, en particulier les sons proches. Ce fait illustre la nécessité de maîtriser la conscience phonologique, dès qu'il s'agit de diviser un mot en parties

plus petites comme les syllabes, les rimes et les phonèmes, puis de pouvoir les déplacer quelle que soit leur position dans ce mot (Chardon, 2005; Jamet, 1997). Une telle opération se fait également grâce à la « capacité à discriminer et segmenter les sons de la chaîne orale » (Rouillon, 2003, p. 4). Selon une étude conduite par Byrne, deux compétences sont importantes pour acquérir le principe alphabétique. En premier lieu, la capacité d'associer les lettres aux sons correspondants. En deuxième lieu, la performance de la conscience phonémique, à savoir la segmentation des mots en phonèmes. Sans avoir maîtrisé l'une de ces capacités, l'élève ne pourra pas posséder ce principe (1989).

Le perfectionnement du code graphophonologique est réalisable quand les élèves possèdent les deux habiletés mentionnées ci-dessous :

1. Identifier les sons entendus (les phonèmes) dans le mot ou dans un groupe de mots en décomposant le mot en unités sonores. Voici l'exemple présenté par Chauveau :

« Dans *mouton*, *poule* et *loup*, on entend [u]. »

« Dans *mon*, on entend [m] et [ɔ̃]. »

2. La prise de conscience de la nature linguistique de l'écriture française est incontournable. Autrement dit, nous écrivons tout ce que nous entendons avec des combinaisons de lettres variées et il nous faut aussi transcrire une partie du mot qui n'a pas d'équivalent sonore, mais une forme graphique issue des règles sémantico-grammaticales de la langue française. Lorsque l'élève lit un mot, il lui faut prononcer le son des lettres (les phonèmes) et non pas leur nom ou leur forme abstraite (Chauveau, 2007, p. 83).

Selon Chauveau, un élève de CP doit acquérir un deuxième code connu sous le nom « code idéographique ». Il s'agit d'un code graphophonologique (lettre-son) qui a des fonctions grammaticales et/ou syntaxiques (2007).

Après avoir examiné le code et la distinction entre formes alphabétique et graphophonologique, nous allons nous attacher au second fondement crucial du point de vue de l'identification des énoncés : la combinatoire.

3.1.2 La combinatoire

D'après Chauveau, la combinatoire n'est pas une perception instantanée : la lecture des syllabes implique que les élèves procèdent au début, à des associations de type consonne/voyelle (comme « ra, roi, ron ») pour déchiffrer les groupements inverses formés

par l'union voyelle/ consonne (par exemple « ar, af, if, il... »). En outre, ils peuvent ensuite assembler trois ou quatre lettres dans une syllabe.

Pour rendre plus clair ce principe de la combinatoire, nous présentons ci-dessous une méthode de formation des syllabes citées par Chauveau, qui reprend les schémas fondamentaux illustrant les productions obtenues en associant trois lettres-sons :

m	a	l	mal
m	u	r	
f	i	l	
f	ou	r	

Figure 2 Méthode de formation des syllabes citées par Chauveau (2007, p. 84)

L'exercice précédent joue un rôle important dans le déroulement de l'apprentissage qui conduit les élèves à décoder des syllabes. Le maître peut également renforcer leur capacité à déchiffrer des suites de lettres en effectuant des entraînements répétés. La mise en œuvre d'activités basées sur ces questions de pédagogie est sans conteste un plus, car il est démontré que les élèves sont bien plus actifs quand ils créent ou écrivent des syllabes seuls (Chauveau, 2007).

Après avoir maîtrisé le code et la combinatoire, les élèves peuvent enfin déchiffrer les mots. Or selon Chauveau, ce décodage consiste à « convertir une forme écrite (la graphie d'un mot) en forme orale ou sonore » (2007, p. 85). À ce stade, le sujet opère la transformation des énoncés écrits à l'oral sans en avoir compris le sens : leur interprétation est une démarche ultérieure. Mais une fois les principes du décodage et de la combinatoire posés, la problématique est alors la suivante : comment l'élève peut-il déchiffrer le mot ? Quels sont les mécanismes du décodage ?

3.1.3 Les mécanismes de déchiffrement d'un mot

Pour répondre à cette question, nous allons exposer les principes de deux mécanismes :

3.1.3.1 La synthèse

Chauveau a défini trois étapes successives, représentant les phases de tout acte de décodage des mots. L'élève acquiert d'abord une connaissance des « lettres-sons » ou du code « graphophonique » du mot qu'il va lire. Il assemble ensuite les lettres-sons pour construire des syllabes et les combine enfin en mot (2007). Décoder implique donc une opération linguistico-phonétique qui opère une synthèse entre graphie et phonie.

3.1.3.2 L'analyse

Cette démarche, composée également de trois phases, propose une approche radicalement opposée à la précédente, en ce sens qu'elle réalise une progression inverse, en partant de la séparation des mots en syllabes pour conduire l'élève à déchiffrer les lettres-sons. Suite à cette analyse, il parvient à prononcer l'ensemble du mot (Chauveau, 2007). Ehri déclare que ce mode de progression est la première stratégie utilisée par l'enfant débutant pour lire. Lorsqu'il réussit à identifier les lettres et la correspondance entre graphème(s) et phonème(s), il atteint le premier degré de l'apprentissage de la lecture (Ehri, 1989). Après avoir passé en revue les diverses applications du décodage des mots, nous allons examiner l'étape suivante, dont l'objectif est de mieux cerner les mécanismes d'identification du mot. Mais il apparaît important de définir l'identification des mots, considérée comme l'association d'une « signification (du sens) à l'image sonore d'un mot (du son) » (Chauveau, 2007, p. 87). De ce fait, l'identification des mots ne porte pas seulement sur le sens mais aussi sur le son.

3.1.4 Les mécanismes d'identification d'un mot

Nombreuses sont les manières d'apprendre à lire les mots et nous allons aborder certains mécanismes dans cette partie afin de bien éclairer les diverses façons dont le lecteur peut s'y prendre à lire un mot. Par contre, les élèves du CP doivent passer une succession de phases progressives pour devenir de bons lecteurs (Chauveau, 2007).

3.1.4.1 La lecture graphophonique

Le point de départ de notre propos sera la définition de la graphophonie dont l'objet est considéré comme « l'étude des relations qui existent entre les symboles et les sons d'une langue, et comprend les modèles de lettres ou de sons et les relations entre eux » (Ministère de l'Éducation nationale, 2010, p. 4). A ce propos, lorsque l'enfant débute la lecture d'un mot, il doit connaître l'interprétation de ce mot en code phonographique. Sinon, il est très important, pour lire un mot, de perfectionner les « phonogrammes » qui sont définis comme « lettres ou groupes de lettres qui notent des sons du langage » (Chauveau, Martins & Chauveau, 1997, p. 88). Selon Chauveau le système d'écriture de la langue française est d'abord « phonographique », autrement dit, la langue orale s'est transformée en écrit.

Pour éclairer cette conversion et l'écart entre les codes, citons l'exemple de Chauveau : « Vélo » est composé de quatre phonogrammes (v, é, l, o) puisque les sons oraux prononcés sont au nombre de quatre : /v/, /e/, /l/, /o/. Tandis que le mot « oiseau » est composé de trois phonogrammes : Oi, s, eau parce qu'il se prononce /wa/-/z/-/o/ mais il comporte pourtant six

lettres (Chauveau, Martins, & Chauveau, 1997, p. 89). Ceci nous permet donc d'observer qu'il n'y a pas de correspondance exacte entre le nombre de sons et le nombre de lettres – plusieurs lettres combinées produisant un seul son – ce qui nécessite de la part de l'enfant lecteur d'opérer une synthèse entre les codes.

3.1.4.2 La lecture orthographique

Cette procédure prend appui sur la mémoire orthographique des mots. L'apprenti lecteur copie d'abord les lettres d'un mot, il les combine ensuite en syllabes, ce qui lui permet d'apprendre ce mot (Chauveau, 2007). Dès que cet apprenti lecteur mémorise ce mot, il peut par la suite l'identifier quand celui-ci refait son apparition sous ses yeux de lecteur expert (Jamet, 1997). Lorsque les enfants déchiffrent des mots que ce soit à l'école maternelle ou dans une autre situation – ils mémorisent ces mots. Ainsi leur lecture est facilitée et devient plus rapide et plus fluide, parce que ces mots sont détectés comme des termes déjà connus (Gombert, 2003). Les élèves peuvent ainsi lire directement les mots qui sont déjà déchiffrés grâce à la mémorisation des connaissances orthographiques dans la mémoire à long terme. Cette mémorisation peut-être établie après avoir effectuée l'association entre les graphèmes et les phonèmes (Boulc'h, Gaux & Boujon, 2007). De plus Valdois ajoute que l'enfant mémorise aussi la forme phonologique des mots et leur signification (Valdois, 2003). L'observatoire national de la lecture constate le même fait, en remarquant la concentration des enfants sur les mots irréguliers et la syntaxe (ONL, 2007). Il est ici nécessaire de rappeler que la mémorisation de l'image visuelle des mots est une opération cognitive très importante puisqu'elle aide à prononcer rapidement des mots (Ehri, 1989).

3.1.4.3 La lecture analogie

Face à un mot inconnu, l'apprenti lecteur essaie de le comparer au contenu de son répertoire lexical. Il bénéficie alors d'une réserve linguistique regroupant les mots qu'il possède, avec en particulier certains éléments qui entrent dans les procédés de composition et de dérivation, pour identifier une partie d'un autre mot ayant la même fonction. À ce propos, il met en œuvre deux mécanismes : il segmente dans premier temps le mot en petits morceaux déjà connus, afin de les assembler par la suite pour lire la totalité du mot (Chauveau, 2007). Selon l'étude menée par Usha Goswami, Jean-Emile Gombert et Fraca de Barrera cette procédure réussit à partir du CE1 ce qui veut dire que les lecteurs débutants peuvent ainsi réaliser cette lecture analogique (In Jamet, 1997). Selon Jamet (1997), la reconnaissance des mots se fait en deux étapes : la première est l'analogie orthographique et la deuxième prend appui sur le code phonologique. Nous remarquons à ce sujet que dans ses travaux, Ehri

soutient la même idée en disant que cette technique semble efficace pour apprendre à lire des mots non familiers (Ehri, 1989).

3.1.4.4 La lecture anticipée

Selon Giasson, l'acte du lecteur est « une activité de prédiction, de confirmation et d'intégration des indices syntaxique, sémantique et graphique » (Giasson, 1995, p. 10). Cela montre que le lecteur anticipe les mots d'après ces trois dimensions clés. De ce fait, l'anticipation des mots peut être contrôlée par le recours aux acquis et aux habitudes issues des expériences de déchiffrement antérieures (Chauveau, 2007).

Après avoir examiné les différents mécanismes de déchiffrement et d'identification d'un mot, nous présentons maintenant la stratégie que suit l'enfant devant un texte, après avoir perfectionné le décodage des mots.

3.2 L'enseignement de la compréhension des textes

Nous avons vu précédemment que la lecture est l'ensemble de l'identification des mots et la compréhension des textes. Nous exposons dans cette partie les stratégies de l'enseignement de différents textes ensuite nous présentons l'enseignement de texte chez les CP.

Nous commencerons par la présentation de la définition de la compréhension d'un texte. Selon Rouet et Goumi, il s'agit de « la construction par le lecteur d'une représentation mentale de la situation décrite par le texte, le terme de situation étant entendu au sens le plus large » (Rouet & Goumi, 2010, p. 192). Cette définition se base sur notre interprétation des informations contenues dans un texte. La lecture est effectivement constituée par une série de processus mentaux complexes. Sa particularité porte sur l'identification du mot écrit. Elle engage donc une transformation, le passage des intégrations mentales à la production d'impressions. Ces changements affectent diverses parties cérébrales. Dans une situation de lecture, les éléments interceptés par les yeux correspondent à un modèle optique qui convient aux mots écrits. Par conséquent, la reproduction de sortie est variable, puisqu'elle est phonématique, sémiotique et syntaxique. La reconnaissance d'un vocable demande l'efficacité de ces trois productions. Goodman et Smith postulent que « le lecteur peut lire un mot écrit sans en connaître la signification » et que « la reconnaissance d'un mot, qu'elle soit globale ou le résultat du décodage, ne mène pas automatiquement à sa représentation sémantique » (Morais, Pierre & Kolinsky, 2003).

Il arrive donc que les enfants puissent lire des textes sans toutefois prendre conscience de ce qu'ils ont lu. La compréhension est donc un acte qui s'acquiert. Les enseignants peuvent

également favoriser la compréhension des élèves en proposant des consignes, des gestes ou des imitations. En outre, les enfants comprennent mieux le sens de ce qu'ils lisent lorsqu'ils possèdent une base lexicale riche (Rouillon, 2003). Les connaissances acquises antérieurement par les enfants facilitent en effet leur compréhension de nouveaux textes. Ainsi, les apprentis lecteurs qui ne possèdent que quelques mots dans leur répertoire lexical, comprennent plus difficilement les nouveaux textes. De ce fait, il est important que les enseignants expliquent clairement aux élèves les mots inconnus (Gombert, 2003). Par ailleurs, la compréhension de l'écrit se fait en questionnant d'une part le contenu des textes (les personnages, leur nom, leur position, les événements passés...) et d'autre part la syntaxe appliquée dans les phrases (ONL, 2005). A ce propos, pour parvenir à la compréhension d'un texte écrit, il est indispensable d'assimiler les processus sémantiques et syntaxiques qui permettent d'interpréter les situations abordées dans le texte et d'accéder à une reproduction mentale cohérente (Potocki, Bouchafa, Magnan & Ecalle, 2014).

En ce qui concerne la compréhension des énoncés, elle s'acquiert à deux niveaux, liés aux approches « littéraire » et « générale » du texte. La compréhension de l'écrit se réalise par la découverte de diverses informations littéraires comprises dans le texte et qui apparaissent en arrière-plan, dès lors que le lecteur cherche à établir le sens global des phrases en déterminant le temps, les personnages, les actions et leurs relations grâce aux connecteurs (ONL, 2007).

Giasson, quant à elle, met l'accent sur les diverses perspectives nécessaires pour que les élèves puissent arriver à la compréhension du texte, en ayant recourt à trois techniques majeures. La première méthode porte sur le fait de tenir compte des événements importants compris dans un texte de type « informatif ». Dans cette approche, l'enseignant joue un rôle essentiel pour parvenir à orienter ses élèves, afin qu'ils soient non seulement attentifs aux données primordiales, qui peuvent apparaître au début de texte - les « idées explicites » - mais aussi à celles qui sont contenues de façon indirecte, sous forme d'« idées implicites ». Il est important de souligner que ceci est une tâche ardue que les élèves ont encore du mal à réaliser lorsqu'ils sont à l'école primaire. La deuxième méthode vise à rédiger un « résumé » du texte étudié. Pour ce faire, les élèves doivent d'abord le comprendre, capter les idées importantes et laisser de côté celles qui sont secondaires, réduire le nombre de mots en utilisant des concepts connus et se concentrer sur les phrases clés pour le contenu du texte. L'enseignement de la « structure des textes » arrive en troisième optique, pour des supports soit narratifs, soit informatifs (1995).

Nous abordons en premier lieu cette procédure pour l'étude d'un texte narratif : le but est d'analyser la stratégie du récit, de révéler son mode d'organisation, basé sur la combinaison de quelques éléments principaux, à savoir « l'exposition (lieu, temps et personnages), l'évènement déclencheur (qui démarre l'histoire), la complication (réaction des personnages, but et tentative), la résolution (du problème), la fin (conséquence) et la morale (leçon que l'on peut tirer de l'histoire) » (Giasson, 1995, p. 97). Ce classement des facteurs connus et récurrents – et ce, quel que soit le type de texte narratif - aide les élèves à mieux comprendre. De surcroît, les chercheurs ont constaté que le rappel du récit – défini comme un raconté de l'histoire lue avec reformulation (emploi de structures verbales différentes de celles du texte) – a des effets positifs sur la compréhension des élèves. C'est le cas de Kapinus qui, au cours d'une étude menée en 1987, a noté le progrès de « la compréhension en lecture après seulement quatre séances de rappel » (Giasson, 1995, p. 111). La compréhension des textes informatifs est une activité d'analyse d'un niveau plus complexe, car elle est centrée sur l'acquisition d'informations nouvelles et de mots inconnus. Les textes informatifs sont en effet très divers et peuvent être classés selon cinq critères « description, énumération, comparaison, cause-effet, problème-solution » (Giasson, 1995, p. 123). Les approches les plus efficaces qui sont suggérées sont celles qui consistent à créer un graphique correspondant aux optiques du texte et dont la forme variera en fonction du genre étudié.

Dans cette partie, nous proposerons deux stratégies de la compréhension d'un texte au CP. Tout d'abord, face à un texte long, une lecture à haute voix par le maître sera la première technique appropriée. Cette lecture expressive permet d'animer le texte en donnant l'intonation, elle attire ainsi l'attention des élèves à se concentrer sur les détails. Par la suite, une interrogation orientée sur les images et le contenu de textes courts et simples mène à une bonne compréhension. Nous remarquons donc que l'enseignant représente un moteur très important pour amener les élèves à la fois à lire et à comprendre. Il peut diriger ce parcours en demandant aux enfants d'utiliser les deux principales compétences – l'identification des mots et la prise en compte des phrases ou textes – simultanément. De ce fait, lui incombe la responsabilité de bien expliquer aux élèves la façon dont ils utilisent les outils pour comprendre ce qu'ils ont lu (Chauveau, 2007).

Après avoir mis en évidence les processus sollicités au cours de l'apprentissage de la lecture, nous allons analyser à présent les différentes méthodes en usage pour l'apprentissage de la lecture.

4. Les méthodes d'enseignement de la lecture

Il est intéressant de remarquer que, en écho aux multiples interprétations de la définition de l'acte de lire, les méthodes de lecture se développent de manière extrêmement variée. Nous nous attacherons à l'observation des stratégies déterminées pour atteindre leur objectif – à savoir parvenir à un enseignement optimal de la lecture – en passant néanmoins par divers moyens qui sont axés chacun sur une autre composante de la langue.

4.1 Les méthodes synthétiques

Les méthodes synthétiques (aussi appelées « phoniques » ou « syllabiques ») sont très connues et appliquées dans certains pays, dont les pays francophones. En outre, la méthode syllabique est déjà utilisée en France au début du XXe siècle, puisque le ministère de l'Instruction publique a défini le décodage des syllabes comme le premier objectif à atteindre en CP (Chauveau, 2007). Avant de poursuivre notre description de cette méthode, une dernière citation nous éclaire sur l'importance de faire le point sur la notion de « syllabe ». Pour cela, nous nous reporterons aux définitions données par divers spécialistes. La syllabe, selon Gelbert, neurologue et aphasiologue, « n'est pas le sens sémantique mais le sens linguistique. Le sens sémantique, le mot, peut, lui, être fragmenté en plusieurs sens linguistiques » (Gelbert, 2001, p. 109). En ce sens, nous pouvons dire que la syllabe n'a pas de signification lorsqu'elle est seule et que la signification provient de plusieurs syllabes assemblées.

Krick, Reichstadt et Terrail ont montré en effet que « la syllabique part des lettres et examine la variété de leurs combinaisons, en syllabes, en mots, en phrases » (Krick, Reichstadt, & Terrail, 2007, p. 43). Ils soulignent que la méthode syllabique est contraire à la conception de « la lecture compréhensive » (Krick, Reichstadt, & Terrail, 2007, p. 43), parce qu'elle s'intéresse à la forme, c'est-à-dire au découpage des mots, aux syllabes, plus qu'à la signification des mots.

La syllabe est « une unité de traitement disponible chez les apprentis-lecteurs en lecture de mots » (Magnan, Liger, Jabouley, & Ecalle, 2010, p. 87). De ce fait, la syllabe est une aide ou support qui participe à l'apprentissage de la lecture.

Philibert souligne que « la syllabe n'est pas le remède miracle » (Henri, 2006, p. 10). Cet auteur cite que l'enfant signale qu'un enfant habitué de la syllabe peut finalement lire un mot

mais sans avoir compris le sens de ce mot lorsqu'un enfant ayant l'habitude à produire du sens peut lire le mot dès qu'il perçoit la troisième lettre dans le mot « banane » par exemple, en se servant du contexte. Pour cet auteur, il n'y a pas donc besoin de déchiffrer toutes les syllabes d'un mot s'il est suffisant de déchiffrer un ou deux syllabe mais pour écrire un mot il ne faut pas raté aucune lettre. À ce propos, l'élève n'a pas besoin de décoder les mots qui lui sont familiers parce qu'il les reconnaît immédiatement sans avoir aucune nécessité d'utiliser la stratégie syllabique ; mais quand il rencontre des mots moins connus, il ne peut pas se baser sur les contenus lexicaux déjà maîtrisés et il est obligé d'adopter de nouvelles stratégies pour pouvoir les lire. Il les déchiffre ainsi en utilisant les méthodes syllabiques, dans le but de diviser le mot en petites unités, pour passer de l'inconnu au connu.

La méthode syllabique utilise donc selon une progression qui va des petites unités (le son et/ou la lettre-son) vers leur association en syllabes, pour parvenir enfin à lire des unités plus grandes comme les mots et les phrases courtes jusqu'à aboutir au texte (Clermont, Lebrat, & Millecamps, 2006 ; Toresse, 1988). Par ailleurs, cette méthode est dite « phonique » dès que l'enseignement des syllabes débute par le son (Chauveau, 2007, p. 31).

Bentolila, Chevalier et Falcoz-Vigne font les mêmes remarques au sujet de l'évolution du simple au complexe : ils notent ainsi que cette méthode commence par l'association consonnes/voyelles puis se poursuit avec la décomposition des syllabes. Mais ils insistent également sur le fait qu'elle dépend du stockage de cette association avec d'autres syllabes plus grandes (trois ou quatre lettres) répétées plusieurs fois jusqu'au perfectionnement et à la mémorisation des mots ou des phrases (1991).

Selon le point de vue des inspecteurs Mezeix et Vistorcky, cette méthode est conformiste car ils considèrent que l'association dépend du lien entre la sonorité et la forme d'un caractère et que l'interprétation se fait au moment du déchiffrage visuel. Ce processus se stabilise grâce à la répétition. À ce moment-là, l'association des éléments simples favorise les constructions complexes : les caractères et les sonorités correspondantes sont réunis en syllabes, puis les syllabes en mots et les mots en phrases (1971).

Concernant la méthode syllabique, il est intéressant de lire le document produit par Bruno Germain, car celui-ci met l'accent sur l'autonomie du lecteur pour apprendre à lire en se servant de la connaissance des unités qui composent la langue, en particulier le français, et de la prise de conscience de l'association entre le code écrit et le code oral. Cet auteur insiste en

effet sur l'idée d'accompagner cette méthode avec des supports écrits comme les livres, les journaux, les histoires, pour que les futurs lecteurs puissent parvenir au sens, ce qui contribue à parvenir à la vraie lecture (Germain, 2004).

Les diverses applications des méthodes synthétiques ont mis l'accent sur l'importance de la segmentation de l'énoncé qui ne peut devenir accessible que par une prise en compte des unités de la graphie et de la phonie, et par une dynamique d'association qui vise à recomposer pour accéder à la lecture puis à la compréhension de la phrase. Néanmoins l'histoire de l'enseignement de la lecture révèle, dans les années 1920 l'apparition d'autres méthodes, dont la démarche est radicalement opposée à celle-ci, en ce sens qu'elles réalisent une progression inversée, en partant du complexe, ou du niveau dit « global ».

4.2 Les méthodes globales

L'approche développée par ces méthodologies a été initiée par Decroly, médecin neurologue belge, au début de vingtième siècle. Elle a dans, un premier temps, été instaurée pour un public restreint et bien spécifique : les enfants ayant une difficulté ou des déficiences intellectuelles (Clermont, Lebrat & Millecamps, 2006 ; Bentolila, Chevalier & Falcoz-Vigne, 1991).

Au cours de ses études, Decroly a distingué, du point de vue de la psychologie de l'individu, deux explications différentes justifiant l'efficacité de cette méthode : il note, en premier lieu, que la perception de l'individu débute par une approche globale, puis se concentre sur certains aspects réduits, ensuite comparés pour arriver à prendre conscience des éléments (Chauveau, 2007). De ce fait, l'individu pénètre les phrases et les mots avant de saisir les petites unités comme les syllabes et les lettres. Il ajoute que l'enfant distingue mieux des ensembles structurés et des sensations, par exemple des termes et des textes, que des facteurs sans sens, comme des graphes ou des syllabes (Sévérac, 2007). Il spécifie, en deuxième lieu, que c'est « la totalité de l'individu qui perçoit, pense et agit » (Dubreucq, 1993, p. 4). Ce fait est similaire, répond au caractère propre de l'individu et façon de se comporter globalement dans les diverses situations du quotidien. L'enfant appréhende en effet le monde et sa relation aux autres de manière globale : il part des éléments concrets pour aller vers leur abstraction. En ce sens, Decroly insiste sur le fait que l'apprentissage de la lecture s'effectue à partir de textes et de phrases ayant un sens, pour s'orienter ensuite vers les composantes abstraites (privées de sens et de désirs) comme les syllabes ou les lettres (Houssaye, 2006). Decroly exprime par ailleurs l'importance de cette progression

caractéristique de la nature humaine en utilisant la formule d' « une école pour la vie par la vie » (Chauveau, 2007, p. 18).

Il développe cette conception en postulant que l'école existe pour réaliser quatre objectifs : elle vise d'abord à créer des élèves capables de vivre en société, puis elle les dote de valeurs humaines et de sentiments ; elle assure ensuite les échanges et les relations réciproques et les forme enfin aux expérimentations avec autrui, car l'individu ne peut pas vivre isolé sans communiquer avec les autres (Houssaye, 2006). De ce fait, le sujet est initié à toutes les composantes qui lui permettent de construire sa vie et il apprend mieux car il a une perception aiguë des événements, auxquels il accède par l'intermédiaire de tous ses sens. Ce qui lui donne l'occasion de faire des découvertes pour satisfaire son objectif, à savoir bien réussir sa vie. À partir de ce moment, l'instituteur peut enseigner la lecture en prenant appui sur des phrases liées au vécu et extraites de l'environnement familial du sujet.

Dans cette méthode, l'enseignant lit des textes qu'il a sélectionnés. Il les répète ensuite plusieurs fois, ce qui permet aux élèves de se familiariser avec les énoncés. De ce fait, le stockage va favoriser également la prise de conscience de mots et surtout de ceux rencontrés dans d'autres textes. Outre l'identification de la forme de ces mots, la correspondance entre ces formes écrites et leur sens se réalise également. A partir de ces mots stockés, les élèves font des comparaisons, des analyses et des assemblages afin d'arriver à identifier les unités les plus petites comme les syllabes et puis les lettres (Bentolila, Chevalier & Falcoz-Vigne, 1991).

Selon Bruno Germain, la lecture prend appui sur les écrits et elle est séparée du langage oral. Autrement dit, dans cette méthode, les élèves analysent et comparent seulement des unités extraites du code écrit, sans faire de lien avec leur oralisation, ce qui diverge de l'approche précédente. Selon cet auteur, une telle conception cause plusieurs problèmes que nous allons étudier. Le premier obstacle concerne le stockage des mots et des phrases : dans cette opération, leurs significations correspondantes prennent un caractère stable et non flexible, comme des images imprimées dans la mémoire de l'individu, à cause de l'apprentissage global et rapide. Ensuite, un second problème apparaît, spécifique au code écrit : les mots ont un sens différent selon leur position dans la phrase ; par conséquent, les sujets peuvent ne pas être d'accord quand ils parlent entre eux et il en résulte autant de perceptions que d'individus, lors de l'interprétation de l'usage de ces mots dans la parole. À ceci s'ajoute encore une autre difficulté, quant à la qualification et aux compétences

distinctives que l'enseignant doit posséder, afin de pouvoir prendre conscience des diverses significations que les élèves donnent aux mots. Il devra aussi s'attacher à se référer à une base de connaissances linguistiques assez détaillée pour lui permettre de choisir en toute connaissance de cause les textes abordés en classe (Germain, 2004).

Cette méthode se base sur deux fondements – la vision globale et la quête du sens – qui la présentent sous une approche radicalement opposée à la méthode syllabique décrite précédemment. D'après cette conception, l'enseignant suggère des phrases issues du milieu du sujet ce qui favorise leur assimilation. Après un certain temps, il incite à comparer et à rapprocher des mots relevés pour leur proximité graphique et/ou phonique sur lesquels il fonde l'apprentissage de la lecture à travers leur décomposition : il segmente en effet ces mots en syllabes en suivant une approche analytique pour arriver enfin à apprendre la lettre ou le son et l'association entre le code oral et le code écrit (Chauveau, 2007).

Cette méthode globale a été appliquée avec succès en Belgique et en Suisse, surtout à la fin des années 1930, alors qu'elle n'a pas été utilisée en France. Selon les études menées par Chauveau, la plupart des enseignants de CP, propose plutôt une synthèse, en s'utilisant les deux méthodes globale et syllabique (Chauveau, 2007).

4.3 La méthode mixte

Elle est nommée « semi-globale » car il s'agit de combiner les deux méthodes mentionnées plus haut. Le sujet apprend à reconnaître des mots et des phrases globalement avant d'identifier les lettres et les sons correspondants (Chauveau, 2007). Bellenger dit également que cette méthode « fait appel simultanément à l'analyse et à la synthèse » (In Toresse, 1987, p. 85). Il souligne ainsi un aspect supplémentaire, à savoir que l'enfant doit, suite au travail de découpage et d'analyse des termes, procéder à une synthèse des nouveaux acquis.

Cette méthode est très utilisée actuellement dans certaines classes (Billard, 2006). Les élèves y sont encouragés à apprendre en suivant les deux méthodes, d'abord la globale - où les élèves analysent les phrases qui ont du sens pour eux et les décomposent en mots et en lettres - puis la syllabique, dans laquelle les élèves composent des phrases correctes à partir de mots qu'ils ont déjà identifiés personnellement (Bentolila, Chevalier, & Falcoz-Vigne, 1991).

La méthode mixte a été critiquée par Bruno Germain, qui l'a considérée comme une des causes de confusion chez les élèves, en ce qui concerne le passage de la méthode globale à la méthode syllabique (Germain, 2004). Plus précisément, après avoir perfectionné la lecture

chez les élèves en se servant de la méthode globale, les enseignants changent leur politique d'enseignement en s'appuyant sur la méthode syllabique. Cette transition va créer une sorte de perturbation chez certains élèves et conduire au développement de conceptions novatrices.

La fin du XXe a vu plusieurs nouvelles catégories de méthodes de lecture, qui proposent toutes - qu'elles soient idéovisuelle, interactive, gestuelle ou naturelle - des variations de ces approches initiales, dont nous allons aborder les principes clés et mettre en évidence les grandes lignes de leur évolution.

4.4 La méthode idéovisuelle

Elaborée en France par Foucambert, elle a été conçue en réaction au décodage qu'il considère comme un acte concomitant à la lecture. Il insiste sur le fait que cette méthode est concentrée sur le sens et la signification et non pas focalisée sur le déchiffrage. Pour qu'un enfant puisse apprendre à lire, il lui faut comprendre globalement les mots et les phrases (Cole & Magnan, 1992). En affirmant que le déchiffrage des mots forme un handicap qui limite la lecture vraie, Goigoux se situe dans la même lignée de pensée et souligne que la mémoire visuelle des mots est plus importante pour apprendre à lire (Goigoux, 2004). Cette méthode fait donc appel à la reconnaissance visuelle et à l'anticipation des mots qui suivent en prenant appui sur des hypothèses pour arriver au sens (Chauveau, 2007).

Cette méthode a connu un grand succès jusqu'en 1990, mais elle n'est plus pratiquée actuellement en France au CP (Chauveau, 2007 ; Goigoux, 2004).

4.5 La méthode interactive

Selon Chauveau, grâce à cette méthode, l'enfant pratique en même temps les deux phases : la première est le code écrit et la deuxième est le sens (Chauveau, 2007). Autrement dit, lorsque l'enfant décode les mots, il s'interroge sur leur contenu et celui des phrases pour mieux comprendre la syntaxe et découvrir la signification des énoncés. L'enfant réalise alors deux opérations complémentaires, le déchiffrage ou l'identification des mots et l'exploration du sens. Nous remarquons donc que cette méthode rassemble deux approches : d'une part, la syllabique en ce qui concerne les sons, d'autre part, l'idéovisuelle ou la globale dans la recherche du sens.

4.6 La méthode gestuelle ou phonomimique

Créée au XIX^{ème} siècle, elle s'adressait en priorité aux enfants en difficulté intellectuelle afin de faciliter leur apprentissage de la lecture en utilisant les gestes. La méthode phonomimique de Grosselin a d'abord été destinée aux enfants sourds-muets mais elle a ensuite été enseignée à l'école primaire (Maisonneuve, 2002). Le principe est inspiré de l'approche syllabique en composant la syllabe, puis les mots, en ajoutant le fait d'associer un geste à chaque phonème. L'apprentissage de cette gestuelle n'est pas difficile : les élèves s'entraînent à représenter les sons de la langue à l'aide de parties du corps qu'ils utilisent au quotidien. Cette pratique semble utile pour les enfants hyperactifs du fait qu'elle contrôle leur comportement en les incitant à faire des mouvements corporels qui demandent des efforts (Juhel, 1998).

4.7 La méthode naturelle

La perspective dite « naturelle » a été initiée par Freinet. Dans cette méthode, l'enfant est actif et dynamique. Il ne reste pas seulement comme un récepteur passif ; au contraire, il est incité à analyser, décomposer, explorer et comparer les mots et les textes entre eux (Chauveau, 2007). Le but est de considérer l'enseignement comme une « méthode de vie » (Go, 2009, p. 8), qui s'effectue dans le milieu social, le quotidien et l'entourage de l'individu. Freinet souligne ainsi l'idée que les enfants s'ennuient car ils ne travaillent pas par eux-mêmes, ils sont forcés de faire des devoirs scolaires qui ne satisfont pas leurs besoins et leurs désirs (Go, 2009). Cette conception rejoint les principes de la méthode globale, mais elle attribue un grand rôle à la liberté de l'élève du point de vue de la réalisation des connaissances (Clermont, Lebrat & Millecamps, 2006).

Toresse met en évidence les qualités principales de cette perspective : les élèves abordent plusieurs fois par semaine un texte qui reflète une situation réelle vécue, puis chacun d'eux incorpore des écrits imprimés dans son cahier et il les lit plusieurs fois. Il se concentre ensuite sur quelques phrases qu'il sépare, et enfin rassemble indépendamment les ensembles similaires, soit des phonèmes, soit des graphèmes (Toresse, 1988). Le maître et les élèves construisent des nouveaux termes à partir de ces graphèmes. Cette méthode est donc basée sur l'autonomie de chaque élève (Toresse, 1988). Par ailleurs, elle aborde des textes de la vie de la classe pour déchiffrer plus rapidement le code (Séverac, 2007).

À ce propos, l'enfant apprend mieux dans une situation du milieu social où il peut produire des expressions orales ou écrites en s'exprimant sur son entourage. Certains écrivent donc un

journal scolaire, un document tandis que d'autres peuvent raconter des histoires vécues en communiquant les uns avec les autres. De ce fait, les enfants construisent leurs propres textes écrits issus de leurs quotidiens et inspirés par leurs intérêts dans une approche personnelle. Puis, dans des groupes coopératifs qui leur donnent l'occasion de développer de multiples compétences (observation, réflexion, comparaison, recherche, découverte, questionnement, mémorisation), ils cherchent à se positionner dans leur apprentissage. Les apprenants deviennent alors des moteurs qui contrôlent leurs acquisitions et leurs apprentissages, ce qui rend l'enseignement plus efficace. De ce fait, les élèves bénéficient également d'expressions présentées par les autres, ce qui rend leurs répertoires plus riches (Stercq, 2008).

Cette conception forme une partie de la méthode globale, en se démarquant au sujet de l'importance du sens de la vie, cœur de l'approche naturelle qui s'efforce de joindre apprentissage et vie personnelle de chaque individu. De ce fait, les textes abordés dans cette optique sont extraits de la production de l'individu et non pas imposés par l'enseignant (Chauveau, 2007 ; Bentolila, Chevalier & Falcoz-Vigne, 1991).

4.8 Évaluation des méthodes de lecture

Dans ce paragraphe, nous allons présenter quelques études destinées à comparer les méthodes d'apprentissage de la lecture, même si Chauveau déclare qu'il « n'existe en France aucune évaluation institutionnelle, aucune étude scientifique des résultats des différentes méthodes de lecture » (Chauveau, 2007, p. 40).

L'étude menée à Bruxelles, en 1992, par Content et Leybaert, compare les méthodes globale et syllabique appliquées dans des classes de 2^e, 4^e et 6^e année dans deux écoles. L'une de ces écoles utilise la méthode globale et l'autre applique la méthode phonique. Cette étude révèle que la méthode phonique est la plus efficace dans la 2^e année tandis que la supériorité de la visée globale est démontrée dans les 4^e et 6^e années, au niveau de l'identification des mots, de l'orthographe et de la compréhension (Content & Leybaert, 1992).

Une autre étude, effectuée dans la région toulousaine, pour comparer l'acquisition lecture-écriture dans deux classe de CP. Il ressort de cette étude qu'au mois de novembre et février, les enfants de la classe phonique réussissaient mieux que ceux de la deuxième classe en lecture oral. Mais, en mai, les résultats des enfants de la classe langage entier dépassaient ceux des enfants de la classe phonique. En ce qui concerne le rappel de contenu, les élèves de

la classe « globale » ont un meilleur niveau, de meilleurs résultats que ceux de la classe « phonique » (Pasa & Fijalkow, 2000)

Roland Goigoux a réalisé une étude de vingt-huit mois pour comparer deux groupes d'élèves. L'un apprenant par la méthode idéovisuelle et l'autre bénéficiant d'une approche phonétique. Il a constaté que les élèves qui ont suivi la méthode idéovisuelle « obtiennent des scores nettement inférieurs à ceux des autres élèves lors des évaluations nationales CE2 malgré des performances initiales équivalentes en fin de scolarité maternelle ». Par ailleurs, ils sont également plus lents en ce qui concerne l'« identification des mots écrits » par rapport aux « élèves bénéficiant d'une didactique phonique rénovée ». Il a ainsi observé que les élèves de toutes classes sociales présentent une faiblesse au niveau de l'acquisition de la lecture au cycle 2, en raison de « l'absence d'enseignement du code grapho-phonologique » (Goigoux, 2000, p. 242).

Ce constat se retrouve dans l'étude menée par Braibant & Gérard qui, après avoir fait des observations dans vingt-cinq classes de 2^e année à l'école primaire francophone, remarquent que « les élèves ayant appris à lire selon une approche idéovisuelle obtiennent en moyenne des performances significativement inférieures à celles des élèves bénéficiant d'une didactique phonique, tant en compréhension qu'en décodage, et ce quelle que soit leur origine sociolinguistique » (Braibant & Gérard, 2004, p. 10).

Pour conclure, le programme de l'école primaire en France en 2006, a bien précisé que l'apprentissage de la lecture passe par le décodage et l'identification des mots et la compréhension du sens. La méthode utilisée par la majorité des enseignants en France depuis (1965-1970) est la méthode mixte (synthétique) qui se focalise sur deux volets selon Chauveau : « l'apprentissage du code graphophonique et l'accès au sens » (2007, p. 33). De ce fait, nous pouvons dire qu'il existe un lien fort entre ce que le Ministère de l'éducation demande et la méthode utilisée sur le terrain.

Nous abordons dans le chapitre qui suit, les difficultés d'apprentissage en milieu scolaire. Par la suite, nous exposons les difficultés en lecture chez les élèves au CP, notre cible de cette recherche.

5. Les différentes difficultés en lecture

Après avoir approfondi les diverses perspectives de l'apprentissage de la lecture dans le chapitre précédent, il nous semble important d'examiner les difficultés rencontrées par les élèves. Nous aborderons plus particulièrement dans cette partie, les difficultés et les troubles d'apprentissage en lecture.

5.1 Les causes des difficultés en lecture

Les difficultés d'apprentissage sont nombreuses et il est nécessaire de déterminer leur cause afin de mieux comprendre quelle faiblesse en est à l'origine. Ces causes sont de quatre natures différentes :

5.1.1 Les anomalies génétiques

Les difficultés de l'apprentissage peuvent-être provoquées par des irrégularités génétiques. Quand les enfants ont des perturbations au niveau d'une glande endocrine – qui sont figurées ci-dessous d'après Juhel – leur apprentissage pourra être influencé négativement.

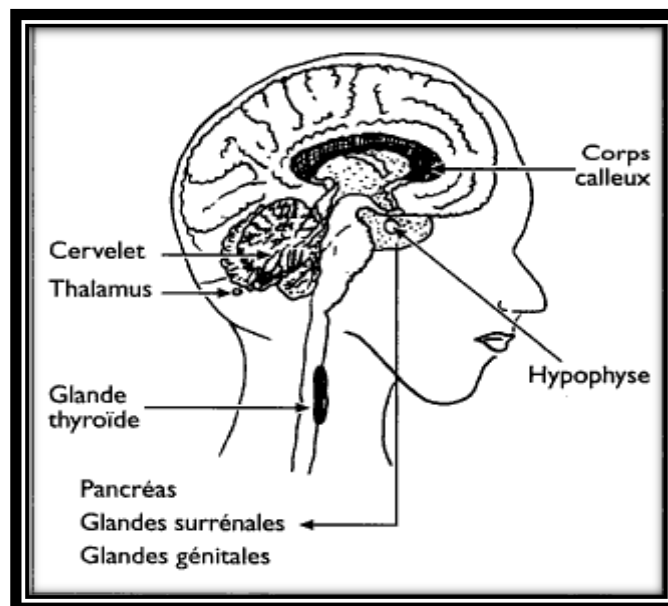


Figure 3 les glandes endocrines (Juhel, 1998)

Dans la figure 3 ci-dessus, nous remarquons que les glandes endocrines figurées – glande thyroïde, pancréas, glandes surrénales, glandes génitales, thalamus et hypophyse – diffusent des hormones qui jouent un rôle essentiel dans le maintien de l'équilibre interne du corps. Elles contrôlent les diverses fonctions du corps comme le comportement, le métabolisme, la croissance et la tension. Il est important de souligner que des hormones comme la cortisone,

les œstrogènes, la testostérone et l'adrénaline, sont responsables de la régulation des activités physiologiques. Par exemple, le manque de sécrétion d'hormones thyroïdiennes cause des problèmes au niveau du comportement qui se manifesteront sous forme d'hyperactivité et de troubles de l'apprentissage (Gabriel, Hofmann, Glavas & Weinberg, 1998). A ceci peuvent s'ajouter une cause héréditaire ou des conditions médicales acquises comme : un traumatisme crânien, une méningite (Maurice, 2004).

5.1.2 Les anomalies neurologiques

Les difficultés d'apprentissage sont provoquées par un dysfonctionnement identifiable du système nerveux central (Tursz & Vaivre-Douret, 1999). En outre, les difficultés d'apprentissage peuvent trouver leur source dans des problèmes liés aux pratiques de stratégies cognitives, métacognitives et aux compétences transversales. Par ailleurs, ces difficultés s'attachent fréquemment à certaines déficiences qui affectent particulièrement l'attention et la mémoire (Gouvernement du Québec, 2003)

Les difficultés d'apprentissage sont causées par des anomalies génétiques ou d'autres causes neuro-biologiques innées et/ou acquises (Direction de l'éducation française, 1997). Dans son étude, Landry (2007) constate que le mauvais traitement des informations par le cerveau est la principale cause des difficultés d'apprentissage. Autrement dit, les enfants ayant des difficultés d'apprentissage sont victimes d'une dégradation des neurones encéphaliques, empêchant le cerveau de traiter correctement les informations reçues de l'entourage et cela provoque également de la confusion quand le corps exécute ce que le cerveau lui indique. Le cerveau peut être déficient dès la naissance ou à la suite d'un grave accident, d'une maladie.

D'après Juhel les fonctions visuelles, auditives, tactiles et motrices communiquent avec le cerveau par des fibres. Lorsque les messages nerveux ne parviennent pas au cerveau à cause du mauvais fonctionnement de ces fibres, les enfants auront des difficultés à apprendre à cause de troubles de la concentration, de la mémorisation, de l'abstraction et des associations mentales rapides. De plus, les difficultés pour la lecture et l'écriture peuvent provenir d'une anomalie dans les nerfs cérébraux dédiés au langage (Juhel, 1998).

5.1.3 Les facteurs pédagogiques

L'enseignant joue un rôle très important dans l'apprentissage des élèves à partir du moment où il crée une bonne ambiance de travail en motivant les élèves pour l'acquisition des

connaissances. Le maître doit prendre en compte la façon dont les élèves apprennent à obtenir les informations. De ce fait, l'enseignant doit aider ses élèves à une meilleure appréhension en suggérant diverses approches pour assimiler les connaissances. En outre, une relation bonne entre l'enseignante et l'élève pourra éviter des difficultés d'apprentissage pour ce dernier (Juhel, 1998).

Il importe de souligner que la méthode d'enseignement de la lecture appliquée dans une classe joue un rôle très important dans l'apprentissage chez les enfants. De plus, il est intéressant de mentionner les caractéristiques des écoles qui souffrent d'un grand degré d'échec scolaire selon une étude réalisée par Cane et Smither en 1971 à savoir « le manque d'enseignement méthodologique, une négligence des correspondances grapho-phonétiques, une insuffisance des moments de lecture, et le fait de différer l'enseignement de la lecture jusqu'à ce que l'enfant en manifeste le désir » (Fijalkow, 1986, p. 183).

Plus précisément, la méthode de lecture utilisée par l'enseignant a un effet facilitant ou compliquant pour le démarrage de l'apprentissage de la lecture chez les dyslexiques. Une méthode de lecture qui privilégie le décodage des mots, fait de l'apprentissage de la lecture une tâche aisée chez les dyslexiques de surface qui présentent des difficultés pour lire les mots irréguliers (Gombert et al., 2000).

Dans son étude, Malmquist en 1958 constate que les enfants obtiennent de meilleurs résultats en lecture en fonction du nombre d'années d'expérience de l'enseignant (Fijalkow, 1986). De ce fait, les maîtres expérimentés ont des effets positifs sur l'apprentissage des enfants.

5.1.4 Les facteurs familiaux psychologiques et affectifs

Le milieu familial où vivent les enfants influence leur apprentissage. Plus précisément, la mère et le père influencent le degré d'appréhension de leurs enfants. Certains parents basent leur éducation sur l'évaluation négative des apprentissages de leur enfant élèves, ce qui crée une source de découragement. Ceci aggrave les difficultés de leur enfant car ils jugent ses difficultés sans lui laisser un espoir de les dépasser. Il est nécessaire de mentionner également d'autres causes comme le manque de nourriture et/ou de biens non-alimentaires. Ces diverses privations provoquent des faiblesses au niveau du cerveau et du système nerveux à l'origine des difficultés d'apprentissage (Juhel, 1998).

Le manque de la motivation est une cause de difficultés d'apprentissage ; cependant Cèbe et Goigoux déclarent que ce manque est dû à des facteurs pertinents de la méthode utilisée par les enseignants ou par leur activité dans la classe. Les élèves peuvent être démotivés parce qu'ils ne trouvent pas d'intérêt dans ce qu'ils apprennent. Ces auteurs signalent que la motivation est une conséquence de la pratique des enseignants dans une situation d'apprentissage à l'école (Cèbe & Goigoux, 1999).

Les enfants des familles de migrants ont des difficultés d'apprentissage du français. Ils souffrent de ne pas pouvoir parler à l'école. En d'autres termes, ils ne peuvent pas parler à l'extérieur de maison. Un autre problème se situe au niveau des difficultés de compréhension entre leurs parents et les enseignants à cause de l'absence de la maîtrise de la langue (Giraud, 2010).

Pelsser classe les causes des difficultés d'apprentissage en trois catégories. Les facteurs affectifs en premier lieu, l'enfant éprouve des sentiments d'anxiété, de peur, de stress et de regret d'être incapable de réussir. En deuxième lieu les facteurs familiaux car le milieu familial conditionne l'apprentissage de l'enfant. Si les parents ont des problèmes entre eux, les enfants vont les porter à l'école. Quand les enfants souffrent des disputes et des désaccords dans leur famille, ils seront pris par ce conflit à l'école ce qui influencera négativement leur rendement scolaire. De même ces difficultés scolaires vont influencer leur vécu. Les facteurs socioculturels viennent en dernier lieu, mais le niveau éducatif des parents semble avoir une influence sur l'apprentissage des enfants. De ce fait, les enfants des parents illettrés ou qui ont du mal à lire, écrire ou à parler, auront des difficultés d'apprentissage. A ceci s'ajoute le fait que les enfants sont conditionnés par la situation économique des parents qui limite leur apprentissage d'après Good et Brophy. Ces auteurs déclarent que le statut éducatif des parents joue un rôle très important au niveau de la communication avec l'enseignant et pour établir un lien qui va aider les maîtres à bien assurer une relation compréhensive avec les parents (Potvin & Rousseau, 1991).

En ce qui concerne l'origine des difficultés d'apprentissage de la lecture est les troubles affectifs. Il arrive que l'enfant ait du mal à apprendre car il est attaché à sa mère alors qu'il est obligé de séparer d'elle pour aller à l'école ce qui crée un sorte de crainte chez l'enfant (Fijalkow, 1986).

Toutefois il apparaît que les enfants ont la capacité d'apprendre à lire mais qu'ils n'ont pas la volonté de le faire. Ils refusent l'apprentissage à cause des motivations positives ou négatives. Nous allons mentionner quelques éléments de ces facteurs recensés par Fijalkow :

- pour ne pas dépasser leurs parents (culpabilité) ;
- pour soulager l'inquiétude des parents craignant que leur enfant cesse de les respecter ;
- par parti pris pour un parent contre l'autre ou contre l'école ;
- pour des motifs narcissiques liés à la position dans le groupe d'élèves ;
- en réponse à l'interdit des parents de comprendre certaines choses, d'où une non compréhension de l'écrit ;
- en réponse à l'interdiction du savoir par les parents, d'où un manque généralisé de curiosité ;
- par résistance à de trop fortes exigences des résultats des parents (Fijalkow, 1986, p. 112).

Nous voyons que ces facteurs cités plus haut empêchent les élèves d'apprendre même s'ils n'ont pas de problèmes pédagogiques. Ils sont influencés par des réactions pertinentes aux situations particulières de leur parent.

Il est tout à fait juste de mentionner une causalité des difficultés d'apprentissage par rapport aux troubles affectifs. En particulier ces causes ont un lien direct avec la situation familiale des parents et leur niveau d'étude. Un autre point de vue penche à dégager l'idée que les troubles affectifs ne sont ni causes ni conséquences mais qu'ils sont des symptômes simultanés à l'apprentissage de la lecture (Fijalkow, 1986, p. 183).

Nous avons vu précédemment que les difficultés de l'apprentissage peuvent provenir de facteurs liés aux anomalies génétiques, neurologiques, pédagogiques, familiaux, psychologiques ou affectifs. Nous allons tenter de démontrer dans la partie suivante, que les difficultés de l'apprentissage se manifestent par des traits distinctifs chez les enfants.

5.2 Les symptômes des troubles d'apprentissage

En nous basant sur différentes études effectuées par des auteurs comme par exemple : Juhel, Landry, Rioux et Chouinard, nous mettrons en évidence les caractéristiques ou les manifestations les plus pertinentes des difficultés de l'apprentissage :

- ❑ un manque de concentration ;

- des troubles de la mémoire et de la pensée ;
- des difficultés d'expression verbale, des troubles du langage et de l'audition ;
- des troubles de la coordination ;
- une hyperactivité et une instabilité psychomotrice ;
- une altération perceptivo-motrice ;
- une variabilité de l'humeur (ou désorganisation) ;
- des troubles de l'attention (une durée réduite de l'effort d'attention, de la distraction) ;
- une impulsivité (de caractère et dans les activités) ;
- des troubles spécifiques de l'apprentissage, en lecture, calcul, écriture et épellation ;
- une incapacité à s'organiser en fonction de l'atteinte d'objectifs vitaux ;
- des habitudes de sommeil irrégulières ;
- une résistance au moment du coucher ;
- un désordre des effets personnels, surtout dans la chambre à coucher et sur la table de travail (ou sur le bureau) ;
- une fatigabilité importante ;
- une énurésie fréquente ;
- des habitudes alimentaires particulières ;
- une curiosité excessive, surtout en ce qui concerne les mécanismes fonctionnels de certains objets ;
- une tendance à se ronger les ongles ;
- une tendance à fuir les situations ou un caractère rêveur ;
- des difficultés à exprimer la nature de son problème ;
- des cahiers scolaires généralement malpropres et déchirés ;
- un surinvestissement au sujet des animaux. (Juhel, 1998, pp. 72, 73).
- des problèmes de concentration,
- des difficultés en lecture, en écriture ou en mathématiques,
- des problèmes de comportement (Rioux & Chouinard, 2009, p. 39).
- une perte de confiance en soi.
- un manque de motivation.
- un problème de comportement.
- une difficulté dans les matières fondamentales (la lecture, la mathématique, l'écrit).
- une incapacité à communiquer et à créer des liens avec les autres.

- ❑ une confusion quant au stockage, à l'attention et à la concentration sur le travail (Gouvernement du Québec, 2003)
- ❑ une détresse psychologique, de l'anxiété et de la fatigue (Société Française de Pédiatrie, 2009).
- ❑ un rendement scolaire inégal;
- ❑ une désorganisation dans le raisonnement, le travail écrit et les actes;
- ❑ une difficulté de compréhension en lecture et pour le repérage de faits importants;
- ❑ des moments d'inattention, de distraction, une faible capacité d'attention et une incapacité à se concentrer sur le travail;
- ❑ une trop grande attention portée à une certaine tâche ou la répétition constante d'une tâche ;
- ❑ des troubles de la mémoire et des difficultés à se rappeler des instructions;
- ❑ un manque de coordination qui donne un caractère maladroit, et un manque d'habileté motrice;
- ❑ la difficulté à nouer et à entretenir des liens avec d'autres personnes;
- ❑ un manque de confiance, occasionnant un certain découragement ; un absentéisme et des comportements inacceptables;
- ❑ des habitudes d'étude non productives (Direction de l'éducation française. 1997)
- ❑ Les troubles d'apprentissage se manifestent également par :
 - ❑ des troubles de l'adaptation,
 - ❑ des troubles du langage,
 - ❑ un retard psychomoteur (Société Française de Pédiatrie, 2009).
 - ❑ un retard dans l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul,
 - ❑ l'échec scolaire, la perte de confiance en soi, un comportement colérique, la frustration et le stress (Landry, 2007).

Nous pouvons conclure que les manifestations des difficultés et des troubles d'apprentissage se situent aux niveaux suivants : l'attention, la mémorisation, habileté motrice, le comportement, le corps physique, la perception, la lecture, l'écriture, le calcul, l'expression verbale et les communications avec les autres.

Nous remarquons que les symptômes des difficultés d'apprentissage sont rattachés aux causes que nous avons montrées plus haut. En vue de présenter cette relation entre eux, nous nous adressons ci-dessous un tableau explicatif :

Tableau 5 les symptômes et les causes des difficultés d'apprentissage (l'éducation française, 1997 ; Landry, 2007 ; Société Française de Pédiatrie, 2009)

Les causes	Les symptômes
<p>les anomalies génétiques</p>	<ul style="list-style-type: none"> - troubles de la coordination. - problème de comportement. - altération perceptivo-motrice. - variabilité de l'humeur (désorganisation). - impulsivité (de caractère et dans les activités). - troubles spécifiques de l'apprentissage, en lecture, calcul, écriture et épellation - incapacité de s'organiser en fonction de l'atteinte d'objectifs vitaux. - habitudes de sommeil irrégulières. - désordre des effets personnels, surtout dans la chambre à coucher et le pupitre. - curiosité excessive, surtout en ce qui concerne les mécanismes fonctionnels de certains objets. - tendance à se ronger les ongles. - désorganisation dans le raisonnement, le travail écrit et les actes; - moments d'inattention, facilement distrait, une faible capacité d'attention et une incapacité à se concentrer sur le travail. - trop grande attention à une certaine tâche ou répète une tâche constamment; - manque de coordination qui peut sembler maladroit et un manque d'habileté motrice.
<p>les anomalies neurologiques</p>	<ul style="list-style-type: none"> - manque de concentration. - troubles de la mémoire et de la pensée. - confusion quant au stockage, à l'attention et à la concentration sur le travail - difficultés de l'expression verbale, troubles du langage et de l'audition. - troubles de l'attention (durée réduite de l'effort d'attention, distraction).

	<ul style="list-style-type: none">- tendance à des fuites (on le décrit comme étant dans la lune).- difficulté à exprimer la nature de son problème.- difficulté en compréhension de lecture et au repérage des faits importants.- troubles de mémoire et de la difficulté à se rappeler des instructions.-troubles du langage.
les facteurs pédagogiques	<ul style="list-style-type: none">- retard dans l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul.- difficulté dans les matières fondamentales (la lecture, la mathématique, l'écrit).- cahiers scolaires généralement malpropres et déchirés.- rendement scolaire inégal- manque de confiance, ce qui occasionne un certain découragement; fait l'école buissonnière et a des comportements inacceptables.- habitudes d'étude non productives.-difficultés de faire adapter avec les autres au niveau scolaire et social.
les facteurs psychologiques et affectifs	<ul style="list-style-type: none">- résistance au moment du coucher.- fatigabilité importante.- énurésie fréquente.- surinvestissement dans les animaux.- habitudes alimentaires particulières.- difficulté à nouer et à entretenir des liens avec d'autres personnes.- détresse psychologique, anxiété et fatigue.- hyperactivité et instabilité psychomotrice- échec scolaire, perte de confiance en soi, rage, frustration et stress.- troubles de l'adaptation.- retard psychomoteur.- incapacité à communiquer et à créer des liens avec les autres.- perte de confiance en soi.- manque de motivation.

Nous avons vu dans le tableau 5 au-dessus, que les difficultés ou les troubles d'apprentissage peuvent être provoqués par des facteurs innés comme les facteurs génétiques et neurobiologiques ou par d'autres facteurs extrinsèques tels que les facteurs pédagogiques, familiaux, psychologiques et affectifs.

L'ensemble des ouvrages consultés sur le sujet, nous a permis de constater que les mots "troubles", "difficultés" et "problèmes" sont utilisés par les auteurs comme des mots homonymes alors qu'ils ont des sens tout à fait différents. Pour éviter la confusion entre ces termes, nous les préciserons au préalable dans la partie suivante.

5.3 Différenciation entre les concepts de troubles, difficultés et problèmes d'apprentissage

Certains auteurs ont démontré les nuances entre les concepts "troubles", "difficultés" "problèmes". Nous nous sommes appuyés sur leurs études en vue de mieux cerner les différences les plus essentielles.

Les difficultés d'apprentissage sont provisoires et peuvent être provoquées par des circonstances difficiles dans l'environnement et l'entourage de l'enfant. Par contre, les troubles d'apprentissage sont innés et perdurent toute la vie. En outre, ils sont causés par des raisons propres à l'enfant (Maurice, 2004 ; Rioux & Chouinard, 2009-2010).

Les troubles de l'apprentissage proviennent en effet de problèmes liés à la fonction cognitive de l'individu. Ils sont attachés à l'attention, à la perception (visuelle et auditive), à la mémoire (à court et à long terme), au langage, à la lecture, à l'orthographe, à l'arithmétique, à la motricité (fine et globale), au traitement de l'information et aux fonctions exécutives (Pelletier & Léger, 2004). Ces troubles d'apprentissage continuent à l'âge adulte d'après la Société Française de Pédiatrie (2009).

La difficulté d'apprentissage « se réfère à une panoplie de troubles dont la source peut être une dysfonction identifiable ou inférée du système nerveux central » d'après la direction de l'éducation française. Ces difficultés d'apprentissage provoquent en effet des problèmes dans les domaines suivants : attention, mémoire, raisonnement, coordination, communication, lecture, écriture, épellation, calcul, habileté sociale et maturité affective (Direction de l'éducation française, 1997, p. 1). D'autre part, nous remarquons que certains auteurs soulignent que les difficultés d'apprentissage les plus pertinentes, sont liées à la lecture, à la

communication orale ou écrite et au calcul (Gouvernement du Québec, 2003). Les difficultés se traduisent par des faiblesses ou des désorganisations dans l'apprentissage de la concentration, la lecture, l'écriture ou les mathématiques, le comportement. Par contre, les troubles d'apprentissage « se manifestent sur le plan de l'attention, de la mémoire, de la coordination, de la communication, de la capacité à lire et à écrire, de la conceptualisation, de la sociabilité et de la maturité affective » (Rioux & Chouinard, 2009, p. 39).

Un autre point fondamental met en évidence les circonstances de survenue des difficultés d'apprentissage, telles que l'environnement et les incidents biologiques. Par contre, selon l'étude conduite par le Ministère de l'éducation du Québec, les difficultés d'apprentissage « sont considérées comme la résultante des interactions entre les caractéristiques de l'élève, celles de sa famille, de son école et du milieu dans lequel il vit ». Les facteurs extrinsèques jouant un rôle important dans l'apprentissage chez les individus, comme nous venons de le souligner (Gouvernement du Québec, 2003, p. 8). D'après la Société Française de Pédiatrie, les difficultés d'apprentissage sont surmontées par des individus normaux, ces difficultés se manifestant d'ailleurs par un retard dans l'acquisition (2009).

Landry fait la comparaison entre difficultés et troubles. Pour lui, la difficulté se situe aux niveaux de la lecture, de l'écriture et du calcul, quand les difficultés sont dus à des facteurs extrinsèques tels que : familiaux – divorce, manque d'argent et violence –, sociaux – adaptation avec les pairs, l'école et l'enseignant – et physiques – santé. Néanmoins, le trouble de l'apprentissage « empêche les gens de bien comprendre ce qu'ils voient, ce qu'ils entendent ou même ce qu'ils disent » et cet auteur estime que le trouble de l'apprentissage « est dû à certaines parties du cerveau qui ne fonctionnent pas bien » (Landry, 2007, p. 5). De ce fait, l'enfant ne prend pas conscience de tous les événements qui se passent devant ses yeux et qui sont entendus ou lus par lui. L'auteur insiste sur le fait que les enfants atteints de troubles d'apprentissage auront la possibilité d'apprendre quel que soit leur âge.

La difficulté selon Chabanne est une « démarche entre une personne et un objectif » (Chabanne, 2005, p. 9). Autrement dit, la difficulté dans une situation d'apprentissage est l'ensemble des processus qui empêchent le sujet de parvenir à ses visées d'apprentissage. A quoi s'ajoute une autre difficulté caractérisée par les séquelles chez l'individu qui a rencontré ou subi une difficulté d'apprentissage.

À l'opposé, d'autres auteurs développent un classement des problèmes d'apprentissage bien différent après avoir constaté cette ambiguïté dans les termes employés. C'est le cas de trois équipes de formateurs d'enseignants du premier degré, français, espagnol et irlandais, qui considèrent que les problèmes d'apprentissage sont soit de type physiologique, soit de type social ou de type scolaire. La première catégorie fait appel à des problèmes de développement de l'individu qui souffre de troubles neurologiques. Pour la deuxième, les sujets sont confrontés à plusieurs difficultés lorsqu'ils veulent communiquer avec d'autres et ils peinent à s'adapter à la société. Enfin, les problèmes de type scolaire sont définis par un écart entre les résultats scolaires des enfants et leurs aptitudes (Gash, Garcia & Rault, 2001).

Juhel, quant à lui, fait la distinction entre les problèmes d'apprentissage et les difficultés. D'après lui, les problèmes se situent aux niveaux « affectif, visuel, auditif ou physique » et ils se réfèrent à « une perte, une malformation ou à une anomalie d'un organe, d'une structure ou d'une fonction physiologique, anatomique ou psychologique qui occasionnent par le fait même une limitation fonctionnelle » (Juhel, 1998, p. 61). Tandis que les difficultés d'après lui, font « référence à une ou plusieurs difficultés qu'éprouve l'enfant à se soumettre aux exigences du système scolaire où il se trouve » (Juhel, 1998, p. 62). C'est pourquoi, nous soulignons le fait qu'il existe bien une différence entre les termes "problèmes" et "difficulté". Selon Juhel, les difficultés d'apprentissage se situent à trois niveaux : le « traitement de l'information, l'emmagasinage et la reproduction de l'information reçue » (Juhel, 1998). De ce fait, pour cet auteur les élèves qui ont des troubles d'apprentissage, se diffèrent des élèves qui n'ont pas de troubles à l'appréhension de l'information, à son stockage et à l'assimilation de cette formation. Ce qui rend leur réaction à ces informations acquises pas tout à fait adéquate.

Après avoir rappelé les définitions des termes « troubles » et « difficultés », nous soulignerons que Rioux, Chouinard, Pelletier partagent la même idée : les difficultés sont passagères et proviennent de facteurs extrinsèques contrairement aux troubles qui sont identifiables. Ces auteurs, ainsi que Léger, sont tout à fait unanimes en ce qui concerne la cause spécifique des troubles d'apprentissage chez l'individu. Landy s'accorde également avec ces auteurs, pour signaler que les enfants ayant des troubles d'apprentissage ont des dysfonctionnements du cerveau. Par ailleurs, la société française de Pédiatrie confirme que ces troubles accompagnent les enfants jusqu'à l'âge de l'adolescence.

Nous remarquons en effet que le Ministère de l'éducation du Québec a déterminé les mêmes facteurs des difficultés que Rioux, Chouinard, Pelletier et Léger, les rattachant également à des causes extrinsèque. En outre, la société française de Pédiatrie a confirmé que les enfants présentant des difficultés d'apprentissage sont normaux ne présentent aucun handicap par ailleurs.

Nous concluons que Chabanne a identifié le terme de « difficulté » de manière générale et large. Elle est considérée comme un obstacle qui prive l'enfant de la faculté d'apprendre.

Juhel quant à lui, a utilisé le terme "problème" pour désigner les obstacles d'apprentissage, tout comme Landry, Rioux, Chouinard, Pelletier et Léger, à savoir les causes physiques, affectives et psychologiques. De surcroît, cet auteur applique le terme de "difficultés" à l'ensemble des difficultés qui se manifeste face aux revendications scolaires. Ces difficultés se présentent par des confusions au niveau de l'appréhension des informations, de l'assimilation, et de la conservation en mémoire. Nous noterons également que la Direction de l'éducation française choisit la notion de "difficultés" pour les troubles présentés aux niveaux suivants : attention, mémoire, raisonnement, coordination, communication, lecture, écriture, épellation, calcul, habileté, sociale et maturité affective (Direction de l'éducation française, 1997, p. 1; Rioux & Chouinard, 2009-2010, p. 39).

Nous avons vu plus haut que les termes "difficultés", "problèmes" ou "troubles" sont utilisés par tous, mais que les « difficultés » chez certains, sont des troubles ou des problèmes pour d'autres. Nous utiliserons donc dans le cadre de notre recherche, la terminologie utilisée par Rioux, Chouinard, Pelletier, Landry et le Ministère de l'éducation du Québec, qui prend en compte que les difficultés d'apprentissage sont passagères et proviennent des facteurs extrinsèques. En effet, notre travail est consacré aux difficultés qui proviennent des facteurs pédagogiques et que les enseignants sont en mesure de traiter en classe et non aux troubles relevant de l'orthophoniste ou du médecin.

Une imprécision notable paraissant persister entre les notions de « troubles d'apprentissage » et « difficultés d'apprentissage », il nous semble important de les définir plus minutieusement.

5.4 Les troubles de l'apprentissage

Dans cette partie, nous aborderons les diverses catégories de troubles d'apprentissage afin de bien déterminer notre cadre de recherche.

La classification proposée par Rioux présente deux catégories importantes qui sont : « les troubles du langage oral et écrit » et « les troubles praxiques et visio-spatiaux » (Maurice, 2004, p. 74). La première se divise en deux éléments : la dysphasie et la dyslexie-dysorthographe, deux troubles spécifiques de l'évolution du langage. La deuxième présente trois sous-catégories : la dyspraxie, la dyscalculie et le syndrome de dysfonction non verbale qui est un trouble spécifique du développement moteur est défini comme une confusion du langage verbal et non verbal. Certains élèves dysphasiques n'expriment leurs idées que par des phrases simples et générales. Leur répertoire lexical est pauvre donc ils ne peuvent pas utiliser de mots complexes. D'autres se concentrent difficilement sur les détails d'un débat. Ils éprouvent une difficulté à assimiler les idées principales d'une discussion. En revanche, certains combinent les deux troubles précédents (Maurice, 2004).

Les enfants dyslexiques éprouvent des difficultés dans l'apprentissage de la lecture, au niveau de la phonétique. Ils ne parviennent pas à se représenter les sons, ce qui affecte leur capacité à comprendre ce qu'ils décodent, bien qu'ils possèdent une intelligence dans la moyenne et qu'ils ne présentent pas d'anomalies de la vue, de l'ouïe et du comportement. Ils rencontrent également des problèmes d'orthographe. (Maurice, 2004).

Maurice a catégorisé la dyspraxie en deux genres. En premier lieu, la dyspraxie motrice : il s'agit « d'un trouble de l'organisation, de la programmation et de la coordination des gestes complexes » (Maurice, 2004, p. 78). L'enfant atteint de dyspraxie motrice présente des difficultés pour faire aboutir ses actions et est décrit comme *malhabile et paresseux*. Il ne communique pas aisément avec les autres enfants puisqu'il est incapable d'assimiler ce que ses pairs expriment. De ce fait, il s'en éloigne. La capacité orale des dyspraxiques n'est pas diminuée. Dans la plupart des cas, ce trouble est également associé à d'autres faiblesses dans l'apprentissage des mathématiques, de la physique et des troubles de l'attention, dûs à l'hyperactivité. En deuxième lieu, la dyspraxie orale, provoque chez l'enfant une difficulté à émettre des phonèmes et les associer aux graphèmes puisqu'il a un « trouble de programmation et de coordination qui atteint certains muscles de la bouche » (Maurice, 2004, p. 79).

Quant à la dyscalculie, il s'agit d'un grand retard des capacités de calcul de l'enfant, par rapport à son âge. Enfin, l'enfant atteint du syndrome de dysfonction non verbale des difficultés de déchiffrage des mots, et il est incapable de comprendre le système de signes produits par ses camarades. En outre, il est confus au niveau des « habiletés visuo-spatiales

(par exemple, repérer les détails plus importants d'une image) et souffre de des troubles de l'attention et de la mémoire visuelle » (Maurice, 2004, p. 80).

Par ailleurs, nous présenterons également les troubles de l'apprentissage d'après le classement proposé par Landry. La dyslexie y est d'abord définie comme une agitation manifeste chez les enfants au moment du décodage, lorsqu'ils saisissent ce qu'ils ont lu, et rédigent. En outre, l'auteur insiste sur le fait que les garçons dyslexiques sont trois fois plus nombreux que les filles. Sont exposés ensuite les troubles du langage qui perturbent l'élève au moment d'assimiler les idées principales du texte qu'il lit. Ses idées sont d'ailleurs désordonnées lorsqu'il tente de raconter une histoire ou d'émettre une opinion. Ces troubles accompagnent les enfants toute leur vie. Le trouble auditif arrive par la suite. L'enfant qui souffre de difficultés auditives a des difficultés à se rappeler la signification de ce qu'il a entendu. En conséquence, il ne peut plus suivre le déroulement d'événements dans une situation de conversation, ni comprendre les idées ou les mots. Ce trouble influence négativement la capacité de l'enfant à lire et écrire. S'ajoutent alors les difficultés pour maintenir une attention de qualité, dues à une déficience de la concentration sur une situation unique. Il est important d'observer qu'il existe des enfants dotés d'une grande énergie leur permettant de rester actifs sans prendre de repos. De ce fait, ces enfants se déplaçant tout le temps, leur compréhension et leur concentration sont de mauvaise qualité et perturbées. En outre, il leur est difficile d'apprendre et de maîtriser les différentes matières enseignées à l'école, du fait qu'ils ne peuvent ni stabiliser leur attention, ni la soutenir un long moment. (Landry, 2007).

Un autre classement est proposé par Touzin & Vaivre-Douret concernant les troubles d'apprentissage : les troubles du langage oral / écrit, puis les troubles associés de l'attention, de la coordination, et pour finir les troubles du calcul. Tous ces auteurs sont de l'avis de Landry, en ce qui concerne les deux premières catégories. En revanche, ils se rangent derrière les conclusions de Maurice en ce qui concerne le premier et le dernier trouble (Touzin & Vaivre-Douret, 1999, p. 30). Quant aux troubles du langage, ce sont des problèmes de développement mental provoquant de nombreuses difficultés orales et écrites que nous allons détailler maintenant.

Les troubles oraux se divisent en deux : les troubles fonctionnels où les enfants apprennent mais de façon très lente par rapport à leurs pairs ; les troubles structurels dans lesquels les enfants souffrent de vrais problèmes d'anomalie, ainsi la dysphasie considérée comme une

confusion permanente de la langue verbale pour des enfants normaux d'un point de vue auditif et intellectuel. La première perturbation - fonctionnelle - consiste en deux troubles, les premiers étant les troubles articulatoires qui empêchent les enfants d'émettre correctement les phonèmes. De ce fait, ils ne parviennent pas à prononcer aisément certaines lettres. Ensuite, le bégaiement, défini comme un arrêt de la parole. Ce problème peut-être s'accompagner de certains effets différents comme, par exemple le bégaiement clonique, dans lequel les lettres sont prononcées irrégulièrement et de manière répétée, ou le bégaiement tonique qui présente une impuissance à prononcer divers phonèmes. Le bégaiement tonico-clonique est une combinaison des deux cas précédents. A ceux-ci s'ajoute, le bégaiement par inhibition, dans lequel l'enfant bègue a besoin d'un certain temps avant de pouvoir parler. (Touzin & Vaivre-Douret, 1999, p. 30).

Le deuxième trouble - structurel - est la dysphasie qui présente les catégories suivantes. La dysphasie phonologique-syntaxique est une confusion à l'oral, du niveau syntaxique empêchant la constitution de phrases complètes. Ensuite, l'enfant atteint de trouble de production phonologique éprouve des difficultés phonologiques caractérisées par la redite des mots, des troubles de stockage, une incapacité dans la composition des événements d'une histoire. En outre, le trouble lexical-syntaxique provoquera des bouleversements linguistiques chez les élèves qui ne stockent qu'un petit nombre de mots. Ces confusions augmentent selon la taille des expressions. Par ailleurs, les élèves qui en sont atteints ont du mal à faire l'association entre graphèmes et phonèmes. Ils sont également sujets aux erreurs dans leur production écrite. S'y ajoute aussi le trouble réceptif, se situant au niveau du déchiffrement des mots. Cette difficulté concerne l'identification des composantes sonores du langage. Il est très difficile de se souvenir des sons, des lettres. Enfin, le trouble sémantique-pragmatique est caractérisé par l'absence de sens. Autrement dit, les enfants qui ne montrent ni déficits phonématiques ou grammaticaux peuvent rédiger des phrases et des textes qui n'ont pourtant pas de sens. (Touzin & Vaivre-Douret, 1999).

Les troubles de la langue écrite soulignés par Touzin & Vaivre-Douret affectent des enfants n'ayant ni manques cérébraux ni circonstances sociables délicates ou pénibles. Dans le cas des dyslexies et dysorthographies, l'enfant peine à boucler les différentes phases successives de l'acte de lire: il lit d'abord globalement, puis il associe le code écrit et le code oral, il divise le mot en parties plus petites du type des syllabes et les réunit, enfin il stocke les mots après avoir assuré les deux premières phases. Pour la dyscalculie : les problèmes se

concentrent sur l'arithmétique et le calcul comme l'addition, la division, la multiplication, et la soustraction etc. Selon les auteurs, ces troubles sont en effet liés à des confusions dans un domaine autre que celui de la lecture ou l'écrit (Touzin & Vaivre-Douret, 1999).

Nous évoquerons d'autres problèmes relatifs à l'apprentissage, tels que les troubles de l'acquisition de la coordination nommés parfois dyspraxies, empêchant le développement naturel des capacités motrices. Capacités qui se déroulent d'une manière douce, la plupart du temps, chez les enfants tout au long de leur vie quotidienne et leur scolarité. Ces troubles ne sont pas dûs à des déficits psychiques. Les auteurs affirment en effet que ces confusions sont toujours liées à d'autres troubles spécifiques comme les troubles d'apprentissage de l'écriture, la lecture et la mathématique. Les auteurs ont défini des catégories de dyspraxies :

- la dyspraxie idéomotrice où l'enfant est incapable de faire des gestes non réels mais une sorte d'imitation ou des attitudes allégoriques.
- la dyspraxie idéatoire qui concerne des comportements suivis pour réaliser une tâche.
- la dyspraxie de l'habillage dans laquelle les habillages sont des actions extrêmement ardues pour les enfants.
- la dyspraxie visuo-spatiale ou constructive où les enfants ont des difficultés à composer des facteurs séparés. (Touzin & Vaivre-Douret, 1999).

Il est important d'observer que pour l'ensemble des auteurs évoqués précédemment, les troubles d'apprentissage sont : la dysphasie, la dyslexie, la dyspraxie, le trouble auditif, les troubles d'attention et de coordination, le bégaiement et la dyscalculie. Nous allons maintenant identifier ces troubles en confrontant les définitions proposées par les auteurs.

La dysphasie : est un trouble du langage (oral) qui se manifeste par une faiblesse à suivre un discours et un répertoire de mots pauvre.

La dyslexie : est un trouble spécifique de la lecture.

La dyspraxie : est un trouble de l'organisation des mouvements corporels et spatiaux.

Le trouble auditif : est un trouble de la compréhension et de la mémorisation du sens des mots et des textes.

Les troubles de l'attention et de la coordination : sont des troubles de concentration sur une seule action, l'incapacité de contrôler son comportement dans une situation d'apprentissage.

Le bégaiement : est un trouble de la parole se manifestant par l'irrégularité et la répétition des lettres.

La dyscalculie : est un trouble dans l'apprentissage du calcul.

Après avoir vu de près les différents types de troubles d'apprentissage ayant un caractère permanent, nous allons exposer dans la partie suivante un trouble lié à lecture, décrit comme « une difficulté spécifique en lecture ».

5.4.1 La dyslexie

Les obstacles d'apprentissage de la lecture ne regroupent pas seulement les difficultés les plus communes citées précédemment, puisqu'il existe par ailleurs d'autres troubles importants, qui concernent pour la plupart une défaillance de l'apprentissage connue sous le nom de dyslexie. Celle-ci ayant d'énormes impacts sur les possibilités de mobiliser les capacités de lecteur, nous allons à présent en détailler ses principaux fondements, pour approfondir notre analyse.

Nombreux sont les indices qui montrent l'intérêt croissant porté à notre problématique et, à côté des publications foisonnantes à ce sujet, s'ajoutent les programmes de conférences et colloques affichant souvent des intitulés parlants. Ainsi, l'Observatoire national de la lecture a par exemple organisé une journée intitulée « les troubles de l'apprentissage de la lecture » (In Feyfant & Gaussi, 2007, p. 9), événement qui entre autres mis à l'honneur une présentation de « la dyslexie comme trouble de perception phonologique ».

Nous tentons de présenter au préalable les différentes définitions de la dyslexie puis les divers types de la dyslexie.

5.4.1.1 Définition de la dyslexie

Nous allons traiter dans cette partie de la dyslexie pour les raisons suivantes. D'un côté, la dyslexie désigne un problème ou une difficulté en lecture qui représente la base de notre domaine de recherche. De l'autre, selon Egaut 5% ou 8% des élèves en France sont dyslexiques. Alors il est très intéressant d'identifier la dyslexie en tant qu'elle est un trouble de la lecture et de connaître les types de dyslexie (2001).

Nous avons vu plus haut que certains considèrent la dyslexie comme un trouble d'apprentissage mais il est important de noter que cette notion a été inventée par l'allemand Rudolf Berlin en 1987 pour signaler les difficultés en lecture. Ce mot se provient de « deux racines grecques : dys (difficulté) et lexie (mot) » (Juhel, 1998, p. 137). Selon la définition du dictionnaire Larousse, il s'agit d'une « difficulté d'apprentissage de la lecture et de

l'orthographe, en dehors de toute déficience intellectuelle et sensorielle, et de tout trouble psychiatrique ».

Piérart et Grégoire, soulignent que les écoles subissent de plus en plus l'échec scolaire des élèves, constat qui révèle l'existence des troubles de l'apprentissage. Or ces difficultés sont la plupart du temps liées de près ou de loin à la dyslexie, répertoriée en France sous l'étiquette « troubles spécifiques d'apprentissage de la lecture » (Grégoire & Piérart, 1994, p. 17). Ce trouble est persistant et il correspond à un retard d'au moins de 24 mois pour des élèves ayant un intelligence normal, qui sont en situation scolaire appropriée et que les facteurs extrinsèque n'ont pas d'influence sur leurs difficultés en lecture (Ecalte & Magnan, 2006). D'après les recherches de ces universitaires, ces troubles se manifestent dès lors qu'un enfant lit lentement et difficilement à haute voix, ce qui le conduit à faire plusieurs fautes : « inversion de lettres, de syllabes, confusions systématiques de lettres, de sons », parfois exposées « comme des confusions auditives ». Le principal obstacle porte sur la distinction entre des formes (lettres) ou des sons similaires, en raison d'un transfert maladroit qui parasite la correspondance entre oral et écrit. Juhel soutient la même idée en considérant la dyslexie comme une « inaptitude à décoder la chaîne écrite et à la transmettre en une chaîne parlée correspondante » (Juhel, 1998, p. 138). Par contre, cet auteur signale que la dyslexie est un trouble « spécifique et durable de la lecture et de l'écriture » (ibid.). La dyslexie représente donc un enjeu primordial de notre étude, puisqu'elle « est incluse dans la catégorie des troubles spécifiques du développement et dans la sous-catégorie des troubles des acquisitions scolaires, aux côtés du trouble de l'acquisition de l'arithmétique et du trouble de l'acquisition de l'expression écrite » (Grégoire & Piérart, 1994, p. 34), et elle doit, à ce titre, être bien analysée.

Il importe de souligner que Juhel déclare qu'un enfant souffre de la dyslexie si ses difficultés d'apprentissage de la lecture persistent jusqu'à la fin de ses 7 ans (Juhel, 1998). A ce propos, Billard, signale qu'il est « possible de déceler une dyslexie dès la fin du CP chez un enfant totalement non lecteur, sans troubles associés, surtout s'il a un déficit des compétences phonologiques » (2006, p. 1073).

Nous remarquons que Egaud a donné une définition de la dyslexie similaire à la conception développée par Piérart et Grégoire, en la considérant comme « trouble spécifique et durable de l'acquisition du langage écrit ». Il signale que la dyslexie « correspond à un retard en lecture » et, élément frappant à ce sujet, il constate un écart « d'au moins deux ans » entre la

performance escomptée et celle acquise. L'auteur a déclaré par ailleurs que ce trouble touche, en France, en moyenne « 5 à 8 % » des enfants scolarisés et qu'il affecte en majorité les individus masculins, (soit « trois à quatre garçon pour une fille »). Autrement dit, il y aurait un enfant qui éprouve cette difficulté dans chaque classe scolaire (Egaud, 2001, p. 32).

Cet auteur - Egaud - a par ailleurs montré les difficultés de l'enfant en maternelle où les élèves ont du mal à se rappeler les mots habituels et les histoires. Ils ont ainsi « des difficultés syntaxiques ». Ils font fréquemment des substitutions de phonèmes, de lettres. Ils éprouvent aussi « des difficultés de sériation du plus petit au plus grand ». Ils ont une perturbation en ce qui concerne la détermination de la direction gauche et droite, haut et bas et dessous et dessus. Ils font des confusions pour ce qui est de « nommer différentes parties de leur corps (perception du schéma corporel) » (Egaud, 2001, p. 36).

Kocher, logopédiste (service Médico-pédagogique de Genève), insiste sur le fait que la dyslexie est un trouble d'apprentissage de la lecture chez l'enfant. Il affirme également que ce trouble « disparaît, totalement ou partiellement, au cours des années » (Kocher, 1966, p. 3). Cela signifie que les divers symptômes de la dyslexie sont susceptibles de diminuer dans le temps. L'auteur déclare aussi qu'il « y a chez tout dyslexique certains déficits dans la perception » (Kocher, 1966, p. 4). Mais il importe de souligner le constat de MacQueen (2008) « in general they underachieved at school, entering higher education years later as mature students » (MacQueen, 2008). De fait, MacQueen affirme que les dyslexiques peuvent réaliser des progrès dans une période ultérieure et accéder à des études supérieures.

Par contre, Tomatis, spécialiste des troubles de l'audition et du langage, observe que la dyslexie doit être traitée par des spécialistes, en tant que « difficulté d'apprentissage de la lecture [qui] est et reste l'affaire du pédagogue, auquel le psychologue a pour mission de transmettre les clefs des mécanismes psychologiques qui ont bloqué l'enfant dans son évolution » (Tomatis, 1994, p. 20). Selon l'auteur, la dyslexie est « d'origine auditive » (Tomatis, 1994, p. 55), sous prétexte que l'acte de lire se déroule quand l'oreille contrôle ce que l'œil doit capturer. Il insiste donc sur le fait que le dyslexique « non seulement ne sait pas lire, mais il ne peut non plus appréhender normalement le monde et ne parvient pas à le déchiffrer correctement » (Tomatis, 1994, p. 71). D'après cette définition, l'enfant dyslexique est incapable de décoder alors que Piérart et Grégoire déclarent que le dyslexique peut lire mais de façon lente, là où Egaud constatait que le dyslexique est en retard de lecture mais qu'il lui est possible de lire au ralenti.

La dyslexie est définie par la Fédération mondiale de neurologie, comme « un désordre manifesté par une difficulté dans l'apprentissage de la lecture en dépit d'un enseignement conventionnel, d'une intelligence adéquate et d'une opportunité socio-culturelle. Elle dépend de déficits cognitifs fondamentaux qui sont fréquemment d'origine constitutionnelle » (In Casalis, 1995, p. 13). En ce sens, l'auteur est d'accord avec les auteurs que nous avons cités pour considérer que la dyslexie est un trouble de l'apprentissage de la lecture. En revanche, il n'est pas d'accord avec d'autres auteurs quant à l'origine de la dyslexie, tel que Kocher qui affirme que la dyslexie est liée à des troubles spécifiques de la perception.

Martinez met, quant à lui, l'accent sur la différence entre la dyslexie et les troubles d'apprentissage. Il remarque en effet que « les personnes atteintes de troubles sont presque toutes à un quelconque degré dyslexique » (Martinez, 2003, p. 109). Autrement dit, la dyslexie comporte plusieurs troubles de l'apprentissage.

Kocher mentionne que les dyslexiques exactes sont « des infirmités circonscrites résultant de limitations sensorielles discrètes ou d'anomalies dans l'organisation dynamique des circuits cérébraux responsables des coordinations visuo-auditivo-verbales assurant l'acte complexe de perception et d'intelligence du langage écrit » (Kocher, 1966, p. V). C'est pourquoi le patient ne peut pas parvenir effectivement à déchiffrer de manière correcte et parfaite, contrairement à ses congénères ordinaires.

Dans le paragraphe précédent, nous avons constaté que Kocher considère que les personnes qui ont des troubles de lecture ont aussi des problèmes visuels ou auditifs. Ceci est à l'opposé de ce que Tomatis souligne, à savoir que ces personnes ont des problèmes psychologiques, puisque les élèves dyslexiques ayant des difficultés psychologiques voient et entendent bien. Nous sommes donc bien face à un différend entre ces deux auteurs, parce que les dyslexiques présentent des problèmes soit psychologiques, soit visuels ou auditifs (physiques).

Il n'existe pas de relation entre l'intelligence de l'enfant et la dyslexie. Le dyslexique « ne présente ni déficit auditif ou visuel important, ni pathologie neurologique, ni trouble psychiatrique envahissant » (Egaud, 2001, p. 36). L'auteur déclare en effet que le dyslexique expose des capacités naturelles en ce qui concerne « la compréhension orale », mais son trouble « se situe au niveau de la reconnaissance et de l'identification des mots ». Kocher considère aussi que la dyslexie n'est pas liée à l'intelligence et que « le dyslexique peut-être

intelligent, doué même dans certaines domaines » (Kocher, 1966, p. VI). Piérart et Grégoire ont la même idée que Egaud et Kocher en ce qui concerne l'intelligence des dyslexiques. Ils ont déclaré qu'il existe « un écart significatif entre les possibilités intellectuelles du sujet et son niveau d'acquis » (Grégoire & Piérart, 1994, p. 34).

Quant à Feyfant et Gaussi, ils insistent aussi sur le fait que les dyslexiques ont un niveau d'intelligence normale. Suite à l'étude de ces auteurs, les caractéristiques collectives des dyslexiques sont les suivantes :

- ❑ Déficit phonologique.
- ❑ Déficit lexical.
- ❑ Déficit en analyse phonémique.
- ❑ Déficit en mémoire phonologique à court terme.
- ❑ Déficit lors d'épreuves de dénomination.

(Feyfant & Gaussi, 2007, p. 9).

Les dyslexiques ont en effet des confusions dans leurs consciences phonologiques. Ils éprouvent par ailleurs des difficultés à reconnaître les mots rencontrés et ne peuvent pas décomposer un mot en syllabes. Après la lecture d'un texte, ils ne sont pas aptes à stocker les mots. Lorsque le maître demande à des élèves de lui donner un mot, il leur est difficile de parvenir à un vocabulaire correct.

Selon Kocher, « les statistique faites dans divers pays montrent que la dyslexie est souvent héréditaire » (Kocher, 1966, p. 17). La dyslexie est liée au ralentissement du processus dans le cerveau. Il s'agit notamment d'observer que chaque personne a « une prédominance d'un hémisphère sur l'autre ; chez le droitier l'hémisphère gauche prédomine, et vice versa » (Kocher, 1966, p. 18). De ce fait, le dyslexique a une désorganisation pour coordonner cette activité cérébrale. Selon Casalis, pour la dyslexie, « 40 % du déficit observé est dû à des facteurs génétiques et 35 % est lié à des influences environnementales » (Casalis, 1995, p. 19). D'après Juhel, la dyslexie est venue de 30 % à 40 % des familles dyslexiques. Il confirme ainsi que la cause de la dyslexie est liée à l'hérédité. C'est ainsi que cet auteur signale que dans les familles dyslexiques, la dyslexie touche les jumeaux vrais ensemble et non pas seulement l'un de deux (Juhel, 1998). A ce propos, Gaté et Gaux constatent « lorsqu'un vrai jumeaux est dyslexique, l'autre à 70% de risque de l'être aussi ; dans le cas de faux jumeaux la probabilité n'est que 45% » (2007, p. 40).

En revanche, Martinez affirme, contrairement à ce qui précède, que l'origine de la dyslexie est inconnue. Il insiste sur le fait que la dyslexie « peut-être d'origine neurologique, instrumentale ou socioculturelle » (Martinez, 2003, p. 104). Il souligne en effet que ces raisons ne sont pas encore valables. De ce fait il est en désaccord avec Kocher et Casalis qui déclarent que l'origine de la dyslexie est souvent génétique.

Nous avons vu plus haut que les auteurs ne sont pas unanimes en ce qui concerne l'origine de la dyslexie. Ceci nous amène à montrer les avis divergents des Européens et des Américains qui mette l'accent, d'une part, sur les facteurs affectifs et, de l'autre, sur des facteurs neurologiques. Pour les premiers, le dyslexique a une anomalie cérébrale qui est due soit à la perception visuelle soit à la perception phonologique. Quant aux seconds, ils proposent d'éduquer les enfants avant qu'ils soient prêts à recevoir des informations. En outre, les stratégies utilisées pour enseigner la lecture et l'écriture ne sont pas adéquates (Juhel, 1998).

Concernant la dyslexie, il est intéressant de présenter les types essentiels de la dyslexie.

5.4.1.2 Les types de dyslexie

La dyslexie phonologique

En 1973, Boder a montré, dans une étude concernant 107 dyslexiques, trois types de dyslexies. Nous présentons ici le premier qui est celui des « dysphonétiques » qui peuvent lire facilement les mots habituels mais qui éprouvent des difficultés au moment où ils déchiffrent de mots nouveaux. De ce fait, ils proposent des mots inconnus, ils décodent lentement, ou utilisent d'autres mots. « Ils font beaucoup d'erreurs de substitution sémantique » (In Grégoire & Piérart, 1994, p. 27).

Dans la lignée de Boder, Egauud classe les dyslexiques en trois catégories. Nous exposons ici, la première, « la dyslexie-dysorthographe dysphonétique » qui fait appel à l'inconscient phonologique. En d'autres mots, le dyslexique a du mal à faire convenablement la correspondance entre le code écrit et le code oral. A ce propos les dyslexiques lisent en faisant certaines fautes au niveau de l'articulation des mots. Les élèves qui ont la dyslexie phonologique ont un autre déficit associé en ce qui concerne l'orthographe, dans leurs dictés des pseudo-mots sont décrit par beaucoup des erreurs comme l'addition, l'omission, la substitution ou l'inversion de certaines éléments (Barrouillet et al., 2007)

D'une part, quand ils déchiffrent un mot, ils substituent une lettre à une autre. D'autre part, ils rajoutent ou suppriment des lettres. Ils rencontrent par ailleurs des difficultés à faire la distinction entre « les consonnes sourdes et sonores (p/b, t/d, v/f, c/g, ch/j; s/z) ». L'auteur remarque que leur « compréhension de textes est souvent parcellaire » (Egaud, 2001, p.47). Pour ce qui est de l'écriture, ils n'arrivent pas à rédiger correctement. Ils ont ainsi des troubles au niveau structurel et syntaxique. Il existe alors une différence en ce qui concerne la conception « dysphonétiques » entre cet auteur et Boder qui précise en effet que les dysphonétiques ont des difficultés à décoder seulement les mots inconnus. Tandis qu'Egaud souligne que les dysphonétiques font des erreurs pour tous les mots.

Préneron, Meljac et Netchine ont aussi évoqué la « dyslexie phonologique », dans laquelle les dyslexiques ont du mal à identifier les mots inconnus. Ils rencontrent ainsi des difficultés face à de nouveaux phonèmes.

Les élèves atteints de dyslexie phonologique peuvent lire les mots connus sans que cela leur posent un problème, alors qu'ils ont des difficultés à identifier les mots nouveaux que leurs paires peuvent les décoder (Gombert et all., 2000).

La dyslexie de surface

Les élèves qui ont de dyslexie de surface, ont des difficultés à lire les mots irréguliers. Ils peuvent lire des mots nouveaux sans des difficultés mais ils n'arrivent pas à lire les mots irréguliers globalement, ils essaient de les lire d'une manière analytique. La fréquence et persistance des erreurs de décodage des mots irréguliers caractérisent ces élèves (Gombert et all., 2000).

Le deuxième type selon Boder, est les « dyséidétiques » où élèves ne déchiffrent que les petits mots. « Ils lisent d'ailleurs doucement et de manière exacte. Ils font des fautes phonologiquement acceptables » (In Grégoire & Piérart, 1994, p. 17).

Selon Egaud, la deuxième modèle est « la dyslexie-dysorthographe dyséidétique » qui « est aussi appelée visuelle pure ou de surface » selon l'auteur. Les dyslexiques ne présentent pas de troubles au niveau phonologique, mais ils ont des « atteintes de la voie lexicale ». Cela signifie qu'ils ne peuvent accéder à la signification des mots que de manière difficile et confuse. Ils répètent d'ailleurs les mots plusieurs fois quand ils les déchiffrent puisque leur capacité à prendre conscience des signes est diminuée. De ce fait, ils font beaucoup d'erreurs lexicales. Leur lecture « se caractérise par sauts de ligne, des ajouts ou des omissions de

syllabes ou de mots, des inversions de lettres ou de syllabes, une régularisation des mots irréguliers (par exemple femme lu fème) » (Egaut, 2001, p. 47). Les dyslexiques font des confusions au moment où ils lisent de sorte qu'ils ne comprennent pas le sens de mots écrits. L'auteur et Boder semblent donc bien d'accord en ce qui concerne la pauvreté du vocabulaire visuel des dyslédiétiques dont les consciences phonologiques sont bonnes.

Selon Préneron, Meljac et Netchine, ce type peut être dénommé soit « dyslexie de surface » ou « dyslexie sémantique » (1994). Ce trouble est caractérisé par des confusions de vocabulaire. En outre, ces dyslexiques souffrent de déséquilibres quant à l'association entre oral et écrit. Ces auteurs estiment que « le patient attribue une signification à un mot plutôt en fonction de la prononciation ». En ce sens-là, ils sont d'accord avec Egaut et Boder.

La dyslexie mixte

Selon Boder, le dernier type nommé « le type mixte ». À ce propos les élèves sont en effet « non lecteurs ». Ce modèle combine les deux atteintes, auditive et visuelle (In Grégoire & Piérart, 1994, p. 27).

Le dernier modèle selon Egaut est aussi « la dyslexie-dysorthographe mixte ». Elle réunit les troubles de deux autres modèles. La lecture également se distingue « par un mauvais déchiffrement grapho-phonémique et une absence de lexique orthographique » (Egaut, 2001, p. 48). En ce sens, les dyslexiques sont perturbés en ce qui concerne le sens de mots. Ils ont du mal à faire l'association entre graphèmes et phonèmes. Nous voyons bien ici qu'Egaut rejoint Boder par rapport à ce type de dyslexiques qui éprouvent des difficultés phonologiques et lexicales.

Selon Préneron, Meljac et Netchine, ce type est nommé la « dyslexie profonde » qui est représentée par un grand nombre de fautes signifiantes, par exemple quand les sujets lisent un mot, ils en prononcent un autre (Préneron, Meljac et Netchine, 1994, p. 38).

Par contre, Kocher a également catégorisé les manifestations de la dyslexie dans un classement différent que nous reprenons ici pour clairement définir l'actualisation de ce trouble. En premier lieu, il présente les « troubles dus à des défauts de la perception auditive » (Kocher, 1966, p. 5). Dans cette catégorie, l'enfant a du mal à discriminer des lettres similaires. Il fait alors des fautes variées, soit en substituant par exemple des lettres (« aréplane » pour « aéroplane »), soit en supprimant des graphèmes (« parpuie » pour « parapluie »). Il est aussi perturbé à l'écrit, puisqu'il commet des erreurs quand il lit puis il

les transcrit lorsqu'il rédige un texte. De plus, il ne peut pas distinguer « les notions temporo-spatiales (avant) et (après) » (Kocher, 1966, p. 8), ce qui entraîne une confusion en ce qui concerne les termes de « passé », « présent » et « futur ».

En second lieu, l'auteur parle des « troubles dûs à des défauts de la perception visuelle ». L'enfant est alors perturbé lorsqu'il doit déterminer la position de son corps par rapport à l'espace. Il ne peut pas prendre conscience de la position de « son corps (...) par rapport aux autres ». Il confond alors des termes « haut / bas » et en particulier « droite/gauche ». Cette incapacité mène donc l'enfant à faire des erreurs pour certaines lettres (p, b ; b, d ; u, n etc.). Cela est conditionné par la direction du regard de gauche à droite ou de droite à gauche. C'est ainsi que chez un dyslexique, la lecture « ne s'effectue pas toujours de gauche à droite » car « en quelques secondes il peut changer plusieurs fois de direction » (Kocher, 1966, p. 11). Le déchiffrage s'accompagne d'ajouts, de substitutions ou de suppressions de segments, lettres, mots ou lignes « lorsqu'il faut revenir à l'extrême de la page » (Kocher, 1966, p. 12).

Nous constatons que Piérart et Grégoire classent également trois modèles, qui sont un peu différents, de dyslexies : premièrement « la dyslexie visuelle », quand les élèves ne peuvent pas distinguer des mots semblables, ensuite « la dyslexie de surface » où les élèves ont du mal à associer l'oral et l'écrit au niveau syntaxique, enfin « la dyslexie profonde » lorsque les élèves utilisent un autre mot à la place de celui qui convient (Grégoire & Piérart, 1994, p. 26).

Après avoir présenté la définition de la dyslexie en tant qu'elle est trouble de l'apprentissage de la lecture et les types de la dyslexie, il nous semble très important de dégager l'idée que tous les troubles d'apprentissage que nous avons montré plus haut ne sont pas intégrés dans notre thèse puisque « le diagnostic de dyslexie ne devrait pouvoir être posé qu'assez tard (à partir de 8 ans au mieux) » (Gombert et al., 2000, p. 178), et nous travaillons sur l'éducation normale dans les classes ordinaires, sans tenir compte de ces troubles d'apprentissage.

Pour conclure cette partie, il importe de souligner - ici - que notre recherche porte seulement sur la question des difficultés d'apprentissage concernant la lecture parmi toutes les autres difficultés d'apprentissage. Nous allons donc aborder dans la partie suivante les diverses difficultés d'apprentissage de la lecture chez les élèves à l'école primaire.

5.5 Les difficultés d'apprentissage de la lecture

Nous avons mentionné plus haut que nous travaillons sur les difficultés d'apprentissage de la lecture chez les enfants. Celles-ci sont en lien avec les facteurs pédagogiques.

5.5.1 Les difficultés pédagogiques au CP

Les élèves sont confrontés à plusieurs difficultés lors de l'apprentissage de la lecture. Or ces difficultés concernent des compétences que les élèves doivent perfectionner pour bien lire, ce qui occasionne des problèmes importants au niveau des acquis. Nous présentons ici les principales fonctions touchées, d'après le classement élaboré par le Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, avec les cinq catégories citées d'après le texte :

- Comprendre des textes.
- Etablir des correspondances entre l'oral et l'écrit.
- Ecrire.
- Identifier des composantes sonores du langage.
- Dire, redire, raconter / lire à haute voix.

(Ministère de la jeunesse de l'Éducation nationale et de la Recherche, 2002, p. 13).

Face à la situation problématique de ces élèves en grande difficulté, le Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche a décidé en 2004 de publier un document complémentaire au livret Lire au CP-Repérer les difficultés pour mieux agir, sur lequel se basera la présentation des autres difficultés d'apprentissage de la lecture à l'école primaire, citées ici d'après le texte :

- Identification et production.
- Enrichissement lexical.
- Production de textes.
- Acculturation au monde de l'écrit (Ministère de la Jeunesse de l'Éducation nationale et de la Recherche, 2004).

5.5.1.1 Comprendre des textes :

L'élève éprouve une difficulté à assimiler les idées principales du texte qu'il lit. Il a, d'ailleurs, du mal à détecter les divers acteurs et éléments d'une histoire et il n'arrive également pas à déterminer le temps et le lieu qui forment le cadre spatio-temporel du récit.

L'élève est affecté par des problèmes qui se situent au niveau de la compréhension totale des événements du récit : il ne peut donc pas suivre les actions de cette histoire. De ce fait il est difficile pour lui d'accéder à l'écrit et d'en retirer des bénéfices. Il ne peut ni exprimer verbalement les significations contenues dans une image, ni questionner un texte lu. L'élève a par ailleurs des confusions et il ne parvient pas à faire correctement la distinction entre les différentes unités d'un texte : « ligne et phrase », « phrase et paragraphe », « mot et lettre », ou encore « lettre et majuscule » (p. 19). Il est incapable de « se situer dans l'espace de la page » puisqu'il a du mal à repérer les différentes directions, telles que « haut et bas », « droite et gauche » ou « près de la marge etc. » (p. 19).

L'élève a du mal à « écouter assez attentivement le texte lu » (p. 20) et après avoir lu un texte, il est également incapable de choisir une image convenable, un sommaire lié au texte, ou des bonnes réponses aux interrogations posées sur ce texte. Autrement dit, la principale difficulté rencontrée est une déficience au niveau de la concentration sur les détails du récit lu.

Le lecteur trouve en outre difficile de lire et de prendre conscience d'un texte, même si celui-ci n'est pas long. Il présente d'ailleurs une inaptitude à déchiffrer les mots familiers et à les découper en syllabes. De plus, l'assimilation cognitive de la signification des mots n'est pas claire pour lui, même dans le cas où ces mots lui sont connus. Il est aussi perturbé en ce qui concerne la structure et la syntaxe de la phrase et des verbes. Il a des confusions qui « surgissent plutôt avec des mots peu chargés en signification » comme « et, le, dans, après... » (p. 21). À ceci s'ajoute encore une confusion quant à la mémorisation des mots.

Il n'arrive pas aisément à faire la part des choses entre une image, un document ou un livre et il a « des difficultés à identifier un mot connu dans un support donné (dans les écrits de la classe par exemple) » (p. 23). Mettre les mots par ordre alphabétique ou classer « l'information qu'il vient de repérer » sont deux actions tout aussi ardues pour l'élève (p.23).

Le Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, a précisé en (2004) les difficultés au niveau de compréhension de textes à l'oral et l'écrit :

- *À l'oral :*

Lorsque le maître lit un texte, l'élève n'écoute pas attentivement. Il ne comprend pas tout ou partie de ce que l'enseignant lit. Ses idées sont le plus souvent désordonnées, il ne peut pas cerner l'idée principale d'un texte. Il perd donc la capacité de « réaliser des inférences » pour

établir des relations entre divers éléments. Ainsi, il ne sait pas ce qui se déroule dans le texte et il est troublé lorsqu'il doit « trouver des informations littérales » (p. 20).

- *À l'écrit :*

L'élève est incapable de donner la signification de ce qu'il lit. De même, il ne maîtrise pas le décodage des mots nouveaux. Il lui est difficile de « traiter des mots (savants ou rares) » (p. 22) et il a également du mal à se projeter pour anticiper le développement ultérieur d'un texte. Par ailleurs, à ceci s'ajoute un facteur émotionnel supplémentaire, la timidité, qui les empêche souvent de demander à l'enseignant d'autres explications.

5.1.1.2 Etablir des correspondances entre l'oral et l'écrit

L'élève ne peut pas identifier les différents mots lus par le maître et il ne parvient que rarement à les stocker de manière précise. Il est aussi perturbé dès lors qu'il doit relever dans un texte des mots ou des fragments de mots (syllabes) qui correspondent à la lecture de l'enseignant. En effet, l'élève ne parvient pas à décomposer un mot en syllabes, il commet par ailleurs des erreurs relatives à « l'ordre des lettres dans un mot » (p. 25) et l'ensemble de ces obstacles se traduit par une profonde lacune entre l'oral et l'écrit.

Outre l'identification problématique des mots pourtant familiers, le lecteur fait de nombreuses confusions au niveau orthographique, ce qui lui pose problème pour fixer des formes correctes lors de la mémorisation des mots. Les spécialistes ont par ailleurs démontré que le support influençait la lecture, puisque les fautes sont « plus fréquentes avec l'écriture cursive ou avec les mots imprimés » (p. 26). Il a du mal à distinguer les mots similaires - comme « le/la », « Marie/Marine » et « petit/parti » (p. 26)- en raison de leur proximité graphique et les erreurs commises se retrouvent en particulier « avec les formes verbales (à cause des lettres terminales) ». (p. 28). Cette faiblesse est accentuée avec des unités lexicales plus réduites comme les articles « le, une... » ou les prépositions « dans,... » qui, contrairement aux noms communs, ne renvoient pas à une signification précise. La décomposition d'un mot inconnu en syllabes et en lettres est aussi source de problèmes, car le stockage des structures concernant l'association des graphèmes et des phonèmes n'est pas acquis. Les difficultés se concentrent au niveau de la capacité à faire des relations entre les unités, d'où une quasi impossibilité à « tirer parti d'un contexte (sens de la phrase, illustration,...) pour identifier un mot nouveau » (p. 27). Tous ces paramètres constituent

autant d'obstacles qui viennent altérer la perception du texte et entravent le bon déroulement de la lecture.

5.5.1.3 Identifier des composantes sonores du langage

Les difficultés surgissent surtout dès lors que l'élève n'est pas capable d'établir une bonne correspondance entre « le geste et la parole » (p. 29). Il ne stocke pas « l'énoncé oral à scander » et se trouve particulièrement démuné dans le cas de décompositions complexes.

Il fait une confusion au niveau de la perception auditive. Par exemple, lorsque le maître demande de trouver un mot qui « se termine avec le son /on/ », comme « mouton », il propose « chèvre » (p. 30). Cet exemple montre qu'il établit des associations de pensée entre les mots et privilégie la représentation mentale, au détriment de la forme écrite ou orale. L'emplacement des lettres dans un mot ou la distinction entre des phonèmes proches est aussi problématique : ainsi, quand l'enseignant demande de « cherche(r) des mots qui finissent avec /o/ », l'élève « cite (olive) » sans tenir compte de la place déterminée des lettres formant le son cherché.

Par ailleurs, il ne prend pas conscience de la distinction entre syllabe et phonème, ce qui produit des confusions pour les sonorités similaires. Les difficultés sont accrues lorsque l'élève essaie de déchiffrer des mots compliqués, puisqu'il est incapable de percevoir « la succession des phonèmes dans un mot » (p. 31) et donc d'en saisir son unité.

En raison des diverses lacunes présentées ci-dessus, nous pouvons constater que ces troubles de la lecture se répercutent sur le quotidien des élèves qui éprouvent alors des confusions dans le langage courant.

5.5.1.4 Dire, redire, raconter / lire à haute voix

Dans ce domaine, l'élève est incapable de « décrire un objet ou une image pour le faire deviner à un tiers » (p. 33). Il a d'ailleurs du mal à donner une perception d'une situation quotidienne et ses idées sont désordonnées lorsqu'il tente de raconter une histoire, étant donné qu'il n'organise pas « ses mots pour dire son récit » (p. 33). Cette difficulté vient d'un trouble concernant l'utilisation des liens logiques tels que « ensuite, puis, après, parce que, alors... ». Ceci se répercute sur le contenu des textes, dont il ne perçoit ni la logique, ni les étapes dans le temps. De ce fait, il n'a pas la capacité d'extraire les idées principales d'un récit, il a du mal à suivre le déroulement d'événements successifs et il ne peut ainsi pas raconter la fin du récit.

L'élève rencontre des difficultés lorsqu'il s'agit de « mobiliser ses acquis pour des mots connus » (p. 35), ses troubles s'accroissent quand il doit lire des nouveaux mots et la lecture à haute voix est possible, mais « sans pouvoir restituer la prosodie ».

Le ministère de l'éducation rajoute en 2004 un autre problème en ce qui concerne la lecture à haute voix. L'élève rencontre une difficulté à lire de manière générale quelle que soit la taille du texte. « Tenir sa place dans une lecture dialoguée préparée » est aussi un exercice très ardu (p. 23). Lorsqu'il lit, l'identification des mots est problématique et « restituer la prosodie d'une phrase » se révèle une ambition généralement tout à fait hors de propos, si l'enseignant tient compte des capacités de déchiffrement de l'enfant.

5.5.1.5 *Ecrire*

Les obstacles de la lecture touchent également l'écrit. Ainsi, l'élève ne parvient pas à une écriture alphabétique phonétiquement plausible pour un mot simple, il fait des confusions entre les lettres similaires et il n'est pas capable de rechercher un mot à partir de mots connus. Il a donc « des difficultés à retrouver les éléments à repérer lorsqu'ils dépassent une ou deux lettres » (p. 36). Il est perturbé car il ne parvient pas à associer le son des lettres à leur nom. Il fait par ailleurs des confusions dans certains cas entre les lettres et les chiffres (il écrit par exemple « lap1 » pour « lapin »). Il lui arrive de commettre plusieurs fautes concernant la forme de lettres similaires et il est par ailleurs incapable d'écrire les lettres en suivant un ordre alphabétique.

L'élève fait ainsi plusieurs erreurs lorsqu'il écrit des mots en écriture cursive et ses productions ne sont pas bien situées dans l'espace. Le texte ne suit pas les lignes (souvent au-dessus ou en-dessous), la posture et l'écriture sont décalés avec « [un] corps mal installé, [une] écriture penchée et [une] feuille mal placée » (p.38). Le facteur temps joue aussi un rôle important, car la copie d'un texte implique une écriture plus lente que la moyenne, d'autant plus qu'il leur est très difficile de mémoriser les segments qui composent le texte. Cette défaillance au niveau de la mémorisation se retrouve dans la difficulté à écrire un mot dont la transcription n'a pas été vue précédemment et entrave tout essai d'autocorrection.

Comme pour la lecture, l'élève rencontre dans l'écriture des difficultés concernant les petits mots comme « le, la, les, de, et, un, une, je, ne, avoir, son, que, se, qui, ce, dans, en, du, elle, au, pour, par, des, vous, sur, faire, plus, dire, me, on, mon, lui, nous, comme, mais,

pouvoir, avec, tout, y, aller, voir ». (p.40) et il fait des confusions entre les lettres dont la prononciation est semblable.

L'élève rencontre une difficulté à prendre « conscience de la segmentation de l'écrit » (p. 41). Lors d'une dictée, il oublie des mots ou il en écrit plus, il ne va pas mettre « les marques distinctives de la phrase » (par exemple, « majuscule et point ») et il mettra beaucoup plus de temps que prévu. Il ne sait pas utiliser les « outils d'aide en usage dans la classe » comme « les dictionnaires individuels ou collectifs, (...) » en raison des confusions liées à l'alphabet.

5.5.1.6 Identification et production

L'élève a des difficultés concernant la décomposition d'un mot en syllabes. Il fait également des confusions entre les lettres et les sons similaires. Il souffre en effet de ne pas avoir la capacité de faire la correspondance entre l'oral et l'écrit. Il ne profite pas en outre de son répertoire lexical pour identifier des mots inconnus. Il se trompe pour « analyser un mot en syllabes et en phonèmes ou en morphèmes connus » (p. 15). Il ne prend ainsi pas conscience des « similitudes à l'oral ». Il n'a pas la capacité d'identifier un mot inconnu. Il éprouve des difficultés à ne pas « ordonner correctement les lettres » (p. 17).

5.5.1.7 Enrichissement lexical

Les élèves ont des difficultés à reconnaître des mots, sauf si « ces mots sont connus, s'ils existent dans le lexique mental des élèves » (p. 19). De ce fait, les jeunes lecteurs en difficulté ne possèdent que des petits mots dans leur répertoire lexical. Par ailleurs, ils sont confrontés à des difficultés dès qu'il s'agit pour eux de stocker des mots synonymes de ceux qu'ils connaissent.

5.5.1.8 Production de texte

L'élève fait des erreurs au niveau de l'écriture des graphèmes. Quand il écrit un texte, il fait des confusions sur « l'ordre des mots » (p. 24) et, par ailleurs, il n'a pas la capacité de « détecter des erreurs et les corriger ». Il trouve en outre difficile de faire l'inversion de « singulier au pluriel ou inversement » (p. 25), ce qui se répercute directement en termes de fautes syntaxiques. Il est également incapable de « mobiliser ses acquis en matière de correspondance oral/écrit », ce qui altère ses productions.

5.5.1.9 Acculturation au monde de l'écrit

L'élève a du mal à déterminer les différences entre les divers supports, tels que « le journal, le manuel, le documentaire, l'album, le recueil de poésie [ou] le dictionnaire, (...) » (p. 27). Il n'a donc pas la capacité pour discerner un support précis au sein d'un ensemble de ressources. Ces difficultés à identifier les types d'écrits se retrouvent quand il faut différencier des mots. L'enfant a du mal à reconnaître des mots familiers lorsqu'il les rencontre dans un autre texte. Cette non maîtrise de l'écrit l'entraîne à se tourner vers les tâches qu'il juge moins complexes et à éviter toutes celles qui lui paraissent hors de portée). Tout travail de synthèse pose problème et raconter correctement une histoire lue par le maître est ainsi souvent un exercice difficile. De plus, son aptitude à « découvrir une histoire ou apprendre sur un sujet qui intéresse » est affectée par ses troubles vis-à-vis de l'écrit (p. 28).

Après avoir exposé les difficultés d'apprentissage de la lecture chez les élèves au CP, nous allons présenter dans la section qui suit les moyens différents pour prévenir les difficultés en lecture.

5.6 Prévenir les difficultés d'apprentissage

L'école doit jouer un rôle important au niveau de la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture en particulier dans les premières années pour éviter les obstacles qui empêchent les élèves d'apprendre dans les étapes suivantes et avant de laisser ces difficultés s'aggraver.

Selon Valdois, deux mesures doivent être prises à l'école : en premier lieu identifier « les élèves qui risquent de rencontrer des difficultés d'apprentissage de la lecture » et en deuxième lieu de « proposer des exercices permettant de développer les aptitudes langagières et la conscience phonologique ». L'aptitude langagière met l'accent sur trois actions : la richesse de vocabulaire, l'assimilation de sens et la connaissance syntaxique. Pour ce faire, l'enseignant doit avoir recours aux « textes de littérature jeunesse » (Valdois, 2003, p. 6).

La conscience phonologique et le principe alphabétique jouent un rôle important pour parvenir à une lecture correcte. Les enseignants doivent donc les améliorer dès la maternelle en prenant appui sur des entraînements particuliers à savoir le nom des lettres, l'identification des phonèmes, et, par la suite, des syllabes. Autrement dit, les élèves doivent acquérir la compétence de la discrimination auditive des phonèmes, des syllabes et des mots. À ceci

s'ajoute une autre capacité à développer chez les enfants : celle de la discrimination des graphèmes et du mot.

Si l'élève n'a pas acquis les compétences précédentes telles que la conscience phonologique, la connaissance syntaxique, l'identification des phonèmes et la compréhension de sens, il risque de rencontrer des difficultés d'apprentissage. L'enseignant peut repérer ces difficultés en maternelle où l'élève présente ces problèmes : déficit de vocabulaire, des difficultés à identifier et manipuler les phonèmes et les syllabes. Par ailleurs, il existe en maternelle des spécialistes qui font l'évaluation du langage pour repérer les troubles chez les élèves. C'est ainsi que les médecins scolaires font de l'évaluation des capacités cognitives pour détecter les troubles cognitifs chez les enfants de la grande section. Par la suite au CE2, les élèves suivent des évaluations pour déceler la dyslexie. Toutes ces évaluations avec les remarques de l'enseignant titulaire de la classe sont des outils qui jouent un rôle important pour donner des indices sûrs, sur l'état de chaque élève à savoir lequel risque d'avoir des difficultés d'apprentissage (Valdois, 2003).

À l'entrée et en cours d'année de CP, les élèves ont des niveaux d'apprentissage différents, ce qui crée la responsabilité pour l'école de faire réduire l'écart entre les élèves pour que ceux qui ont des capacités moins élevées, ne connaissent pas l'échec. Pour ce faire, les enseignants doivent évaluer les compétences de base chez les enfants pour repérer les points faibles et travailler sur ceux-ci en suggérant les entraînements appropriés pour chaque point faible. Trois phases sont essentielles pour assurer l'aide aux enfants qui ont des capacités moins avancées afin qu'ils suivent les mêmes cours à l'école avec leurs pairs. La première étape concerne la définition des priorités, en prenant appui sur les évaluations des élèves pour déterminer les "points d'alerte". Ensuite, on passe à l'organisation de l'aide dans une même classe, soit par une intervention avant de faire une tâche collective. Par exemple, si les élèves sont face à une histoire, l'enseignant peut donner des pistes sur les événements de cette histoire, ce qui va faciliter cette tâche de lecture. Soit par la clarification des tâches demandées puisqu'il arrive parfois que les élèves ne comprennent pas tout à fait les consignes, à savoir préciser le but de cette tâche. Ou bien la réduction des tâches complexes ou la proposition de supports pour aider les élèves à comprendre la tâche. Enfin, l'aide personnalisée que l'enseignant fournit aux élèves mis en petits groupes pour expliquer ce qu'ils n'ont pas assimilé dans le cours et éviter la confusion qui pourrait survenir dans l'apprentissage au cours (Ministère de l'Education nationale, 2010).

"Prévenir vaut mieux que guérir", cette expression très souvent utilisée dans la vie quotidienne rappelle qu'il vaut mieux prendre toutes les précautions afin d'éviter les difficultés parce qu'il est plus facile d'anticiper les problèmes que de les résoudre. Au niveau de l'enseignement de la lecture, l'école joue ce rôle pour éviter au maximum les difficultés d'apprentissage de la lecture, en faisant d'abord les évaluations au début du CP, pour déterminer les points faibles afin de proposer des exercices de remédiation au niveau de la syntaxe, du lexique, de l'identification des phonèmes/graphèmes et de la compréhension du sens par l'intervention pendant le cours.

5.7 Conclusion

Nous avons vu de près les diverses définitions de "l'apprentissage" qui est un acte d'acquisition des nouvelles connaissances pour les intégrer dans le comportement. Ensuite, nous avons distingué entre "les troubles qui sont permanents et "les difficultés d'apprentissage qui sont provisoires". Nous avons montré les symptômes, les causes et les troubles d'apprentissage mais nous n'allons pas les inclure dans notre recherche. Puis nous avons exposé les causes et les symptômes des difficultés d'apprentissage qui correspondent à notre recherche.

Il est important de noter que pour l'ensemble des parties traitant des difficultés pédagogiques, nous allons présenter dans cette conclusion des problèmes distincts.

Tout d'abord, les difficultés de compréhension, quand des élèves ne peuvent pas toujours repérer les idées principales d'une histoire lue. Ils ne comprennent pas bien les événements qui se déroulent dans ce récit et ils sont incapables d'interroger son contenu. Les significations des mots sont rarement claires pour eux. Ils ont également du mal à associer correctement un texte lu à une image. Ils ont, de surcroît, des confusions par rapport à l'identification des directions dans les pages dès lors qu'ils lisent. A ceci s'ajoute encore une confusion quant au stockage des mots.

Viennent ensuite les difficultés concernant l'association entre l'oral et l'écrit, où des élèves peinent à déterminer les mots ou les syllabes dans les textes dès lors que l'enseignant les lit. Ils ont du mal à découper un mot en syllabes et en lettres. Ils éprouvent de la confusion en ce qui concerne les mots proches et la détermination des vocables qui ne sont pas prononcés, comme les verbes conjugués avec le pronom (ils/elles). Il n'est pas aisé pour eux de mémoriser correctement les associations entre graphèmes et phonèmes.

Puis nous avons les difficultés à cerner l'identification des composantes sonores du langage, quand des élèves font des confusions relatives à des sonorités semblables. Il leur est très difficile de se souvenir des sons des lettres.

S'ajoutent aussi les difficultés à lire un texte oralement. Ils ne peuvent pas raconter une histoire car leurs idées sont mal organisées et ont également du mal à mettre des liens logiques dans leurs discours.

Pour ce qui est des troubles concernant l'écriture des élèves, ils font de nombreuses erreurs, en particulier au niveau des lettres proches. Ces élèves écrivent au-dessus ou au-dessous de la ligne. Il leur est difficile de mémoriser les formes des lettres lorsqu'ils rédigent.

Parmi les troubles au niveau de la production des mots, citons les enfants n'étant pas capables d'analyser un mot inconnu en des syllabes ou des lettres connues. Ils sont aussi confrontés à des problèmes pour ce qui est d'ordonner les lettres.

Dans d'autres cas, les lecteurs ont peu de mots. Autrement dit, leur répertoire lexical est pauvre. Ces élèves ne stockent qu'un petit nombre de mots.

Enfin, certains élèves ne peuvent pas comprendre ce que lit l'enseignant. Ils ne saisissent pas facilement un texte dès lors qu'ils le décodent et ont du mal à anticiper les éléments sémantiques d'un texte lu. Il leur est difficile de lire un texte à haute voix quelle que soit sa taille. Des enfants sont mis en difficultés face à l'écriture de graphèmes, de mots ou d'un texte. Ils commettent de nombreuses fautes d'orthographe et de syntaxe. Ils ne sont pas autonomes par rapport à la correction de leurs erreurs personnelles. Ils ont du mal à faire la différence entre les diverses ressources comme le journal, le livre, etc.

Nous avons aussi évoqué d'autres difficultés relatives à l'apprentissage de la lecture, à savoir les difficultés proviennent des causes psychologiques malgré leurs capacités pour apprendre. De surcroît, la dyslexie, qui est classée comme un trouble spécifique de la lecture. Cette difficulté touche environ 5% des élèves scolarisés, en particulier les garçons. Certains la considèrent comme un retard relatif à lecture. D'autres constatent que la dyslexie est propre aux énoncés écrits. Nous avons remarqué, selon ce qui précède, que ce trouble est une défaillance de la perception auditive ou visuelle des élèves, mais en même temps l'élève dyslexique peut lire avec de nombreuses fautes (substitution, suppression ou ajout). En revanche, une partie des auteurs déclare que le dyslexique n'a pas la capacité de décoder des mots. Cependant, d'autres considèrent cette difficulté comme relative à des problèmes

psychologiques, et pas auditifs ni visuels. A l'inverse de ce qui vient d'être dit, la dyslexie se base sur un déficit fonctionnel cognitif. Certains soulignent que ce trouble est lié à des problèmes cérébraux qui affectent la capacité perceptive.

Des auteurs ont catégorisé les types de dyslexiques. La première sorte trouve difficile de décoder les mots, en particulier les mots nouveaux. Ils n'ont pas la conscience phonologique. Il leur est difficile de prononcer des lettres. Le deuxième type touche les élèves ayant des troubles au niveau lexical. Ils n'arrivent donc pas à identifier les mots. Dans ce modèle, les enfants sont perturbés dans leur compréhension des mots. L'association entre l'oral et l'écrit est pour eux quelque chose de compliqué. Il existe en outre des élèves dyslexiques rentrant dans ces deux catégories décrites.

Les auteurs sont d'accord pour dire que l'élève dyslexique a un bon niveau intellectuel et que ce trouble est souvent héréditaire.

Ces remarques nous ont permis de conceptualiser notre propre définition de la dyslexie. Il s'agit de l'ensemble des problèmes propres à la lecture, touchant toutes les difficultés au niveau phonologique, lexical, sémantique, syntaxique et du stockage phonologique/lexical.

Tout au long de cette étude, nous tentons de démontrer les causes et les symptômes des difficultés d'apprentissage et les différentes difficultés relatives à l'apprentissage de la lecture chez les élèves à l'école primaire pour permettre aux enseignants de travailler sur ces difficultés. Nous avons présenté la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture à l'école. Nous voulons regarder les difficultés de lecture au CP à deux niveaux : premièrement, la compréhension de texte, deuxièmement, l'identification des mots. La suite de notre thèse vise à connaître les méthodes d'évaluation de la lecture afin de pouvoir diagnostiquer les difficultés en lecture.

6. L'évaluation

Dans un premier temps, nous proposerons une définition du concept d'« évaluation ». Dans un deuxième temps nous procéderons à une brève analyse des principales problématiques de l'évaluation. Cette partie de la recherche vise à présenter certains principes et méthodes d'évaluation de la lecture et à mieux comprendre les problématiques liées à sa mise en pratique. Finalement, nous consacrerons la dernière partie à analyser la démarche progressive utilisée pour évaluer le savoir - lire au CP.

6.1 Qu'entendons-nous par « évaluation » ?

Nous présenterons ci-dessous quelques définitions du terme « évaluation » grâce aux recherches approfondies conduites par des chercheurs qui essaient de comprendre les fondements de cette notion.

Avant de définir le concept d'"évaluation", il est important de rappeler que ce mot a été introduit « en France dans les années 1970, lorsque les responsables de la formation continue ont tenté de renouveler leur vocabulaire en évitant les connotations trop scolaires (appréciation, notation, correction...) qui auraient irrité leur public d'adultes » (Barlow, 2003, p. 13). D'après cet auteur, l'évaluation tente de déterminer le rôle « des formations sur le résultat déjà atteint, c'est une démarche fondamentale de toute activité qui tend vers un but » (Barlow, 2003, p. 16). Nous remarquons que cette définition met l'accent sur l'acquis, d'une part et sur les objectifs atteints pour tout acte, d'autre part. Barlow a également défini le verbe "évaluer" ainsi : « interpréter les données, faire émerger du sens, faire apparaître le qualitatif dans le quantitatif : que signifie cette note, cette copie » (Barlow, 2003, p. 20). En ce sens, l'auteur confirme qu'évaluer ne désigne pas des chiffres abstraits, mais qu'au contraire il faut tirer de ces chiffres une valeur ou une appréciation.

Par la suite, nous citerons la définition commune à Bentolila, Chevalier, Falcoz-Vigne qui considèrent l'évaluation comme une « opération de jugement par laquelle on confronte des résultats ou des comportements à des intentions définies sous formes d'objectifs. Soit elle mesure un écart entre l'objectif de départ et les résultats enregistrés, soit elle est le constat d'un comportement observable » (Bentolila, Chevalier & Falcoz-Vigne, 2000, p. 15). Ces auteurs comparent l'évaluation à une balance qui mesure d'un côté, des cibles bien définies et de l'autre, des actes réalisés. La finalité est de contribuer, par le biais d'une observation et

d'un jugement, à préciser si les comportements sont loin des objectifs ou s'ils sont réalisés et se traduisent en actes. De ce fait, nous constatons que cette définition est proche de celle de Barlow, tout en soulignant le fait que ce concept entre en jeu dans « l'estimation » qui signale, quant à elle, si les buts à atteindre sont réalisés ou non.

Nous remarquons un trait similaire dans la définition de Hadji. "Evaluer" est en effet considéré comme un « jugement de valeur par le moyen d'une confrontation entre deux séries de données : des données de fait, constituées par un ensemble d'informations concernant ce qui est l'objet de l'évaluation » en premier lieu et « des données qui sont de l'ordre de l'idéal (devoir-être, projet), et qui concernent la même réalité » en second lieu (Hadji, 1989, p. 50). Cette définition est très proche de celles que nous avons vues plus haut, puisque nous retrouvons l'idée que cette notion tend à donner une valeur, c'est-à-dire à apprécier des comportements réels par rapport aux attentes en effectuant des comparaisons. Selon cet auteur, l'évaluation comporte deux chemins : le premier, désigné comme le « référé » présente la réalité de l'objet à évaluer et le deuxième, le « référent » concerne les objectifs ou les normes idéales à atteindre. Ces deux chemins sont suivis par une étape de contrôle ou de déclaration d'un jugement en fonction des objectifs qui sont réalisés en réalité (Hadji, 1989).

Précisons par ailleurs que le ministère de l'Éducation de l'Ontario définit l'évaluation d'une manière proche de celle développée par Barlow, Bentolila, Chevalier, Falcoz-Vigne et Hadji. Il s'agit de « juger de la qualité du travail des élèves en fonction d'indices établis et d'y attribuer une valeur » (Gouvernement du Québec, 2003, p. 27). D'après ces termes, il apparaît clairement que l'évaluation repose sur un jugement des acquis par rapport à des normes bien identifiées. Les objectifs ou les buts que les auteurs ont précédemment cités ont été présentés sous un autre nom, celui de "normes" ou de "critères".

Nous retrouvons également ici la mention d'un outil d'évaluation peu connu en France mais qui fait l'objet d'études au Québec. Il s'agit d'envisager l'évaluation comme une action destinée à améliorer les réalisations grâce à une "évaluation avec des échelles de niveaux de compétence" alors qu'elle était auparavant réduite à des objectifs ou à des critères (Belzil, 2002).

Ces échelles sont mises en place par les autorités du système scolaire « à partir de la version approuvée du Programme de formation de l'école québécoise » (Gouvernement du Québec, 2003, p. 2). En ce sens, cette notion a évolué pour devenir une "aide à

l'apprentissage" en vue de « contribue(r) à créer les conditions nécessaires pour que chaque élève puisse répondre aux exigences de réussite en lien avec la mission de l'école, soit instruire, socialiser et qualifier » (Belzil, 2002, p. 56). Autrement dit, cet axe devait préciser les échelles de caractéristiques que contiennent les différents niveaux de l'apprentissage afin de pouvoir juger globalement les compétences acquises par l'élève. Les échelles représentent en effet des « références à utiliser au moment de l'interprétation d'un ensemble de données de façon à appuyer le jugement sur le niveau de compétence atteint » et elles « ne sont pas des instruments de mesure qui peuvent être utilisés directement en situation d'observation de la compétence » (Belzil, 2002, p. 57). Celles-ci « contiennent divers échelons qui offrent un portrait d'ensemble plutôt qu'une liste de caractéristiques à vérifier séparément » (Gouvernement du Québec, 2003, p. 5). L'évaluation joue donc un rôle très important au niveau de l'appréciation des points faibles et des forces en présence, ce qui paraît essentiel pour permettre à l'élève de faire évoluer ses capacités en prenant appui sur ces données. De ce fait, l'enseignant peut intervenir au moment opportun pour aider l'élève à progresser dans son apprentissage en lui suggérant des entraînements appropriés (Belzil, 2002). « Les enseignants sont ainsi amenés à prendre un certain recul et à identifier de manière globale quel portrait correspond le mieux aux différentes données accumulées à propos de la compétence de l'élève au cours d'une période donnée » (Gouvernement du Québec, 2003, p. 5). Rappelons que la position de l'enseignant est très délicate dans la mesure où son jugement contribue à déterminer les compétences que les élèves obtiennent, résultats qui permettent plus tard de décider si l'élève peut accéder à la classe supérieure ou non. L'évaluation a donc ici un sens plus approfondi que celui présenté plus haut, précisant les besoins de chaque élève pour améliorer ses apprentissages.

À ce stade de notre étude, il nous semble intéressant de mentionner que nous allons intégrer, au cadre méthodologique de notre recherche, une grille d'observation qui contient des notions observables - plusieurs compétences - regroupés en cinq axes : la discrimination auditive, la discrimination des graphies de l'écrit, du principe alphabétique à la fixation orthographique, la lecture à haute voix et la compréhension. Nous présentons ci-dessous les échelles de lecture que nous avons citées plus haut, afin de déterminer si les élèves sont plus ou moins compétents (voir tableau 6).

Tableau 6 Les échelles selon le Ministère de l'éducation de l'Ontario au Québec

Échelon 1	Échelon 2	Échelon 3	Échelon 4*
L'élève fait semblant de lire lorsqu'il feuillette un livre. Il parvient à se le raconter intérieurement ou à le raconter à autrui en s'appuyant notamment sur les illustrations. Dans les textes qu'il aborde, il reconnaît quelques mots familiers ou déjà vus en classe. Il réussit à suivre des consignes simples comprenant surtout des mots connus. Il cherche aussi à donner du sens aux écrits qu'il rencontre autour de lui et il en parle volontiers.	L'élève lit des petits messages ou des textes courts, simples et illustrés constitués majoritairement de mots familiers et d'usage fréquent. Afin de construire du sens, il utilise, avec de l'aide, des stratégies de reconnaissance et d'identification de mots telles que les correspondances entre les lettres et les sons ainsi que le recours au contexte et aux illustrations. Il parvient à accomplir des tâches très simples liées à diverses intentions de lecture. Il réagit au texte dans la mesure où il est sollicité.	L'élève lit des textes courants et littéraires, simples et illustrés, dont la structure est généralement prévisible. Pour comprendre l'essentiel d'un texte, il utilise les stratégies appropriées et rappelées par l'enseignant. Lorsqu'il accomplit des tâches simples liées à diverses intentions de lecture, il dégage les informations explicites nécessaires. Quand il réagit au texte, il exprime ses réactions en ayant recours surtout au dessin ou à la parole.	L'élève lit des textes courants et littéraires généralement courts, illustrés et présentant un niveau de difficulté approprié. Afin de comprendre les textes qu'il lit, l'élève a recours aux principales stratégies apprises. Lorsqu'il accomplit des tâches liées à diverses intentions de lecture, il dégage la plupart des informations explicites contenues dans un ou plusieurs courts textes. De façon générale, il réagit spontanément aux textes et ses réactions, souvent liées à ses expériences personnelles, peuvent se manifester par le recours à la parole, au dessin, au mime, au non verbal et quelquefois à l'écrit.

(Gouvernement du Québec, 2003, p. 20).

Certains auteurs développent par ailleurs une définition de l'évaluation s'appuyant sur un évaluateur humain : ils évoquent alors une pratique « dans laquelle l'évaluation des productions, orales ou écrites, de l'élève procède du jugement d'un enseignant compétent dans la discipline concernée, jugement exprimé le plus habituellement par une note globale attribuée à la production » (Noizet & Caverni, 1983, p. 10). L'évaluation en milieu scolaire se fait donc habituellement par l'enseignant. Mais remarquons que cette pratique donne une grande valeur à la note ou aux chiffres au lieu de se référer à la valeur qualitative. Cela signifie que l'enseignant prendra en compte les notes d'évaluation du rendement d'un élève dans une matière précise et non la qualité de l'effort fourni par l'élève.

Présentons un autre point de vue au sujet de l'évaluation proposé par Abernot à savoir qu'elle « n'est plus considérée comme un mal nécessaire, mais comme un appui pédagogique permettant une meilleure adaptation de son enseignement envers chaque enfant » (1988, p. 103). Autrement dit, l'élève est le premier bénéficiaire de l'évaluation qui est alors considérée de manière positive et non plus perçue comme une contrainte. Elle est devenue un signe qui

visé à orienter l'enseignant vers les besoins de ses élèves alors qu'auparavant elle n'était qu'un chiffre ou une note, dévalorisant et blessant les élèves faibles, et qu'elle ne représentait pas une aide ou un guide pour dépasser les obstacles qu'ils rencontrent.

La conception de l'évaluation de l'apprentissage ne jouait auparavant aucun rôle important. Elle était considérée comme une mission administrative indésirable de la part de l'enseignant d'après Nadeau (1979). L'évaluation, dans le domaine éducatif, a évolué régulièrement pour diverses raisons : d'une part, elle entre en jeu au moment de la prise de décision concernant le futur des élèves ; d'autre part, elle joue un rôle très important dans le jugement de la qualité de l'enseignement conçu par les maîtres. De ce fait, elle est intégrée dans la planification du programme scolaire comme un axe nécessaire pour assurer un bon niveau d'étude chez les écoliers. Par ailleurs, elle est maintenant réalisée dans trois domaines : l'apprentissage, l'enseignement et le programme. En premier lieu, l'évaluation se fait pour estimer les caractéristiques de l'apprentissage, comme par exemple le niveau atteint. En deuxième lieu, elle concerne la qualité de l'enseignement effectué par le maître. Enfin, l'évaluation sert à déterminer le degré d'achèvement d'un programme scolaire en vue de mieux cerner quelles sont les techniques convenables pour arriver à un bon résultat (Nadeau, 1978). De ce fait, nous remarquons que l'évaluation s'est développée, comme Abernot et Belzil l'ont décrit plus haut, qu'elle est devenue un outil nécessaire pour améliorer l'apprentissage.

Parallèlement à ce qui a été signalé par Nadeau précédemment, Choinière a souligné que l'évaluation des apprentissages est « une démarche qui permet de porter un jugement sur les compétences développées et les connaissances acquises par l'élève en vue de prendre des décisions et d'agir. Ce jugement doit s'appuyer sur des informations pertinentes et suffisantes qui donnent un sens à la décision » (Choinière, 2005, p. 61). Cette définition est très similaire à celle des auteurs Abernot et Belzil qui soulignent le grand rôle joué par l'évaluation dans la progression des connaissances des élèves et de leurs habiletés. Nous voyons qu'elle est ainsi considérée comme un moyen nécessaire pour guider les responsables dans la mise en œuvre d'un plan de soutien à destination des écoliers ayant des difficultés scolaires. Choinière le confirme en soulignant que la finalité de l'évaluation est d'« intervenir afin de soutenir l'élève dans l'acquisition de connaissances et le développement de ses compétences » (ibid).

Abernot, quant à lui, déclare que l'évaluation dans le domaine scolaire « consiste en une mesure ou une appréciation, à l'aide de critères, de l'atteinte d'objectifs ou du degré de proximité d'une production par rapport à une norme » (Abernot, 1988, p. 4). Cet auteur

constate que l'évaluation contient deux acceptions : l'une quantitative en vue de donner des notes et l'autre qualitative à travers les estimations d'une production. Il a également utilisé la notion mise en lumière par le groupe de recherches de l'Ontario citée plus haut. Cet auteur rejoint également Barlow, Bentolila, Chevalier, Falcoz-Vigne, Hadji, Belzil, Noizet, Caverni et Choinière au sujet du jugement qui caractérise l'évaluation en faveur des objectifs réalisés.

Nous trouvons une définition similaire donnée par Abernot : il définit le terme du point de vue qualitatif en disant qu'évaluer « c'est donner une valeur aux compétences d'une personne, d'une équipe, c'est estimer la quantité et la qualité des connaissances, des savoir-faire acquis au cours d'un apprentissage scolaire...etc. » (Rossano, Vanroose & Follin, 1997, p. 8). L'auteur ajoute un bénéfice supplémentaire produit par l'évaluation qui est le fait d'estimer le travail des enseignants/évaluateurs et pas seulement celui des élèves. Cette remarque nous semble très importante car le problème vient parfois du type d'évaluation ou de la personnalité de l'évaluateur. Nous reviendrons sur ce point dans le chapitre suivant qui concerne la problématique de l'évaluation.

Pour cela, abordons la définition donnée par Nadeau selon laquelle l'évaluation de l'apprentissage consiste « à poser un jugement sur la qualité des apprentissages réalisés par un étudiant, à partir d'informations recueillies sous la forme de résultats à des épreuves de rendement scolaire, en vue de prendre des décisions de nature pédagogique et/ou administrative » (Nadeau, 1978, p. 210). Nous remarquons que cette définition est très proche de celle dégagée plus haut, mais ici l'évaluation entre en jeu dès l'apprentissage à l'école. Et si nous avons vu précédemment que l'évaluation prenait appui sur un jugement au niveau de l'apprentissage des acquis, il est ici également question de décider, au terme du programme, si l'élève est en mesure de passer dans la classe supérieure.

Dans la continuité de ce que certains auteurs ont mis en évidence, Endrizzi et Rey définissent l'évaluation comme « un jugement en fonction d'une valeur, et l'enjeu n'est donc pas tant de rendre l'évaluation plus exacte et plus juste, mais plutôt de communiquer à l'évalué ce qu'on attend de lui et de l'inciter ainsi à partager les finalités de la formation » (Endrizzi & Rey, 2008, p. 3). De ce fait, l'évaluation a une mission précise : attester le progrès des connaissances et des capacités des élèves.

À la lumière de ce qui précède, nous concluons que l'évaluation est une opération qui se déroule tout au long de l'année scolaire, qu'elle est basée sur des exercices oraux et/ou écrits,

courts et/ou longs - en vue de prendre une décision importante qui permet de mesurer ou d'apprécier le niveau réel de chacun avec pour objectif d'améliorer ses compétences dans un programme d'apprentissage.

6.2 Les formes d'évaluation

D'après notre lecture d'articles et de livres publiés sur le sujet de l'évaluation, nous pouvons dire que des chercheurs comme Bentolila, Chevalier, Falcoz-Vigne, Nadeau, Barlow et Abernot ont classé les types d'évaluation en trois grandes catégories que nous présenterons brièvement.

6.2.1 L'évaluation diagnostique

Avant de définir l'évaluation diagnostique, il est important de mentionner l'origine de l'adjectif "diagnostique" (en grec «diagnosticos») qui veut dire « apte à reconnaître ». Il s'agit « d'aider l'enseignant à reconnaître, identifier où se situent les difficultés des élèves » (Deum, Gabelica, Lafontaine, Nyssen & Lafontaine, 2007, p. 8).

Ce type d'évaluation est employé dans la phase de l'apprentissage avec deux buts essentiels : « d'une part elle peut être utilisée pour déterminer le point de départ d'un enseignement donné (placement) et d'autre part elle peut être utilisée pour expliquer les déficiences manifestées par un étudiant » (Nadeau, 1978, p. 214). De ce fait, cette manière de pratiquer l'évaluation favorise la mise en évidence de difficultés d'apprentissage et exploite leurs causes. Ce qui facilite, par la suite, le repérage de ces difficultés en vue d'intervenir et de suggérer des solutions convenables pour dépasser ces obstacles.

Par ailleurs, rappelons que Barlow qualifie cette évaluation de "préalable" en déclarant qu'« avant le démarrage d'une activité scolaire, il convient de s'assurer de la pertinence du projet et de vérifier que l'on a réuni toutes les conditions pour qu'elle réussisse » (Barlow, 2003, p. 94). Cet auteur est ainsi parfaitement en accord avec Nadeau pour lequel il est indispensable d'effectuer cette évaluation avant de commencer tout programme ou activité d'apprentissage car ce choix renforce la réussite.

Elle « constitue donc la première étape vers la construction d'outils de remédiation spécifiques et adaptés à chaque type de déficit ». Le but est « d'identifier l'origine des problèmes de lecture en repérant le ou les processus cognitif(s) défaillant(s) parmi tous ceux qui sont susceptibles d'intervenir lors de la lecture » (Zagar, Jourdain & Lété, 1995, p. 23).

Nous remarquons que cette définition est très similaire à celle citée plus haut, à savoir que ce type d'évaluation représente une phase principale pour traiter les difficultés d'apprentissage. Nous signalerons également que ces auteurs ont recensé les diverses difficultés de lecture. Ils ont élaboré le logiciel ECCLA – Evaluation Diagnostique des Capacités Cognitives du Lecteur Adulte – avec les objectifs suivants : « informer les praticiens de ce qu'on sait à l'heure actuelle de la lecture, leur donner un outil concret qui mette en pratique ces connaissances et, enfin, les inviter à penser des instruments de remédiation adaptés aux types de difficultés cognitives rencontrées » (Zagar, Jourdain & Lété, 1995, pp. 19, 20).

Nous allons présenter ci-dessous une figure qui découpe l'acte de lire en actions, afin de détailler le fonctionnement de ce logiciel.

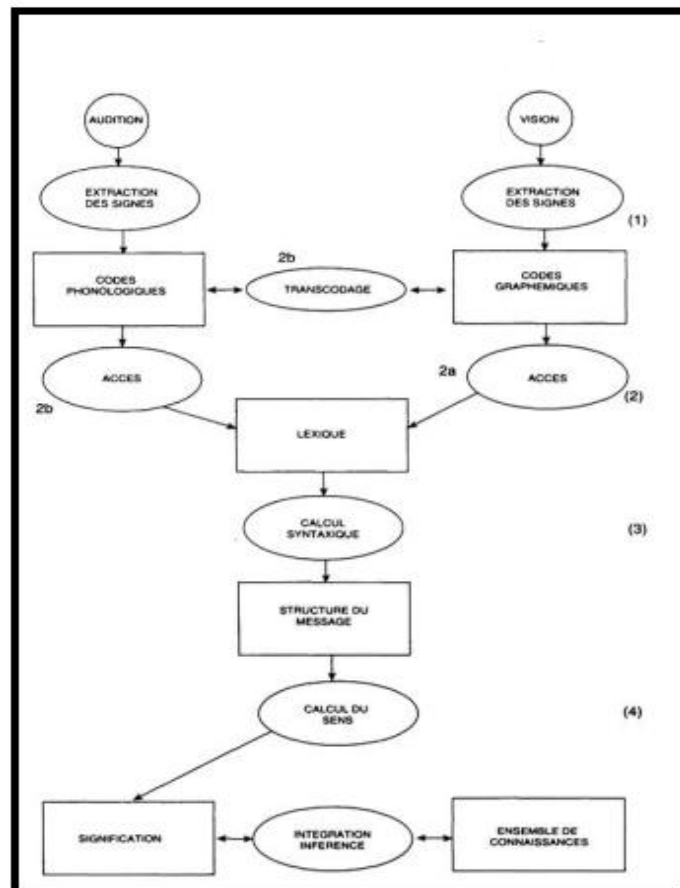


Figure 4 Déroulement de l'acte de lire (Zagar & Jourdain et Lété, 1995, p. 21)

Dans cette figure 4, nous observons les étapes et les différents éléments intervenant dans la lecture. Nous allons les examiner en détail pour éclaircir les processus en action dans l'apprentissage de la lecture.

1. L'identification des mots niveaux (1 et 2) : l'hypothèse de la psycholinguistique indique que les lettres d'une langue ont des représentations mentales connues sous le nom de "code graphémique ". Deux volets sont nécessaires pour identifier un mot : le premier (2a) est appelé direct. Il s'agit de l'association des lettres d'un mot pour déterminer le code lexique. Le deuxième volet (2b) est qualifié d'indirect et se réfère à la transformation des codes graphémiques en codes phonémiques pour ensuite les composer et pour pouvoir identifier un mot.
2. L'analyse syntaxique : dans cette étape, l'élève parvient à reconnaître une phrase en identifiant la place de chaque mot comme le verbe, le complément...etc.
3. Le calcul sémantique : dans cette phase, l'élève parvient à mobiliser ses connaissances et à les appliquer à la phrase au fur et à mesure du texte.

Pour un lecteur débutant, il est difficile d'effectuer deux opérations qui demandent beaucoup d'attention. De ce fait, face à une tâche de lecture, il identifie facilement les mots mais le calcul sémantique restera une tâche ardue. Il nous paraît important de mentionner qu'un lecteur débutant ou en difficulté ne traite pas de manière automatique l'identification des mots. Ceci a des effets négatifs sur la compréhension du texte. Le temps exigé pour identifier les mots ou pour effectuer le calcul sémantique est un signe essentiel pour juger si l'opération est désormais automatisée ou non. Selon Rayner et Pollatsek, « la vitesse moyenne d'un bon lecteur varie selon le type de texte de 240 à 400 mots par minute » (In Zagar, Jourdain & Lété, 1993, p. 22). Le logiciel ECCLA propose des exercices mesurant par exemple la compétence pour le traitement visuel des mots. Ainsi, il est présenté aux élèves deux formes de lettres qui sont identiques ou de typographie différente. Il est alors possible de savoir si les élèves ont des problèmes pour identifier les codes graphémiques que nous avons expliqués plus haut. Pour évaluer le traitement phonologique, les élèves découvrent deux groupes de lettres dont la prononciation est identique mais dont l'écriture est différente. Ou on leur propose deux groupes de lettres identiques tant à l'écriture qu'à la prononciation. Ceci permet de déterminer si les élèves ont des difficultés à interpréter les codes graphémiques ou phonémiques pour les combiner en un mot. Enfin, pour évaluer le traitement lexical, les élèves sont face à deux groupes de lettres et ils doivent décider si ces groupes de lettres représentent un mot ou non. En suivant ce cheminement proposé par le logiciel ECCLA, les problèmes existants sont mis en évidence, soit pendant l'une de ces trois phases, soit au niveau de deux ou trois. Ce logiciel permet également de comparer le temps de réaction de

chaque élève au moment de lui présenter un signe. Les résultats d'une étude menée par ces auteurs et appliquée à 160 élèves, montrent que la plupart des élèves ont des difficultés aux trois étapes et qu'ils sont lents à lire. (Zagar, Jourdain et Lété, 1995). Ces informations nous permettent de dire que l'évaluation diagnostique joue un rôle fondamental dans le repérage des problèmes en milieu scolaire pour pouvoir y faire face de manière appropriée, après avoir obtenu les principales informations.

Dans le cadre méthodologie de notre recherche, nous présenterons plus loin une grille d'observation, considérée comme une évaluation diagnostique pour les difficultés en lecture dans deux classes du CP de l'école primaire. Dans notre grille d'observation, nous réutilisons les phases utilisées dans le logiciel ECCLA, telles que la discrimination auditive, la discrimination des graphies à l'écrit et le principe alphabétique de la fixation orthographique auxquelles nous rajouterons la lecture à voix haute et la compréhension.

Nous remarquons par ailleurs que Rossano, Vanroose, et Follin, sont du même avis que les auteurs Zagar, Jourdain et Lété : l'évaluation diagnostique occupe une place essentielle dans le milieu scolaire « tant elle rapproche les acquis des élèves, les compétences en place et les compétences nouvelles à atteindre » (Rossano, Vanroose & Follin, 1997, p. 33). En effet, cette évaluation permet de déterminer quelles sont les capacités développées par les élèves et ce qu'ils ne peuvent réaliser.

Ce type d'évaluation est ce qu'on appelle une "évaluation préliminaire" d'après Abernot. Les outils utilisés sont plus limités car ils mettent en évidence les compétences initiales des élèves avant le début d'un nouvel enseignement. Les enseignants collectent alors des renseignements précis sur ces connaissances préalables qui joueront un rôle important dans cette nouvelle formation qu'ils envisagent. (Abernot, 1988).

Bentolila, Chevalier et Falcoz-Vigne, quant à eux parlent d' "évaluation normative" parce qu'elle « consiste à déterminer les capacités requises pour débiter un apprentissage ou regrouper les élèves par niveau ». Elle s'adresse à des groupes d'élèves évalués par l'enseignant grâce à des tests mesurant leurs performances par rapport à des normes définies et contrôlées afin de pouvoir regrouper les élèves selon leurs capacités et avoir une idée précise de leurs connaissances avant de commencer une nouvelle formation. Cette évaluation entre en jeu provisoirement par exemple « au moment de l'orientation des élèves » (Bentolila, Chevalier & Falcoz-Vigne, 2000, p. 16).

Par ailleurs, Nadeau établit une distinction entre deux concepts qui sont l'évaluation normative, qu'il définit comme une « évaluation qui consiste à juger la performance d'un étudiant en relation avec la performance d'autres étudiants ». Et l'évaluation critériée qui « consiste à juger le rendement d'un individu indépendamment du rendement des autres individus par rapport à un critère de performance » (Nadeau, 1978, p. 211). Selon cet auteur, le premier type d'évaluation met à jour le niveau de l'élève par rapport à ses pairs, quand le second type détermine les caractéristiques de l'élève. De ce fait, nous pouvons remarquer que cette définition de l'évaluation est différente de celle citée précédemment, et que l'évaluation critériée a des caractéristiques proches de celles de l'évaluation normative, citée par Bentolila, Chevalier, Falcoz-Vigne.

À la lumière de ce qui précède, nous pouvons dire que l'utilisation de ce type d'évaluation sert à construire une base fournissant les informations nécessaires précédant la mise en place d'un projet ou à révéler les points faibles de certains élèves afin de pouvoir les aider.

6.2.2 L'évaluation formative

Le concept d'évaluation formative a été élaboré par Bloom, Hastings et Maddaus en 1971. Ces auteurs ont constaté que « l'évaluation n'est pas exclusivement réservée aux bilans sommatifs des performances des élèves et argumentés que les enseignants devraient inclure des épisodes d'évaluation formative à l'issue des phases d'enseignement ». Les élèves peuvent améliorer leur travail grâce à « un feedback et une correction » réalisés par les maîtres (Organisation de coopération et de développement économiques, 2008, p. 7). Cette définition met en évidence que ce type d'évaluation apparaît nécessaire en cours d'année scolaire, après chaque séance d'enseignement car il contribue à améliorer leur niveau d'apprentissage dans la mesure où il fournit aux élèves des corrections.

Dans cette optique, l'évaluation est conduite tout au long de l'année par l'enseignant en utilisant des observations ou des tests journaliers pour bien déterminer les difficultés d'apprentissage de chaque élève, afin de suggérer des solutions convenables pour les aider à corriger leurs erreurs et résoudre leurs problèmes (Bentolila, Chevalier & Falcoz-Vigne, 2000). Nous remarquons que ce type d'évaluation est proche de l'évaluation diagnostique, tout en rappelant que la première a lieu au début de séquence et la deuxième se déroule pendant l'apprentissage.

L'évaluation formative s'appuie sur la collecte de données sur le terrain pendant les heures

de classe afin d'obtenir le panorama le plus complet possible sur le niveau de chaque élève et elle favorisera par la suite le renforcement de l'apprentissage. Cela permettra de mieux « déterminer le degré de maîtrise de certains apprentissages et à identifier les aspects déficients » ; ce qui « devrait aider l'étudiant et le professeur à mettre l'accent sur le type d'apprentissage requis pour assurer une atteinte maximale des objectifs » (Nadeau, 1978, p. 212). Le contenu de cette évaluation formative consiste en quelques entraînements n'apparaissant pas dans le bulletin scolaire, comme le précise l'auteur. Nous observons que cet auteur s'accorde avec les recherches de Bentolila, Chevalier, Falcoz-Vigne en déclarant que cette forme d'évaluation est importante pour résoudre ou bien retravailler les problèmes rencontrés par les élèves pendant l'apprentissage en cours d'année scolaire.

Une telle réflexion se retrouve par ailleurs dans la définition élaborée par Barlow qui précise que cette évaluation n'a pas « pour but de produire une note, mais de permettre un diagnostic et une remédiation des points non acquis : pourquoi un tel apprentissage n'est-il pas maîtrisé ? Que peut-on faire pour remédier aux lacunes constatées ? » (Barlow, 2003, p. 95).

Cette évaluation a semblé très importante dans les écoles. Les enseignants qui l'utilisent « sont mieux préparés pour répondre à la diversité des besoins des élèves – en différenciant et en adaptant leur pédagogie, pour améliorer le niveau des élèves et l'équité des résultats » (Organisation de coopération et de développement économiques, 2008, p. 1). De plus, cette évaluation contribue à améliorer le "savoir-apprendre" en estimant le niveau d'apprentissage pour des élèves au fur et à mesure de l'année scolaire, ce qui aide à mettre en place de nouvelles acceptions pour arriver à un niveau d'acquis raisonnable.

Selon Abernot, l'évaluation formative qui intervient comme une médiation, porte sur des questions plus ouvertes que l'évaluation diagnostique afin que les élèves soient plus concentrés pendant l'enseignement. Elle est considérée comme un signe de ce que l'élève a réalisé et de ce qu'il lui reste à acquérir. Elle est suivie par des entraînements spécifiques de chaque enfant afin de remédier aux problèmes individuels d'apprentissage. Ces entraînements sont une partie nécessaire de la pédagogie différenciée, considérée comme un support pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, pour améliorer leurs compétences (Abernot, 1988). De ce fait, cet auteur affirme, à l'instar de Bentolila, Chevalier et Falcoz-Vigne, ainsi que l'équipe de l'Organisation de coopération et de développement économiques, que le grand intérêt de cette évaluation, qui fournit aux élèves qui ont des manques des informations

tout au long de l'année scolaire.

Cette évaluation fait partie de l'enseignement traditionnel à l'école. Sa finalité « cherche à rendre l'attitude de l'élève positive envers l'enseignant et envers la discipline, mais plus profondément envers la culture et la vie » (Abernot, 1988, p. 105). Cet auteur montre parfaitement le rôle réellement joué par cette évaluation. Les élèves s'amélioreront considérablement dès qu'ils intégreront cette idée sur l'évaluation et que celle-ci se mettra en place en fonction de leurs besoins et qu'elle formera une étape principale de développement.

D'après Léon (1977), l'évaluation formative « prend place tout au long du processus éducatif et permet à la fois, d'estimer les progrès individuels par rapport à l'objectif visé et d'intervenir éventuellement pour rectifier les modalités de l'action en cours » (In Robillard, 1989, p. 29). De ce fait, l'auteur rejoint tous ceux cités plus haut, en soulignant le fait que cette forme d'évaluation donne des informations déterminant le niveau de chaque élève durant leur parcours scolaire.

Robillard insiste sur l'idée de considérer l'observation comme un outil bénéfique de l'évaluation formative car elle permet d'intervenir dans la classe, tout en étant capable de collecter de nombreuses informations sur le terrain. En outre, elle pourrait « assurer ainsi une évaluation plus précise et plus nuancée des apprentissages de nos élèves et des activités éducatives que nous leur proposons » (Robillard, 1989, p. 30). De Ketele est tout à fait unanime avec Robillard car il déclare que le verbe « observer » se réfère à un acte volontaire pour capter les informations sur le terrain et qu'il est destiné à réaliser un but précis (Robillard, 1989, p. 29).

D'autre part, Robillard déclare que les grilles d'observation sont un outil qui présente un aspect de l'évaluation formative. Cet auteur souligne que ces grilles « sont particulièrement intéressantes, car elles peuvent s'adapter facilement tant à l'observateur qu'au type d'observation. La consignation dans une grille d'observation, si elle est bien conçue, s'avère rapide, précise et laisse toute la place à l'observation elle-même » (Robillard, 1989, p. 30). Son constat confirme que les grilles sont des outils caractérisés par de bons résultats si elles sont bien construites.

6.2.3 L'évaluation sommative

Cette approche se met en place par l'intermédiaire d'un enseignant qui utilise des tests

notés, à la fin d'une période assez longue, comme pour un examen afin de juger si l'élève a les capacités pour passer dans la classe supérieure. La finalité étant d'apprécier le niveau de l'élève à la fin de l'année scolaire ou d'un programme défini (Bentolila, Chevalier, Falcoz-Vigne, 2000).

Dans le milieu scolaire, ce type d'évaluation est le plus utilisé parce qu'il est nécessaire dans de nombreux cas. Il est utilisé pour estimer les capacités scolaires des écoliers, « pour faire passer les élèves d'une classe à l'autre, pour s'assurer qu'ils ont le niveau requis pour obtenir un diplôme de fin d'études ou pour accéder à certains postes ou encore pour sélectionner les élèves à l'entrée de l'enseignement supérieur » (Organisation de coopération et de développement économiques, 2008, p. 1). Nous remarquons que Bentolila, Chevalier et Falcoz-Vigne ont élaboré la même définition par le groupe de recherche (Organisation de coopération et de développement économiques, 2008).

L'évaluation sommative se base sur le recueil d'informations comme l'évaluation formative. La différence est que la première se situe à la fin de l'apprentissage d'un programme, d'une année ou d'une formation. Cette évaluation joue en effet un rôle important au moment de la prise de décision de faire passer les élèves vers une autre classe. L'épreuve de cette évaluation doit « mesurer un ou plusieurs objectifs terminaux d'apprentissage, comporter un grand nombre de questions et un résultat scolaire leur est accolé » (Nadeau, 1978, p. 213).

Abernot se place dans la même lignée que Nadeau, Bentolila, Chevalier et Falcoz-Vigne et l'équipe d'Organisation de coopération et de développement économiques en soulignant que cette évaluation vise à établir si l'élève peut passer dans la classe supérieure ou bien dans un autre cycle. Elle est notée et considérée comme la mesure du niveau d'un élève par rapport à ses pairs, à la fin d'une année scolaire (Abernot, 1988).

Par contre, nous remarquons que Rossano, Vanroose, & Follin signalent, pour leur part, que cette évaluation peut se faire après une période courte. Ils diffèrent donc légèrement des auteurs cités plus haut. Ils considèrent que l'évaluation nommée sommative est celle « par laquelle on fait un inventaire des compétences acquises, ou un bilan après une séquence ou une activité de formation d'une durée plus ou moins longue » (Rossano, Vanroose & Follin, 1997, p. 34).

Cette évaluation se fait normalement à la fin d'une année scolaire afin de juger si les élèves ont obtenus les compétences suffisantes pour passer dans la classe supérieure. Dans ce cas, « l'enseignant est amené à déterminer si les objectifs fixés ont été atteints ou non. Il n'est plus temps de remédier aux lacunes, d'encourager, etc. Il s'agit de faire un bilan de fin de parcours, de faire la somme des acquis d'où le terme d'évaluation sommative » (Barlow, 2003 (p. 95). De ce fait, cet auteur rejoint Rossano, Vanroose & Follin en qualifiant cette évaluation de la même manière. Par contre, Barlow ne précise pas si cette évaluation peut se réaliser après une courte période et il indique qu'elle peut être réalisée après un trimestre ou à la fin d'année.

Pour conclure, sur les principales formes d'évaluations, nous rappellerons les particularités des évaluations d'apprentissage, établies par Abernot, qui signale qu'il faut d'abord commencer par préciser les objectifs opérationnels de l'apprentissage dans une discipline et si elle contient une évaluation préliminaire, elle-même suivie par une pédagogie collective permettant aux élèves d'avoir une base commune sur les notions fondamentales, qui ont été posées lors de l'évaluation préliminaire. Quant à l'évaluation formative, elle est suivie par la pédagogie différenciée dont nous avons déjà parlé plus haut, et finit par l'évaluation finale (Abernot, 1988).

Après avoir examiné les principales définitions de l'évaluation d'apprentissage, nous allons aborder à présent les problèmes rencontrés lors de la phase de l'application de cette évaluation.

6.3 La problématique de l'évaluation

L'ensemble des ouvrages lus sur le sujet de l'évaluation, nous a permis de mettre en évidence les problématiques de l'évaluation. Celle-ci porte sur trois axes qui entrent en jeu lors de la mise en place sur le terrain des évaluations diagnostique et sommative et qui ne concernent pas l'évaluation formative. Il s'agit de la fidélité, la validité et la sensibilité. Ces trois axes sont pris en compte par Abernot, Rossano, Vanroose et Follin. D'autre part, Noizet et Caverni s'attachent aux difficultés autour des procédures d'application de l'évaluation. Enfin, Gagnon et Boisvert se sont interrogés sur les critères destinés à caractériser la performance de l'élève. Nous allons maintenant exposer une brève définition de ces différents points.

D'après Abernot, lors d'une évaluation, si un résultat est identique quel que soit l'examineur, ou l'outil d'évaluation appliqué, il convient de parler de fidélité de l'évaluation

(Abernot, 1988). Autrement dit, un outil sera considéré comme fidèle quand on obtiendra des conséquences similaires, avec différentes personnes, à différentes périodes. Par ailleurs, Abernot souligne qu'un outil est considéré comme valide, lorsque « la correspondance entre ce qui est à évaluer et ce qui est effectivement évalué » est forte (Abernot, 1988, p. 12). De ce fait, l'outil valide ne doit mesurer aucun élément autre que ce qui est concerné par l'évaluation. Quant à la sensibilité de l'outil de l'évaluation, elle « doit être adaptée aux variations significatives du produit à évaluer » (Abernot, 1988, p. 13). En d'autres termes, l'outil d'évaluation nécessite un ajustement en fonction de l'évalué.

En ce qui concerne la problématique au niveau de la fidélité et de la sensibilité de l'évaluation, Abernot a conduit une étude portant sur plusieurs copies de cinq matières différentes d'une session de baccalauréat corrigées qu'il a fait corriger par cinq professeurs différents. Nous avons décidé de ne citer que les résultats les plus pertinents. Il ressort de cette étude que les critères de correction de certains professeurs sont plus sévères, d'autres plus indulgents, ce qui conduit à des notes très variables sur les mêmes sujets. Nous constatons donc un décalage sur l'estimation par les enseignants du niveau des élèves, dans la même matière. Il faut également évoquer le cas de l'enseignant qui distribuera deux notes différentes au même élève, selon la période. Une autre difficulté concerne la stabilité des notes surtout pour les matières littéraires plus que pour les matières scientifiques. La notation à l'oral présente des variations supplémentaires car « c'est la personnalité entière » de l'évaluateur qui juge. Ce qui confirme que le jugement des enseignants ne se limite pas aux savoirs acquis des élèves mais tient compte également d'autres éléments comme « la présentation, le maintien, le regard direct ou fuyant, la présence de l'esprit, etc. » (Abernot, 1988, p. 22).

Nous remarquons que Rossano, Vanroose et Follin ont insisté sur cette idée définie par Abernot, sur l'influence de la fidélité sur certaines circonstances au moment de l'évaluation comme la fatigue de l'enseignant, l'effet d'une bonne copie corrigée après une copie mauvaise, etc. (Rossano, Vanroose, & Follin, 1997).

La validité doit être une caractéristique de l'évaluation, autrement dit, « toute situation ou test d'évaluation doit mesurer exactement et uniquement ce qu'elle doit mesurer » (Rossano, Vanroose & Follin, 1997, p. 30). Nous constatons qu'ils rejoignent unanimement Abernot sur la définition de la validité. Quant à la problématique soulevée par la validité de l'évaluation, elle se réfère à des facteurs de relativité de cette évaluation. En effet, l'évaluation est influencée par des circonstances qui pourraient la faire varier comme la personnalité de

l'enseignant, le niveau scolaire de la classe, les objectifs attendus, la culture du pays où elle est conduite, la fatigue du correcteur et le classement des copies dans le rang de correction (Abernot, 1988).

Un autre problème concerne l'évaluation, il s'agit d'obtenir des résultats divers variés entre échec et réussite, au moment où les procédures d'évaluation appliquées sont diverses, malgré le même élève et le même contenu. Ainsi, il existe une relation entre l'échec scolaire et les procédures d'évaluation (Noizet & Caverni, 1983). D'après les auteurs, « l'élève interrogé sur un certain contenu, mais selon une formulation donnée, peut être mis ponctuellement en situation d'échec alors que s'il avait été confronté à un autre type de formulation des mêmes questions il aurait été mis en situation de réussite ». Cette constatation, très importante, n'a pas été signalée par les autres auteurs cités précédemment. Ils ont plutôt mis l'accent sur le type d'évaluation ou sa mise en place en place. La question posée ici est la suivante : qu'est-ce qui explique la réussite ou l'échec des élèves dans la même matière, dès que la forme de l'évaluation est modifiée ? Pouvons-nous dire que les élèves présentent des difficultés de compréhension des consignes des exercices ? Pouvons-nous déclarer que les élèves se sont familiarisés à un formulaire précis et que s'il présente des changements, ces derniers déstabilisent les élèves ?

D'autres préalables à la mise en place d'une évaluation sont de déterminer « les critères et les seuils de performance sur lesquels se baser pour évaluer, ou encore d'identifier les comportements qui montrent que l'apprentissage est réalisé, pour n'en nommer que quelques-uns » (Gagnon & Boisvert, 1985, p. 54). Ces auteurs ont mis l'accent sur des points essentiels comme la possibilité de détecter au bon moment qu'un élève évalué est performant.

Tenant compte de ce qui précède, nous pouvons dire que l'élaboration et l'application d'un outil d'évaluation semblent délicates et présentent des difficultés comme les auteurs avaient signalé comme la validité, la fidélité, la sensibilité, la formulation de l'évaluation et les normes de performance chez les élèves.

6.4 L'évaluation en lecture

Nous avons abordé l'évaluation de manière générale et plus particulièrement en milieu scolaire. Mais nous allons maintenant examiner l'évaluation de la lecture, sur laquelle nous ciblons notre cadre de recherche sur le terrain.

Une autre raison motivant notre choix de nous intéresser aux évaluations en lecture organisées par le Ministère de l'Éducation nationale en début de cycle 3 est une étude (cours élémentaire deuxième année, CE2), qui révèle « qu'environ 20 % d'écoliers ne maîtrisent pas les compétences de base, à savoir, reconnaître des mots courants, déchiffrer des mots inconnus, comprendre un texte simple » (Chardon, 2005, p. 93). Ainsi, un enfant sur cinq présente des difficultés de lecture à ce stade de son éducation.

Choinière a élaboré un schéma (figure 5) qui illustre les processus d'évaluation d'apprentissage. Le voici:

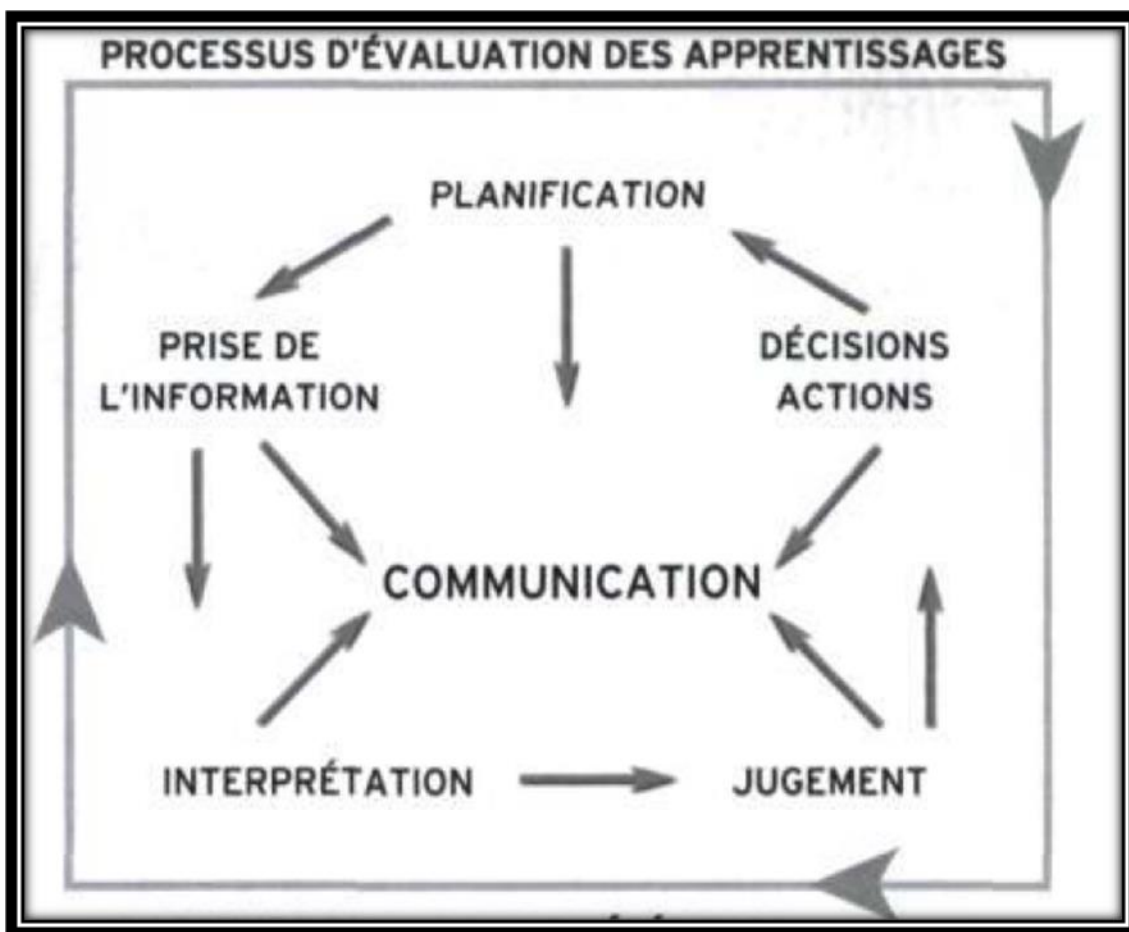


Figure 5 Les processus d'évaluation d'apprentissage (Choinière, 2005, p. 61)

Comme nous pouvons le voir, la planification occupe la première place. Selon l'auteure, la planification des pratiques d'évaluation « semble constituer une voie de réussite à l'école, pour les enseignants comme pour les élèves qui en bénéficieront » (Choinière, 2005, p. 62). En outre, cet élément est en relation avec la récapitulation des formations qui concernent les élèves dans la classe. Par ailleurs, ces informations seront interceptées par l'enseignant ou l'évaluateur afin de dégager un jugement permettant de repérer les difficultés rencontrées par

les élèves. Tout ceci permettra la mise en œuvre d'une stratégie pour aider les élèves à dépasser leurs blocages. Une planification semble donc indispensable.

Globalement dans ce schéma de l'évaluation d'apprentissage, la communication joue un rôle essentiel. En effet, il est important d'informer les élèves de toutes les phases de leurs progrès et de leurs points faibles car ce processus est élaboré en fonction des besoins des élèves (Choinière, 2005).

Selon Gagnon et Boisvert, « évaluer l'habileté à lire, c'est vérifier dans quelle mesure les écoliers peuvent répondre à une intention de lecture ». Les outils d'observation doivent permettre aux évaluateurs de connaître les procédés par lesquels l'élève opère la lecture et de juger par la suite, s'il a réalisé les objectifs espérés (Gagnon & Boisvert, 1985, p. 50).

Les opérations de lecture que les élèves doivent enchaîner pour pouvoir lire sont regroupées en trois phases : « le lecteur doit être capable de sélectionner, parmi toutes les informations d'un texte, celles qui correspondent à ce qu'il cherche » ensuite « il doit être capable de regrouper des informations dispersées dans un texte » enfin « il doit aussi pouvoir dégager d'un texte qu'il lit des informations qui ne sont pas données explicitement » (Gagnon & Boisvert, 1985, p. 50).

Nous remarquons que le processus d'évaluation d'apprentissage qui est mis en place par Choinière a été cité par Gagnon et Boisvert dans l'évaluation de la lecture d'un texte. D'abord, la matière planifiée est présentée à l'enfant, puis il est invité à repérer les informations demandées en communiquant avec le texte. Enfin, il classe les informations repérées dans le texte pour exprimer des commentaires précis sur ces informations. Nous pouvons donc observer que l'évaluation de la lecture a suivi le même processus de l'évaluation de l'apprentissage.

D'après Rativeau, Zagar et Jourdain, la lecture se définit comme « une activité cognitive complexe qui met en jeu de nombreux processus depuis l'extraction des informations de la page jusqu'à la compréhension du texte ». L'évaluation de la lecture s'appuie sur l'identification des opérations nécessaires pour pouvoir lire. De ce fait, l'évaluation de la lecture est celle « qui va nous permettre de déterminer avec précision à quels niveaux se situent les déficits cognitifs de chaque lecteur en difficulté » (Rativeau, Zagar, & Jourdain, 1997, p. 34).

6.5 Les outils d'évaluation en lecture

Avant de détailler les outils d'évaluation en lecture, nous allons les présenter de manière générale. Nous avons proposé plus haut une définition de l'évaluation : juger un travail afin d'arriver à réaliser les objectifs déjà identifiés. Voyons plus en détail ces objectifs. Selon Abernot, ils sont classés en trois groupes : « les fins (ou finalité de l'éducation) » qui sont les grandes lignes de la politique éducative, « les objectifs généraux qui sont d'une portée plus restreinte et se définissent en termes de capacités ou d'opération mentale et les objectifs opérationnels qui sont plus définis au niveau de l'enseignement dans la classe » (Abernot, 1988, p. 68). Quant aux objectifs généraux, ils sont classés en trois types : les objectifs cognitifs, les objectifs socio-affectifs et les objectifs psycho-moteurs. Les objectifs cognitifs sont répertoriés par Bloom en six catégories successives : « savoir, comprendre, appliquer, analyser, synthétiser et évaluer » (Abernot, 1988, pp. 71, 72).

Les outils d'évaluation sont mis en place en fonction des objectifs. Il en existe deux types : les outils fermés de type questionnaire à choix multiples (Q.C.M.) et les outils ouverts comme la composition d'un texte (Abernot, 1988). Le schéma ci-dessous présente la relation entre les outils d'évaluation et les objectifs et prend appui sur le schéma (voir figure 6) créé par Abernot :

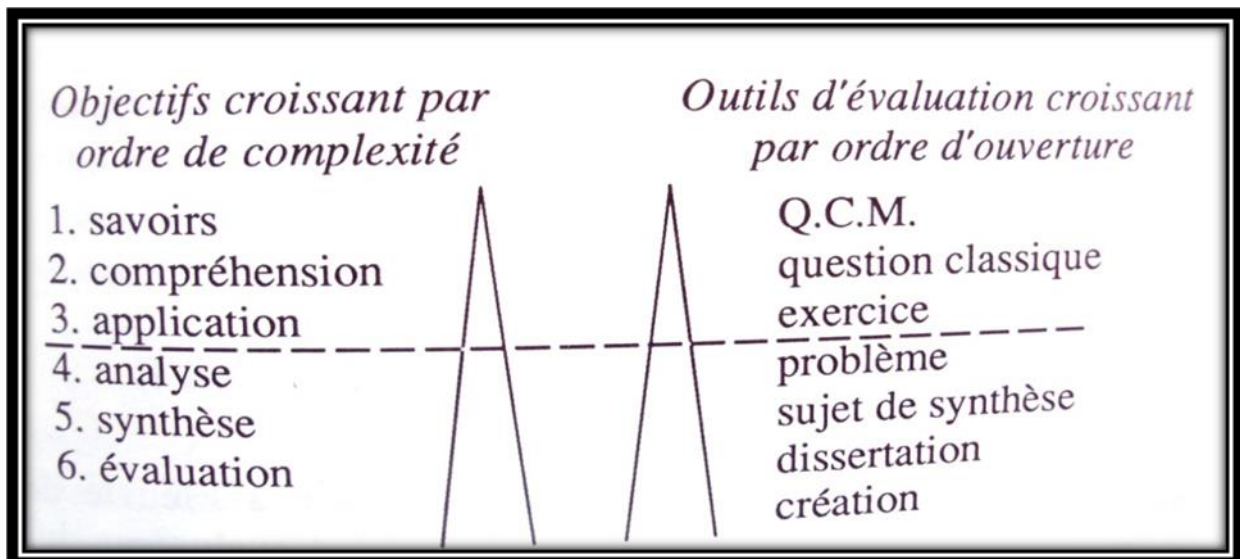


Figure 6 les objectifs et les outils d'évaluation (Abernot, 1988, p. 85).

Dans cette figure, nous voyons que les objectifs cognitifs élaborés par Bloom sont en accord avec les formes d'outils d'évaluation. Par contre, l'auteur souligne le fait que cette reproduction n'est pas appliquée étape par étape sous prétexte qu'il « existe de nombreuses sous-catégories, tant pour les objectifs que pour les outils », et qu'« une catégorie d'objectif

peut-être évaluée à l'aide de plusieurs types d'outils contigus » (Abernot, 1988, p. 85). Les trois premiers objectifs peuvent être mesurés et les réponses des outils sont précises et claires. Les objectifs suivants donnent aux élèves l'occasion de s'exprimer et de mettre en valeur la personnalité de chacun.

Nous constatons que les points de vue de Rossano, Vanroose, & Follin rejoignent ceux d'Abernot en ce qui concerne le classement des outils en deux catégories : les outils fermés et les outils ouverts. Les outils fermés sont destinés à mesurer les savoirs initiaux. Les évaluateurs usent d'abord d'outils simples pour corriger les réponses des élèves, puis d'outils ouverts caractérisés pour l'appréciation d'objectifs plus développés comme « l'analyse, la synthèse, l'expression ou la création » (Rossano, Vanroose, & Follin, 1997, p. 30).

Nous allons présenter, ci-dessous, quelques exemples d'outils d'évaluation.

6.5.1 Les outils fermés

Ces outils sont également connus sous le nom de "tests à réponses brèves" car les réponses sont très courtes (un mot) et ils prennent peu de temps. Ces outils mesurent la capacité de se souvenir des connaissances.

- les questions de base : qui ? quoi ? quel ?
- texte lacunaire /à trous : les élèves sont invités à compléter une phrase par un mot manquant.
- questionnaire à choix multiples : nous le présentons ci-dessous (Abernot, 1988 ; Barlow, 2003).

Comme nous l'avons précisé, les outils fermés sont en correspondance avec les objectifs les moins avancés. Le questionnaire à choix multiples est bien construit et nous pouvons contrôler le degré de facilité ou de difficulté de l'application. Ce type d'outil ne demande pas aux écoliers la rédaction d'un texte ou d'une réponse. Il s'agit seulement de cocher la bonne réponse (Barlow, 2003). Il nous paraît très important de mentionner qu'il a l'avantage de respecter les critères de fidélité et de validité. Les résultats restent stables quand les questionnaires sont corrigés par n'importe quel évaluateur et à n'importe quel moment de l'apprentissage (Abernot, 1988).

Par contre, cet outil possède certains défauts : il « laisse une trop grande part au hasard et il est inutilisable pour évaluer les objectifs de haut niveau taxonomique » (Abernot, 1988, p.

89). Mais cette faiblesse peut être améliorée par l'augmentation du nombre de choix réduisant les essais de chances (Abernot, 1988 ; Barlow, 2003). D'autre part, l'auteur propose des modifications qui témoignent des possibilités de faire évoluer cet outil, des objectifs simples jusqu'aux plus avancés. Nous les présentons ci-dessous :

- -Item factuel à choix unique : les élèves choisissent une seule réponse.
- -Item factuel à exclusion : les écoliers sont obligés d'éliminer une réponse.
- -Item associatif simple : ils doivent faire correspondre une lettre et un chiffre.
- -Item associatif composé : les élèves doivent associer aucun, un, ou bien certains chiffres avec une seule lettre.
- -Item d'analyse : les élèves lisent des consignes, des informations et des remarques concernant un tableau constitué de chiffres ; ils doivent choisir la réponse exacte grâce à leurs observations et à l'analyse de ce tableau.
- -Item à réponses groupées : il existe deux séries de réponses ; les élèves doivent choisir les réponses de la deuxième série en fonction de leurs choix pour la première série (Abernot, 1988).

Il existe également un autre outil d'évaluation utilisé pour estimer la performance de l'élève. D'abord intitulé "*check-list*", il se nomme désormais "inventaire de contrôle" en français. Les élèves doivent mettre une croix sur une des deux cases/réponses qu'ils pensent maîtriser/réaliser. Ce type est considéré comme une "auto-évaluation" de l'élève. Il est conçu également comme un outil diagnostique de tout ce que l'élève a réalisé (Barlow, 2003).

6.5.1.1 Les outils fermés d'évaluation en lecture

Après avoir examiné les deux principaux outils d'évaluation, nous allons observer les outils d'évaluation en lecture élaborés par le ministère de l'Éducation nationale, banque d'outils d'aide à l'évaluation diagnostique de la maîtrise du langage à l'entrée en grande section et au CP, afin d'aider les enseignants à identifier les difficultés chez les élèves et pouvoir proposer des programmes de soutien (Ministère de l'Éducation nationale, s. d.). Ceux destinées au CP nous intéressent particulièrement car ils concernent les études de terrain ciblées dans notre thèse. Nous commencerons par les outils d'évaluations des différentes compétences en langage.

Rappelons que ces outils donnent une grande valeur à l'expression orale car elle représente la première étape vers les autres compétences comme l'écrit. Ces outils qui permettent de

diagnostiquer le niveau des élèves sont mis en place au milieu du mois de septembre. De plus, les élèves présentant des difficultés d'apprentissage doivent se soumettre à des tests régulièrement pour faire le point sur leurs difficultés. En général, les élèves doivent être évalués souvent pour que leurs progrès soient mesurés (Ministère de l'Éducation nationale, s. d.).

Nous nous attacherons tout d'abord à la compétence "retrouver des sons dans les mots". Les exercices utilisés pour mesurer cette compétence doivent être simples, multiples, favoriser l'envie de les réaliser. Ils sont de type Q.C.M. en item factuel à choix unique. Car « la segmentation des mots en phonèmes n'est guère possible avant l'âge de six ans » (p. 3). Autrement dit, l'exercice est un peu nouveau pour la plupart des élèves qui prennent conscience du caractère sonore du langage. Deux pages d'exercices sont présentées aux élèves qui doivent choisir le seul dessin qui correspond à un mot ressemblant à la phonologie du mot visé parmi les trois dessins (Ministère de l'Éducation nationale, s.d.-g).

La deuxième compétence est "prendre conscience de la structure syllabique des mots". Les élèves sont invités à nommer la syllabe d'un mot dont l'enseignant a supprimé une partie. L'exercice semble facile et il se présente sous la forme d'une question simple fermée. L'application de cet exercice confirme que « cette épreuve ne pose pas de problème à la grande majorité des enfants puisque, en mars comme en juin, les taux de réussite varient de 88 à 92 % » (Ministère de l'Éducation nationale, s.d.-c, p. 2).

La troisième compétence est "comparer la longueur de plusieurs énoncés dans la correspondance orale et écrite. Les élèves doivent entourer une réponse unique parmi les trois choix énoncés, sur une feuille qui leur est présentée. Ces énoncés varient au niveau de la longueur et l'évaluateur répète deux fois celle ciblée pour bien vérifier si les enfants ont bien compris l'exercice. D'après l'étude menée par le ministère de l'Éducation nationale, les élèves peuvent réaliser cette tâche au mois de mars et de juin avec le même niveau de réussite (Ministère de l'Éducation nationale, s.d.-a). Cet exercice est donc de type de Q.M.C et en item factuel à choix unique.

Après avoir présenté les trois compétences en lecture, particulièrement celle qui concerne la sonorité de la langue, précisons les objectifs pour lesquels ces outils sont mis en place. En effet, nous avons vu plus haut qu'Abernot a souligné que le choix des outils d'évaluation s'établissait en fonction des objectifs atteints. Ces objectifs sont déterminés par le Ministère de

l'Éducation nationale en France :

- orienter l'attention de l'enfant sur les réalités sonores de la langue.
- permettre à l'enfant de catégoriser certaines unités phonologiques, de les regrouper, de les comparer.
- le troisième objectif correspond à un niveau d'abstraction plus élevé que les deux précédents et concerne plus spécifiquement les activités de manipulation de certaines unités phonologiques (Ministère de l'Éducation & nationale, s. d).

Une compétence supplémentaire est définie : "reconnaître des caractéristiques du livre et de l'écrit". Pour l'évaluer, un exercice consiste à demander aux élèves de classer des images dans l'ordre logique pour avoir une histoire complète. Par ailleurs, un second exercice s'appuie sur un calendrier des jours de la semaine. Les élèves sont invités à entourer le jour qu'ils ont entendu prononcer par l'enseignant. Un troisième requiert un choix des élèves entre deux textes avec le même sujet mais rédigés de façon différente : par exemple, l'un des textes contient des espaces entre les mots ce qui perturbe sa compréhension par rapport à l'autre. Ensuite, l'évaluateur lit des mots dans un ordre différent de celui que possèdent les élèves ; ils doivent les identifier. En outre, des lettres, des mots et des phrases sont présentés sur une page à chaque élève qu'il doit entourer avec des couleurs différentes les lettres, les mots et les phrases (Ministère de l'Éducation nationale, s.d.-f). Nous remarquons que les questions sont plus développées mais sont de type de Q.C.M et le niveau est plus avancé.

La compétence suivante est "prendre la parole/communiquer oralement". L'enseignant mesure cette capacité chez ses élèves en prenant appui sur un questionnaire à choix multiples. Ce test a lieu à trois périodes en octobre, mars et juin. Ce questionnaire évalue trois axes : la prise de la parole, l'articulation et l'écoute lorsque les élèves sont en situation de travail en groupe. L'étude conduite dégage des résultats montrant que les élèves de CP n'ont pas de difficultés au niveau de l'articulation et de la prise de parole mais qu'ils ont des difficultés pour la conversation scolaire en octobre, que cette dernière s'améliore dès le mois de mars et qu'elle reste stable en juin (Ministère de l'Éducation nationale, s.d.-d).

Nous présenterons également quelques outils d'évaluation de la lecture mis en place par l'équipe nationale du ROLL (Le Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture). Nous examinerons d'abord l'évaluation des compétences graphophonologiques, évaluées collectivement au premier trimestre. Elle est organisée en deux parties : la première mesure

« le niveau de conscience syllabique ; elle propose aussi des exercices plus avancés vers le phonème, à partir de la conscience de l'attaque et de la rime » (Inspection de l'Education Nationale de Hesdin, Compétences graphophonologiques," s. d.). Cet exercice se concentre sur trois axes : le repérage des syllabes, en demandant aux élèves de relier les dessins qui contiennent les mêmes syllabes après avoir entendu les mots lus par l'enseignant ; ensuite, pour l'identification de l'attaque et de la rime, les élèves sont invités à entourer les dessins qui ont un début ou une fin identique ; finalement, ils écrivent la syllabe manquante dans un mot grâce à un dessin posé à côté. La deuxième partie se consacre à la reconnaissance des lettres. L'enseignant dicte cinq mots aux écoliers qu'ils ont souvent vus depuis le début de l'année. Ils doivent ensuite écrire seuls cinq mots connus (Inspection de l'Education Nationale de Hesdin, Compétences graphophonologiques," s. d.). Nous remarquons que les outils utilisés sont de type fermé car les élèves doivent choisir soit une image, soit une syllabe. Quant au dernier test, il correspond à un exercice de mémorisation.

Après avoir décrit les outils d'évaluation en lecture qui permettent de repérer les élèves qui peinent à lire, nous allons présenter la remédiation des difficultés en lecture, étape suivant le repérage les difficultés rencontrées par les élèves.

7. La remédiation des difficultés en lecture

Dans ce chapitre, nous rappellerons les définitions du concept de « remédiation ». Puis, nous montrerons les différentes méthodes de remédiation aux difficultés en lecture.

7.1 Définition de la remédiation

Nous allons tenter ici d'éclairer le concept de « remédiation » pour mettre en évidence l'importance de cette notion.

Selon le dictionnaire Larousse, la remédiation, dans le cadre de l'école, est un « soutien apporté aux élèves qui ont du mal à acquérir les fondamentaux (lecture, écriture, calcul) » (“Dictionnaire de français Larousse,” s. d.). La remédiation est donc une aide fournie aux élèves qui rencontrent des difficultés à l'école dans l'un de socle de connaissances premières.

Par ailleurs, nous remarquons que certains préfèrent utiliser le concept "re-médiation" au lieu de "remédiation" afin de ne pas attribuer une dimension médicale à cette notion en milieu scolaire. La re-médiation donc vise à « appréhender les apprentissages qui posent problème de manière différente, en utilisant d'autres méthodes, d'autres moyens, d'autres procédés que ceux déjà mis en place. Il s'agit donc de mettre en œuvre une autre forme de médiation afin d'aborder les difficultés et leur résolution sous un autre angle » (Deum, Gabelica, Lafontaine, Nyssen & Lafontaine, 2007, p. 8). Ces auteurs précisent que des obstacles entravent l'assimilation d'un bon apprentissage et la fonction de la remédiation est d'assurer une base essentielle pour bien enseigner.

En pédagogie, la remédiation « est un dispositif mis en place par l'enseignant qui consiste à fournir à l'apprenant de nouvelles activités d'apprentissage pour lui permettre de combler les lacunes diagnostiquées lors d'une évaluation formative » (Gregory, 2004, p. 11 ; Saez, Bellec, Bonazzi, & Andrieu, 2014, p. 501). La remédiation est alors une phase qui intervient après le diagnostic et est réalisée tout au long de l'année en cours, son but étant d'affiner les compétences manquantes chez les élèves.

D'après ces définitions et nos lectures, nous pouvons rédiger la nôtre. Il s'agit d'une action qui consiste en plusieurs procédures d'intervention et des entraînements, mis en place après

avoir identifié les causes des faiblesses auprès d'une population présentant des difficultés dans l'une des principales matières à l'école.

7.2 Remédiation des difficultés d'apprentissage de la lecture

Nous allons maintenant présenter les entraînements proposés sur le terrain par plusieurs auteurs qui ont effectué des recherches sur les diverses difficultés en lecture. Leurs études vont nous aider dans l'étape ultérieure consistant à établir le programme de remédiation des difficultés d'apprentissage en lecture.

Nous commencerons par évoquer les prémices de la mise en place des entraînements pour remédier aux difficultés en lecture. Ces critères sont suggérés par des auteurs comme De Cara, Zagar, ou Lété qui ont conduit d'importantes études sur le terrain. D'après eux, il est nécessaire de prendre en compte les critères suivants pour établir un programme de remédiation en lecture,

- 1) Identifier de la façon la plus exhaustive et la plus précise possible, les causes possibles des déficits en lecture.
- 2) Identifier chez chaque lecteur les raisons de ses difficultés en lecture.
- 3) Créer des exercices spécifiques qui ciblent le ou les processus défaillant(s).
- 4) Valider les exercices par une méthodologie fiable (Zagar, Jourdain & Lété, 1995, p. 21).

Nous remarquons ainsi que ces principes mettent l'accent sur l'importance de l'identification des raisons qui provoquent ces problèmes en lecture pour que les rééducateurs soient en mesure de créer des entraînements efficaces directement en rapport avec ces difficultés et mis en place grâce à un dispositif actif.

L'intervention auprès des élèves pour déterminer les causes des difficultés en lecture est une phase importante. Il s'agit d'une première étape pour la mise en place de la remédiation. Pour ce faire, trois niveaux d'intervention sont nécessaires : d'abord prévenir les difficultés d'apprentissage. Ensuite, aider les élèves qui ont des problèmes ponctuels. Enfin, en cas de troubles d'apprentissage avérés, la remédiation s'impose (De Cara, Zagar, & Lété, 1997).

L'un des axes permettant de devenir des lecteurs performants est le développement, chez l'apprenti-lecteur, de la conscience phonémique, définie ainsi « la capacité de décomposer une syllabe en unités élémentaires (phonèmes) » (De Cara, et al., 1997, p. 186). Les actions de prévention, citées précédemment, doivent être conduites en grande section. L'étude conduite

par Trelman et Baron (1983) se penche sur la capacité de l'enfant à segmenter les mots en phonèmes. Les résultats montrent que les enfants ne présentent pas de problèmes pour la segmentation auditive de la parole en phonèmes et que les exercices s'y rapportant permettent d'améliorer leurs performances sur l'aptitude à établir une correspondance entre la lettre et le son. Ces résultats seront repris quelques années plus tard, en 1991, par Ball et Blachman (In De Cara, et al., 1997). Ainsi, il faut tenter de maintenir cette capacité chez les élèves afin d'assurer un bon apprentissage de la lecture.

Il faut également poser un diagnostic concernant les difficultés en conscience phonémique. D'après ces auteurs, une conscience phonémique représente un signe essentiel de l'existence de difficultés en lecture au CP. D'après les résultats réalisés par cette étape, une troisième phase de remédiation apparaît comme très importante et consiste en deux axes : « la discrimination des syllabes et l'assemblage des phonèmes » (De Cara, et al., 1997, p. 188). Une étude a été menée par Hurford, Johnston et Nepot en 1994 sur 27 élèves ayant des difficultés en lecture. Ils ont été soumis à des entraînements sur les deux capacités citées plus haut. Après cinq mois d'entraînements bi-hebdomadaires, des progrès remarquables ont été constatés (In De Cara, et al., 1997).

Une autre étape dans l'apprentissage de la lecture est la maîtrise de l'alphabet grâce à laquelle les élèves mettent en relation un son et une lettre. Il est possible d'améliorer cette capacité grâce à une technique essentielle, la "rétroaction verbale" qui utilise un logiciel qui permet d'oraliser un écrit dès que l'enfant le souhaite. Dans une étude réalisée par Van Daal et Reitsma en 1990 sur 31 enfants. Les résultats ont montré une amélioration de la lecture pour les enfants qui ont suivi des formations utilisant ce logiciel, sur une durée de trois semaines, à un rythme de 10 minutes chaque jour. La réussite était plus particulièrement marquée si les segments écrits étaient des syllabes plutôt que des mots, ce qui permettait de réutiliser ces unités syllabiques afin de lire de nouveaux mots (In De Cara, et al., 1997).

Mais ces étapes que nous venons de citer ne sont pas suffisantes pour parvenir à une lecture automatique des mots. Elles doivent alors être complétées par une autre phase très importante, la capacité orthographique. L'auteur signale que « l'évaluation de la lecture a révélé une incapacité à récupérer le sens exact de mots homophones présentés visuellement »

(De Cara, et al., 1997, p. 197). En effet, les élèves traitent ces mots en fonction de la voie phonologique qu'ils ont l'habitude d'utiliser. En 1995, une étude a été réalisée par Broom et Doctor afin d'identifier les mots inconsistants qui ont les mêmes rimes à l'écrit mais dont la prononciation est différente. Ils ont mis en place une tâche qui vise à combiner les trois axes : orthographique, phonétique et sémantique d'un mot inconsistant. De ce fait, l'élève est invité « à lire le mot et à en donner une définition », puis il écrit ce mot avec une aide. Par la suite, il nomme les lettres et réécrit le mot sans aide. Enfin, il rédige une phrase qui explique le sens de ce mot. Les résultats ont montré que les élèves se sont améliorés après une semaine d'entraînement (In De Cara, et al., 1997).

Selon les auteurs – Zagar, Jourdain et Lété – le programme de remédiation des difficultés en lecture « suppose la prise en compte préalable d'un modèle d'acquisition de la lecture » (De Cara, et al., 1997, p. 199). Cela permet de planifier les objectifs d'interventions auprès des enfants ayant des difficultés en lecture. Une évaluation initiale est très importante pour mesurer les capacités des élèves, avant la mise en place des exercices de remédiation des problèmes en lecture. Pour finir, un post-test vérifiera l'efficacité de ce programme. Les séances ne doivent pas être longues. Il est souhaitable que les élèves puissent bénéficier d'un feedback pour qu'ils soient conscients de leurs progrès, ce qui les encouragera. Ces auteurs remarquent que l'ordinateur représente un outil très riche pour réaliser les exercices sans risque d'une quelconque subjectivité de l'évaluateur (De Cara, et al., 1997).

Une étude a été réalisée par Chardon (2005) sur 47 élèves de 3 classes de cours préparatoire d'une même école, en zone d'éducation prioritaire d'une même école. L'objectif de cette étude « était d'évaluer, à court, moyen et long terme, les effets d'un programme d'entraînement en lecture, administré à des élèves de CP ». Cette auteure émet l'hypothèse, que ce programme présente l'intérêt de faire progresser les élèves en lecture. Il « est composé d'exercices proposant principalement un travail centré sur la connaissance des lettres (écriture, reconnaissances auditive, visuelle et haptique), les associations entre ces lettres et les sons (correspondance graphème-phonème), les habiletés phonologiques et la manipulation du code graphophonétique » (Chardon, 2005, p. 104).

Ces travaux mis au point par Chardon sont divisés en trois étapes : les élèves sont d'abord soumis à un pré-test en décembre à la fin du premier trimestre ; ensuite deux groupes - l'un, expérimental et l'autre, placebo - parmi les trois bénéficient d'un programme d'entraînement pour les aider ; enfin tous les élèves ont été soumis à un post-test au mois d'avril, qui

correspond en fait au pré-test. Les élèves « sont également soumis à un test de lecture standardisé à deux reprises (mars et juin, c'est-à-dire pendant et après la fin du programme d'entraînement) ». En outre dans un période antérieure, les résultats des évaluations nationales sont observés pour ces élèves au CE2 afin de constater l'effet de ce programme au long terme (Chardon, 2005, p. 96).

Nous allons présenter ci-dessous les cinq épreuves des pré- et post-tests :

Évaluation à court terme

1. Compréhension écrite (COMP) : l'ECOSSE, ou épreuve de compréhension syntaxico-sémantique est suggérée dans ce test pour mesurer la compréhension chez les élèves.
2. Capacités métaphonologiques (CSPH) : cette capacité se mesure en prenant appui sur les compétences acquises par les élèves pour parvenir à la conscience phonologique.
3. Niveau orthographique et connaissance du code graphophonétique (DICT) : dans cette épreuve, les enfants de CP font des dictées sur des phonèmes, des syllabes isolées et deux courtes phrases. Grâce à cette épreuve, il est possible d'évaluer la sensibilité des enfants à la conscience du codage phonétique.
4. Lecture de mots (MOT) : une liste de mots est affichée au tableau. L'évaluateur pose des questions aux élèves pour s'assurer que tous les élèves connaissent ces mots. Ensuite, les élèves sont invités individuellement à associer des dessins ou des images à ces mots.
- 5- Graphismes (GRAPH) : cette épreuve est « destinée à évaluer la maîtrise du geste graphique et la qualité de l'écriture au moyen d'une copie de mots isolés et de groupes de mots ». Chaque élève doit recopier une liste des mots écrits en « majuscules d'imprimerie, écriture scripte et écriture cursive » (Chardon, 2005, p. 98).

Évaluations à moyen et long termes

L'auteur a mis l'accent sur l'importance de construire un test supplémentaire applicable à deux périodes de l'année scolaire, en mars et en juin, pour surveiller le développement des capacités des élèves en fonction du temps. L'épreuve est « composée de onze subtests explorant divers aspects de l'apprentissage de la lecture (de la phonologie à la compréhension de texte) » (Chardon, 2005, p. 98).

Il est important de mentionner que « les deux groupes, expérimental et placebo, sont soumis à un programme d'entraînement spécifique à chacun d'entre eux et composé d'un nombre identique de treize séances, assurées par le même expérimentateur » (Chardon, 2005, p. 98). Nous remarquons que l'auteure insiste sur le fait que les élèves ne risquent pas d'être

influencés par le facteur de la personnalité de chaque enseignant car les épreuves ont réalisées par un seul enseignant et dans la même école.

Il est intéressant de préciser que les séances de ce programme d'entraînement sont mises en place une fois par semaine à partir du début du mois de janvier jusqu'au début du mois d'avril (Chardon, 2005).

Après avoir appliqué le post-test, les résultats montrent qu'un progrès remarquable pouvait être noté à la fin du mois de juin sur le groupe expérimental. Les résultats montrent également que : « à court terme, les sujets du groupe expérimental obtiennent de meilleures performances que ceux des groupes placebo et contrôle aux épreuves de lecture de mots isolés et de graphisme. L'impact de cet entraînement sur les performances en conscience phonologique est également avéré, le groupe expérimental se différenciant là aussi des deux autres groupes ». Il n'existe pas de progrès du groupe expérimental par rapport aux autres groupes au niveau de la compréhension et de la dictée. En fait, l'auteure insiste sur l'idée que « l'absence d'effet sur la compréhension pourrait s'expliquer par un niveau de maîtrise insuffisant dans l'identification des mots écrits » (Chardon, 2005, p. 104). En outre, l'auteure déclare que ce résultat en dictée est justifié, car cette tâche est très difficile. En effet, elle demande de faire appel à la médiation phonologique et aux mots mémorisés précédemment et elle mobilise beaucoup d'attention à l'écrit, alors que ces phases sont en cours d'acquisition (Chardon, 2005).

7.2.1 La remédiation des difficultés pour l'identification des mots

Dans leur étude, De Cara et Plaza ont mis en place un logiciel proposant des entraînements sur les processus nécessaires à l'identification des mots. Le domaine ciblé dans l'étude : le domaine phonologique car il représente la base pour l'acquisition de la lecture. Le processus phonologique contient « [La] conscience phonologique, [le] maintien en mémoire de travail des résultats de l'assemblage, [l'] accès à la prononciation des mots via l'accès au lexique » (De Cara & Plaza, 2010, p. 2). La conscience phonologique occupe une place très importante dans l'acquisition de la lecture et ce processus phonologique est considéré comme un repère essentiel pour la lecture. Les pratiques utilisées dans les processus phonologiques rassemblent la dimension audio-perceptive, la conscience articulatoire, les traitements audiovisuels, le décodage et voie d'assemblage (De Cara & Plaza, 2010).

En ce qui concerne le traitement audio-perceptif, une étude a été conduite par Temple sur 20 enfants dyslexiques âgés de 8 à 12 ans, ayant suivi des entraînements pendant cinq semaines, d'une durée de 100 minutes par jour, sur le logiciel "Fast ForWord Language" et composés de 7 exercices. Les enfants devaient : établir une distinction entre deux courtes suites de lettres ; distinguer des sons différents de phonèmes ; identifier des séries de lettres de type (VC) et de (VCV) ; repérer un CV dans un mot simple ; établir une distinction entre deux mots ayant une lettre initiale ou finale identique ; assimiler convenablement les consignes des exercices ; s'exercer au calcul syntaxique. Les résultats montrent une amélioration de la capacité de lecture chez les enfants dyslexiques dans l'identification des mots, des pseudo-mots et de la compréhension. En outre, un développement remarquable a été noté sur le plan cérébral chez les dyslexiques après la phase de remédiation en prenant appui sur IRMf (L'imagerie par résonance magnétique fonctionnelle). Ce progrès s'effectue grâce à des entraînements de la lecture orale et de la conscience phonologique (Temple, et al., 2003).

D'après De Cara et Plaza « chaque phonème d'un mot correspond à un mouvement des articulateurs. Lorsque l'enfant apprend à lire, il apprend à associer des gestes phonétiques à des représentations graphiques » (De Cara & Plaza, 2010, p. 3). Wise, Ring et Olson ont conduit une étude sur 122 enfants âgés de 7 à 11 ans ayant des difficultés en lecture. Selon ces auteurs, les difficultés dans le décodage peuvent se résoudre en utilisant des programmes d'entraînement. Dans cette étude, trois groupes sont soumis à un programme d'entraînement sur les capacités phonologiques en lecture, à l'aide de l'ordinateur qui prononce les mots difficiles aux élèves : un groupe était entraîné sur la conscience articulo-aurale et la manipulation auditive des syllabes (conscience phonologique). Le deuxième a suivi des exercices sur la conscience articulo-aurale et le dernier sur la conscience phonologique et la conscience articulo-aurale. Les résultats montrent un grand progrès pour les trois groupes expérimentaux par rapport au groupe contrôle et aucune différence particulière entre les trois groupes expérimentaux pour l'amélioration réalisée (De Cara & Plaza, 2010).

En ce qui concerne le traitement audiovisuel, plusieurs exercices permettent d'apprendre à lire en utilisant le lien entre l'oral et l'écrit. Par exemple, un logiciel permet aux élèves de choisir une syllabe cible parmi deux syllabes après avoir entendu cette syllabe visée (De Cara & Plaza, 2010).

Pour le décodage et la voie d'assemblage, nous remarquons qu'un lecteur débutant a des difficultés à décoder la deuxième lettre d'un mot. Ce qui signifie qu'il ne parvient à appliquer

le principe alphabétique que pour la première lettre. Ce problème peut se résoudre en utilisant l'entraînement "Word Building" qui permet de construire divers mots à partir d'un mot connu, en prenant appui sur la manipulation des lettres soit au début, au milieu ou à la fin d'un mot. Cet exercice permet aux élèves de prononcer/décoder les différentes lettres (De Cara & Plaza, 2010, p. 2).

Après la phonologie et le décodage, interrogeons-nous au sujet de ces deux facteurs : sont-ils les seuls à intervenir dans l'acte de lecture ? D'après cet auteur, « la phonologie et la vitesse de dénomination sont des variables corrélées de façon indépendante aux capacités de lecture » (De Cara & Plaza, 2010, p. 187). De ce fait, la vitesse d'association d'un code écrit ou visuel avec un code oral ou verbal joue donc un rôle essentiel dans le développement de la lecture. Enfin, il est très important de mentionner que « sur le terrain, il faut noter que l'usage de méthodes informatisées pour améliorer la lecture reste le plus souvent partiel » (De Cara & Plaza, 2010, p. 189).

Nous allons maintenant présenter maintenant deux études conduites par Magnan, Liger, Jabouley et Écalte. La première est une expérience destinée à 16 enfants au CP et à 18 enfants au CE1 afin d'évaluer l'effet du traitement grapho-syllabique grâce à une aide informatisée sur les enfants faibles en lecture. D'après ces auteurs, « les entraînements reposant sur la correspondance entre des unités phonologiques et orthographiques s'avèrent les plus efficaces » (Magnan, et al., 2010, p. 88). Leur choix de l'unité grapho-syllabique s'explique par le fait qu'elle est « moins coûteuse cognitivement, en particulier pour les opérations d'assemblage des unités au cours du processus de conversion (il est moins coûteux d'assembler, par exemple, /mar+/di/ que /m+/a+/r+/d+/i/) ». De plus « les enfants de CP segmentent les groupes de lettres en essayant de retrouver des syllabes orales connues » (Magnan, et al., 2010, p. 89). Le logiciel utilisé par ces auteurs dans les deux études est connu sous le nom de "Chassymo". Les élèves entendent une syllabe, ensuite ils la découvrent et enfin ils la voient dans un mot. Des chiffres apparaissent alors à l'écran et ils doivent choisir le chiffre qui correspond à la position de la syllabe dans le mot. Si l'enfant ne réussit pas à donner une réponse, il tape sur l'icône qui porte un point d'interrogation. La syllabe est alors prononcée et sa position dans le mot est révélée. Tous les élèves sont soumis au paradigme d'un pré-test, entraînement et post-test. L'étude a duré cinq semaines, pendant 30 minutes chaque jour au CP et a eu lieu dans une salle d'informatique. Par contre, pour le CE1, l'étude a duré 45 minutes, deux fois par semaine et pendant cinq semaines. Chassymo « permet

d'aider l'enfant à effectuer des correspondances grapho-phonologiques par l'intermédiaire des unités syllabiques » (Magnan, et al., 2010, p. 95). Ces auteurs avancent l'idée que les apprenti-lecteurs décodent d'abord les unités courtes. Ils font correspondre les graphèmes et les phonèmes « puis dès lors qu'ils maîtrisent le principe alphabétique, ont recours à une autre procédure basée sur des unités plus larges ». Comme « la syllabe (qui) permettrait de réduire le coût cognitif d'un décodage lettre à lettre et constituerait une étape transitoire entre la lecture des apprentis lecteurs et celle des lecteurs experts » (Magnan, et al., 2010, p. 96). Les résultats montrent le grand rôle joué par la syllabe pour la correspondance entre l'oral et l'écrit (Magnan, et al., 2010).

Laurent Labruyère a mis en place une stratégie de remédiation en lecture qui consiste en 6 séances, organisées après avoir collecté des informations sur les évaluations des élèves :

- 1)- Identifier les stratégie(s) utilisées par le lecteur : les élèves sont invités à lire des textes. Ces lectures permettent de repérer leurs difficultés.
- 2)- Rendre le lecteur conscient des stratégies qu'il utilise : en demandant aux élèves d'expliquer leur stratégie pour lire les mots.
- 3)- Rendre le lecteur conscient des stratégies disponibles : par exemple, la stratégie grapho-phonétique, la stratégie idéo-graphique et la stratégie sémantico-contextuelle. Les élèves peuvent par la suite reproduire l'une de ces stratégies
- 4)- Interagir avec les élèves et les guider vers la maîtrise des stratégies : dans cette phase les élèves sont aidés par l'enseignant pour accéder à la stratégie choisie et pouvoir l'appliquer pour pouvoir lire.
- 5)- Favoriser l'autonomie dans l'utilisation des stratégies : les élèves doivent appliquer seuls la stratégie d'indentification des mots pour un texte connu.
- 6)- Assurer l'application des stratégies : dans cette étape les élèves doivent lire à haute voix un texte inconnu. Puis, les élèves (en groupe) annoncent les stratégies utilisées pour évaluer leur travail. Cette discussion permet aux élèves de repérer leurs faiblesses et les invite à s'améliorer (Labruyère, s.d).

L'Organisme Relais Des Instituteurs Exploitant les Capacités de l'Ordinateur à ou pour l'École, a mis en place un logiciel qui permet de remédier aux difficultés en lecture. Nous

allons présenter le fonctionnement de ce logiciel qui se base sur la distinction des phonèmes. Ce programme contient 1200 mots qui sont mis en lien avec des photos ou des sons. Les exercices sont répertoriés selon des niveaux différents d'avancement. Chaque élève peut avancer selon ses capacités d'apprendre. Ce logiciel se compose de trois types des entraînements : « les exercices d'écoute, les exercices de reconnaissance basés sur la recherche d'indices, les exercices de combinatoire ». Pour le premier type, l'élève doit savoir si le son étudié est entendu dans le mot écouté. Ensuite, il doit préciser la position du son étudié dans un mot prononcé. Enfin, l'élève doit discriminer la syllabe qui contient le son étudié dans mot prononcé par l'ordinateur (Organisme Relais Des Instituteurs Exploitant les Capacités de l'Ordinateur à ou pour l'École, s.d.). L'Inspection académique de la Seine-Maritime a suggéré des pistes de remédiation des difficultés au CE1 en octobre et en novembre, nous allons présenter ci-dessous celles qui concernent la lecture en octobre : l'identification et la compréhension.

Nous examinons dans cette partie l'identification des mots présentant une modification visuelle d'une seule lettre. La remédiation est constituée d'exercices basés tout d'abord sur la discrimination à partir de courtes unités comme les lettres, une syllabe puis plusieurs syllabes. Ensuite, l'élève doit identifier des mots avec la même syllabe initiale. L'exercice se déroule ainsi : des mots commençant par une lettre identique sont donnés aux élèves ; à l'étape suivante, des syllabes identiques sont présentées aux écoliers. Enfin, l'enfant doit identifier des mots réels, la proposition étant de se concentrer sur la discrimination auditive et la conscience phonologique, et d'associer des mots aux images.

En novembre 2006, l'Inspection académique de la Seine-Maritime a mis en place des mesures pour traiter les difficultés en lecture. Nous allons nous intéresser tout d'abord à la reconnaissance des mots par la voie indirecte. Des exercices sur les syllabes, tels que la construction de syllabes, sont donnés aux élèves pour composer des mots à partir de syllabes, segmenter des mots en syllabes ou encore des entraînements sur la correspondance entre les phonèmes et les graphèmes. Par la suite, pour la reconnaissance des mots par la voie directe, la remédiation a lieu également en travaillant sur les syllabes mais par la voie sonore de la langue. En ce qui concerne la lecture à voix haute d'un texte, la proposition de remédiation s'appuie d'abord sur la décomposition des mots en syllabes et en phonèmes. Dans un deuxième temps, le maître lit le texte à haute voix et demande aux élèves de l'articuler. Pour

la phonologie, l'Inspection académique suggère de manipuler des syllabes, des phonèmes et de travailler sur les phonèmes similaires (Inspection académique de la Seine-Maritime, 2006).

En 2002, Ecalle, Magnan et Bouchafa ont conduit une étude sur le traitement épiphonologique et métaphonologique. Elle concernait 359 enfants sur deux niveaux scolaires, de Grande Section et de Cours Préparatoire (Ecalles, Magnan, & Bouchafa, 2002).

Le traitement épiphonologique est défini comme « la traduction comportementale de l'état du système de connaissances phonologiques alors que le traitement métaphonologique est réalisé sous le contrôle d'un opérateur qui déclenche une procédure dont l'objet est d'extraire des unités linguistiques de la base de connaissances phonologiques pour les manipuler intentionnellement à partir d'une instruction » (Ecalles, Magnan, & Bouchafa, 2002, p. 6). De ce fait, nous pouvons dire que le deuxième traitement est un processus plus développé que le premier et il demande plus d'efficacité et de maîtrise pour la manipulation des unités phonologiques. Dans cette étude, les tâches concernant le traitement épiphonologique étaient les suivantes : les élèves devaient découvrir deux mots parmi quatre ayant le même son. Le deuxième exercice nécessitait de segmenter les mots en phonèmes entendus. Une amélioration en lecture et écriture a pu être constatée après les tâches phonologiques. « Un second résultat attendu confirme la facilité de traitement de la syllabe par rapport au phonème quel que soit le type de traitement impliqué. La syllabe constitue donc une unité de traitement privilégiée dont il faudrait tenir compte dans une perspective de remédiation ». L'amélioration du traitement épiphonologique est effective en début de GS, par contre elle est moindre au CP. Nous pouvons nous interroger au sujet de ce constat : l'expérience chez les enfants est-elle à prendre en compte ? En effet, au CP, les enfants ont déjà extrait des unités phonologiques. « Les activités de type épiphonologique participent à la (ré)organisation de la base de connaissances phonologiques sur laquelle portent des traitements de type métaphonologique, cognitivement plus complexes » (Ecalles, et al., 2002, p. 10). « L'utilisation des correspondances grapho-syllabiques pourrait servir de support à un apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes » (Ecalles, et al., 2002, p. 10).

D'après Deum, Gabelica, Lafontaine, Nyssen et Lafontaine, des phases d'intervention et des séquences de remédiation sont efficaces dans l'étape de remédiation. Dans ce cas, l'enseignant peut, au cours de l'enseignement, expliquer aux élèves les stratégies par lesquelles ils réalisent des progrès en lecture. Ensuite, il propose des entraînements spécifiques aux élèves. Il regroupe les élèves dans des cercles selon la difficulté qu'ils

rencontrent, ce qui leur permet de cerner eux-mêmes leurs difficultés. Les exercices visent à résoudre les problèmes rencontrés en phase de lecture, comme l'identification des mots ou bien de la compréhension d'un texte. Ces entraînements s'exercent simultanément pour que les élèves ne soient pas perturbés. L'amélioration par la remédiation ne s'effectue donc pas en une seule séance. Par exemple, pour que les élèves prennent conscience de la structure syllabique des mots, « l'enseignant pratique régulièrement des activités d'écoute, de répétition et d'invention orale de comptines, de chansons, de formules et de poèmes jouant sur les rimes, les assonances ». Le maître entraîne également les élèves sur des exercices au niveau syllabique comme la localisation d'une syllabe commune à plusieurs mots. Il leur demande de séparer les mots en syllabes à partir des mots étudiés dans un texte lu (Deum, et al., 2007, p. 115). Pour la reconnaissance des lettres de l'alphabet, le maître demande aux élèves de mentionner des lettres isolées dans un mot ou dans des phrases lues ensemble au cours de l'année. Ensuite, afin de favoriser la reconnaissance immédiate de mots familiers, le maître propose des entraînements de lecture et d'écriture de mots ordinaires dans le texte comme les mots-outils. Enfin, pour la stratégie d'identification d'un mot nouveau, « l'enseignant favorise l'analogie avec les prénoms de la classe ou des mots qui reviennent souvent dans les activités de la classe, comme les jours de la semaine » (Deum, et al., 2007, p. 117).

Trois séquences de remédiation peuvent permettre aux élèves d'améliorer leurs faiblesses en lecture : tout d'abord, l'album qui représente un outil permettant à l'enseignant de renforcer la capacité de l'enfant à effectuer une correspondance entre l'oral et l'écrit. L'enseignant peut demander aux élèves de repérer le support, lire le titre, lire le texte et d'écrire des phrases. En deuxième lieu, la comptine représente également un outil de l'écrit pour conforter la capacité des élèves à se familiariser avec la sonorité de langue, comme distinguer un phonème et localiser celui-ci dans une série de mots, puis d'établir un lien entre l'oral et l'écrit avec le découpage des mots en syllabes et en phonèmes. L'enseignant peut interroger les élèves sur le contenu de la comptine. Enfin, La fiche de bricolage consiste en images qui permettent de bien clarifier les textes. Dans ce cas, les élèves établissent un lien entre les mots et les illustrations qui leur permettent de décoder les nouveaux mots (Deum, et al., 2007).

7.2.2 La remédiation des difficultés de compréhension des textes

Pour améliorer la compréhension des textes, nous proposons d'abord la lecture silencieuse du texte et des questions sur ce texte par écrit. La prise en charge des difficultés commence par une lecture effectuée par l'instituteur ensuite, progressivement, les élèves lisent. Par la

suite, l'enseignant incite les élèves à la compréhension du texte en les interrogeant sur son contenu par des questions comme : Qui ? Quoi ? Quand ? Où ? Enfin, il vérifie si les enfants ont vraiment compris le texte en les invitant à expliquer leurs réponses.

Voyons maintenant la capacité à trouver la définition d'un mot. La remédiation consiste à expliquer aux élèves des consignes simples pour identifier un mot comme l'entourer, le souligner, le colorier...etc. Ensuite, le maître peut montrer un mot aux élèves ou prononcer ce mot en leur demandant de l'écrire. Evoquons à présent la capacité de retrouver, dans une suite de phrases, celles qui ont du sens. L'exercice de remédiation proposera aux élèves de reformuler une phrase énoncée par l'enseignant ou bien de construire une phrase à partir dans un mot donné. Afin de renforcer l'aptitude à retrouver l'ordre des actions dans un texte et à chercher un titre, la remédiation consiste à donner aux écoliers des phrases qu'ils doivent placer sous les images correspondantes. Un second exercice requiert la mise en ordre logique d'images après une lecture de l'histoire par le maître. Pour terminer, la capacité à chercher des catégories lexicales est améliorée en donnant aux écoliers une liste des mots parmi lesquels ils en choisissent un et justifient leur choix. Puis ils doivent classer les mots en listes et nommer chaque catégorie (Inspection académique de la Seine-Maritime, 2006).

Pour aider à une meilleure compréhension des mots, les élèves sont incités à prendre conscience du sens d'un texte à l'oral. Après avoir lu le texte, le maître peut poser les questions comme qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Il peut également faciliter la compréhension du texte en classant les verbes, les noms, les adjectifs (Inspection académique de la Seine-Maritime, 2006).

Avant de présenter la remédiation des difficultés de compréhension d'un texte, il est nécessaire de définir le concept de "compréhension d'un texte". Il s'agit de « la construction par le lecteur d'une représentation mentale de la situation décrite par le texte, le terme de situation étant entendu au sens le plus large » (Rouet & Goumi, 2010, p. 192). En d'autres mots, ces auteurs signalent que la compréhension d'un texte est un ensemble d'opérations cognitives menées par l'individu qui récapitule toutes les marques et les signes d'un texte afin d'arriver à leurs significations.

Fayol a également défini la compréhension d'un discours ou d'un texte : « c'est construire une représentation mentale intégrée et cohérente de la situation décrite par ce discours ou ce texte ». Nous remarquons que cette définition est très proche de celle de Rouet et Goumi.

Elles mettent en avant l'opération réalisée par le cerveau d'un lecteur qui prend appui sur tous les indices contenus dans le texte (Fayol, 2003).

Ces auteurs ont dirigé un projet connu sous le nom de "Liralec" pour remédier aux difficultés de lecture et de compréhension de texte. « Il s'agit d'un site Web qui permet de créer des séquences d'activités de lecture et de compréhension de textes » (Rouet & Goumi, 2010, 195). Il s'adresse aux élèves âgés de 9 à 12 ans. En dehors des auteurs qui mettent au point les exercices, les utilisateurs de ce site sont essentiellement les enseignants qui orientent les élèves vers les entraînements dont ils ont besoin et les élèves qui ont des difficultés. Nous présentons ci-dessous la figure 7 qui présente les types d'utilisateurs.

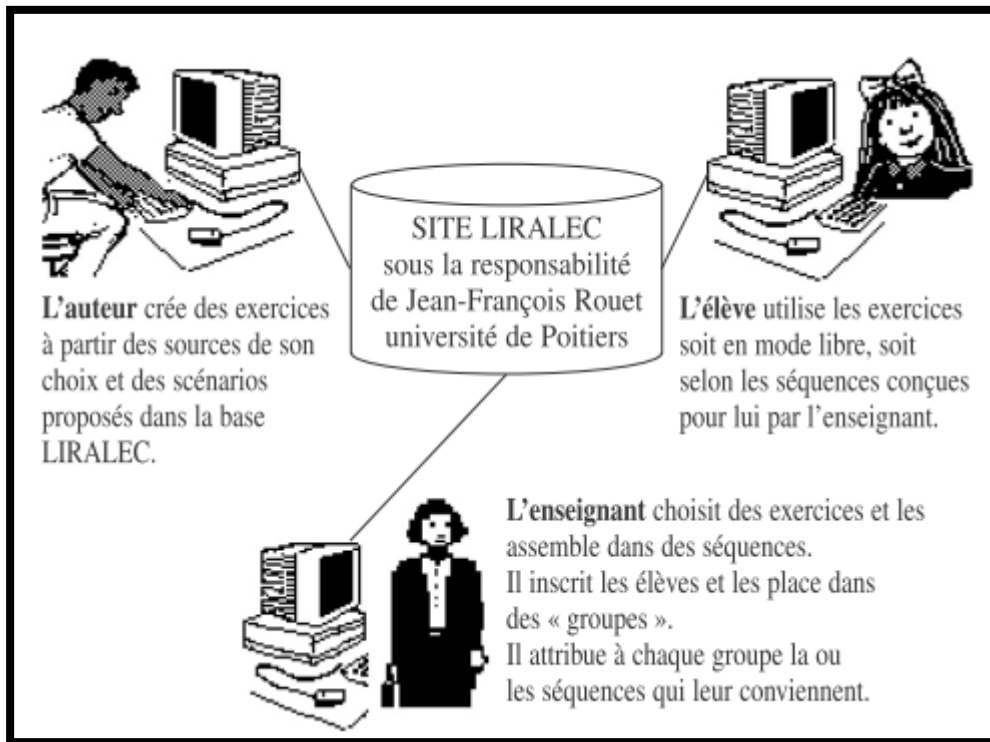


Figure 7 Présentant les types d'utilisateurs du site Web Liralec (Rouet & Goumi, 2010, 195)

Ce logiciel comporte trois scénarios. Le premier permet aux élèves de lire une consigne. Un texte apparaît ensuite à gauche de l'écran, puis des questions, à droite, sur ce texte. Enfin les élèves cliquent sur une icône où est écrit « j'ai fini » et le logiciel donne le résultat et une rétroaction.

Ce scénario fait appel à la compréhension des informations contenues dans le texte. Quant au second scénario, il propose également un texte, mais celui-ci disparaît au moment des questions. Il s'agit de travailler sur le stockage et la compréhension des informations

contenues dans le texte. Dans le troisième scénario, les élèves sont face aux exercices sans voir le texte. Dans ce cas, ils doivent effectuer des recherches sur les informations pour parvenir à répondre aux questions. Le niveau réclamé par cet exercice est celui d'élèves au collège. Il est très important de signaler que ce logiciel a été utilisé pour des groupes d'élèves âgés de 11 ans et 12 ans. De bons résultats ont été obtenus, surtout pour ceux qui n'avaient pas de difficultés de déchiffrage même s'ils en avaient en compréhension de texte.

Pour terminer, nous pouvons conclure qu'un programme d'évaluation doit être concentré sur ces principaux axes : la phase alphabétique, la conscience phonémique, la phase orthographique et la compréhension des textes. Pour élaborer un programme de remédiation d'évaluation en lecture, il est absolument nécessaire d'appliquer un pré-test et un post-test pour vérifier l'efficacité de ce programme.

Deuxième partie

Le cadre méthodologique

Le cadre méthodologique

Au cours de la première partie, nous avons précisé les principaux concepts de notre recherche (apprentissage de la lecture, méthode de renseignement de la lecture, difficultés en lecture, évaluation et remédiation). Ces précisions ont favorisé une construction claire et bien définie de notre partie méthodologique.

Dans un premier temps, nous présenterons la problématique de cette thèse. Dans un second temps, nous exposerons les hypothèses et les variables dépendantes et indépendantes. Par la suite, nous élaborerons l'évaluation diagnostique (grille d'observation et entretien). Finalement, nous aborderons le programme de remédiation des difficultés.

8. Méthodes de recherche

Le présent chapitre porte sur l'élaboration de la problématique et les questions de recherche. Le second chapitre contient les hypothèses de recherche.

8.1 La problématique de recherche

L'apprentissage est une activité très importante de la vie : il s'agit d'acquérir de nouvelles connaissances qui permettent à l'individu de les utiliser dans d'autres situations (Juhel, 1998; Reboul, 1980). L'apprentissage est un acte évolutif qui change selon les sociétés, comme pour la lecture qui permettait autrefois de chanter des chansons religieuses, au milieu du XVIème siècle (Chauveau, et al., 1997). La lecture est devenue par la suite une action verbale de décodage des mots (Chauveau, 2007 ; Giasson, 1995). De ce fait, elle resta longtemps un acte d'oralisation qui ne nécessitait pas la compréhension des mots. Au XXème siècle, elle est devenue une opération d'identification des mots et de compréhension du sens. Par la suite, l'apprentissage de la lecture a pris un sens plus approfondi tout en prenant appui sur deux opérations mentales : le déchiffrage et la compréhension (Madiot, 2007 ; Toresse, 1988 ; Clermont, Lebrat, & Millecamps, 2006 ; Van Grunderbeek, 1994 ; Chauveau, Martins, & Chauveau, 1997 ; ONL, 1998).

Pour maîtriser la lecture, certaines compétences essentielles doivent être acquises telles que le déchiffrage des mots, l'assimilation des formations culturelles dans un texte, les capacités grapho-sémantiques, une correspondance entre le code oral et le code écrit (grapho-phoniques), la reconnaissance de la grammaire et des règles de syntaxe, l'identification des personnages dans un texte lu, l'organisation logique des actions dans une histoire lue, la lecture à haute voix et la capacité à identifier les unités de langue comme les lettres, les syllabes et les mots (BO hors-série n°3, 19 juin 2008 ; Chauveau, et al., 1997 ; Goigoux, 1992 ; Van Grunderbeek, 1994).

Dans la thèse, notre cible correspond aux élèves de CP, puisque plusieurs recherches ont confirmé que l'acquisition de la lecture débutait dès le CP. Les écoliers du CP peuvent également apprendre à établir systématiquement la correspondance entre graphèmes et phonèmes, et entre lecture et écriture. Ils parviennent à lire à voix haute et silencieusement et ils comprennent ce qu'ils lisent (Chauveau, Martins, & Chauveau, 1997 ; ONL, 2007).

Plusieurs méthodes sont mises en place pour enseigner la lecture comme les lectures phonique, globale, mixte, idéovisuelle, gestuelle et naturelle. Selon l'ONL, les enseignants doivent initier le principe alphabétique et la correspondance entre phonèmes et graphèmes dans l'enseignement au CP quelle que soit leur méthode d'enseignement (ONL, 2007). Les élèves qui apprennent par la méthode phonique sont plus efficaces que ceux auxquels on propose la méthode idéovisuelle (Braibant & Gérard, 2004 ; Goigoux, 2002).

Il est important de mentionner la différence entre les notions de « difficultés » et de « troubles ». Les difficultés d'apprentissage sont passagères et proviennent de facteurs extrinsèques. Par contre, les troubles sont innés et durent toute la vie. En outre, ils ont des causes particulières (Chardon, 2005 ; Direction de l'éducation française, 1997 ; Landry, 2007 ; Maurice, 2004 ; Pelletier & Léger, 2004). Dans notre thèse, nous nous pencherons sur les difficultés en lecture que les enseignants peuvent traiter en classe, comme les difficultés d'identification des mots (la discrimination auditive, la discrimination des graphies à l'écrit, le principe alphabétique, la fixation orthographique et la lecture à haute voix) et la compréhension des textes.

Malgré la variété des méthodes d'enseignement de lecture, un grand nombre d'élèves rencontrent des difficultés. L'intérêt manifesté pour l'étude des difficultés en lecture est justifié par un pourcentage d'élèves plus élevé qu'auparavant, au sein des nouvelles générations en France, selon une étude comparative menée par l'ONL, dans les années 1997 et 2007, confirmant que les élèves ont des difficultés de lecture au niveau de la compréhension, de l'orthographe, et qu'ils possèdent un vocabulaire pauvre. Les difficultés se sont accrues entre 2007 et 1997 et les garçons présentent plus de problèmes de lecture que les filles (Ministère de L'Éducation nationale, 2010). De surcroît, d'après Écalte et Magnan, un grand nombre d'élèves en CE2 (17,2 %) peinent à perfectionner les compétences de base en lecture comme le déchiffrage des mots et la compréhension du sens d'un texte (Écalte & Magnan, 2004).

Dans ce cas précis, il est important d'apporter une aide aux élèves en difficulté de lecture, en leur proposant des moyens de soutien convenables, appelés remédiation par les auteurs. Certains auteurs signalent que ces enfants ont besoin de supports en parallèle du programme scolaire pour surmonter leurs problèmes (Deum, et al., 2007 ; Gregory, 2004). Un progrès remarquable a été réalisé chez des enfants qui ont suivi un programme de remédiation des difficultés en lecture (De Cara, et al., 1997 ; Chardon, 2005). Ce qui confirme l'intérêt de la

mise en place d'une stratégie aidant les enfants à dépasser leurs problèmes de lecture à deux niveaux : l'identification des mots et la compréhension du texte. Les logiciels utilisés en France pour remédier aux difficultés en lecture, sont limités pour travailler certains processus de l'apprentissage de la lecture. En France, il n'existe pas encore de logiciel prenant en compte toutes les composantes en lecture. D'ailleurs, « aucun logiciel n'a, actuellement, fait la preuve de son efficacité pour l'apprentissage ou le perfectionnement de la lecture » (Germain, 2008, p. 177).

Pour notre recherche, nous testerons l'importance de la mise en place d'un programme de remédiation des difficultés en lecture pour les enfants présentant des faiblesses afin qu'ils réduisent l'écart entre eux-mêmes et leurs camarades. Donc, nous envisageons de travailler avec des enfants possédant des capacités intellectuelles normales et qui malgré tout, ne parviennent pas à acquérir les compétences en lecture. L'importance de cette étude est de présenter l'efficacité de l'application d'un programme de remédiation des difficultés en lecture, en parallèle du programme scolaire.

Notre étude est donc destinée, dans un premier temps, à élaborer un modèle de remédiation des problèmes en lecture pour soutenir les élèves manifestant des difficultés du cours préparatoire à l'école primaire, et dans un deuxième temps d'évaluer l'efficacité de ce programme sur ces enfants au sein de l'école.

Afin de réaliser les objectifs de notre recherche, nous posons ci-dessous les questions qui seront examinées dans les parties suivantes :

1^{ère} question :

Comment peut-on élaborer et tester un programme de remédiation aux difficultés en lecture à deux niveaux, l'identification des mots et la compréhension des textes, pour des élèves de cours préparatoire, à l'école primaire, en France ?

2^e question :

Quelle est l'efficacité d'application d'un tel programme de remédiation aux difficultés en lecture pour des élèves de cours préparatoire, à l'école primaire, en France ?

8.2 Les hypothèses de recherche, les variables indépendantes et dépendantes

Le premier objectif de cette étude est de savoir comment nous pouvons élaborer et tester un programme de remédiation aux difficultés en lecture pour des enfants du cours préparatoire.

Le deuxième objectif consiste à étudier l'efficacité d'un programme de remédiation aux difficultés en lecture pour des élèves de cours préparatoire.

Pour réaliser le premier objectif, nous prenons appui sur nos lectures pour déterminer les étapes principales qui nous permettront de mettre au point un programme de remédiation. Pour déterminer si les enfants ont des difficultés d'apprentissage de lecture en début d'année scolaire, l'enseignant réalise une évaluation diagnostique. Cette évaluation révèle les problèmes rencontrés par les élèves à l'entrée du CP (Abernot, 1988 ; Rossano, Vanroose, & Follin, 1997 ; Nadeau, 1978 ; Zagar, Jourdain et Lété, 1995). Par la suite, une évaluation formative se déroule tout au long de l'année. Elle aide les enseignants à adapter de nouvelles stratégies pour aider leurs élèves à acquérir ce qui leur manque (Abernot, 1988 ; Bentolila, Chevalier, Falcoz-Vigne, 2000 ; Organisation de coopération et de développement économiques, 2008). Enfin, l'évaluation sommative est conduite à la fin de l'apprentissage pour juger si l'élève a les capacités à passer dans la classe supérieure (Abernot, 1988 ; Barlow, 2003 ; Bentolila, Chevalier, Falcoz-Vigne, 2000 ; Rossano, Vanroose, & Follin, 1997 ; Nadeau, 1978). Dans la section suivante, nous expliquerons en détail les étapes que nous avons suivies pour réussir à élaborer et à tester un programme de remédiation pour le cours préparatoire.

Les difficultés en lecture sont passagères et peuvent être surmontées, comme nous l'avons mentionné dans la partie précédente (Chardon, 2005 ; Gouvernement du Québec, 2003 ; Landry, 2007 ; Maurice, 2004 ; Pelletier & Léger, 2004). Plusieurs auteurs ont utilisé l'ordinateur comme un moyen d'aider les élèves à remédier à leurs difficultés. Cette méthode a connu un certain succès dans plusieurs recherches (De Cara & Plaza, 2010 ; Temple, et al., 2003 ; Magnan, et al, 2010). D'autres ont appliqué la remédiation avec succès grâce à des exercices de traitement des difficultés (Labruyère, s.d. ; Deum, et al., 2007). Dans notre recherche, nous voulons proposer aux enseignants un outil qui puisse les aider à résoudre les difficultés de leurs élèves. Notre but consiste à fournir un moyen qui puisse être appliqué dans

toutes les circonstances et sans utiliser la machine. Ainsi, pour réaliser le deuxième objectif de notre étude, nous retenons les hypothèses suivantes :

- ❑ Les élèves qui rencontraient des difficultés en lecture, les ont dépassées grâce à la mise en place d'un programme de remédiation qui traite ces problèmes parallèlement au programme scolaire.
- ❑ Les élèves qui ont progressé après avoir suivi le programme de remédiation ont maintenu leur progrès avec le temps.
- ❑ Il y a un lien entre le genre des élèves et leurs résultats, pour ceux qui ont suivi un programme de remédiation centré sur dix compétences en lecture.

Les variables indépendantes dans notre recherche se situent aux deux niveaux : le pré-test, le post-test, test compétence par compétence et le genre.

En ce qui concerne les variables dépendantes, nous avons dix variables dans notre étude qui sont les dix compétences en lecture.

9. Evaluation diagnostique

Le premier objectif de ce chapitre est de diagnostiquer les difficultés d'apprentissage de lecture des élèves grâce à deux outils : l'élaboration d'une grille d'observation des élèves dans une situation réelle d'apprentissage de la lecture ; des entretiens avec des enseignants de CP.

9.1 L'observation dans les classes.

Dans un premier temps, nous aborderons la construction de la grille d'observation et nous décrirons le déroulement de l'application de cette grille. Finalement, nous exposerons le traitement des données et les résultats de la mise en place de cette grille d'observation.

9.1.1 La grille d'observation

Nous avons élaboré une grille d'observation à partir de deux sources : les grilles d'étude qui sont proposées par l'ONL (2008), et le programme de l'école primaire juin 2008 pour les CP (Ministère de l'Éducation nationale, 2010, p. 6). Elle présente l'ensemble des connaissances et des compétences attendues en fin de cours préparatoire en lecture. Cette grille est constituée de deux bases relatives à notre définition de la lecture (rédigée plus haut) et que l'ONL a identifiées à propos de la lecture (voir Annexe 1). Ces deux grands axes sont : l'identification des mots et la compréhension des textes. Le premier axe est constitué de trois points : la discrimination auditive, la discrimination des graphies de l'écrit, du principe alphabétique à la fixation orthographique. Le second, la compréhension, prend en compte : la lecture à haute voix et la compréhension des phrases et des textes. Nous avons rempli cette grille en fonction de quatre critères :

- Item 4 : la compétence est acquise et l'élève ne commet aucune faute.
- Item 3 : la compétence est en cours d'acquisition (réussite fréquente). L'élève a compris, et exécute le travail demandé dans une certaine limite. Si l'exercice devient plus compliqué, il commet quelques erreurs, une ou deux fautes.
- Item 2 : la compétence est en cours d'acquisition (réussite peu fréquente mais l'élève progresse). L'élève n'a pas ou peu compris et il a encore besoin de revoir la compétence et de retravailler avec le maître. Il commet trois ou quatre fautes.
- Item 1 : la compétence n'est pas acquise. L'élève n'a pas compris, ne sait pas faire et commet cinq fautes et plus.

Notre travail sur le terrain a débuté par un stage pendant lequel nous avons observé, à l'aide de la grille d'observation, les élèves des classes de CP pendant le cours de lecture (de mars 2011 à juillet 2011) dans deux écoles élémentaires : l'école Ampère et l'école de la Ziegelau à Strasbourg. Nous avons pu observer 8 élèves de l'école Ampère et 12 élèves de l'école de la Ziegelau.

Par la suite, nous avons également suivi un autre stage d'observation dans deux classes de CP dans les mêmes écoles, (de novembre 2011 à mars 2012) afin de constituer une base solide de données beaucoup plus fiables, à partir des informations recueillies sur le terrain en temps réel. Nous sommes parvenus à observer tous les élèves dans les deux classes : 20 élèves de l'école Ampère et 21 élèves de l'école de la Ziegelau. Ainsi, notre échantillon pour la première école (l'école Ampère) est composé de 28 élèves et de 33 élèves pour la deuxième école (l'école de la Ziegelau).

Dans les deux stages, nous avons remarqué que la compétence 19 de notre grille d'observation n'a pas été travaillée dans les classes de CP, car les élèves de cet âge ne sont pas capables de jouer leur rôle dans une lecture dialoguée. L'objectif de notre observation est de repérer les compétences en lecture les plus difficiles à acquérir par les élèves au CP afin d'élaborer un programme de remédiation des difficultés en lecture.

9.1.2 L'analyse de l'observation

Pour parvenir à réaliser notre objectif, nous avons rempli la grille d'observation pour tous les élèves et pour toutes les compétences. Nous avons récapitulé les données dans deux tableaux pour les deux écoles (voir Annexe 2 et 3).

Afin de détecter les compétences les plus difficiles à acquérir par les élèves dans les deux classes en CP, et pour les deux écoles, il est nécessaire de tester au préalable l'homogénéité des groupes (classes). Pour ce faire, nous avons utilisé le test T pour les échantillons indépendants. Ce test permet de comparer la moyenne d'une variable de deux groupes d'observations. Les statistiques descriptives pour chaque classe sont disponibles à l'annexe 4, ainsi que le test de Levene qui permet d'obtenir l'égalité des variances et les valeurs de T pour l'égalité des moyennes.

Nous présentons, dans le tableau 7 ci-dessous, le résultat de l'application du test T pour les échantillons indépendants :

Tableau 7 Représentant le Test T d'échantillons indépendants dans les deux écoles en CP

Test d'échantillons indépendants						
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes		
		F	Sig.	t	ddl	Sig
C1	Hypothèse de variances égales	,095	,759	-4,387	59	,000
C2	Hypothèse de variances égales	2,559	,115	1,242	59	,219
C3	Hypothèse de variances inégales	5,025	,029	-4,350	49,597	,000
C4	Hypothèse de variances égales	,226	,636	-3,521	59	,001
C5	Hypothèse de variances égales	,359	,551	-2,510	59	,015
C6	Hypothèse de variances égales	,039	,844	-3,366	59	,001
C7	Hypothèse de variances égales	2,659	,109	-3,978	59	,000
C8	Hypothèse de variances égales	1,026	,315	-1,185	59	,241
C9	Hypothèse de variances égales	,031	,860	,551	59	,584
C10	Hypothèse de variances égales	,763	,386	-4,697	59	,000
C11	Hypothèse de variances égales	2,454	,123	-2,833	59	,006
C12	Hypothèse de variances égales	1,574	,215	,920	59	,362
C13	Hypothèse de variances égales	3,017	,088	,724	59	,472
C14	Hypothèse de variances égales	2,971	,090	-3,403	59	,001
C15	Hypothèse de variances égales	,247	,621	-3,237	59	,002
C16	Hypothèse de variances égales	1,429	,237	-3,934	59	,000
C17	Hypothèse de variances égales	,546	,463	-1,670	59	,100
C18	Hypothèse de variances inégales	8,416	,005	2,633	53,514	,011
C20	Hypothèse de variances égales	3,589	,063	3,703	59	,000
C21	Hypothèse de variances égales	1,475	,230	-,712	59	,480
C22	Hypothèse de variances inégales	5,331	,025	2,764	59	,008
C23	Hypothèse de variances égales	1,108	,297	,190	59	,850
C24	Hypothèse de variances égales	,130	,720	,265	59	,792
C25	Hypothèse de variances égales	1,477	,229	-2,698	59	,009
C26	Hypothèse de variances égales	,043	,836	,086	59	,932
C27	Hypothèse de variances inégales	5,914	,018	-,905	59	,370
C28	Hypothèse de variances égales	,015	,904	-,052	59	,959
C29	Hypothèse de variances égales	1,878	,176	2,289	59	,026
C30	Hypothèse de variances égales	,160	,691	,193	59	,847
C31	Hypothèse de variances égales	,273	,603	-,232	59	,817

Afin de faciliter la lecture du tableau 7, nous expliquons ci-dessous les mots clés. Le tableau 8 ci-dessus comprend deux parties:

□ **La première partie** est le Test de Levene sur l'égalité des variances

F: La statistique de la loi de Fisher pour l'égalité des variances qui est 0,095

Sig : est la signification de Test du Levene sur l'égalité des variances.

Si la signification est supérieure de (0,05), nous pouvons dire que l'hypothèse de l'homogénéité des variances doit être acceptée. De ce fait, les variances sont égales dans les deux classes, donc la première condition du test T pour échantillon indépendant est confirmée. Mais, si la signification est inférieure à 0,05, l'hypothèse de l'homogénéité des variances doit être refusée. Dans ce cas, les variances sont inégales dans les deux classes.

□ **La deuxième partie est le test T pour l'égalité des moyennes.**

T : La statistique du test T d'échantillons indépendants.

Ddl: le degré de liberté de t test qui est $((28+33) - 2 = 59)$. $N1+N2-2 = \text{ddl}$.

Sig. (Bilatérale) : la valeur de P du test T d'échantillons indépendants. Si cette valeur est supérieure de 0,05, l'hypothèse d'**égalité des moyennes** doit être acceptée. Alors la deuxième condition de ce test T est confirmée et nous pouvons donc dire que les deux échantillons sont homogènes. Nous pouvons les considérer comme un seul échantillon. Si elle est inférieure, l'hypothèse nulle doit être rejetée et donc les moyennes des modalités des élèves ne sont pas égales. Nous ne pouvons donc pas les étudier comme un seul échantillon.

Après avoir expliqué comment lire les tableaux (Annexe 4), nous tenons à récapituler les compétences pour lesquelles les variances sont homogènes dans les deux classes et le test de l'égalité des moyennes significatif : C2, C8, C9, C12, C13, C21, C23, C24, C26, C28, C30, C31.

Même si la variance de deux classes est homogène et la moyenne est égale, nous ne savons pas si cette homogénéité signifie que les compétences sont difficiles ou pas. Pour répondre précisément à cette interrogation, nous avons calculé le pourcentage et l'effectif de l'ensemble des deux classes. Nous présentons ci-dessus un exemple (tableau 8) d'effectif de la

compétence (2) et sa figure correspondante. Pour les autres compétences, nous avons simplement exposé les figures.

Tableau 8 Pourcentage et l'effectif de la compétence (2) dans les deux classes de CP

C2		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non acquis	29	46,8	47,5	47,5
	En voie d'acquisition (réussite peu fréquentes mais l'élève progresse)	13	21,0	21,3	68,9
	En voie d'acquisition (réussite fréquentes)	15	24,2	24,6	93,4
	Acquis	4	6,5	6,6	100,0
	Total	61	98,4	100,0	

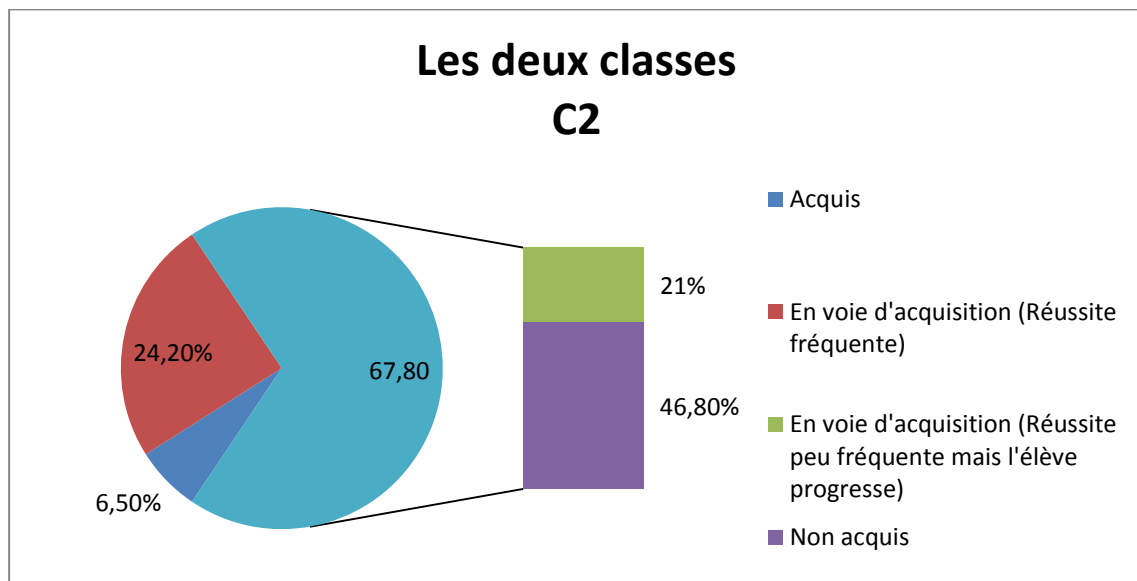


Figure 8 Représentant le pourcentage de deux classes sur la compétence (2)

Nous remarquons dans le tableau et sur la figure 8 ci-dessus, que 46,8% des élèves n'ont pas acquis la compétence 2, et que 21,0% des élèves ont cette compétence en voie d'acquisition même s'ils ont encore des difficultés. 67,8 % des élèves rencontrent des difficultés pour acquérir cette compétence conclusion, il s'agit donc d'une compétence difficile.

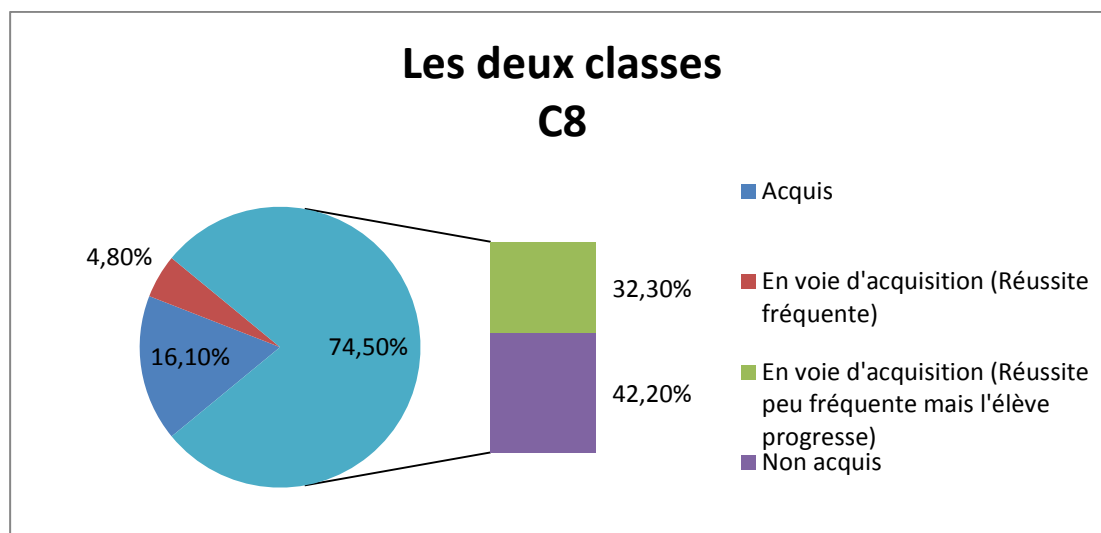


Figure 9 Représentant le pourcentage de deux classes sur la compétence (8)

Nous remarquons sur la figure 9 ci-dessus, que 77,50% des élèves rencontrent des difficultés pour acquérir cette compétence (45,20% non acquise + 32,30% en voie d'acquisition (réussite peu fréquente)). Il s'agit donc d'une compétence difficile.

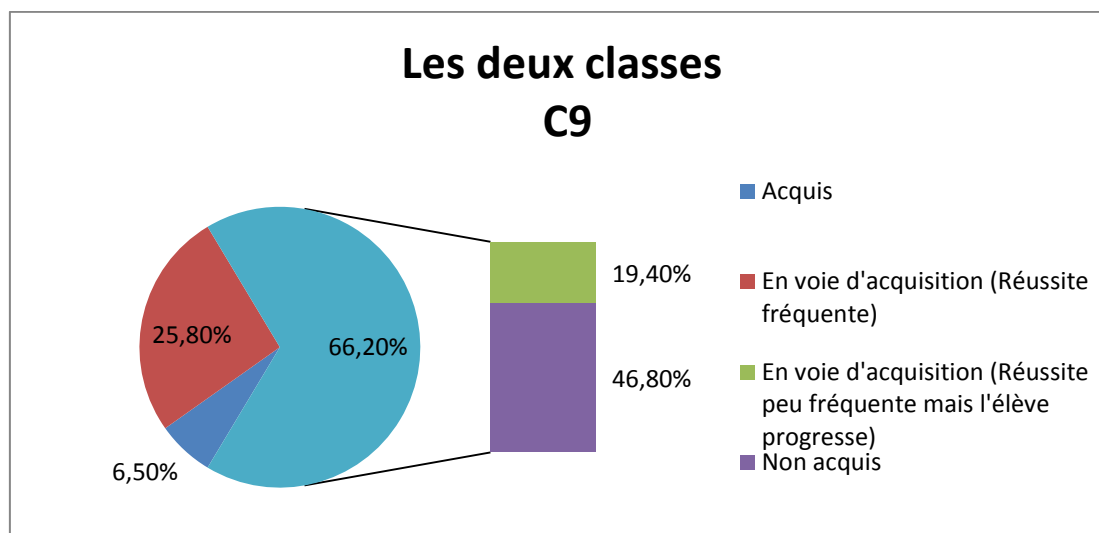


Figure 10 Représentant le pourcentage de deux classes sur la compétence (9)

Nous observons sur la figure 10 ci-dessus, que 66,20% des élèves rencontrent des difficultés pour acquérir cette compétence (46,80% non acquise + 19,40% en voie d'acquisition (réussite peu fréquente)). Il s'agit donc d'une compétence difficile.

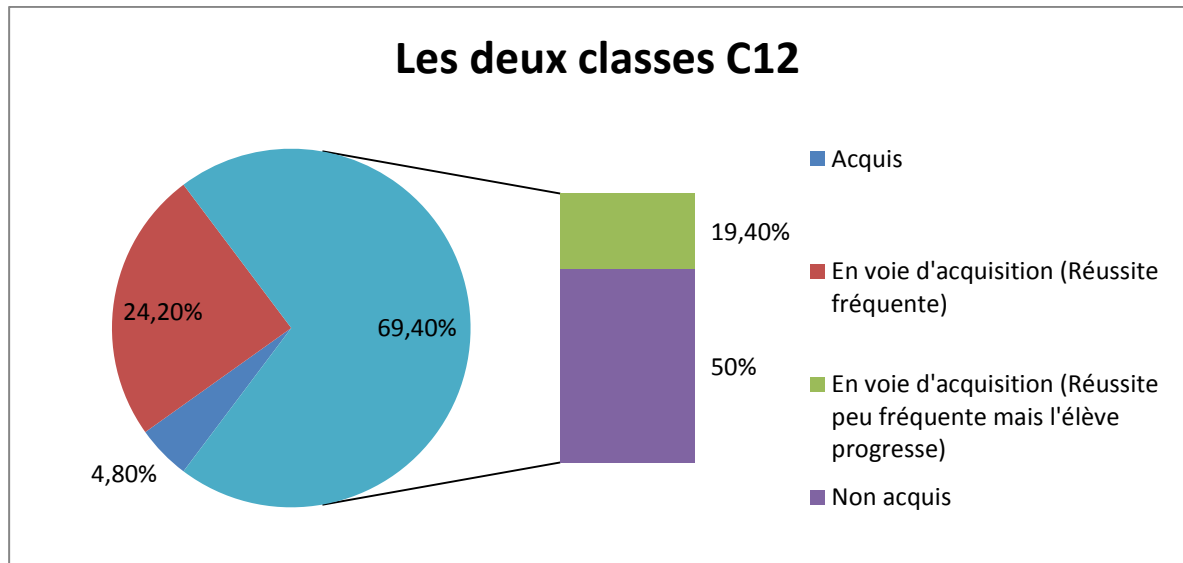


Figure 11 Représentant le pourcentage de deux classes sur la compétence (12)

Nous observons sur la figure 11 ci-dessus, que 69,40% des élèves rencontrent des difficultés pour acquérir cette compétence (50% non acquise + 19,40% en voie d'acquisition (réussite peu fréquente)). Il s'agit donc d'une compétence difficile.

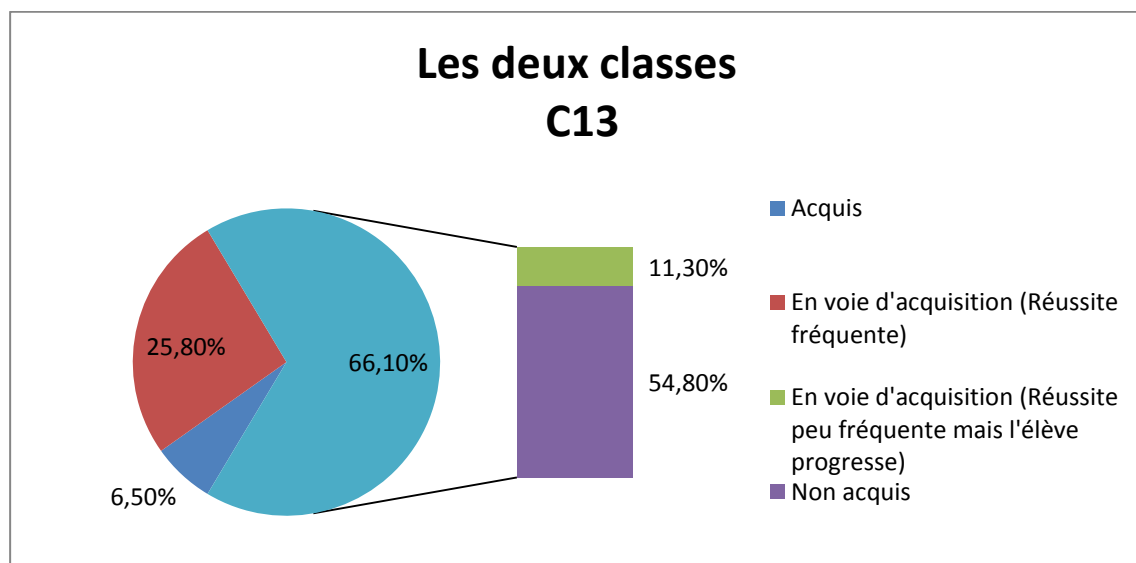


Figure 12 Représentant le pourcentage de deux classes sur la compétence (13)

Nous observons sur la figure 12 ci-dessus, que 66,10% des élèves rencontrent des difficultés pour acquérir cette compétence (54,80% non acquise + 11,30% en voie d'acquisition (réussite peu fréquente)). Il s'agit donc d'une compétence difficile.

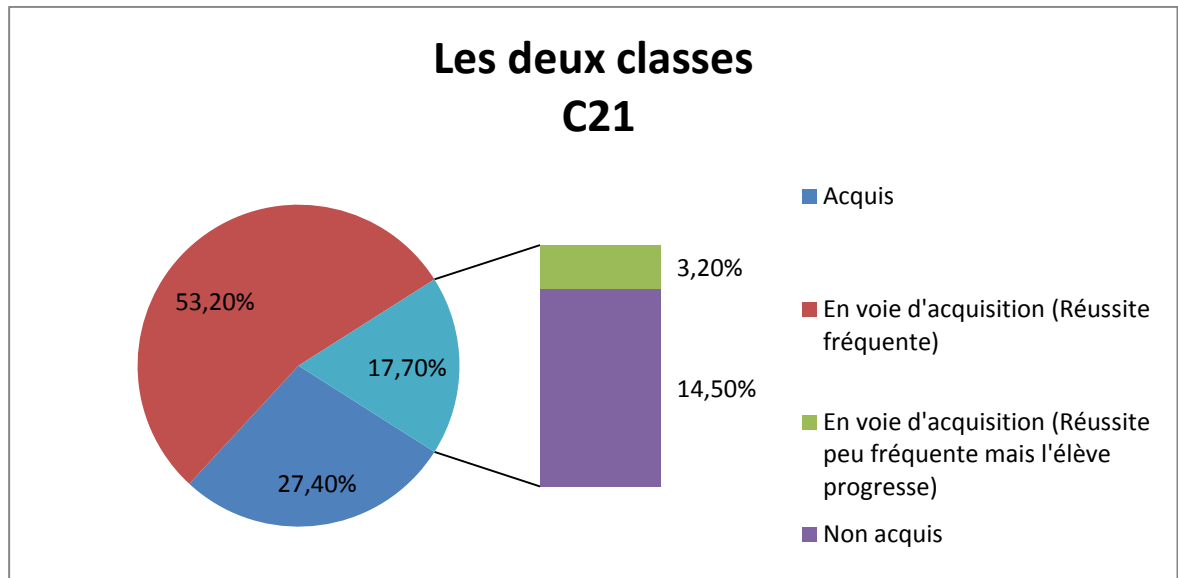


Figure 13 Représentant le pourcentage de deux classes sur la compétence (21)

Nous observons sur la figure 13 ci-dessus, que 17,70% des élèves rencontrent des difficultés pour acquérir cette compétence (3,20% non acquise + 14,50% en voie d'acquisition (réussite peu fréquente)). Cette compétence est plus facile, nous ne l'aborderons donc pas dans la partie suivante.

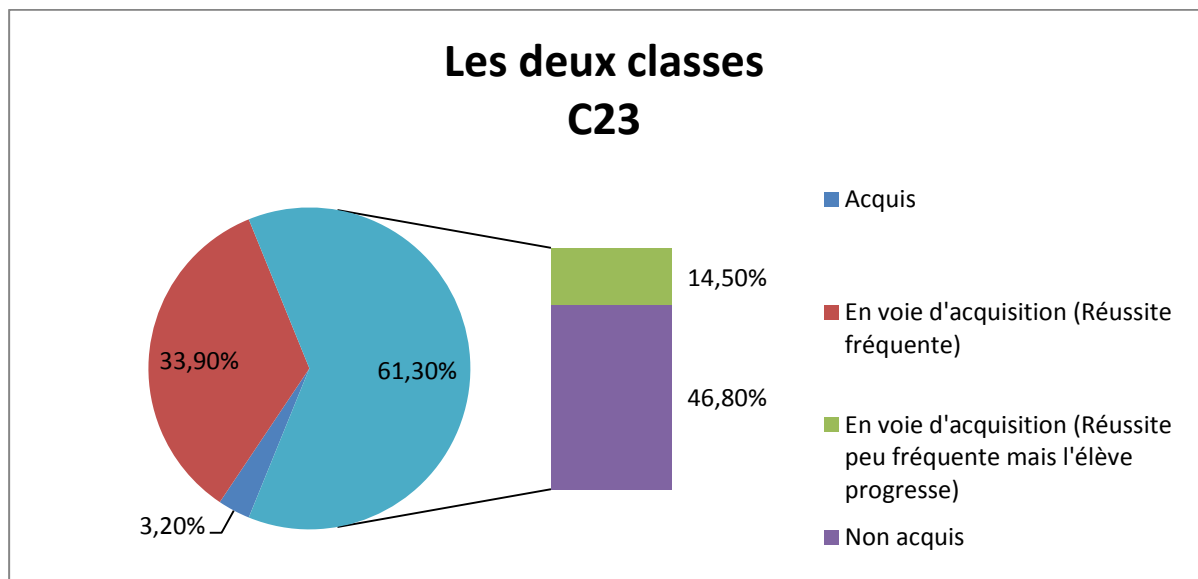


Figure 14 Représentant le pourcentage de deux classes sur la compétence (23)

Nous observons sur la figure 14 ci-dessus, que 61,30% des élèves rencontrent des difficultés pour acquérir cette compétence (46,80% non acquise + 14,50% en voie d'acquisition (réussite peu fréquente)). Il s'agit donc d'une compétence difficile.

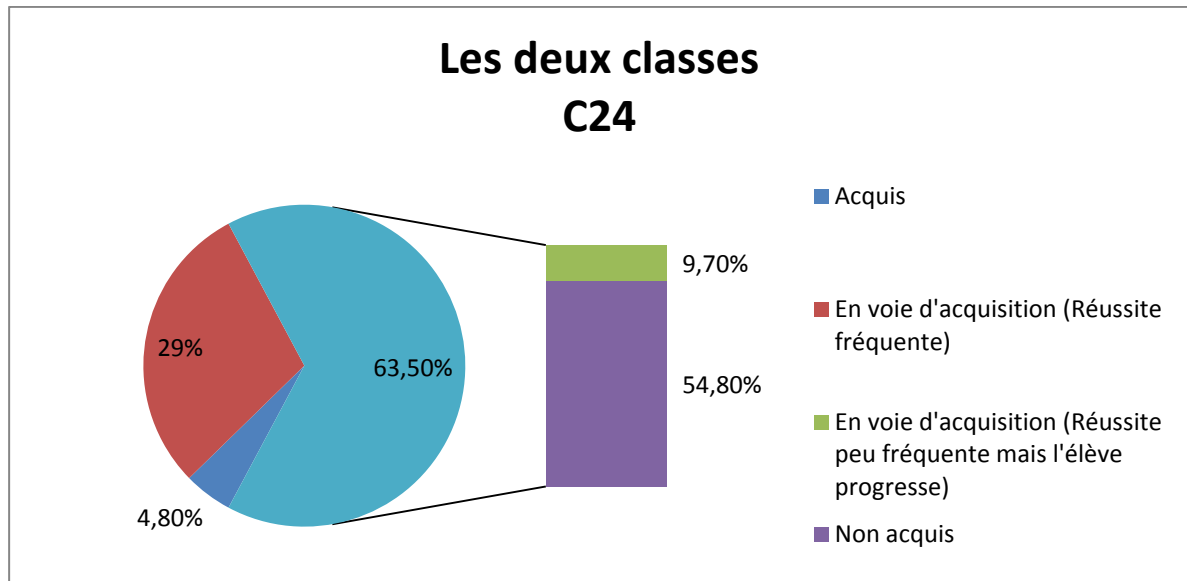


Figure 15 Représentant le pourcentage de deux classes sur la compétence (24)

Nous observons sur la figure 15 ci-dessus, que 63,50% des élèves rencontrent des difficultés pour acquérir cette compétence (54,80% non acquise + 9,70% en voie d'acquisition (réussite peu fréquente)). Il s'agit donc d'une compétence difficile.

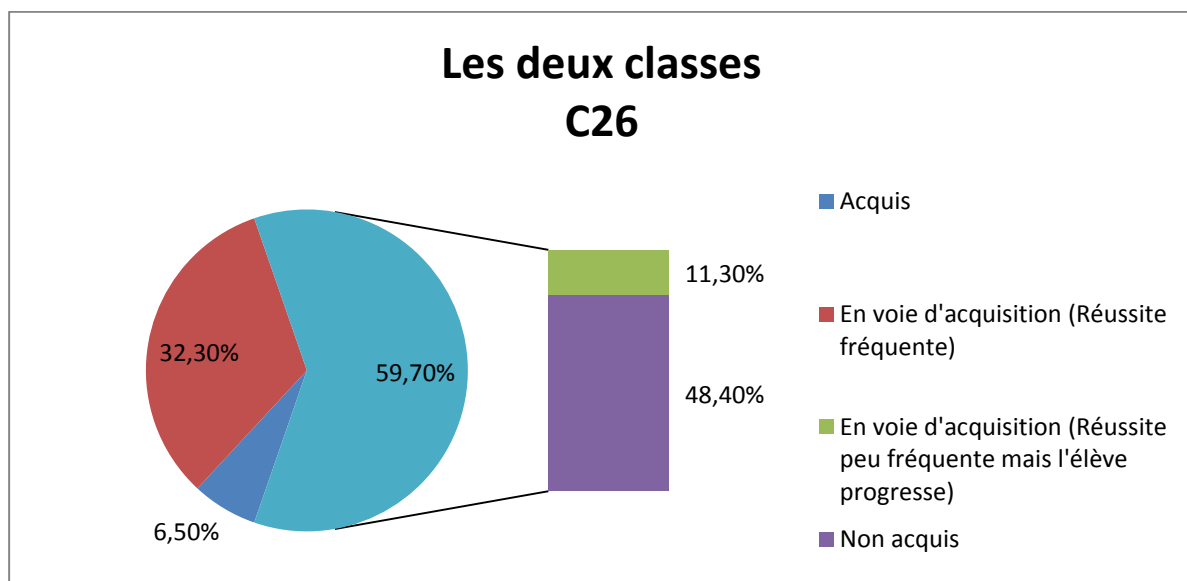


Figure 16 Représentant le pourcentage de deux classes sur la compétence (26)

Nous observons sur la figure 16 ci-dessus, que 59,70% des élèves rencontrent des difficultés pour acquérir cette compétence (48,40% non acquise + 11,30% en voie d'acquisition (réussite peu fréquente)). Il s'agit donc d'une compétence difficile.

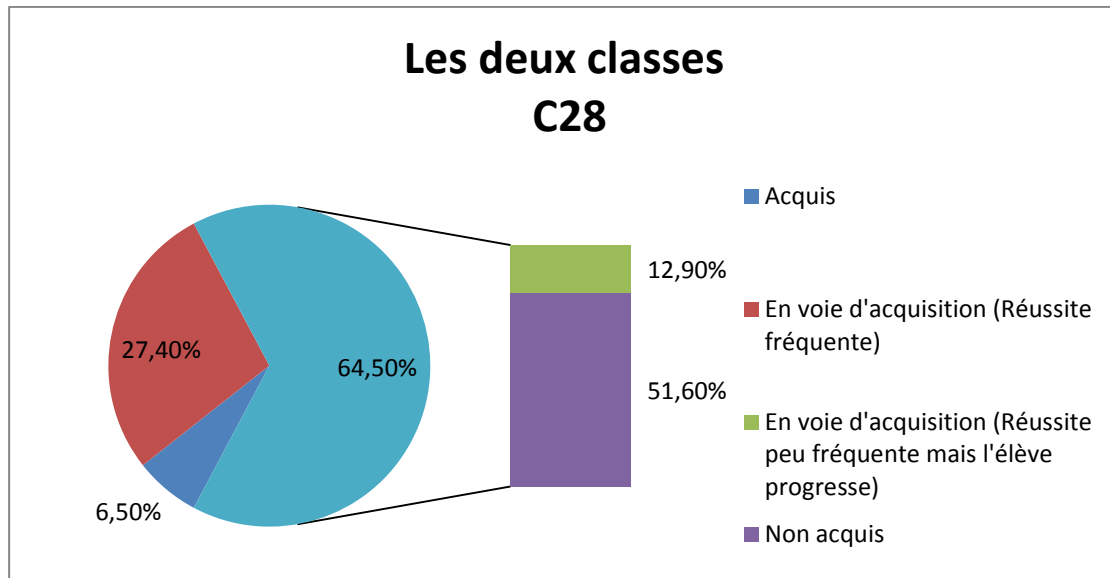


Figure 17 Représentant le pourcentage de deux classes sur la compétence (28)

Nous observons sur la figure 17 ci-dessus, que 64,50% des élèves rencontrent des difficultés pour acquérir cette compétence (51,60% non acquise + 12,90% en voie d'acquisition (réussite peu fréquente)). Il s'agit donc d'une compétence difficile.

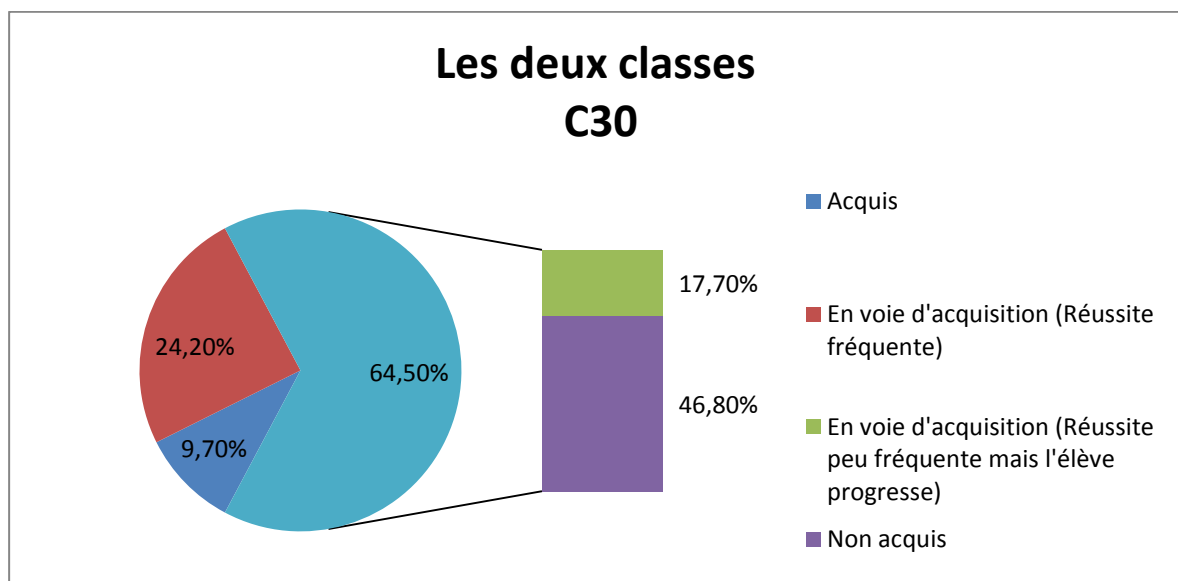


Figure 18 Représentant le pourcentage de deux classes sur la compétence (30)

Nous observons sur la figure 18 ci-dessus, que 64,50% des élèves rencontrent des difficultés pour acquérir cette compétence (46,80% non acquise + 17,70% en voie d'acquisition (réussite peu fréquente)). Il s'agit donc d'une compétence difficile.

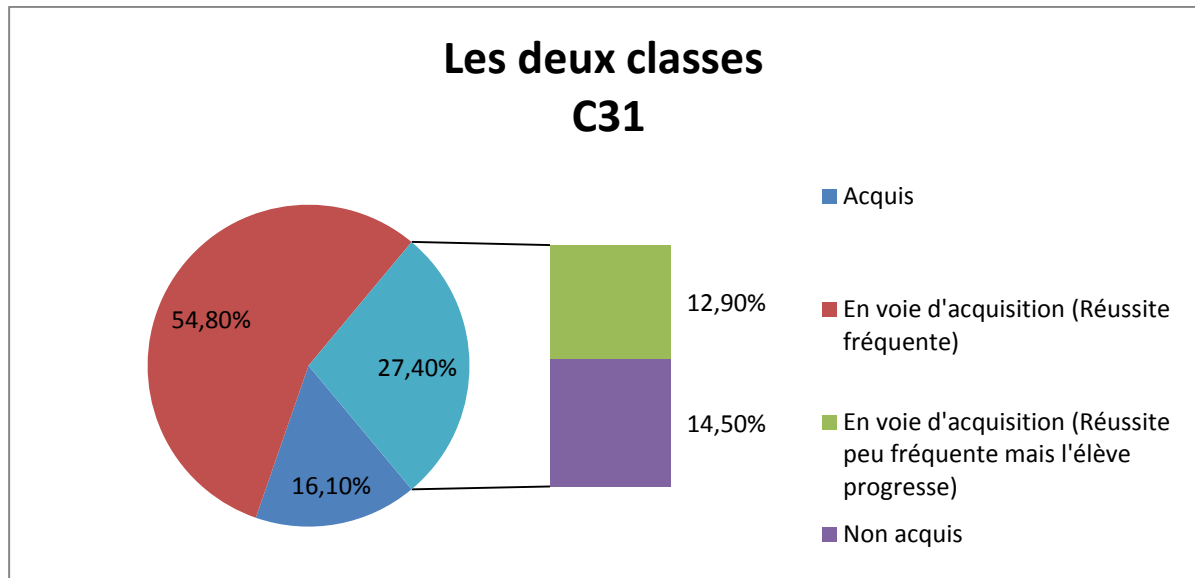


Figure 19 Représentant le pourcentage de deux classes sur la compétence (31)

Nous observons sur la figure 19 ci-dessus, que 27,40% des élèves rencontrent des difficultés pour acquérir cette compétence (14,50% non acquise + 12,90% en voie d'acquisition (réussite peu fréquente)). Cette compétence est plus facile, nous ne l'aborderons donc pas dans la partie suivante.

Nous pouvons dire, après avoir vérifié les figures, que les compétences communes difficiles à maîtriser, retenues pour les deux écoles sont les suivantes : C2, C8, C9, C12, C13, C23, C24, C26, C28, C30.

C2 : Repérer et localiser un phonème.

C8 : Reconnaître les graphies fréquentes et régulières d'un phonème

C9 : Discerner les différentes prononciations d'une lettre.

C12 : Se référer à des mots familiers pour lire un mot nouveau.

C13 : Lire des syllabes complexes.

C23 : Extraire le thème d'un texte lu.

C24 : Reformuler le contenu d'un paragraphe ou d'un texte lu.

C26 : Organiser l'ordre des actions dans un texte ou un groupe d'images.

C28 : Trouver dans le texte la réponse à des questions concernant le texte.

C30 : Expliquer le sens d'une phrase lue.

En ce qui concerne les compétences pour lesquelles les deux classes ne sont pas homogènes, nous avons calculé l'effectif pour chaque classe séparément afin de vérifier cette hétérogénéité entre les deux classes (Annexe 5).

Après avoir vérifié tous les tableaux nous avons pu réaliser que les compétences n'étant pas homogènes dans les deux classes, sont des compétences faciles dans la première classe sauf deux compétences qui sont C1 et C10. Alors que dans la deuxième classe, C20 et C22 sont les compétences difficiles. Nous avons également constaté que la compétence C29 était acquise par la moitié des élèves dans la deuxième classe, donc elle est plutôt difficile.

En conclusion, nous pouvons dire que l'objectif de notre observation a été atteint avec succès en parvenant à déterminer les dix compétences les plus difficiles à acquérir pour un enfant de CP. A la fin de cette partie, nous pouvons insister sur le fait que ces dix compétences seront la base du travail que nous allons expliquer dans le chapitre suivant.

9.2 Entretiens

Après avoir mis à jour les dix compétences les plus difficiles chez les élèves au CP, nous avons remarqué que ces compétences se situaient à deux niveaux: l'identification des mots et la compréhension du texte. Mais nous nous posons la question suivante : pourquoi les enfants rencontrent-ils de telles difficultés? Nous envisageons d'enquêter sur plusieurs points : tout d'abord sur les causes de ces difficultés, pour parvenir à réaliser la remédiation, qui est notre objectif de recherche. Ensuite, nous nous interrogerons sur l'existence d'un lien possible entre ces dix compétences difficiles et la méthode utilisée par les enseignants dans la classe. Grâce à notre enquête, nous chercherons à savoir si les enseignants sont bien formés pour la méthode d'enseignement de la lecture au CP. Nous voulons nous assurer que ces dix difficultés peuvent être traitées dans la classe et sans la nécessité d'une aide extérieure, d'un orthophoniste ou d'un spécialiste pour y remédier, en déterminant les causes de ces difficultés. Enfin, nous nous renseignerons sur les remédiations mises en œuvre par les enseignants pour résoudre les difficultés en lecture et montrer l'efficacité ou non de ces solutions.

Toutes ces questions nous amènent à mener une petite enquête auprès des enseignants de CP et avec les formateurs des enseignants afin de parvenir à mettre en place un outil utile pouvant remédier à ces dix compétences en lecture.

9.2.1 Les participants

Huit entretiens ont été réalisés avec des enseignants de CP et deux entretiens avec des formatrices de l'ESPE de Strasbourg. Ces enseignants étaient volontaires. Nous avons contacté plusieurs enseignants par mail et seulement 8 ont accepté de faire l'entretien. Dans les entretiens avec les formatrices, nous avons discuté de certaines questions, pour le reste nous avons demandé des réponses aux enseignants sur le terrain.

9.2.2 Le guide d'entretien (Voir Annexe 6).

Avant d'exposer notre guide d'entretiens, nous présentons la définition donnée par Romelaer. Le guide d'entretien est « la liste des thèmes auxquels l'interviewer s'intéresse, thèmes sur lesquels il est susceptible d'effectuer ses relances. Il doit comporter les thèmes jugés pertinents par la littérature de recherche et/ou par les praticiens, les thèmes pertinents par rapport à la problématique de chercheur et les thèmes venant de l'intuition et de l'observation » (Romelaer, 2005, p. 112). De ce fait, nous nous sommes inspirés de plusieurs travaux pour élaborer notre propre problématique : l'étude menée par l'Observatoire national de la lecture en 2007, sur des élèves en début de sixième, qui affirme que « la proportion d'élèves en difficulté de lecture à l'entrée en sixième est passée de 14,9 % à 19 % » aux niveaux suivants : le vocabulaire, la maîtrise de l'orthographe, et la compréhension d'énoncés écrits (Ministère de l'Éducation nationale, 2010, pp. 48, 49). Cette étude signale également l'accroissement du nombre de garçons en difficulté en lecture par rapport aux filles.

Nous nous sommes également appuyés sur notre cadre théorique pour élaborer notre recueil de données. Dans ce dernier, les auteurs ont beaucoup débattu des méthodes d'enseignement de la lecture, certains ont critiqué une méthode, d'autres l'ont appréciée. Ainsi, nous voulons déterminer ce qui se passe réellement sur le terrain au sein des écoles primaires en France. Nous voulons ainsi prendre conscience des points de vue des enseignants – les avantages et les inconvénients – de la méthode suggérée par le Ministère de l'Éducation. Nous avons posé d'autres questions sur les causes des difficultés en lecture au CP, la méthode suivie par l'enseignant face aux difficultés de ses élèves, les propositions possibles pour prévenir ces problèmes et enfin les perspectives pour résoudre ces difficultés.

Les élèves ont de plus en plus de difficultés en lecture : « Selon les récentes évaluations nationales réalisées par le ministère de l'Éducation nationale, 20% des élèves souffrent de difficultés en lecture, à votre avis pourquoi ? »

Les garçons qui ont des difficultés en lecture sont plus nombreux que les filles: « D'après l'étude récente menée par le ministère de l'Éducation nationale les garçons ayant des difficultés en lecture sont plus nombreux que les filles, à votre avis pour quelle raison? »

Les méthodes suggérées et utilisées dans l'enseignement de la lecture (les avantages et les inconvénients) : « Quelles sont les méthodes d'enseignement de la lecture suggérées par le ministère de l'Éducation, ESPE ou ONL ? Quelle méthode utilisez-vous dans votre classe pour l'apprentissage de la lecture ? Quels sont les avantages et les inconvénients de cette méthode ? »

Les causes des difficultés dans l'identification des mots au CP : « D'après le ministère de l'Éducation, les élèves rencontrent régulièrement des difficultés dans l'identification des mots autrement dit dans les discriminations (auditives et dans les graphies de l'écrit), le principe alphabétique, la fixation orthographique et la lecture à haute voix. À votre avis pourquoi ces difficultés existent-elles ? »

Les raisons des difficultés de compréhension des textes au CP: « À votre avis, pour quelles raisons les élèves au CP ont-ils des difficultés dans la compréhension des textes ? »

Le comportement de l'enseignant : « Comment gérez-vous votre enseignement dès que les élèves rencontrent des difficultés en lecture dans votre classe au cours de la journée ? Pensez-vous que vous puissiez les aider ? Dans quelles situations proposez-vous un orthophoniste pour un enfant dans votre classe ? Vous arrive-t-il de lire des ouvrages traitant des difficultés en lecture ? Si, oui quel genre de livre ? »

La prévention des difficultés en lecture : « À votre avis, comment pourrions-nous prévenir les difficultés en lecture ? »

Les perspectives : « À votre avis, quelles sont les propositions pour résoudre les problèmes en lecture au niveau de l'identification des mots et la compréhension des textes ? »

Nous avons aussi posé deux questions sur les ouvrages lus par les enseignants et demandé dans quelle situation ils consultaient un orthophoniste pour un élève. Nous pensons que ces deux questions sont hors sujet. Pour cette raison, nous les ignorerons dans la phase de l'interprétation.

9.2.3 La récolte des données

La récolte des données a duré deux mois, entre le 31 janvier 2012 et le 29 mars 2012. Nous avons demandé l'autorisation des directeurs des écoles et celle des enseignants. Nous avons ensuite pris rendez-vous avec eux. Nous les avons également remerciés d'avoir accepté de se prêter à nos entretiens, particulièrement avec un enquêteur venant de l'étranger.

Avant de commencer les entretiens, nous avons demandé à chaque enseignant l'autorisation d'enregistrer. Tous les entretiens menés ont été enregistrés en utilisant un dictaphone (Olympus VN-6800PC) et un portable iPhone. Ensuite, les enregistrements ont été transférés sur un ordinateur pour en assurer la sauvegarde. Les entretiens avec les enseignants ont duré entre 20 et 30 minutes et entre 30 et 40 minutes avec les formatrices.

Pour Mauger l'entretien est « la rencontre entre une "offre de parole" (un témoignage, des informations, un point de vue, une opinion, un récit de vie sollicités) et une "disposition à parler" » (Mauger, 1991, p. 130). Le bon descriptif de la situation d'enquête donné par l'enquêteur au début de l'entretien contribue à mettre l'enquêté à l'aise pour lui permettre d'exprimer ses idées sans avoir peur de ses paroles. Nous avons rassuré les enquêtés en expliquant le but de l'entretien. D'ailleurs, nous avons mis l'accent sur l'importance de leurs paroles. Nous les avons remerciés d'avoir accepté de mener l'entretien avec nous.

9.2.4 La transcription

Nous avons transcrit le premier entretien dans son intégralité sur huit pages (voir Annexe 7). Ce texte a été corrigé par un intermédiaire pour s'assurer qu'il n'ait aucune erreur de compréhension, la langue française n'étant pas notre langue maternelle. Nous avons ensuite choisi les sous-thèmes (catégories) à partir des réponses du premier entretien. Par la suite, nous avons écouté les autres entretiens et préparé des fiches – à partir des catégories présentées dans le premier entretien – pour les autres entretiens (voir Annexe 8). Nous avons ensuite coché la case correspondante lorsqu'un des enseignants abordait le sous-thème. Nous avons constaté par la suite que ce travail ne présentait pas de grand intérêt car pour certains, les réponses étaient différentes des sous-thèmes. Dans ces cas-là, nous avons réécouté les enregistrements et noté les réponses différentes. Nous avons ainsi extrait de nouveaux sous-thèmes, à partir des réponses différentes. Nous n'avons pas fait la transcription totale des entretiens puisque l'unité de sens nous intéressait et non l'unité phonétique. Enfin, nous joignons tous les entretiens enregistrés sur un (CD-ROM) pour plus de rigueur.

9.2.5 Le codage : unité d'enregistrement, l'énumération

La notion de "codage" « correspond à une transformation – effectuée selon des règles précises – des données brutes du texte » (Bardin, 1977, p. 134). Afin que cette transformation soit faite, un découpage du texte en unités d'enregistrement et de contexte, doit être mis au point pour les catégoriser et de les classer dans l'étape suivante. Pour l'unité d'enregistrement, nous choisissons le « thème » comme une unité de signification, définie par Berelson comme « une affirmation sur un sujet, c'est –à– dire une phrase, ou une phrase composée, habituellement un résumé ou une phrase condensée, sous laquelle un vaste ensemble de formulations singulières peuvent être affectées » (In Bardin, 1977, p. 136). L'unité de contexte « désigne l'unité immédiatement supérieure à l'unité d'enregistrement » (Robert et Bouillaguet, 1997, p. 30). Elle sert de paragraphe pour coder le thème.

En vue de la réalisation du codage, nous devons choisir une méthode pour compter les unités d'enregistrement ou plus précisément les thèmes de notre étude. Notre objet se base sur « la fréquence » des thèmes dans le texte. La fréquence de l'apparition des indicateurs dans tel contexte a une valeur précise, car ce sont des informations qui représentent les expériences vécues par les enseignants au CP dans les écoles en France. Chacun a sa manière de faire, son caractère, et ses capacités à mener son travail. Ceci nous intéresse particulièrement car il s'agit de volontaires prêts à partager avec nous leurs opinions et leurs expériences.

9.2.6 La catégorisation

Dans cette étape, nous allons présenter les classes qui regroupent les unités d'enregistrement, selon un critère « sémantique » (Bardin, 1977). Ainsi, nous chercherons les éléments semblables pour les regrouper et les classer dans une catégorie. Les grandes catégories repérées sont les suivantes :

Les méthodes

Les causes

La remédiation

La première catégorie « les méthodes » comprend des sous-catégories qui ont aussi leurs propres sous catégories :

Les méthodes d'enseignement de la lecture suggérées par l'ESPE.

Les avantages.

Les inconvénients.

Les méthodes d'enseignement de la lecture utilisées par les enseignants.

Les avantages.

Les inconvénients.

Quant à la deuxième catégorie « les causes », nous en présentons ci-dessous les sous-catégories qui comportent elles-mêmes des sous-catégories :

L'augmentation des difficultés en lecture.

Les élèves ont de plus en plus de difficultés en lecture.

Les garçons qui ont des difficultés en lecture sont plus nombreux que les filles.

Les causes des difficultés en lecture.

Les causes dans l'identification des mots au CP.

Les causes des difficultés en compréhension des textes au CP.

La troisième et dernière catégorie « la remédiation » regroupe trois sous catégories :

Le rôle de l'enseignant de classe vis-à-vis des difficultés en lecture.

Le comportement de l'enseignant.

Les méthodes de remédiation suivies par l'enseignant.

La proposition d'un orthophoniste pour un élève.

Les livres lus pour traiter les difficultés.

La prévention des difficultés en lecture

Les perspectives.

Quatre principes doivent être respectés pour établir les catégories : la pertinence, l'exhaustivité, l'exclusivité et l'objectivité (Robert & Bouillaguet, 1997). Ces catégories sont pertinentes par rapport à notre cadre théorique. Nous allons évoquer toutes les catégories dans

la partie suivante et respecterons ainsi le deuxième fondamental. Quant à l'exclusivité, nous avons également regroupé les catégories et les sous-catégories pour qu'il n'y ait pas de confusion entre elles. Enfin, pour l'objectivité nous avons classé les catégories en fonction du guide d'entretien établi.

9.2.7 Le traitement et l'interprétation

Pour parvenir à nos objectifs, nous avons choisi l'analyse thématique qui « consiste à repérer des « noyaux de sens » qui composent la communication et dont la présence ou la fréquence d'apparition pourront signifier quelque chose pour l'objectif analytique choisi » (Bardin, 1977, p. 137). Pour ce faire, nous avons déjà segmenté les entretiens en grandes catégories pour pouvoir les interpréter dans cette étape. Nous avons établi une grille catégorielle (voir Annexe 9) pour les trois indicateurs cités plus haut. Cette grille comporte les thèmes mentionnés par les sujets (les enseignants et les formatrices), d'une part et les individus et les arguments, d'autre part. Dans l'étape suivante, nous avons construit un autre tableau dans lequel nous avons rapporté la fréquence des thèmes.

9.2.8 Analyse et interprétation

Suite à notre *grille catégorielle* établie à partir de notre entretien avec les enseignants et les deux inspectrices, nous avons dressé ci-dessous des tableaux de fréquence des réponses données par les enseignants et leur argumentation. A la suite de ces tableaux, nous avons commenté la lecture des tableaux et l'interprétation des réponses.

A. Les méthodes

Tableau 9 Les méthode d'enseignement de la lecture

Les méthodes d'enseignement de la lecture suggérées par l'ESPE	
Méthode mixte (1, 3, 4, 6, 7, 8)	6/10 méthode mixte
Il n'y a pas qu'une seule méthode (2, 5, 10, 9)	4/10 il n'y a pas qu'une seule méthode

En réponse à la question suivante : « Quelles sont les méthodes d'enseignement de la lecture suggérées par le ministère de l'Éducation, ESPE ou l'ONL ? » La distribution des réponses (voir tableau 9), est la suivante : 6 enseignants sur 10 des (1, 3, 4, 6, 7, 8) ont expliqué que la méthode mixte était un mélange entre la méthode syllabique et la méthode globale (1, 4, 6, 7) ; ou bien *un mélange entre la méthode globale et la méthode graphophonétique* (3) ; c'est à la fois par le code et à la fois par le sens (8). Une maitresse (4)

formule des critiques relatives aux programmes du ministère de l'Éducation : *Les ministères ne sont pas au clair avec eux-mêmes (rire). Le ministère demande dans le texte à la fois la reconnaissance directe et à la fois la reconnaissance indirecte [...].*

4 enquêtés sur 10 ont rapporté que le ministère de l'Éducation proposait aux enseignants d'utiliser leur propre méthode et qu'il n'y avait pas qu'une seule méthode. Ils (2, 5, 10) pensent que le ministère de l'Éducation leur laisse la liberté de mettre en place ce qu'ils préfèrent.

Une formatrice (9) a dit que :

« Les programmes en France disent bien qu'il faut apprendre à écrire à partir du principe alphabétique qui comprend que un phonème correspond à un graphème, le phonème est ce qu'on entend, le graphème c'est ce que j'écris. Il n'y a pas une seule stratégie pour apprendre à lire parce qu'il y a beaucoup de variables qui interviennent ».

Rappelons que ce qu'évoque la formatrice a été stipulé dans la circulaire ministérielle "Apprendre à lire", parue au B.O. n° 2 du 12 janvier 2006, qui précise que l'apprentissage de la lecture se fait par la découverte du principe alphabétique. D'ailleurs, certains chercheurs de l'ONL ont avancé la même idée, à savoir qu'il n'existe pas de recette toute prête pour la méthode, qu'« il ne s'agit pas de prescrire « une » méthode mais de comprendre le processus d'apprentissage du langage oral et écrit et, en respectant la langue maternelle de l'enfant, de l'aider à trouver une stratégie pour accéder à la lecture des mots et à leur compréhension, quel que soit le texte, le contexte » (Feyfant & Gaussi, 2007, p. 6).

Tableau 10 Les avantages et les inconvénients de la méthode suggérée par l'ESPE

Les avantages et les inconvénients de la méthode suggérée par l'ESPE	
Convenable (1, 3, 7, 7)	3/8 Convenable (4)
Bonne (1, 2)	2/8 Bonne
Compréhension et déchiffrement (2, 4,)	2/8 Compréhension et déchiffrement
Déchiffrer (5, 6, 6, 7, 7)	3/8 Déchiffrer (5)
Intelligence (2)	1/8 Intelligence
Photocopier l'image d'un mot (5, 6)	2/8 Photocopier l'image d'un mot
Manque d'outils construits par le ME (1, 3)	2/8 Manque d'outils construits par le ME
Pas très motivante (5)	1/8 Pas très motivante
Coûteuse (6)	1/8 Coûteuse
Elle n'est pas adaptée (8)	1/8 Elle n'est pas adaptée
Pas d'inconvénients (2, 4, 6, 7, 8)	5/8 Pas d'inconvénients

En réponse aux questions suivantes : « Quelle est votre opinion sur ces méthodes qui sont proposées ? Existe-t-il des problèmes pour appliquer ces méthodes sur le terrain ? »

La distribution des réponses à la première partie (voir tableau 10), est comme suit : 3 enseignants sur 8 des (1, 3, 7) ont répondu que la méthode proposée par le ministère de l'Éducation était convenable, ce thème étant mentionné quatre fois ; 3 enseignants sur 8 (5, 6, 7) trouvaient que cette méthode permettait de déchiffrer des nouveaux mots, ce thème étant mentionné cinq fois ; 2 enseignants sur 8 (2, 4,) estimaient que cette méthode permettait de déchiffrer un nouveau mot et de comprendre le texte ; 2 enseignants sur 8 (5, 6) ont répondu que cette méthode permettait de photocopier l'image d'un mot ; 2 enseignants sur 8 (1, 2) l'ont trouvé bonne ; 1 enseignant sur 8 (2) a précisé qu'elle permet de développer l'intelligence des élèves.

Quant aux inconvénients, la distribution des réponses est comme suit : 5 enseignants sur 8 (2, 4, 6, 7, 8) ont trouvé qu'il n'y avait pas d'inconvénients ; 2 enseignants sur 8 (1, 3) ont répondu qu'ils ne trouvaient pas d'outils proposés par le ministère de l'Éducation ; 1 enseignant sur 8 (5) a estimé qu'elle n'était pas très motivante ; 1 enseignant sur 8 a signalé que cette méthode était coûteuse (6) au niveau de la surcharge cognitive ; 1 enseignant sur 8 (8) a proposé d'adapter cette méthode au public.

Tableau 11 La méthode utilisée pendant le cours de lecture

Quelle méthode utilisez-vous dans votre classe pendant le cours de lecture	
Méthode mixte (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8)	8/8 méthode mixte

Pour la question suivante : « Quelle méthode utilisez-vous dans votre classe pendant le cours de lecture ? » La distribution des réponses (voir tableau 11), est comme suit : 8 enseignants sur 8 ont répondu qu'ils utilisaient la méthode mixte dans leur classe pendant le cours de lecture. Les enseignants alternent la méthode syllabique et la méthode globale en même temps. Pour la méthode globale, les enseignants utilisent des albums différents comme « Dagobert » (4) ; « Patata patati » (3, 7), « La Planète Des Alpha » (8) dans lesquels l'histoire donne aux élèves l'envie de lire.

Tableau 12 Les avantages et les inconvénients de la méthode utilisée par les enseignants

Les avantages et les inconvénients de la méthode utilisée par les enseignants	
Envie de lire (1, 6)	2/8 Envie de lire
Utile (1)	1/8 Utile
Manque de supports (1, 8)	2/8 Manque de supports
Difficile à comparer (1, 7)	2/8 Difficile à comparer
Pas d'inconvénients (2, 4, 6)	3/8 Pas d'inconvénients
Adaptée (2, 3, 7)	3/8 Adaptée
Méthode Globale est longue (3, 7)	2/8 Méthode Globale est longue
Méthode syllabique insuffisante (4)	1/8 Méthode syllabique insuffisante
Nécessite plus de temps (4)	1/8 Nécessite plus de temps
Motivante (5)	1/8 Motivante
Porte du sens (5)	1/8 Porte du sens
Complicquée (5)	1/8 Complicquée
Disponible (7, 7)	1/8 Disponible (2)
Mélange entre sens et code (7)	1/8 Mélange entre sens et code
Intéressante (7)	1/8 Intéressante
Freine les élèves (7, 7)	1/8 Freine les élèves (2)
Ennuyeuse (7)	1/8 Ennuyeuse
Transition entre la maternelle et l'école primaire (8)	1/8 Transition entre la maternelle et l'école primaire

En réponse aux questions suivantes : « Pourquoi avez-vous choisi cette méthode, quels sont ses avantages ? Quels sont les inconvénients de cette méthode ? » La distribution des réponses (voir tableau 12), en ce qui concerne les avantages est comme suit : 2 enseignants sur 8 (1, 6) ont estimé que cette méthode donnait l'envie de lire aux élèves ; 2 enseignants sur 8 (2, 3, 7) ont trouvé que cette méthode était adaptée aux élèves ; 1 enseignant sur 8 (1) a reconnu que cette méthode était utile ; 1 enseignant sur 8 (5) a trouvé cette méthode motivante ; 1 enseignant sur 8 (7) a précisé qu'elle était disponible au sein de l'école, ce thème étant mentionné deux fois ; 1 enseignant sur 8 (5) a reconnu qu'elle portait du sens ; 1 enseignant sur 8 (7) a répondu que cette méthode était un mélange entre le son et le code ; 1 enseignant sur 8 (7) a trouvé que cette méthode était intéressante ; 1 enseignant sur 8 (8) a avancé qu'elle permettait une transition entre la maternelle et l'école primaire.

Quant aux inconvénients, la distribution des réponses est comme suit : 3 enseignants sur 8 (2, 4, 6) trouvent qu'elle ne présentait pas d'inconvénients ; 2 enseignants sur 8 (1, 8) ont averti que les supports manquaient ; 2 enseignants sur 8 (1, 7) ont eu du mal à comparer cette méthode avec une autre méthode ; 2 enseignants sur 8 (3, 7) ont dit que la méthode globale est longue ; 1 enseignant sur 8 (4) a estimé que le méthode syllabique était insuffisante ; 1 enseignant sur 8 (4) a reproché à cette méthode de prendre plus de temps ; 1 enseignant sur 8 (5) a décrété qu'elle était compliquée ; 1 enseignant sur 8 (7) a trouvé qu'elle freinait les élèves, ce thème étant évoqué deux fois ; 1 enseignant sur 8 (7) l'a trouvée ennuyeuse.

Notre hypothèse dans les six questions précédentes consiste à mettre à jour l'écart qui existe entre la méthode utilisée par les enseignants au sein de l'école et la méthode proposée par le ministère de l'Éducation nationale. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons calculé le pourcentage de deux questions déjà posées. Pour la méthode proposée par le ministère de l'Éducation nationale, la distribution des réponses était comme suit : 4 enquêtés sur 10 ont rappelé qu'il n'y avait pas qu'une seule méthode ($4/10 = 0,4 * 100 = 40\%$). 6 enseignants sur 10 ont évoqué la méthode mixte ($6/10 = 0,6 * 100 = 60\%$).

Pour la méthode utilisée par les enseignants, la distribution des réponses est comme suit : 8 enseignants sur 8 nous ont appris qu'ils utilisaient la méthode mixte ($8/8 = 1*100 = 100\%$). Il existe donc un décalage de 40% entre la méthode proposée par le ministère de l'Éducation nationale et celle utilisée par les enseignants. Ainsi, nous ne pouvons déterminer si les dix compétences diagnostiquées dans la partie précédente sont en lien avec cette réalité de la méthode de l'enseignement de la lecture.

Le deuxième objectif des questions précédentes est de classer les principaux avantages et inconvénients de la méthode utilisée sur le terrain. Les voici présentés dans le tableau en dessous :

Tableau 13 Récapitulatif des avantages et des inconvénients de la méthode utilisée par les enseignants

Les avantages	Les inconvénients
Adaptée $3/8=0,375*100= 37,50\%$	Manque de supports $2/8=0,25*100=25\%$
Donner envie de lire $2/8=0,25*100=25\%$	Méthode Globale est longue $2/8=0,25*100=25\%$
Disponible	Freine les élèves

Les principaux avantages de la méthode utilisée par les enseignants (voir tableau 13), sont :

- Elle est adaptée aux élèves
- Elle donne envie de lire aux élèves.

Quant aux principaux inconvénients de la méthode utilisée par les enseignants :

- Il y a un manque de supports édités par le ministère de l'Éducation nationale.
- La méthode globale est longue.

B. Les causes

Tableau 14 Les causes d'augmentation des difficultés en lecture des élèves

Les élèves ont de plus en plus de difficultés en lecture.	
L'évaluation (1, 10)	2/10 l'évaluation
La même méthode (1, 1, 8, 8, 8, 8)	2/10 la même méthode (5)
Le milieu (1)	1/10 le milieu
Les parents (2, 5, 6, 8, 10)	5/10 les parents
Un manque de moyens à l'école (suppression de RASED) (3)	1/10 manque de moyens
Automatisation de la reconnaissance des sons (4)	1/10 automatisation
Enseignants (4)	1/10 enseignants
Culture (5, 9)	2/10 culture
Ne sait pas (6)	1/10 sans justification
Maturité (1, 7, 10)	3/10 maturité
Motivation (7)	1/10 motivation
Non (8, 10)	2/10 non
Les enfants (8)	1/10 les enfants
Le manque de vocabulaire (8)	1/10 Le manque de vocabulaire
Le déchiffrage (9)	1/10 Le déchiffrage
Différence entre oral et écrit (9)	1/10 différence entre oral et écrit
Pression (10, 10)	1/10 pression
Facteurs sociaux (10)	1/10 facteurs sociaux

En réponse à la question suivante : « Selon les récentes évaluations nationales réalisées par le ministère de l'Éducation nationale, 20% des élèves souffrent de difficultés en lecture, à votre avis pourquoi ? C'est le système de l'évaluation ou la méthode de l'enseignement ou... »

Les réponses sont les suivantes (voir tableau 14) : 5 enseignants sur 10 des enseignants ont suggéré que les parents pouvaient être en cause : « *Parce qu'il y en a qui n'apprennent pas à lire* » ; « *Parce que leurs parents ne savent pas lire et qu'ils ne veulent pas en savoir plus qu'eux* » (entretien 2), « *Souvent les parents ne savent pas lire* », « *en face de nous il y a la*

télé, les jeux vidéo » (entretien 5), « *Les enfants voient moins les parents lire* » (entretien 10), etc. Ces idées rejoignent la thèse de Fijalkow, à savoir que les élèves ont des difficultés en lecture « pour ne pas dépasser leurs parents (culpabilité) » (Fijalkow, 1986, p. 112). Ajoutons aussi que le niveau de langue des parents et le milieu familial ont un impact sur l'apprentissage (Giraud, 2010; Potvin & Rousseau, 1991). D'ailleurs, cette augmentation se répartissait ainsi : le vocabulaire, la maîtrise de l'orthographe, et la compréhension d'énoncés écrits. Il est en effet possible que ce soit en lien avec les parents. 2 enseignants sur 10 ont annoncé qu'ils utilisaient la même méthode, ce thème étant mentionné cinq fois : « *J'ai toujours fait la même méthode de lecture* » (entretien 1), « *La méthode est toujours la même. Nous gardons la même méthode* » (entretien 8).

3 enquêtés sur 10 ont estimé que c'était une question de maturité : « *Je pense qu'en CP déjà tout le monde ne rentre pas en même temps dans la lecture. Il y a un âge où ils ne sont pas forcément maturés pour comprendre que lire c'est drôle* » (entretien 7).

2 enseignants sur 10 ont mis en cause l'évaluation, citons par exemple : « *Les évaluations sont mal faites. Par exemple, cette année les CP, en Alsace, uniquement en Alsace. Les évaluations au début de CP. Et là on vient de faire l'évaluation mi-CP au mois de février, fin février, et l'histoire qui était proposée pour la compréhension de la lecture était très compliquée, les termes étaient compliqués même en leur expliquant. Et puis il n'y avait pas d'intérêt pour eux dans cette histoire donc ils n'ont pas du tout accroché et les images qu'il fallait remettre dans l'ordre pour raconter l'histoire, étaient pas tellement explicites. Du coup sur tous mes élèves, qui sont cette année de bons élèves, il n'y a pas un seul élève sur vingt qui a réussi à remettre les images correctement dans l'ordre, donc certaines fois les évaluations sont mal faites* » (entretien 1).

En revenant à l'étude menée (de 1997 à 2007) par le ministère de l'Éducation nationale, nous remarquons que le test d'évaluation utilisé était le même. Pour ces raisons peut-être, les professionnels n'ont pas abordé ce sujet dans leur discussion. En outre, cette enseignante nous a parlé d'un système d'évaluation unique à l'Alsace. Ce fait nous étonne car nous avons mené les entretiens uniquement avec des enseignants de Strasbourg. Ces enseignants n'ont rien dit au niveau de l'évaluation conduite cette année ni du manque d'intérêt pour l'histoire proposée.

2 enquêtés sur 10 ont évoqué un problème culturel : « *Il n'y a pas de culture de l'écrit. A la maison ils ont très peu de livres* » (entretien 5). 2 enquêtés sur 10 n'ont pas le même avis :

citons quelques phrases à ce propos : « *Pendant les 4 ou 5 années ou j'ai pu enseigner ici le niveau n'a pas forcément baissé, ça dépend des enfants* » (entretien 8), « *Donc je ne pense pas qu'il se soit aggravé mais qu'il est perçu autrement* » (entretien 10).

1 enquêté sur 10 n'a pas de réponse : « *Si on savait pour quoi on saurait comment y remédier* » (entretien 6). 1 enquêté sur 10 des enquêtés ont incriminé le milieu : « *Parce que certains sont dans des milieux où on parle pas du tout le français* » (entretien 1). Nous avons déjà vu que certains auteurs ont signalé que les difficultés en lecture pouvaient être provoquées par des facteurs extrinsèques comme le milieu qui entoure l'enfant (Rioux & Chouinard, 2009, p. 119 ; Maurice, 2004, p. 78). 1 enquêté sur 10 a mis en cause le manque de moyens dans l'école : « *On enlève tous les moyens pour aider les enfants qui ont des difficultés* » (entretien 3). Nous avons suivi un stage dans la classe de cet enseignant et avons remarqué que 8 élèves sur 21 souffraient de difficultés graves en lecture. L'enseignant ne parvenait pas à aider ces élèves à surmonter leurs difficultés. 1 enquêté sur 10 a évoqué l'automatisation de la reconnaissance des sons. 1 enquêté sur 10 soupçonne certains enseignants d'être responsables de ces difficultés : « *Il doit y avoir des enseignants qui font mal leur travail* » (entretien 4). Nous avons précédemment cité une étude réalisée par Fijalkow qui insiste sur le fait que « le manque d'enseignement méthodologique, une négligence des correspondances grapho-phonétiques..... » sont deux raisons parmi d'autres causant l'échec scolaire (Fijalkow, 1986, p. 183). Dans la même optique, certains auteurs ont signalé que les stratégies suivies par les enseignants pouvaient générer de la motivation chez les élèves en situation d'apprentissage à l'école. (Cèbe & Goigoux, 1999). 1 enquêté sur 10 a mis en cause la motivation : « *Il y a la question de la motivation : savoir pourquoi on lit aussi à la base, on ne sait pas pourquoi on est censé lire. C'est difficile de se dire des années plus tard que, donc les difficultés persistent sans raison* » (entretien 7). 1 enquêté sur 10 a estimé que cela dépendait des enfants. 1 enquêté sur 10 a rendu responsable le manque de vocabulaire. 1 enquêté sur 10 a remarqué que certains avaient du mal à déchiffrer. 1 enquêté sur 10 a évoqué la différence entre l'oral et l'écrit. 1 enquêté sur 10 a mis en cause la pression exercée sur l'élève. 1 enquêté sur 10 a rendu les facteurs sociaux responsables de ces difficultés.

Tableau 15 Les causes des difficultés en lecture chez les garçons

Les garçons qui ont des difficultés en lecture sont plus nombreux que les filles	
Maturité (1, 6, 7)	3/9 maturité
Problème génétique (1)	1/9 problème génétique
Concentration (2)	1/9 concentration
Désintérêt pour la lecture (2, 4)	2/9 désintérêt pour la lecture
Sans justification (3, 5)	2/9 sans justification
Non (4, 6, 7, 8)	4/9 non
Facteurs culturels (10, 10)	1/9 facteurs culturels (2)

En ce qui concerne la question suivante : « D’après l’étude récente menée par le ministère de l’Éducation nationale, les garçons ayant des difficultés en lecture sont plus nombreux que les filles, à votre avis pour quelle raison ? », les réponses sont distribuées comme suit (voir tableau 15), suit : 4 enquêtés sur 9 ont répondu « non » : « *Je ne pense pas que ce soit lié au sexe de l’enfant* » (entretien 4), « *Je n’ai pas remarqué ça. Non je ne crois pas que le sexe intervienne dans l’apprentissage de la lecture* » (entretien 6) « *Non, pas spécialement, je n’ai pas forcément vu ça* » (entretien 7), « *Je n’ai pas remarqué ça* » (entretien 8).

3 enquêtés sur 9 ont évoqué la maturité : « *Peut-être que les filles sont plus prêtes ou plus matures pour entrer dans la lecture que les garçons* » (entretien 6), « *Après, peut-être que les filles sont un petit plus matures que les garçons à ce stade-là de l’école primaire, donc c’est certainement ça* » (entretien 7).

2 enquêtés sur 9 ont l’impression que les garçons ne trouvent pas d’utilité à lire : « *Ils voyaient moins l’utilité d’apprendre à lire* » (entretien 2), « *Ces enfants ont des difficultés parce que pour eux l’école n’a pas de sens. Ils ne voient pas l’utilité de lire* » (entretien 4). 2 enquêtés sur 9 n’ont pas donné de justification : « *Je n’ai absolument aucune idée* » (entretien 3), « *Dans ma classe ce n’est pas du tout le cas. Je ne sais pas* » (entretien 5). 1 enquêté sur 9 a mis en cause les facteurs culturels, ce thème étant évoqué deux fois : « *Il peut y avoir des facteurs culturels, on accepte que les garçons soient agités. Un garçon lecteur, surtout quand il est petit, est souvent considéré comme un cas extraordinaire, pas une fille lectrice. Une fille qui est calme, qui lit, ça n’étonne personne. Un garçon qui est calme, qui lit au lieu de jouer au football ça étonne tout le monde* » (Entretien 10).

L'enquête sur 9 évoque un problème génétique. Les chercheurs n'ont pas fait de lien entre les difficultés en lecture et les facteurs génétiques. En revanche, ils ont avancé qu'en ce qui concerne la dyslexie : « 40 % du déficit observé est dû à des facteurs génétiques » (Casalis, 1995, p. 19).

1 enquêtés sur 9 soupçonne le manque de concentration : « Les garçons sont moins concentrés » (entretien 2).

Tableau 16 Les causes des difficultés dans l'identification des mots au CP

Les causes des difficultés dans l'identification des mots au CP	
Reconnaître les lettres (1, 7)	2/9 Reconnaître les lettres
Problèmes visuels (1)	1/9 Problèmes visuels
Problèmes de mémoire (1)	1/9 Problèmes de mémoire
Les parents (1, 8)	2/9 Les parents
Mystérieux (2)	1/9 Mystérieux
Concentration (2, 7)	2/9 Concentration
Sans justification (2)	1/9 Sans justification
Conscience phonétique (3)	1/9 Conscience phonétique
Rythme de chaque élève (3, 4)	2/9 Rythme de chaque élève
Maturité (3)	1/9 Maturité
Retard de langage (5)	1/9 Retard de langage
Prononciation (5, 8, 10)	3/9 Prononciation
Problèmes de vocabulaire (5)	1/9 Problèmes de vocabulaire
Devinette (6)	1/9 Devinette
Sons proches (7)	1/9 Sons proches
Confusion entre les termes (lettre, syllabe et mot) (7)	1/9 Confusion entre les termes (lettre, syllabe et mot)
Plaisir de lire (7)	1/9 Plaisir de lire

En réponse à la question suivante : « Selon le ministère de l'Éducation nationale, les élèves rencontrent régulièrement des difficultés dans l'identification des mots, autrement dit dans les discriminations (auditive et dans les graphies à l'écrit), le principe alphabétique, la fixation orthographique et la lecture à haute voix. A votre avis pourquoi ces difficultés existent-elles ? »

Voici la répartition des réponses (voir tableau 16) : 3 enquêtés sur 9 ont évoqué la prononciation. Citons quelques répliques à ce propos : « *Il y a beaucoup d'enfants qui vont chez l'orthophoniste pour corriger certaines prononciations et certains mots qu'ils ne prononcent pas bien* ». (Entretien 5), « *Il y a les difficultés de prononciation qui se transcrivent aussi sur la difficulté de lire parce que certains mots ne se disent pas de la même façon qu'ils s'écrivent* ». (Entretien 8). 2 enquêtés sur 9 ont mis en cause la reconnaissance des lettres : « *Pour les élèves, les lettres sont des dessins, ce ne sont pas des lettres* ». (Entretien 1), « *Je pense qu'il n'y a que 26 lettres dans l'alphabet, ça va ce n'est pas non plus beaucoup. Mais il y a quand même 26 lettres qui ont des sons qui produisent des sons différents, selon qu'ils soient combinés avec une autre lettre, qui donnent encore un son différent. Donc il faut retenir déjà les noms des lettres, ce qui n'est pas forcément évident pour tous, les lettres de l'alphabet. Il y en a beaucoup qui oublient au CM1, au CM2* ». (Entretien 7). 2 enquêtés sur 9 impliquent les parents dans les difficultés : « *Les parents qui, des fois, sont de langue étrangère, où il y a des sons qui ne se prononcent pas tout à fait de la même façon et par exemple (« le an » et « le on ») pour certains c'est assez difficile donc ça n'aide pas non plus* » (Entretien 1), 2 enquêtés sur 9 ont évoqué un problème de concentration. 2 enquêtés sur 9 pensent que le rythme de chaque élève intervient : « *Ce n'est pas possible d'enseigner la lecture à tout le monde à la même vitesse au même moment et la plupart des enseignants enseignent encore de cette manière-là* ». (Entretien 4), « *Il y a des enfants à un moment donné, il y a le rythme de chacun qui passe par ce stade, où ils prennent conscience que dans un mot il y a plusieurs sons* » (Entretien 3). 1 enquêté sur 9 évoque les problèmes visuels. 1 enquêté sur 9 a mis en cause les problèmes de mémoire. 1 enquêté sur 9 ne trouve pas d'explication rationnelle. 1 enquêté sur 9 n'a trouvé aucune justification : « *Pourquoi ça concerne les orthophonistes : il faut être spécialisé là-dedans. D'ailleurs, si on savait on pourrait les aider* ». (Entretien 2). 1 enquêté sur 9 prend en compte le manque de conscience phonétique : « *Parce qu'il y a des élèves qui n'ont pas la conscience que dans un mot il y a plusieurs sons* ». (Entretien 3). 1 enquêté sur 9 estime que le manque de maturité a un impact : « *C'est une question de maturité. Il y a des élèves qui arrivent au CP et ils comprennent tout de suite le truc, il y en a d'autres pour qui il faut attendre janvier* ». (Entretien 3). 1 enquêté sur 9 a estimé qu'il s'agissait d'un retard de langue. 1 enquêté sur 9 a diagnostiqué des problèmes de vocabulaire. 1 enquêté sur 9 suppose que les élèves tentent la devinette. 1 enquêtés sur 9 a reconnu que les sons proches augmentaient les difficultés. 1

enquête sur 9 a mis en cause la confusion entre les termes (lettre, syllabe et mot). 1 enquête sur 9 a évoqué le plaisir de lire.

Tableau 17 Les causes des difficultés en compréhension des textes au CP

Les causes des difficultés en compréhension des textes au CP.	
Déchiffrage (1, 2, 10)	3/9 Déchiffrage
Manque de vocabulaire (1, 5, 5, 5, 7, 7, 8)	4/9 Pas assez de vocabulaire (7)
Langue (2, 3, 4)	3/9 Langue
Définition (2, 4)	2/9 Définition
Personnelle (3)	1/9 Personnelle
Parents (3, 7)	2/9 Parents
Compliqué (4, 4, 4)	1/9 Compliqué (3)
Les inférences (4, 7)	2/9 Les inférences
Systématiser (4, 6, 7)	3/9 Systématiser
Image mentale (4)	1/9 Image mentale
Concentration (5, 6)	2/9 Concentration
L'esprit logique (7)	1/9 L'esprit logique

En réponse à la question suivante : « A votre avis, pour quelle raison les élèves au CP ont des difficultés dans la compréhension des textes ? » Les réponses se répartissent comme suit (voir tableau 17) : 4 enquêtés sur 9 pensent que les difficultés en compréhension sont liées au manque de vocabulaire, ce thème étant mentionné sept fois, citons à ce propos quelques répliques : « Certains, quand ils lisent un mot, ils l'ont déchiffré correctement, mais ils n'ont pas assez de vocabulaire. Mais ils n'arrivent pas à associer les images aux mots donc ils ne mettent pas de sens ». (Entretien 1), « ça va être le problème de vocabulaire, parce qu'il y a des mots qui nous semblent faciles, mais pour eux ils ne peuvent pas comprendre, même en lisant l'histoire » (Entretien 5), « Quand l'enfant n'a pas l'habitude de lire du vocabulaire, il ne comprend pas le sens » (8).

3 enquêtés sur 9 estiment que le déchiffrage est en cause car selon les enseignants, les élèves qui déchiffrant mal les mots mettent plus de temps et d'énergie pour essayer de les lire. Par conséquent, ils se fatiguent très vite et ils ne peuvent plus faire d'autres efforts pour comprendre. (Entretien 1, 2). Voici ce que dit la formatrice à ce sujet « Quand on travaille en CP sur la compréhension des textes, on ne travaille pas sur des textes. Quand on déchiffre, on

travaille sur des textes que l'enseignant va lire. Il est hors de question de gérer les deux en même temps » (10).

3 enquêtés sur 9 avancent un problème de langue. Pour certains élèves, la langue française n'est pas la langue maternelle. Ils parlent une autre langue à la maison, et cela crée des problèmes de compréhension (Entretien 3, 4). D'après une enseignante : « *Certains ont du mal à utiliser la langue. Ils ne comprennent pas tous les mots* » (Entretien 2).

3 enquêtés sur 9 ont mis en cause la systématisation du français. Une enseignante critique l'Éducation nationale à ce sujet : « *C'est l'apprentissage dans l'école française qui ne systématise pas assez le français. C'est parce que les enseignants sont un peu perdus, ce n'est pas établi, ce sont des choses de l'Education nationale* » (4). Une autre enseignante évoque le fait que les élèves ont du mal à comprendre tant qu'ils n'ont pas systématisé le déchiffrage. (6). Une institutrice pense que certains élèves n'ont pas encore un « esprit logique » qui leur permet d'automatiser la compréhension (7). 1 enquêté sur 9 ont décrété que c'était compliqué, ce thème étant évoqué trois fois : « *Là, c'est compliqué. C'est hyper compliqué d'apprendre à quelqu'un d'autre à comprendre ce qu'il lit. Il n'y a pas de fiches prêtes là, c'est carrément compliqué* » (4).

2 des enquêtés sur 9 ont estimé qu'il y avait des difficultés à cause de la mauvaise compréhension du processus de la lecture. Citons la définition de la lecture selon l'élève : « *Je sais déchiffrer je sais lire* » (2). Une enseignante trouve difficile de définir la compréhension : « *Ce qu'on ne sait pas, c'est ce qui se passe dans la tête de quelqu'un. Comprendre [expliquez-moi en quelques mots qu'est-ce que c'est que comprendre]* » (4).

2 des enquêtés sur 9 ont mis en cause les parents parce qu'« *on voit une différence de compréhension entre un enfant à qui on lit beaucoup d'histoires, à qui on raconte beaucoup de choses, à qui on parle souvent, à qui on forme des phrases concrètes, par rapport à un enfant qui fait des phrases simples, avec qui on discute peu, où il y aura sûrement une difficulté de compréhension* » (3). Ou bien en raison de l'origine des parents (7).

2 des enquêtés sur 9 pensent que les élèves ont des difficultés en compréhension parce qu'ils doivent faire appel aux inférences au CP. Citons une enseignante à ce sujet : « *Je me suis posée la question sur les inférences : les inférences explicites et les inférences implicites pour provoquer les processus de réflexion* » (4).

2 des enquêtés sur 9 estiment que les élèves ont des problèmes de concentration. Soit parce qu'ils ne dorment pas suffisamment en général (5), soit parce qu'ils sont fatigués. Ils ont du mal à déchiffrer et cela leur demande beaucoup d'énergie (6).

1 des enquêtés sur 9 conseille de créer une image mentale chez les élèves. D'après cette enseignante : « *Je leur lis une phrase et à côté je dessine. Comme ça, c'est la structure de la compréhension mais c'est très court (le chat est sur le toit). En début d'année, c'est ça et il faut apprendre à comprendre ce que c'est que faire une image mentale. Donc si on ne passe pas par les dessins, comment expliquer à un gamin ce que c'est que faire une image mentale, ils sont au CP, ils n'ont que 6 ans. Cette image mentale il faut la transformer sur des papiers et ça c'est en début d'année je fais comme ça* » (4).

1 des enquêtés sur 9 estime que les élèves ont des difficultés en compréhension parce que l'esprit logique n'est pas encore affiné chez eux.

Pour conclure, nous rassemblons ci-dessous les causes de l'augmentation des difficultés en lecture en France d'après les réponses des enseignants et en particulier chez les garçons. Nous aborderons ensuite les causes des difficultés en lecture au CP.

Les causes de l'augmentation des difficultés en lecture, au niveau du vocabulaire, de la maîtrise de l'orthographe, et de la compréhension d'énoncés écrits, d'après l'entretien, sont les suivantes, classées selon leur fréquence :

- ❑ Les parents; la même méthode
- ❑ La maturité.
- ❑ L'évaluation, la culture.
- ❑ Le milieu, le manque de moyens, l'automatisation, les enseignants, la motivation, les enfants, le manque de vocabulaire, le déchiffrage, la différence entre l'oral et l'écrit, la pression et les facteurs sociaux.

L'accroissement des difficultés en lecture en particulier chez les garçons est dû à :

1. La maturité.
2. Le désintérêt pour la lecture, les facteurs culturels.
3. Les problèmes génétiques, la concentration.

Les causes des difficultés en lecture au CP plus particulièrement au niveau de l'identification des mots sont :

1. La prononciation.
2. La reconnaissance des lettres, les parents, la concentration, le rythme de chaque élève.
3. Les problèmes visuels, une absence d'explication rationnelle, la conscience phonétique, la maturité, un retard de langue, un manque du vocabulaire, la devinette, les sons proches, la confusion entre les termes (lettre, syllabe et mot) et le plaisir de lire.

A la fin, les causes des difficultés, au niveau de la compréhension des textes :

1. Un manque de vocabulaire.
2. Le déchiffrage, la langue, la systématisation, la difficulté d'apprendre à quelqu'un, la compréhension.
3. La définition de la lecture, les parents, les inférences et la concentration.
4. Des raisons personnelles, la complicité, l'image mentale et l'esprit logique.

D'après les enquêtés, les causes des difficultés en lecture se retrouvent essentiellement au niveau de l'identification des mots et de la compréhension des textes. Ils nous ont suggéré des pistes importantes pour d'intervenir sur le terrain et pour traiter les difficultés par la pédagogie car la majorité de ces causes peut être traitée sur le terrain. Ceci ne veut pas dire que nous pouvons traiter toutes les causes comme par exemple : les parents, le retard de langue...etc. Ces faits nous ont amené à réfléchir sur le traitement des dix difficultés diagnostiquées dans notre observation sur le terrain. Dans notre programme de remédiation, nous prendrons soin de bien tenir compte de la plupart de ces causes pour traiter les difficultés de lecture.

C. La remédiation

Tableau 18 Le comportement de l'enseignant vis-à-vis des difficultés en lecture

Le comportement de l'enseignant vis-à-vis des difficultés en lecture	
Autonomie (1, 1, 1, 1)	1/8 Autonomie (4)
Retravailler (1, 1, 3)	2/8 Retravailler (3)
Se mettre à côté des élèves (2)	1/8 Se mettre à côté des élèves (1)
Différencie les Moyens (2, 4, 6)	3/8 Différencie les Moyens (3)
Identifier les difficultés (3)	1/8 Identifier les difficultés (1)
Groupe de travail (3, 4, 5, 5, 5, 5, 5, 6)	4/8 Groupe de travail (8)
L'aide des camarades (5, 7, 8)	3/8 L'aide des camarades (3)
Soutien le soir (5, 5)	1/8 Soutien le soir (2)
Syllabe (5)	1/8 Syllabe (1)
RASED (5, 6)	2/8 RASED (2)
Méthode (Alphas) (6)	1/8 Méthode (Alphas) (1)
L'aide personnalisée (6, 7)	2/8 L'aide personnalisée (2)
Aide pédagogique (8)	1/8 Aide pédagogique (1)

En réponse à la question suivante : « Comment gérez-vous votre cours dès que les élèves rencontrent des difficultés en lecture dans votre classe au cours de la journée ? » La répartition des réponses (voir tableau 18), est la suivante : 4 enseignants sur 8 ont décidé d'établir des groupes de travail. Ce thème était mentionné huit fois par les enseignants. Il est intéressant de connaître la répartition des groupes de travail par les enseignants. Un enseignant a expliqué qu'il composait les groupes selon les « besoins des élèves », selon la difficulté (3). Une enseignante regroupe les élèves ainsi : les très faibles, les moyens, les forts et les lecteurs (4). Une enseignante a expliqué qu'elle regroupait les élèves par deux, moyens et faibles, et qu'elle faisait travailler ses élèves sur le déchiffrage en utilisant ses propres « recettes » pour que les élèves aient envie de lire (5). Ainsi, nous remarquons que cette enseignante travaille sur la motivation des élèves. La dernière enseignante a dit qu'elle reprenait les élèves en petits groupes et qu'elle « essayait d'autres entrées par les jeux » (6).

1 enseignant sur 8 laisse les bons élèves en autonomie. Ce thème a été signalé quatre fois par une enseignante, ce qui nous montre l'importance de ce thème en ce qui la concerne.

3 enseignants sur 8 différencient les moyens. Une enseignante a dit qu'elle préparait

différents supports (2). Une autre différencie les exercices tout au long de la journée (4). Une enseignante critique la différenciation pédagogique qu'elle est obligée de suivre au sein de son école car elle ne dépend que de la phonologie, du coup « *Les élèves qui ne savent pas lire des mots ni des syllabes, ne peuvent pas comprendre* » (6).

3 enseignants sur 8 remarquent que l'aide des camarades amène une amélioration significative. Les enseignants (5, 7, 8) confirment qu'ils s'appuient sur l'entraide, en sollicitant les élèves qui ont un bon niveau en lecture.

2 enseignants sur 8 retravaillent avec les élèves. Ils reprennent le travail de lecture avec les élèves les plus faibles pour les entraîner sur des exercices (1, 3). Ce thème a été mentionné trois fois.

2 enseignants sur 8 ont évoqué les intervenants du RASED. Les deux enseignants ont signalé que le membre de RASED vient dans la classe pour chercher les élèves qui ont des difficultés pour les faire travailler sur leurs difficultés (5, 6).

2 enseignants sur 8 font de l'aide personnalisée. Une enseignante fait travailler les élèves avec des jeux (6). Une enseignante explique ce qu'elle compose son aide personnalisée : « *J'ai de l'aide personnalisée avec trois élèves une fois par semaine pour les CP. On fait beaucoup de discrimination auditive, nuances avec les différents sons, les sons forts les sons moins forts. C'est vrai que de temps en temps certains élèves s'ennuient peut-être un peu ou parfois beaucoup plus. Ces exercices, ça vient de la fiche de remédiation des élèves en difficultés de lecture créée par Pascale Bézu ; Je trouvais ça intéressant, super* » (7).

Le reste des enseignants a donné un avis mitigé. 1 enseignant sur 8 se met à côté des élèves. Elle critique le fait de travailler en groupe. Ce choix nous étonne car plusieurs enseignants y sont favorables et le pratiquent : « *J'ai déjà essayé de prendre un petit groupe à part pour ceux qui ont des difficultés. Mais ce n'est pas possible parce qu'il y a beaucoup d'enfants qui ont des problèmes de comportement. Donc si on s'arrête avec des petits groupes ce n'est pas possible* » (2). 1 enseignant sur 8 essaie tout d'abord d'identifier les difficultés (3). 1 enseignant sur 8 fait du soutien le soir. 1 enseignant sur 8 travaille avec les élèves sur les syllabes. 1 enseignant sur 8 utilise une méthode appelée « Les Alphas ». 1 enseignant sur 8 aide par la pédagogie les élèves en travaillant avec eux deux fois par semaine (8).

Tableau 19 Les méthodes de remédiation suivies par l'enseignant

Les méthodes de remédiation suivies par l'enseignant.	
Oui (2, 3, 4, 5, 6, 8)	6 Oui
Certains oui d'autres non (1, 3)	2 Certains oui d'autres non
Niveau visuel (1)	1 Niveau visuel
Niveau écriture (1)	1 Niveau écriture
Soutien le soir (1, 1)	2 Soutien le soir
Exercices (1, 3, 7)	3 Exercices
Jeux (1, 3, 6)	3 Jeux
La même méthode (1, 8)	2 La même méthode
Support (1)	1 Support
Déchiffrage (2, 2)	2 Déchiffrage
Compréhension (2)	1 Compréhension
Devinette (2)	2 Devinette
Ecoute (3)	1 Ecoute
Code (4)	1 Code
Des sons complexes (4)	1 Des sons complexes
Combiner (4)	1 Combiner
Petits groupes (5, 5, 6)	3 Petits groupes
RASED (5, 5)	2 RASED
Soutien le soir (5)	1 Soutien le soir
Répétition (6)	1 Répétition
Ne sait pas (7)	1 Ne sait pas
Aide personnalisée (8)	1 Aide personnalisée
Rencontre avec les parents (8)	1 Rencontre avec les parents

En réponse à la question suivante : « Pensez-vous que vous puissiez les aider ? Comment ? Quelle méthode utilisez-vous ? » La répartition des réponses est la suivante (voir tableau 19) : 6 enseignants sur 8 estiment pouvoir aider les élèves alors que 2 enseignants sur 8 pensent ne pas pouvoir le faire ; 3 enseignants sur 8 utilisent les exercices. 3 enseignants sur 8 utilisent les jeux. Le thème « petits groupes » était mentionné trois fois. Le thème « le soutien le soir » était mentionné deux fois. Le thème « la même méthode » a été signalé deux fois. Le thème « déchiffrage » était évoqué deux fois. Le thème « deviner » était mentionné deux fois. Le

thème « RASED » était évoqué deux fois. Le thème « niveau visuel » était évoqué une seule fois. Le thème « niveau de l'écriture » était mentionné une seule fois. Le thème « support » était mentionné une seule fois. Le thème « compréhension » était évoqué une seule fois. Le thème « écoute » était évoqué une seule fois. Le thème « code » était mentionné une seule fois. Le thème « sons complexes » était évoqué une seule fois. Le verbe (thème) « combiner » était mentionné une seule fois. Le thème « soutien le soir » était évoqué une seule fois. Le thème « répétition » était mentionné une seule fois. Le thème « je ne sais pas » était évoqué une seule fois. Le thème « aide personnalisée » était mentionné une seule fois. Le thème « rencontre avec les parents » était évoqué une seule fois ».

Tableau 20 Les causes de la proposition d'un orthophoniste pour un élève

La proposition d'un orthophoniste pour un élève.	
Combinatoire (1)	1/8 Combinatoire
Problème de mémoire (1)	1/8 Problème de mémoire
Problème de sons (2, 5, 5, 6, 6)	2/8 Problème de sons (5)
Incapable de résoudre les difficultés (2, 3)	2/8 Incapable de résoudre les difficultés
Problème de comportement (2)	1/8 Problème de comportement
Problème à la langue (3, 5, 8)	3/8 Problème à la langue
Problème à l'écrit (3, 5)	2/8 Problème à l'écrit
Non (4)	1/8 Non
Dictée de des syllabes (5, 8)	2/8 Dictée de des syllabes
Voyelles (6)	1/8 Voyelles
Les phonèmes proches (6, 7)	2/8 Les phonèmes proches
Articulation (6)	1/8 Articulation
Mal exprimé (8)	1/8 Mal exprimé

En réponse à la question suivante : « Dans quelles situations proposez-vous un orthophoniste pour un enfant dans votre classe ? » La répartition des réponses est la suivante (voir tableau 20) : 2 enseignants sur 8 proposent un orthophoniste quand les élèves ont des difficultés à articuler certains sons (2) ou quand ils inversent les sons (6). Ce thème était mentionné cinq fois par les enseignants. 3 enseignants sur 8 envoient les élèves chez un orthophoniste quand ils ont des problèmes de langue. 2 enseignants sur 8 le font quand ils sont incapables de résoudre les difficultés de leurs élèves. 2 enseignants sur 8 les envoient

chez le praticien quand ils ont des difficultés à écrire. 2 enseignants sur 8 proposent un orthophoniste pour leurs élèves lorsqu'ils hésitent pour les dictées de syllabes. 2 enseignants sur 8 les envoient chez l'orthophoniste quand ils confondent les sons proches. 1 enseignant sur 8 lorsque ses élèves ont du mal à réaliser la combinatoire. 1 enseignant sur 8 le fait lorsque ses élèves ont de gros problèmes de mémoire. 1 enseignant sur 8 envoie les élèves chez l'orthophoniste quand ils ont des problèmes de comportement. 1 enseignant sur 8 estime que ce n'est pas nécessaire. 1 enseignant sur 8 propose un orthophoniste quand les élèves sont incapables de reconnaître les voyelles. 1 enseignant sur 8 le font lorsque les élèves ont des problèmes d'articulation. 1 enseignant sur 8 choisit cette solution le cas où les élèves ne s'expriment pas correctement.

Tableau 21 Les ouvrages lus pour traiter les difficultés

Les ouvrages lus pour traiter les difficultés.	
Peu (1, 8)	2/8 Peu
Non (2)	1/8 Non
Oui (3, 4, 5, 6, 7)	5/8 Oui

En réponse à la question suivante : « Vous arrive-t-il de lire des ouvrages traitant de difficultés en lecture ? Si oui, quel genre de livre ? » La répartition des réponses est la suivante (voir tableau 21) : 5 enseignants sur 8 lisent de tels ouvrages : nous remarquons que 4 enseignants sur 5 lisent « Lire au CP » publié par le ministère de l'Éducation nationale ; 1 enseignant sur 5 lit le livre de Gérard Chauveau ; 1 enseignant sur 5 celui de Pascale Bézu, la formatrice que nous avons interrogée. 2 enseignants sur 8 des enseignants ont répondu qu'ils lisaient peu de livres traitant des difficultés de lecture. La première enseignante n'a pas cité ce qu'elle lisait et la deuxième a dit qu'elle lisait l'album de lecture utilisé pour enseigner aux élèves. 1 enseignant sur 8 des enseignants ne lit pas de tels ouvrages.

Tableau 22 La prévention des difficultés en lecture

La prévention des difficultés en lecture	
Difficile (1, 3, 3)	2/9 Difficile (3)
Maternelle (1, 2, 8, 8)	3/9 Maternelle (4)
Vocabulaire (1, 6, 8)	3/9 Vocabulaire
Parler (1)	1/9 Parler
Vérifier la vue et l'ouïe (2, 3)	2/9 Vérifier la vue et l'ouïe
Envie de lire (2, 5, 6, 7, 7)	4/9 Envie de lire (5)
Sons (2, 3)	2/9 Sons
Pas besoin des parents (3)	1/9 Pas besoin des parents
Pas possible (4)	1/9 Pas possible
RASED (5)	1/9 RASED
Moins d'élèves (5),	1/9 Moins d'élèves
Plus de maîtres (5)	1/9 Plus de maîtres
Les parents (5, 7, 8)	3/9 Les parents
Albums (6)	1/9 Albums
Lecture ouverte (6)	1/9 Lecture ouverte
Motivation (7, 7, 7)	1/9 Motivation (3)
Utilité (7)	1/9 Utilité
Souplesse et tendresse (10)	1/9 Souplesse et tendresse

En réponse à la question suivante : « A votre avis, comment pourrions-nous prévenir les difficultés en lecture ? » La répartition des réponses est la suivante (voir tableau 22), suit : 4 enquêtés sur 9 donnent aux élèves envie de lire. Il est important de dire que ce thème a été mentionné cinq fois.

3 enquêtés sur 9 ont estimé que les problèmes en lecture étaient déjà traités en maternelle, ce thème étant évoqué quatre fois. Citons certaines réponses à ce sujet : « *Prévenir les difficultés ça serait ce que font déjà les maîtresses de maternelle* » (1), « *En maternelle en donnant aux enfants l'envie de lire* » (2), « *Il faut que l'enfant aille à la maternelle régulièrement et qu'il soit réceptif à la maternelle où je connais des enfants qui ont un grand bagage de langage et qu'ils sont prêts à entrer dans la lecture tout de suite* » (8). L'idée de la

première enseignante rejoint celle prônée par Valdois (2003) qui confirme l'intérêt de l'école maternelle pour détecter les difficultés de langage évaluant régulièrement les élèves pour diagnostiquer leurs problèmes. La prévention des difficultés en lecture se situe en grande section (De Cara, et al., 1997, p. 186). La deuxième enseignante signale également l'importance du rôle joué dès la maternelle mais au niveau de la motivation des élèves. La dernière enseignante rappelle le rôle essentiel de la maternelle pour enrichir le répertoire lexical des élèves.

3 enquêtés sur 9 pensent que la prévention peut s'effectuer en améliorant le vocabulaire. Trois enseignants (1, 6, 8) signalent que la prévention des difficultés en lecture se fait au niveau de l'enrichissement du vocabulaire. Ces déclarations rejoignent celle de Valdois déjà citée, qui conseille que l'enseignant mette l'accent sur les « textes de littérature jeunesse » pour éviter les difficultés en lecture (Valdois, 2003, p. 6). Pour 3 enquêtés sur 9, les parents jouent un rôle important dans la prévention des difficultés, en lisant des histoires à leurs enfants (7, 8) et en diminuant le temps passé à regarder la télévision (5). Dans notre cadre théorique, nous n'avons pas trouvé de consignes destinées aux parents pour prévenir les difficultés en lecture. Certains ont signalé des procédures devant être prises en compte au niveau de l'école (Valdois, 2003 ; ministère de l'Éducation nationale, 2010).

2 enquêtés sur 9 estiment difficile de les prévenir, ce thème étant mentionné trois fois. Pour ces enseignants, il est très difficile d'anticiper si les élèves auront des difficultés en lecture.

2 enquêtés sur 9 rappelle la nécessité de vérifier la vue et l'ouïe des élèves pour prévenir les difficultés.

Pour 2 enquêtés sur 9, les difficultés peuvent être prévenues en travaillant sur les sons des lettres. Une enseignante explique qu'en maternelle, les élèves doivent déjà « *distinguer les sons* » (2). Un autre enseignant mentionne l'importance de la vérification de la compréhension des sons par les élèves (3).

1 enquêté sur 9 propose de motiver les élèves pour prévenir les difficultés. Ce thème a été mentionné trois fois. Pour cette enseignante : « *Prévenir en motivant, il n'y a pas de recette mais je pense qu'il y en a beaucoup qui jouent sur la motivation des élèves* » ; « *Je pense qu'il faut jouer surtout sur cette motivation* ». Pour cette enseignante la motivation est un facteur essentiel dans la prévention des difficultés en lecture.

1 enquêté sur 9 estime que parler avec les élèves permet de prévenir les difficultés. 1 sur 9 des enquêtés a répondu par le RASED. 1 enquêté sur 9 assure qu'il n'est pas nécessaire que les parents soient derrière leurs enfants. 1 enquêté sur 9 estime qu'il est impossible de prévenir les difficultés. 1 enquêté sur 9 est d'avis qu'un nombre moins important d'élèves en classe est un moyen de prévenir les difficultés. Pour 1 enquêté sur 9, la présence de plusieurs maîtres en la classe est utile. 1 enquêté sur 9 a remarqué que les élèves qui lisaient beaucoup plus d'albums avaient moins de difficultés. 1 enquêté sur 9 propose la lecture ouverte. 1 enquêté sur 9 pense qu'il est indispensable que les élèves se rendent compte de l'utilité de lire. Pour 1 enquêté sur 9, la souplesse et la tendresse sont deux attitudes pouvant prévenir les difficultés.

Tableau 23 Les solutions de faire face aux difficultés en lecture

Les perspectives	
Plus de monde (1, 1, 1, 2, 5, 8)	6 Plus de monde
Assistante d'éducation 1, 1)	2 Assistante d'éducation
Petits groupes (1, 3, 3, 5, 8, 8, 8)	7 Petits groupes
Syllabes (1)	1 Syllabes
Répétitions (1, 1, 1, 1, 1, 4)	6 Répétition
Peu de temps pour la lecture (1)	1 Peu de temps pour la lecture
Les moyens (1)	1 Les moyens
Le soutien le soir (1)	1 Le soutien le soir
Pas de soutien le soir (2)	1 Pas de soutien le soir
Jeux (3)	1 Jeux
Systématiser (4)	1 Systématiser
Les inférences (4)	1 Les inférences
Croire (4)	1 Croire
Moins d'élèves (5)	1 Moins d'élèves
Réseau de lecture (6, 6, 6)	3 Réseau de lecture
Envie de lire (6, 6, 6)	3 Envie de lire
Plus de temps (7, 7, 7)	3 Plus de temps
RASED (7)	1 RASED
TFL (9)	1 TFL
Formation continue (9)	1 Formation continue
Le livre de Pascal BEZU (9)	1 Le livre de Pascal BEZU

En réponse à la question suivante : « A votre avis quelles sont les propositions pour résoudre les problèmes en lecture au niveau de l'identification des mots et de la compréhension des textes ? », la répartition des réponses (voir tableau 23), est la suivante : le thème du « petit groupe » a été mentionné sept fois par les enseignants. Citons quelques réponses à ce sujet : « *Faire des petits groupes. Ça leur permettra de parler d'avantage et de participer d'avantage et de se concentrer sur la tâche. Dans les petits groupes, les enfants participent plus, ils n'ont plus peur* » (enseignant 3), « *Dans le petit groupe, les enfants ont plus de confiance et on arrive mieux à répondre à leur besoin* » (enseignant 5). Cela montre l'importance de travailler en petit groupe, en privilégiant l'aspect psychologique.

Le thème « plus de monde » a été évoqué six fois par les enseignants. Citons quelques exemples : « *Eeeeh, bon. On est plus de monde dans l'école* », « *Des personnes avec des élèves. Ça fait beaucoup de personnel, c'est mieux* » (enseignant 1), « *Avoir un autre maître dans la classe* » (5), « *Avoir une autre personne dans la classe* » (enseignant 8). Nous remarquons donc que la solution de remédiation des difficultés en lecture proposée est la présence d'un autre maître dans la classe. Cette situation n'est pas envisageable, en France, en ce moment, pour des raisons économiques.

Le thème « répétition » a été signalé six fois par une seule enseignante « *Ce qu'il faut c'est la répétition la répétition et la répétition* » (1). Cette enseignante est donc convaincue que le fait de répéter facilite la lecture aux élèves. Une enseignante a expliqué sa solution pour résoudre les difficultés : « *Au niveau de l'identification des mots, il faut se systématiser. Il faut toujours revenir, il faut forcer la mémorisation* » (4).

Le thème « plus de temps » a été évoqué trois fois. De l'avis de cette enseignante : « *Pour certains élèves, il faut simplement plus de temps disponible. Quand on a une classe où on n'aura pas deux ou trois élèves, il y a des fois où ça serait bien de pouvoir passer plus de temps pour prendre ces élèves, faire des choses plus approfondies plus concrètes* » (7).

Le thème « Réseau de lecture » a été mentionné trois fois par une seule enseignante. Elle a dit « *Moi, je continue la lecture ouverte, je travaille en réseau* ». Pour cette enseignante, il est très important de créer le réseau de lecture.

Le thème « envie de lire » a été abordé trois fois par une seule enseignante. Pour cette enseignante, il est indispensable de travailler en tenant compte du goût des élèves, de leur plaisir de lire.

Le thème « assistante d'éducation » a été évoqué deux fois par une seule enseignante. En effet, dans l'école où elle enseigne, une assistante d'éducation aide beaucoup les élèves qui ont des difficultés en lecture.

Le thème « syllabe » a été énoncé par une enseignante. D'après cette enseignante, elle « *a mis toutes les syllabes sur des petits cartons* » (1) afin d'identifier les sons avec les élèves.

Le thème « jeux » a été mentionné une seule fois.

Le thème « Peu de temps pour la lecture » a été évoqué par une enseignante. Elle explique que « *Le problème, c'est que quand on est en classe : il faut faire de la lecture, des maths, de l'allemand, il y a de la religion, du sport, de l'histoire, de la géo, des sciences, de l'informatique, et... et de la lecture a une part de moins en moins importante dans le temps d'une journée* » (1). Selon le ministère de l'Éducation nationale, la durée hebdomadaire de travail de la langue française est de 10 heures, la durée hebdomadaire de tous les enseignements étant de 24 heures (Ministère de l'Éducation nationale, 2015). Le temps consacré à travailler la langue française est tout de même conséquent puisqu'il occupe à peu près la moitié de la durée totale des enseignements. Les enseignants utilisent de toute façon la langue française dans tous les cours d'une manière indirecte car la lecture est indispensable dans l'enseignement.

Le thème « des moyens » a été évoqué par une enseignante. Elle l'a cité comme suit : « *Après, on a toujours le problème des moyens. Nous on a de la chance, on est à 22 élèves, dans nos CP. Quand vous en avez 28 ou 29, vous ne pouvez pas vous occuper de la même façon d'eux que quand vous en avez 20 ou que quand vous en avez 15* ».

Le thème du « soutien le soir » a été mentionné par une enseignante : « *C'est vrai qu'on râle, mais on fait ce qu'on peut après il y a le soutien le soir* » (1). Tandis qu'un enseignant évoquant le thème « pas de soutien le soir », situation contraire de ce qui précède, pense que « *Le soutien du soir est une punition pour les enfants* » (3)

Le thème « les inférences » a été évoqué par une enseignante : « *Au niveau de la compréhension, il faut travailler l'implicite et l'explicite. Qu'est-ce que la phrase et les petits mots, les connecteurs logiques* ». Cette idée rejoint celle de Fayol qui rappelle que « Les processus inférentiels (qui) jouent un rôle essentiel dans la compréhension des discours » (Fayol, 2003, p. 6).

Le thème « croire » a été cité par une enseignante : « *Il faut juste y croire et ça peut marcher* » (4). Elle a mis l'accent sur la volonté des enseignants de pouvoir croire que leurs élèves parviendront à surmonter les difficultés.

Le thème « moins d'élèves » a été cité par une seule enseignante.

Le thème « RASED » a été évoqué par une enseignante. Selon elle, les membres de RASED aident réellement les élèves en difficultés.

Le thème « TFL » a été signalé par une inspectrice : « *Il y a des outils qui existent comme le TFL. C'est un site interactif avec pleins de questions sur la lecture* ».

Le thème « Formation continue » a été indiqué par une inspectrice qui pense qu'il vaut mieux « *Augmenter les heures de la formation continue* » des enseignants.

Le thème « le livre de Pascale Bézu » a été cité par une inspectrice qui l'a mentionné pour résoudre les difficultés en lecture.

Pour conclure cette partie, nous récapitulerons toutes les réponses données par les enquêtés qui nous serviront à élaborer notre programme de remédiation des difficultés en lecture en CP.

Les méthodes de remédiation suivies par l'enseignant.

1. Oui.
2. Certains oui, d'autres non.

Nous remarquons que la majorité des enseignants pense pouvoir aider les élèves en difficultés à surmonter leurs problèmes. Cette situation nous interpelle car malgré cette assurance des enseignants, les élèves persistent à présenter des difficultés !

Comment ?

1. Exercices, jeux, petits groupes.

2. Soutien le soir, la même méthode, déchiffrage, devinette, RASED.
3. Niveau visuel, niveau écriture, support, compréhension, écoute, code, sons complexes, combiner, du soutien le soir, répétition, ne sait pas, aide personnalisée, rencontre avec les parents.

Le comportement de l'enseignant vis-à-vis des difficultés en lecture :

1. Groupe de travail.
2. Autonomie.
3. Retravailler, différencier les moyens, l'aide des camarades.
4. Soutien le soir, l'aide personnalisée, RASED.
5. Se mettre à côté des élèves, identifier les difficultés, syllabe, méthode (Alphas), aide pédagogique.

La proposition d'un orthophoniste pour un élève.

- 1- Problème de sons.
- 2- Problème de langue.
- 3- Incapable de résoudre les difficultés, problème à l'écrit, dicté de syllabes, les phonèmes proches.
- 4- Combinatoire, problème de comportement, voyelles, problème de mémoire, articulation, du mal à s'exprimer.

Nous remarquons que ces problèmes sont en lien avec les difficultés de langage. Notre travail ne prend pas en compte les problèmes de langage. Ainsi, notre travail sur le terrain par la suite pourra avoir lieu sans l'aide d'un orthophoniste.

Les ouvrages lus pour traiter les difficultés.

- 1- Oui.
- 2- Peu.
- 3- Non.

La majorité des enseignants a confirmé qu'ils lisaient des ouvrages traitant des difficultés en lecture. Mais cette majorité ne lit que le livre publié par le ministère de l'Éducation.

La prévention des difficultés en lecture selon les réponses des enseignants et d'une inspectrice se fait par :

- 1- L'envie de lire.
- 2- Dès de la maternelle.
- 3- C'est difficile, enrichissement du vocabulaire, les parents, motivation.

4- Vérifier la vue et l'ouïe, les sons.

5- Parler, l'aide des parents n'est pas utile, pas possible, RASED, moins d'élèves, plus de maîtres, albums, lecture ouverte, utilité, souplesse et tendresse.

Ces réponses vont nous aider dans les prochaines parties, comme dans les perspectives de cette recherche.

Les perspectives, d'après les enseignants et une inspectrice, sont les suivantes :

1- Le travail en petits groupes.

2- Plus de monde qui travaille dans l'école, le fait de répéter les exercices.

3- Réseau de lecture, envie de lire, plus de temps.

4- Assistante d'éducation.

5- Syllabes, peu de temps pour la lecture, moyens, soutien le soir, pas de soutien le soir, jeux, systématiser, les inférences, croire, moins d'élèves, RASED, TFL, formation continue et le livre de Pascale Bézu.

Certaines perspectives sont intéressantes. Par conséquent, nous en retenons quelques-unes afin d'élaborer notre programme de remédiation : le travail en petits groupes, le fait de répéter les exercices, le réseau de lecture, l'envie de lire, le fait d'avoir plus de temps, les syllabes, les moyens, les inférences, le fait d'avoir moins d'élèves et le livre de Pascale Bézu. Ainsi ces entretiens enrichissent et précisent notre réflexion vers la construction de notre programme de remédiation, objet du chapitre suivant.

10. Pré-test

Cette partie est divisée en trois sections. Dans la première, nous détaillerons l'élaboration du pré-test que nous avons mis en place au sein de l'école. Dans la deuxième section, nous décrirons les participants soumis au pré-test. Pour terminer, nous présenterons les résultats obtenus dans la mise en œuvre du pré-test.

10.1 Construction de pré-test

Dans le chapitre précédent, nous avons exposé l'évaluation diagnostique représentant la première étape de la création d'un programme de remédiation des difficultés. Nous avons pu identifier les compétences les plus difficiles en lecture et étions conscients de l'importance et du besoin, pour les enseignants, d'un outil qui les aideraient à dépasser les difficultés en lecture au CP. De ce fait, nous consacrerons cette partie à notre outil, le pré-test destiné à diagnostiquer les difficultés de chaque enfant. Cela nous permettra de choisir des exercices de remédiation personnalisés.

Nous avons retenu les compétences les plus difficiles. Puis nous avons créé un exercice pour chaque compétence. Par conséquent, nous avons formé un outil d'évaluation composé de dix exercices fermés. Ces exercices prennent en compte les contraintes évoquées par Abernot, pour lequel les outils utilisés pour une évaluation diagnostique doivent les plus fermés possibles car ils donnent une appréciation réelle des compétences initiales des élèves. De cette façon, les enseignants parviendront à repérer plus facilement le point de départ de la formation (Abernot, 1988).

Le pré-test (voir Annexe 10) est composé de dix questions. Sur la première page, nous avons prévu un emplacement pour des renseignements génériques, nom et prénom de l'élève. Nous avons créé les exercices 1 à 10 à partir de notre observation sur le terrain, de ce que nous avons fait et de ce que l'ONL a identifié sur les dix compétences en lecture. Pour déterminer le critère de réussite dans toutes les questions de ce pré-test, nous avons choisi une méthode se basant sur « les erreurs commises par les élèves » ou « les réussites des élèves » (Veslin & Veslin, 1992, p. 77). Nous avons repéré les erreurs et les réussites des élèves pour chaque question.

En ce qui concerne la première compétence, repérer et localiser un phonème, nous avons construit un exercice de quatre lignes. Pour chaque ligne, nous proposons trois mots pouvant

contenir un son commun. Les élèves doivent entourer les mots qui contiennent le son déterminé pour chaque ligne. Pour le critère de réussite, nous acceptons deux fautes.

Pour la deuxième compétence, reconnaître les graphies fréquentes et régulières d'un phonème, nous avons créé un exercice à partir de ce que l'ONL a identifié pour cette compétence (ONL, 2008). Deux fautes sont acceptables pour réussir cet exercice.

Quant à la troisième compétence, discerner les différentes prononciations d'une lettre, nous avons élaboré un exercice de deux lignes dans lequel les élèves choisissent les diverses formes d'une lettre. Pour réussir cet exercice, les élèves ne peuvent faire qu'une seule faute.

Par rapport à la quatrième compétence, se référer à des mots familiers pour lire un mot nouveau, nous avons mis d'un côté des mots sous des images, et de l'autre côté, nous avons écrit des mots que les enfants doivent lire en prenant appui sur le premier mot. Nous n'avons accepté qu'une seule faute.

Quant à la cinquième compétence, lire des syllabes complexes, nous avons construit un tableau, de cinq lignes contenant cinq syllabes. Les élèves doivent réussir au moins quatre mots.

Pour la sixième compétence, pouvoir extraire le thème d'un texte lu, l'exercice mis en place est de type « questionnaire à choix multiple » car les enfants n'ont pas besoin de rédiger des réponses. Ce type d'exercice présente l'avantage de la rigueur scientifique car les résultats seront toujours les mêmes. Ils ne vont pas être modifiés, même si la correction est effectuée par plusieurs personnes (Abernot, 1988 ; Barlow, 2003). Le critère de réussite de cet exercice est uniquement le choix de la bonne réponse sans aucune faute.

Pour la septième compétence, reformuler le contenu d'un paragraphe ou d'un texte lu, nous avons élaboré une question à partir d'un fichier émis par le ministère de l'Éducation nationale portant sur la capacité des élèves à « produire oralement un récit fictif » (ministère de l'Éducation nationale, s.d.-e). Nous avons adapté l'exercice à l'histoire que nous avons choisie « Le petit chaperon rouge ». L'exercice est composé de trois phases : la première demande d'estimer la capacité à continuer une histoire. La seconde cherche à évaluer la capacité à raconter les détails de l'histoire. La troisième partie de l'exercice permet d'évaluer la capacité à clore une histoire. Le critère que nous avons déterminé pour réussir l'exercice est le suivant : l'élève doit obtenir le niveau A ou B pour toutes les phases de cet exercice.

Quant à la huitième compétence, organiser l'ordre des actions dans un texte ou un groupe d'images, nous avons créé cet exercice en prenant appui sur le matériel déjà élaboré par le ministère de l'Éducation nationale, « mettre en ordre des images relatant une histoire connue des enfants à partir de l'extraction d'informations entendues » (ministère de l'Éducation nationale, s.d.-b). Nous avons photocopié les images de l'histoire « Le petit chaperon rouge ». Nous avons ensuite introduit une image ne correspondant pas au conte. Rappelons que ce conte est très connu en France par de nombreux enfants. Le critère de réussite de l'exercice exige que l'élève isole l'image fautive et mette les images dans l'ordre correct. Mais s'il ne réussit pas à barrer l'image erronée et qu'il parvient à arranger les images dans l'ordre logique, alors nous validons sa réussite.

Par rapport à la neuvième compétence, trouver dans le texte, la réponse à des questions concernant le texte, nous avons sélectionné une fiche publiée par le ministère de l'Éducation nationale mais nous l'avons adaptée à notre population de CP. Cet exercice est composé de trois questions à choix multiple (Inspection de l'Éducation nationale de Hesdin, Compréhension de phrases et de textes écrits, s.d.). Le critère de réussite est la réponse correcte à toutes les questions.

Pour la dixième compétence, expliquer le sens d'une phrase lue, nous avons utilisé le même exercice, créé par le ministère de l'Éducation nationale (Inspection de l'Éducation nationale de Hesdin, Compréhension de phrases et de textes écrits, s.d.). Cet exercice est composé de trois phrases, avec trois images pour chacune. Parmi celles-ci, les élèves doivent en choisir une. Le critère de réussite est d'arriver à sélectionner les bonnes images.

Après avoir présenté la construction des exercices pour les compétences du pré-test, nous détaillerons, dans la partie suivante, la population pour laquelle notre recherche s'applique.

10.2 Les élèves participants au pré-test

Le pré-test a été mis en place par des enseignants de l'école primaire « école Jacques Strum2 », à Strasbourg. Il a été commencé au cours de la semaine précédant les vacances scolaires de la Toussaint mais le pré-test n'ayant pas été terminé, nous avons été obligés de le compléter pendant la semaine suivant la Toussaint. Nous avons essayé de contacter toutes les écoles primaires de Strasbourg afin d'obtenir l'autorisation d'entrer dans les écoles et pouvoir donner une validité à notre projet. Une seule école a accepté notre projet, les autres groupes scolaires étant déjà pris par d'autres projets.

Le pré-test a été appliqué dans trois classes de cours préparatoire. Le nombre total de l'échantillon réel est de soixante et un élèves : vingt élèves dans la première classe, vingt-deux élèves dans la deuxième classe et dix-neuf élèves dans la troisième classe. Nous avons choisi deux classes : la première et la deuxième étaient orientées comme des classes expérimentales dans la recherche et la troisième classe comme une classe témoin. Ce choix était fait sans raison particulière, sans avoir aucune référence à la caractéristique de l'échantillon, puisque les élèves de ces trois classes suivaient la même méthode d'enseignement et qu'ils avaient le même parcours scolaire.

Les huit compétences du pré-test ont été mises en place avant les vacances de Noël. Deux compétences ont été diagnostiquées plus tard à la fin de deuxième trimestre, car elles ne sont acquises par les élèves qu'à la fin de l'année. Nous avons fait le test le 27/03/13 dans les trois classes de CP. Les compétences sont les suivantes :

2. Reconnaître les graphies fréquentes et régulières d'un phonème.
4. Se référer à des mots familiers pour lire un mot nouveau.

Une fois le pré-test mis en œuvre, nous allons observer les résultats obtenus dans la section suivante.

10.3 Résultats de pré-test

Après correction du pré-test pour tous les élèves, nous avons récapitulé les résultats des trois classes de CP (voir Annexe 11, 12, 13). Nous avons précisé précédemment que deux compétences seraient diagnostiquées à une période différente, car les élèves mettent plus de temps à les acquérir. Le tableau 25, ci-dessous, est un récapitulatif du nombre d'élèves ayant des difficultés en lecture dans toutes les compétences.

Tableau 24 Le nombre d'élèves qui ont des difficultés en lecture, d'après le pré-test

Les compétences	1 ère classe	2^e classe	3^e classe
Compétence 1	5	7	6
Compétence 2	3	6	12
Compétence 3	13	12	17
Compétence 4	4	5	10
Compétence 5	1	3	2
Compétence 6	10	15	12
Compétence 7	11	5	4
Compétence 8	5	13	12
Compétence 9	9	11	6
Compétence 10	8	4	5

D'après le tableau (24) ci-dessus, nous remarquons que 5 élèves de la première classe, 7 élèves de la deuxième classe et 6 élèves de la troisième classe ont des difficultés au niveau du repérage et de la localisation des phonèmes. Quant à la reconnaissance des graphies fréquentes et régulières d'un phonème, 3 élèves de la première classe, 6 élèves de la deuxième classe et 12 élèves de la troisième classe rencontrent des difficultés. Treize 13 de la première classe, 12 élèves de la deuxième classe et 17 élèves de la troisième classe sont incapables de discerner les différentes prononciations d'une lettre. Pour la quatrième compétence, se référer à des mots familiers pour lire un mot nouveau, 4 élèves de la première classe, 5 élèves de la deuxième classe et 10 élèves de la troisième classe souffrent de difficulté au niveau de cette compétence. Un élève de la première classe, 3 élèves de la deuxième classe et 2 élèves de la troisième classe ont des difficultés dans la lecture des syllabes complexes. Quant à la compétence, extraire le thème d'un texte lu, 10 élèves de la première classe, quinze 15 élèves de la deuxième classe et 12 élèves de la troisième classe ont des difficultés dans cette compétence. 11 élèves de la première classe, 5 élèves de la deuxième classe et 4 élèves de la troisième classe n'ont pas la capacité de reformuler le contenu d'un paragraphe ou d'un texte lu. En ce qui concerne l'organisation de l'ordre des actions dans un texte ou un groupe d'images, 5 élèves de la première classe, 13 élèves de la deuxième classe et 12 élèves de la troisième classe ont des difficultés à le faire. Pour la compétence, trouver dans le texte la réponse à des questions concernant le texte, 9 élèves de la première classe, 11 élèves de la deuxième classe et 6 élèves de la troisième classe ne la maîtrisent pas. Quant à l'explication

du sens d'une phrase lue, 8 élèves de la première classe, 4 élèves de la deuxième classe et 5 élèves de la troisième classe sont incapables de le faire. Après avoir présenté l'élaboration et les résultats du pré-test, nous passons maintenant à la construction du programme de remédiation.

11. Remédiation

Nous avons précisé précédemment que le pré-test était appliqué à deux classes expérimentales et à une classe témoin. Nous avons également exposé les résultats du pré-test. Nous avons travaillé exclusivement avec des élèves ayant des difficultés en lecture et en particulier avec ceux des classes expérimentales.

11. 1 La construction du programme de remédiation des difficultés en lecture

Dans ce paragraphe, nous examinerons en détail la création des différents exercices de remédiation pour les dix compétences en lecture les plus difficiles à maîtriser pour les élèves au CP. Nous présentons ci-dessous les dix compétences avec l'élaboration de tous les entraînements.

11.1.1 Repérer et localiser un phonème

Pour traiter cette difficulté, nous avons eu recours à deux ressources : les ouvrages de Pascale Bézu-Debs et le ministère de l'Éducation nationale. Les étapes importantes de la remédiation de cette compétence sont les suivantes :

1- Percevoir un phonème (« l'enfant ne distingue pas les phonèmes ») (Bézu-Debs, 2011, pp. 52-54)

- 1.1- Percevoir la différence de phonèmes.
- 1.2- Substituer un phonème.
- 1.3- Repérer des phonèmes identiques.
- 1.4- Ajouter un phonème.
- 1.5- Enlever un phonème.

2- Localiser un son. Le ministère de l'Éducation nationale a détecté certaines causes empêchant les élèves de maîtriser cette compétence (ministère de l'Éducation nationale, 2002, p. 31) :

- 2.1- Distinguer la différence entre une syllabe et un phonème. Afin de résoudre ce problème, nous avons construit un exercice (voir Annexe 14) pour que les élèves puissent voir la différence entre la syllabe et le phonème.

2.2- Distinction des phonèmes proches. Bézu a beaucoup travaillé autour de cette compétence. Nous nous sommes donc appuyés sur ses publications et avons adapté les exercices pour qu'ils conviennent à notre cible d'étude. Pour que les élèves puissent distinguer les phonèmes proches, d'après Bézu, ils doivent d'abord acquérir les compétences suivantes :

2.2.1. Prononcer des pseudo-mots comportant des phonèmes proches. Nous avons adapté un exercice créé par Bézu et nous l'avons appliqué à notre échantillon d'élèves.

2.2.2. Distinguer des phonèmes proches. Nous avons inventé un exercice se composant de deux parties afin que les élèves puissent distinguer les deux phonèmes proches (b, p).

2.2.3. Isoler un phonème et l'identifier par comparaison. Nous avons adapté un exercice dans lequel les élèves doivent trouver un mot commençant par le phonème déjà proposé.

2.2.4. Comparer l'intensité des phonèmes. (Bézu, p. 55-56). Cette dernière compétence n'a pas fait l'objet d'un exercice spécifique de notre part car nous l'avons déjà travaillé dans le paragraphe plus haut (2.2.3).

2.3- Prononcer correctement (en particulier les mots complexes).

2.4- Rencontrer des difficultés spécifiques avec les sons des consonnes.

2.5- Percevoir la succession des phonèmes dans un mot.

Avant d'examiner les travaux de Bézu pour remédier aux difficultés de perception d'un phonème, nous nous sommes penchés sur ce que proposait le ministère de l'Éducation nationale, pour la distinction entre une syllabe et un phonème, ou la confusion des phonèmes proches, pour permettre aux enfants de comprendre la différence entre phonème, syllabe et un mot, et qu'ils puissent, par la suite, percevoir les phonèmes. Les phases 2.3 et 2.4 sont toujours travaillées en classe par l'enseignant. Pour la phase 2.5, nous l'avons travaillé dans les exercices de pseudo-mots, phase 2.2.

11.1.2 Reconnaître les graphies fréquentes et régulières d'un phonème

Afin que les élèves acquièrent cette compétence, il est nécessaire qu'ils parviennent à procéder à la « découverte de nouvelles graphies », ou à « lire – observer, distinguer – et exploiter les diverses graphies possibles d'un même phonème ».

Nous avons créé deux types d'exercices (voir Annexe 15) portant sur la recherche et l'entourage des mots qui contiennent les graphèmes écrits sur les étiquettes d'un phonème, après la prononciation de ce phonème par l'enseignant. Ensuite, les élèves sont invités à chercher seulement les différents graphèmes d'un phonème qui sont inscrits sur des étiquettes.

11.1.3 Discerner les différentes prononciations d'une lettre

D'après l'ONL, cette compétence fait appel aux activités ou « exercices qui demandent à l'élève de lire une lettre selon son environnement ». Nous avons donc imaginé deux types d'exercices (voir Annexe 16). Nous avons d'abord demandé aux élèves de nommer les lettres de certains mots. Puis les élèves devaient connaître la prononciation des lettres en fonction de leurs positions dans le mot.

11.1.4 Se référer à des mots familiers pour lire un mot nouveau

D'après le ministère de l'Éducation nationale, la remédiation peut être efficace en amenant les élèves à :

1. S'habituer à retrouver des mots ou des morceaux de mots, à l'oral puis à l'écrit, dans des mots nouveaux formés par « allongement ».
2. Jouer à « faire des chaînes » sur la base de la substitution d'une syllabe ou d'un son (exemples : balle /sale /sac /bac / bouc/ boule / coule/ coupe/...) (ministère de l'Éducation nationale, 2010, p.45).

En conformité avec ce que le ministère a demandé aux enseignants, nous avons imaginé trois exercices (voir Annexe 17). Dans le premier, nous avons demandé aux élèves de trouver des mots de base à partir de grands mots qui sont déjà présentés. Quant au deuxième exercice, nous avons demandé aux élèves de former des nouveaux mots en ajoutant des syllabes qui les rallongent. Pour le troisième exercice, nous avons demandé aux élèves de faire des chaînes de mots en remplaçant une lettre ou un son dans le mot.

11.1.5 Lire des syllabes complexes

Selon l'ONL, cette compétence met l'accent sur toutes les activités qui permettent aux élèves de lire des suites de lettres catégorisées du type de consonne+consonne+voyelle+consonne.

Bézu a suggéré des exercices permettant de travailler sur la perception de la syllabe en tant qu'unité sonore. Pour développer une telle compétence, nous avons eu recours à ce qu'elle a élaboré, mais nous avons également travaillé sur des syllabes complexes qui sont regroupées du type consonne+consonne+voyelle+consonne (Bézu, 2011, p. 50-52).

Nous avons travaillé donc sur deux principaux axes :

1. Comparer des syllabes (consonne+consonne+voyelle+consonne).
 - 1.1. Comparer des syllabes (consonne+consonne+voyelle+consonne).
 - 1.2. Repérer des syllabes identiques (consonne+consonne+voyelle+consonne).
2. Manipuler des syllabes (consonne+consonne+voyelle+consonne).
 - 2.1. Substituer des syllabes (consonne+consonne+voyelle+consonne).
 - 2.2. Inverser des syllabes (consonne+consonne+voyelle+consonne).
 - 2.3. Ajouter une syllabe.

Nous avons adapté les exercices de Bézu à notre type de syllabes complexes. De ce fait, nous avons imaginé le contenu des exercices (voir Annexe 18) pour qu'ils répondent aux besoins des élèves qui ont des difficultés à lire les syllabes complexes.

11.1.6 Extraire le thème d'un texte lu

A ce sujet, le ministère de l'Éducation nationale a effectué certaines propositions. Nous avons retenu les suivantes :

- Faire dessiner ce que l'élève pense avoir compris et enrichir par le questionnement oral et simultané du maître.
- Proposer un choix d'illustrations ou de titres et sélectionner le plus pertinent (ministère de l'Éducation nationale, 2010, p. 47).

Nous ajouterons que suite à notre entretien, certains enseignants ont mis l'accent sur les inférences avec les élèves. Les inférences se définissent par la construction d'un ensemble d'informations qui ne sont pas citées dans le texte (Gorzegno, Legrand & Virely, 2005). Nous avons pris, ce que les enseignants ont proposé à propos des inférences, en compte, en le

combinant avec les propositions de Michel Fayol sur les processus impliqués dans la compréhension :

- ❑ Élaborer une anaphore.
- ❑ Établir des inférences (Fayol, 2003).

Nous avons combiné les processus de compréhension avec les suggestions proposées par le ministère de l'Éducation nationale afin de repérer plus efficacement cette difficulté, pour que les élèves puissent la dépasser. Les phases du travail sur cette compétence sont réparties en quatre étapes successives :

1. Faire dessiner ce que l'élève pense avoir compris.
2. Enrichir par le questionnement construit à travers les deux axes : l'anaphore (pour la personne principale de texte) et les inférences pour la perception du thème principal des textes (y compris celle de l'élément principal d'une série d'arguments).
3. Proposer aux enfants un choix d'illustrations.
4. Proposer aux enfants un choix de titres.

Pour travailler cette compétence, qui fait partie de la compréhension et pour les autres compétences, nous avons choisi trois histoires de la tradition des contes inscrits dans la culture française, riches en vocabulaire et qui donnent l'envie et le plaisir de lire. Nous avons été attentifs au fait qu'elles soient adaptées à l'âge des élèves. Et nous avons pris en considération les réponses et les conseils des enseignants et des inspectrices afin de s'assurer que les élèves aient le goût de lire. De plus, les récits sont plus faciles à comprendre même pour un apprenti-lecteur car ils portent sur des situations réelles de la vie quotidienne, ce qui aide à constituer les inférences essentielles à la compréhension (Martins, & Le Bouédec, 1998).

Nous avons travaillé sur la systématisation en utilisant les trois histoires pour les cinq difficultés de compréhension. Nous avons donc imaginé quatre exercices (voir Annexe 19) pour chaque histoire pour aider les élèves à surmonter cette difficulté.

11.1.7 Trouver dans le texte la réponse à des questions concernant le texte

D'après le ministère de l'Éducation nationale, les propositions de travail pour cette compétence sont :

- ❑ Relire des histoires connues.
- ❑ Par un questionnement oral, aider à l'identification des différents personnages, guider l'explicitation des différentes étapes.
- ❑ Faire repérer aux élèves toutes les manières de nommer le ou les personnage(s) de l'histoire (ministère de l'Éducation nationale, 2010, p. 47).

Comme pour la compétence précédente, les processus impliqués dans la compréhension sont les suivants :

- ❑ L'anaphore.
- ❑ Les inférences. (Fayol, 2003).

Pour travailler cette compétence, nous avons suivi les suggestions de ministère de l'Éducation nationale en prenant appui sur le fonctionnement de la compréhension. Les étapes à effectuer pour améliorer cette compétence sont les suivantes :

1. Relire des histoires connues.
2. Un questionnement guidé par des images en utilisant les deux axes suivant :
 - a. Anaphore pour tous les personnages dans le texte.
 - b. L'établissement d'inférences concernant la représentation de l'enchaînement des événements. (Le lieu, le temps, lien causalité.....).

Nous avons ainsi élaboré des exercices (voir Annexe 20) pour les trois histoires choisies pour travailler sur la compréhension.

11.1.8 Expliquer le sens d'une phrase lue

D'après l'ONL, cette compétence correspond aux actions suivantes : « en répondant à une question, en reliant une phrase et une image, en choisissant une image/phrase, en la reformulant... » (ONL, 2008).

Nous avons donc élaboré quatre étapes successives :

- 1- Compréhension des phrases par l'association de mots aux images.
- 2- Compréhension des phrases par l'association d'un mot de la phrase à une image.
- 3- Compréhension des phrases par le choix d'une image pour une phrase.
- 4- Compréhension des phrases par le choix d'une phrase pour une image.

Nous avons imaginé quatre exercices (voir Annexe 21) pour chaque histoire afin de surmonter cette difficulté.

11.1.9 Organiser l'ordre des actions dans un texte ou un groupe d'images

Rouet et Goumi ont utilisé trois scénarios d'exercices, proposés par le site Liralec afin de remédier aux difficultés de compréhension des textes (Rouet & Goumi, 2012).

Nous avons adapté les trois scénarios d'exercices proposés pour que les élèves puissent organiser l'ordre des actions dans un texte. Nous avons suggéré les étapes successives suivantes pour élaborer les exercices (voir Annexe 22) pour les trois histoires choisies :

- 1- Donner l'album ou le texte et les images à l'enfant et lui demander d'organiser les images en prenant appui sur ces supports.
- 2- Donner l'album ou le texte et les images à l'enfant. Reprendre ensuite le texte et l'album, et demander à l'enfant de mettre les images en ordre logique sans avoir les supports.
- 3- Donner les images à l'enfant sans le texte ou l'album et lui demander d'arranger les images.

11.1.10 Reformuler le contenu d'un paragraphe ou d'un texte lu

Les suggestions du ministère de l'Éducation nationale pour travailler cette compétence sont les suivantes :

- ❑ Guider la lecture en scindant l'histoire en étapes successives.
- ❑ Reprendre collectivement la trame du récit, le maître apportant des clarifications intermédiaires qui montrent les mises en liens et les déductions.
- ❑ Faire repérer les liens de causalité et de chronologie.
- ❑ Demander aux élèves de trouver l'image qui précède et celle qui suit une image donnée ; faire expliciter les choix (ministère de l'Éducation nationale, 2010).

Nous avons ajouté deux étapes aux propositions du ministère de l'Éducation nationale. Nous nous sommes inspirés de trois scénarios proposés par le site Lirelec pour remédier aux difficultés de compréhension des textes (Rouet & Goumi, 2012). Nous avons adapté deux scénarios afin de développer cette compétence. Six exercices (voir Annexe 23) sont donc mis en place pour chaque histoire. Nous reportons ci-dessous les phases des exercices :

- 1- L'enseignant relit l'histoire en la segmentant en trois axes : le début, le milieu et la fin.
- 2- Il demande aux élèves de surligner les mots inconnus pour les expliquer.
- 3- Il pose des questions qui aident les élèves à repérer les liens de causalité et de chronologie.
- 4- Il demande aux élèves de trouver l'image qui précède et celle qui suit une image.
- 5- Il expose les images de l'exercice 4 et demande aux élèves de raconter ce qui passe dans chaque image.
- 6- Il demande aux élèves de redire les événements de l'histoire sans utiliser les images.

Nous avons présenté en détail précédemment les phases principales de la construction de notre programme de remédiation. Dans la partie qui suit, nous décrivons les procédures d'application de ce programme sur le terrain.

11.2 Le déroulement du programme de remédiation des difficultés en lecture

Dans le chapitre précédent, nous avons vu que le pré-test nous avait permis de diagnostiquer les difficultés de chaque enfant. Nous avons ainsi pu élaborer plus précisément les exercices de remédiation (des leçons pour chaque compétence) en fonction de la difficulté de chaque enfant, en prenant appui sur notre lecture documentaire et sur les réponses des enquêtes, de nos entretiens. Le programme de remédiation a été appliqué sur le terrain du

06/12/12 au 26/03/2013, pendant environ trois mois et vingt jours. L'application de ce programme de remédiation avait lieu dans la salle des enseignants à côté du bureau du directeur de l'école. Le directeur de l'école primaire avait donc connaissance de l'application du programme.

Au début du programme, nous avons voulu que les enseignants de la classe proposent eux-mêmes les exercices de remédiation pour ne pas gêner et perturber les élèves par notre intervention. En effet, nous sommes étrangers à la classe, à l'école et le français n'est pas notre langue maternelle. Les enseignants avaient accepté notre proposition mais au moment de l'application du programme, le directeur de l'école a souhaité que nous organisions nous-même le programme de remédiation, nous assurant que cela ne poserait aucun problème, ni ne dérangerait ou perturberait les enseignants ou les élèves.

A la suite des entretiens menés avec les enseignants (voir chapitre 6) recommandant le travail en petits groupes, nous avons décidé de prendre cette contrainte en compte pour la première compétence. Mais nous avons rapidement réalisé que cette organisation prenait beaucoup plus de temps qu'une séance individuelle. De plus, nous ne souhaitons pas éloigner les élèves trop longtemps de leur classe, car il fallait travailler parfois toute la journée et pas seulement pendant l'apprentissage de la lecture. De ce fait, nous avons par la suite travaillé individuellement avec chaque élève. Chaque soir, nous avons préparé les tableaux (voir Annexe 24) indiquant le temps pris pour appliquer chaque exercice. Par la suite, nous avons construit des tableaux comprenant les noms des élèves présentant des difficultés, la date du traitement et les exercices réalisés.

Il est important de mentionner que nous assurions nous-mêmes l'application des exercices, sauf la lecture des histoires, qui était effectuée par l'enseignant de la classe et le directeur de l'école, en charge à mi-temps d'une classe de CP. Nous avons voulu que la lecture soit faite par les enseignants des classes afin que les élèves ne soient pas troublés par notre accent et ainsi éviter une mauvaise compréhension des textes.

Chardon a appliqué un test dans deux séquences différentes de l'année, après avoir mis en place son programme de remédiation des difficultés en lecture, afin de « suivre dans le temps l'évolution des performances des élèves » (Chardon, 2005, p. 98). Cette expérience nous a encouragés à appliquer un test après avoir travaillé sur chaque difficulté. L'objectif de la mise en place d'un test compétence par compétence, à la suite des séances de traitement, s'explique

par notre souhait de déterminer la durée idéale pour surmonter chaque difficulté. Mais également pour mettre à jour la stabilité ou la diminution de l'efficacité de notre programme de remédiation en fonction du temps.

12. Post-test

L'évaluation finale a eu lieu après la phase de traitement, en avril 2013 et a concerné les trois classes de CP, 61 élèves. (Voir Annexe 25). Nous avons appliqué le même test que nous avons utilisé pour le pré-test. Il est important de noter que l'ensemble des classes a suivi le même test, appliqué par le directeur de l'école et les enseignants des classes afin d'évaluer l'efficacité de notre programme de remédiation.

Pour mesurer la réussite et l'échec des élèves dans les trois classes, nous avons également utilisé les critères que nous avons déterminés pour le pré-test et le test compétence par compétence.

Troisième partie

Résultats et analyses

Résultats et analyses

Nous aborderons successivement dans cette partie les points suivants. Nous traiterons tout d'abord les données de notre première hypothèse de notre recherche, à savoir la question de l'efficacité de l'application de notre protocole (pré-test, programme de remédiation, post-test) sur dix compétences au sein de l'école primaire. Ce chapitre comportera trois volets : dans le premier, nous apporterons des précisions sur la comparaison élève par élève, avant et après l'application du programme de remédiation ; le deuxième volet établira une comparaison classe par classe. Le troisième volet sera composé d'une comparaison entre les classes expérimentales et la classe témoin.

Puis nous analyserons les données de la deuxième hypothèse concernant l'impact du temps sur l'efficacité de notre protocole (pré-test, programme de remédiation, test compétence par compétence, post-test) ou bien sur l'acquisition des compétences.

Enfin nous nous attacherons au traitement des données de la troisième hypothèse qui étudie l'effet de notre protocole en considérant séparément les deux sexes.

13. Expérimentations

L'objectif de ce chapitre est d'évaluer l'efficacité de notre protocole de remédiation. Pour y parvenir, nous avons comparé le résultat du pré-test et celui du post-test sur trois axes :

- ❑ Élève par élève
- ❑ Classe par classe.
- ❑ Total (classes expérimentales) et classe témoin.

13.1 Élève par élève

Notre but est d'évaluer le changement positif ou négatif apparu pour chaque élève dans la période se situant entre le pré-test et le post-test et en particulier pour les élèves ayant présenté des difficultés après l'application du pré-test.

Les résultats de tous les élèves dans le pré-test et le post-test sont récapitulés à l'annexe 26 afin de connaître les progrès ou les régressions de chacun tout au long de l'année scolaire pour les élèves témoins et pour ceux qui ont suivi la remédiation.

Nous exposons ci-dessous des tableaux des résultats des élèves sur le pré-test et le post-test, dans lequel nous présentons le nombre de difficultés répertoriées dans le pré-test et le post-test afin de pouvoir constater le progrès ou le recul fait chez tous les élèves.

Tableau 25 Présentation du nombre de difficultés au pré-test et au post-test pour les élèves dans les deux classes expérimentales (A et B)

Classe A	Pré-test	Post-test	Régression	Progrès	Classe B	Pré-test	Post-test	Régression	Progrès
1	7	2	0	5	1	9	2	0	7
2	5	3	1 (12)	3	2	3	0	0	3
3	4	0	0	4	3	7	6	1 (12)	2
4	3	4	2 (8, 12)	1	4	2	5	5 (8, 9, 12, 13, 26)	2
5	2	0	0	2	5	0	2	2 (23, 30)	0
6	3	1	1 (8)	3	6	1	5	4 (9, 12, 13, 30)	0
7	1	1	1 (23)	1	7	5	6	3 (8, 13, 23)	2
8	1	3	3 (23, 26, 28)	1	8	6	4	1 (2)	3
9	5	5	1 (23)	1	9	7	6	2 (12, 13)	3
10	7	2	2 (23, 26)	7	10	2	1	0	1
11	3	1	1 (30)	3	11	2	2	0	0
12	3	3	3 (12, 13, 26)	3	12	6	2	2 (12, 28)	6
13	8	1	0	7	13	2	1	0	1
14	2	2	1 (28)	1	14	4	3	0	1
15	3	1	0	2	15	2	1	0	1
16	3	3	0	0	16	4	4	2 (8, 28)	2
17	3	2	1 (23)	2	17	4	3	1 (26)	2
18	6	1	1 (28)	6	18	5	2	2 (9, 23)	5
19	6	2	1 (26)	5	19	4	1	1 (26)	4
20	0	2	2 (23, 24)	0	20	3	1	0	2
					21	2	1	1 (23)	2
					22	3	1	0	2

Nous observons dans ce tableau n° 25, que 29 élèves sur 42 ont progressé dans les classes expérimentales (12 sur 20 dans la classe expérimentale (A) + 17 sur 22 dans la classe expérimentale (B)). Alors que 6 élèves sur 42 ont le même nombre des difficultés (4 sur 20 dans la classe (A) + 2 sur 22 dans la classe (B)). 7 élèves sur 42 ont régressé dans les classes expérimentales (3 sur 20 dans la classe (A) expérimentale) + 4 sur 22 dans la classe (B) expérimentale). De ce fait, le programme de remédiation est efficace puisque 29 élèves sur 42 ont progressé d'après les résultats du test final.

Dans le tableau ci-dessus, 6 élèves sur 7 ont régressé, non sur les difficultés qu'ils avaient précédemment mais sur d'autres difficultés. En conséquence, ils ont progressé, sauf un élève. 4 élèves sur 6 ont conservé les mêmes difficultés. En réalité, ils ont progressé dans les compétences pour lesquelles ils avaient des difficultés et ils ont échoué dans d'autres compétences. Ces constatations confirment l'efficacité de l'application de notre programme de remédiation.

Tableau 26 Présentation du nombre de difficultés au pré-test et post-test pour les élèves de la troisième classe (témoin)

Classe C	Pré-test	Post-test	Régression	Progrès
1	5	5	1 (30)	1
2	3	3	1 (30)	1
3	3	4	2 (2, 26)	1
4	5	4	2 (28, 30)	3
5	4	3	1 (28)	2
6	7	6	2 (13, 28)	3
7	6	7	2 (28, 30)	1
8	4	4	2 (28, 30)	2
9	2	2	1 (26)	1
10	8	4	0	4
11	6	8	2 (2, 23)	0
12	6	7	2 (23, 30)	1
13	4	4	3 (13, 28, 30)	3
14	7	6	0	1
15	4	5	3 (26, 28, 30)	2
16	2	2	1 (30)	1
17	3	4	1 (28)	0
18	4	4	2 (2, 26)	2
19	3	5	3 (23, 26, 28)	1

Nous observons dans ce tableau 26, que 5 élèves sur 19 ont progressé tout au long de l'année scolaire en suivant simplement le programme scolaire, 7 élèves sur 19 ont gardé les mêmes difficultés tout au long de l'année scolaire alors que 7 élèves sur 19 ont régressé tout au long de l'année scolaire.

La régression et la réussite des élèves ne se situent pas exactement sur les mêmes compétences. Pour approfondir l'analyse, nous avons calculé le Khi-deux de Pearson qui permet de tester l'existence d'une différence entre deux variables nominales ou ordinales.

Rappelons qu'il est préférable d'utiliser le Khi-deux pour des échantillons conséquents et pour une fréquence de plus de 5 dans la cellule. Nous avons procédé au calcul du test V de Cramer pour éviter ces contraintes car ce test est utilisable pour n'importe quelle taille d'échantillon. Quant au test exact de Fisher, il est particulièrement utile pour les modalités de moins de 5, même dans les cas où chaque compétence est au niveau 0 pour les élèves des classes expérimentales (A et B) et pour la classe témoin. Nous présentons ici un tableau les valeurs de ces deux tests. Lorsque la différence est significative, nous symbolisons l'effectif sous forme de diagramme pour fournir d'autres détails sur cette différence. Nous avons classé l'évaluation des résultats des élèves en trois catégories :

1. Régression : l'élève réussit le pré-test mais échoue au post-test.
2. Stable : l'élève réussit le pré-test et également le post-test ou bien quand l'élève échoue au pré-test et au post-test.
3. Progression : l'élève échoue au pré-test mais réussit le post-test.

Nous présentons ci-dessous un exemple de test Khi-deux pour expliquer plus précisément son fonctionnement pour les autres compétences.

Tableau 27 Croisé pour la compétence 2 dans les classes expérimentales et le témoin

C2/ Effectif	Régression	Stable	Progrès	total
Classe A et B	3	27	12	42
Classe C	3	13	3	19
total	6	40	15	61

Nous remarquons, d'après le tableau 27, ci-dessus, que le même nombre d'élèves a régressé dans la localisation et le repérage d'un phonème dans les deux échantillons (classes expérimentales et classe témoin). Alors que 27 élèves sur 42 (classes expérimentales) et 13 élèves sur 19 (classe témoin) sont restés stables avant et après l'application du programme de remédiation. Par contre, 12 élèves sur 42 ont progressé grâce à l'application du programme de remédiation : les élèves qui ont suivi le programme de remédiation étaient très attirés par les exercices qui exposaient des images, et également par l'exercice où nous avons proposé de travailler sur les noms de leurs camarades. Alors qu'ils n'étaient pas intéressés par l'exercice 3, où les élèves doivent prononcer différents mots contenant des lettres proches, inscrites dans un seul exercice. Les élèves paraissaient s'ennuyer et ne parvenaient pas à établir une

distinction entre les lettres proches de cet exercice. 3 élèves sur 19 ont progressé grâce au programme scolaire. Nous présentons ci-dessous le résultat du test Khi- deux, ainsi que le test V de Cramer et le test exact de Fisher pour avoir une réponse confirmée et crédible.

Tableau 28 Test Khi-deux, test V de Cramer et test exact de Fisher – repérer et localiser un phonème

C2	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification approximée	Signification exacte (bilatérale)	Valeur
Khi-deux de Pearson	,387			1,898
V de Cramer		,387		,176
Test exact de Fisher			,392	1,926

Nous n'observons pas, dans le tableau 28, ci-dessus, de différence significative entre les classes expérimentales et la classe témoin au seuil de signification 0,05 en ce qui concerne les résultats des élèves, même après avoir appliqué le programme de remédiation.

Tableau 29 Test Khi-deux, test V de Cramer et test exact de Fisher - reconnaître les graphies fréquentes et régulières d'un phonème

C8	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification approximée	Signification exacte (bilatérale)	Valeur
Khi-deux de Pearson	,024			7,474
V de Cramer		,024		,350
Test exact de Fisher			0,020	7,055

Nous remarquons dans le tableau 29, ci-dessus, qu'il existe une différence significative entre les classes expérimentales et la classe témoin au seuil de risque 0,05. Pour symboliser visuellement les informations sur cette différence, nous exposons l'effectif en diagramme ci-dessous.

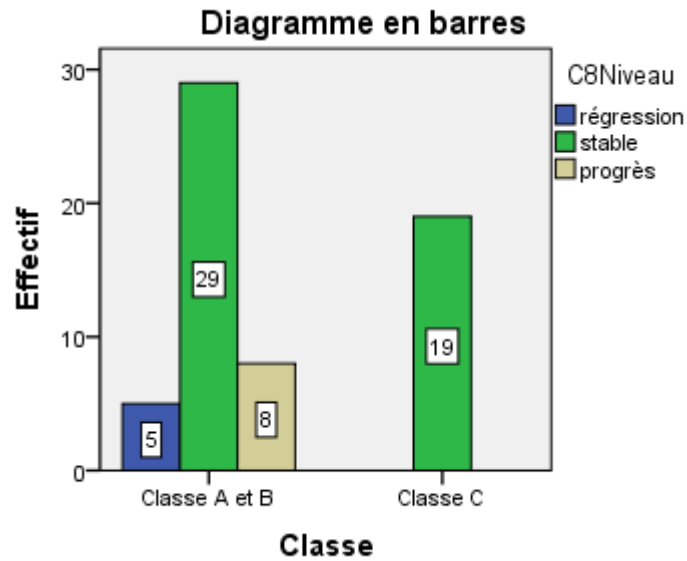


Figure 20 L'effectif des résultats des élèves pour la compétence : reconnaître les graphies fréquentes et régulières d'un phonème

D'après la figure 20 ci-dessus, 8 élèves des classes expérimentales sur 42 ont progressé alors qu'aucun élève de la classe témoin n'a progressé dans l'exercice de la reconnaissance des graphies fréquentes et régulières d'un phonème. 5 élèves des classes expérimentales sur 42 ont échoué au post-test après avoir réussi le pré-test. 29 élèves des classes expérimentales sur 42 sont restés stables ainsi que tous les élèves de la classe témoin. 7 élèves sur 19 ont conservé leur réussite au post-test alors que le reste des élèves a échoué au post-test. Les élèves ont réalisés les exercices de remédiation avec enthousiasme car nous avons écrit les différentes graphies des phonèmes sur des étiquettes colorées (voir Annexe 13). Pour ne pas provoquer d'ennui chez les élèves, nous avons également varié le style des exercices : tout d'abord les élèves étaient invités à chercher les étiquettes qui correspondaient au phonème demandé ; ensuite ils étaient invités à chercher uniquement les graphèmes inscrits sur les étiquettes. Ainsi, cela leur a permis d'apprendre et mémoriser les différents graphèmes d'un phonème. Ils pourront par la suite cerner plus facilement ces différents graphèmes et ne pas être surpris par des graphèmes inconnus pour chaque phonème.

Tableau 30 Test Khi-deux, test V de Cramer et test exact de Fisher - Discerner les différentes prononciations d'une lettre

C9	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification approximée	Signification exacte (bilatérale)	Valeur
Khi-deux de Pearson	,956			,090
V de Cramer		,956		,038
Test exact de Fisher			1,00	0,179

Dans le tableau 30, ci-dessus, nous ne remarquons pas de différence significative entre les deux classes expérimentales et la classe témoin au seuil de risque 0,05 pour les résultats concernant la capacité des élèves à discerner les différentes prononciations d'une lettre. En réalité, 18 élèves sur 42 ont progressé après avoir suivi le programme de remédiation et 8 élèves sur 19 ont progressé grâce au programme scolaire. Ce qui veut dire que les exercices du programme sont équivalents à ceux du programme scolaire. Ce fait nous paraît tout à fait normal car nous avons pris appui sur les suggestions de l'ONL à propos de cette compétence.

Tableau 31: Test Khi-deux, test V de Cramer et test exact de Fisher - Se référer à des mots familiers pour lire un mot nouveau

C12	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification approximée	Signification exacte (bilatérale)	Valeur
Khi-deux de Pearson	,016			8,220
V de Cramer		,016		,367
Test exact de Fisher			0,013	7,901

Dans le tableau 31 ci-dessus, nous observons une différence significative entre les deux classes expérimentales et la classe témoin au seuil de risque 0,05 en ce qui concerne les résultats des élèves. Voici une représentation visuelle de l'effectif en diagramme.

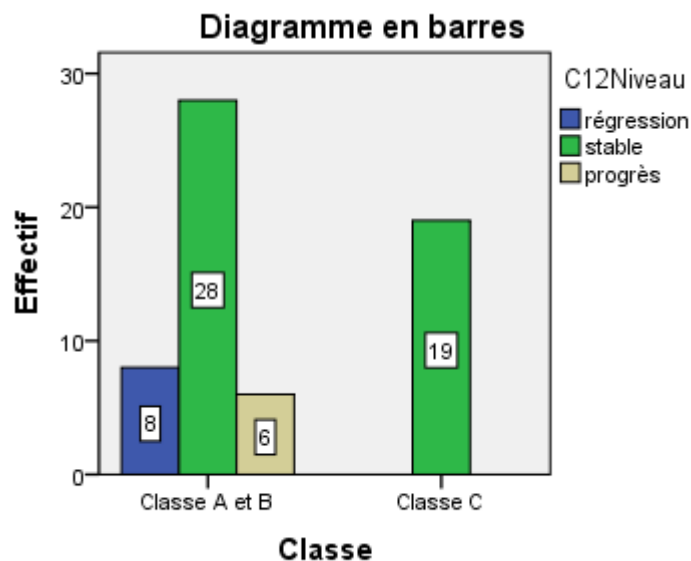


Figure 21 L'effectif des résultats des élèves pour la compétence : se référer à des mots familiers pour lire un mot nouveau

Dans la figure 21 ci-dessus, nous observons que 6 élèves des classes expérimentales sur 42 ont progressé pour aucun élève dans la classe témoin. 9 élèves sur 19 ont continué de réussir leur post-test et 10 élèves de la classe témoin sur 19 ont persisté dans leur échec. Les exercices réalisés dans le programme de remédiation consistent en un petit jeu sur les mots. Les élèves les ont appréciés et cela a contribué à leur donner une idée sur la formation des mots. Pour les élèves qui ont régressé, certains ont commis les fautes suivantes : les élèves devaient écouter le premier mot de l'enseignant pour pouvoir lire le deuxième mot. Le premier mot était (Tableau) et le deuxième (Taureau), un élève a dit (école) au lieu (Taureau). Ce qui veut dire que cet élève a lu le deuxième mot en se référant au sens. Pour lui le mot (Tableau) était lié à l'école. Lors de la phase de travail sur cette compétence, nous avons remarqué qu'elle était assez difficile à acquérir et demandait des efforts aux élèves, et les fatiguaient.

Tableau 32 Test Khi-deux, test V de Cramer et test exact de Fisher - Lire des syllabes complexes

C13	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification approximée	Signification exacte (bilatérale)	Valeur
Khi-deux de Pearson	,342			2,146
V de Cramer		,342		,188
Test exact de Fisher			0,338	2,297

Nous n'observons pas, dans le tableau 32 ci-dessus, de différence significative entre les classes expérimentales et la classe témoin au seuil de risque 0,05 au niveau de la lecture des syllabes complexes. Quand nous avons travaillé avec les élèves sur cette compétence, nous avons vu que les élèves étaient enthousiastes pour faire les exercices. Mais le directeur de l'école a insisté pour que nous modifiions l'exercice mesurant cette compétence car il le trouvait trop difficile. Nous l'avons donc simplifié. A l'évaluation de cette compétence, en utilisant le même exercice, il n'y a pas eu de différence significative entre les élèves puisque l'exercice était devenu facile pour tous les élèves.

Tableau 33 Test Khi-deux, test V de Cramer et test exact de Fisher - Extraire le thème d'un texte lu

C23	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification approximée	Signification exacte (bilatérale)	Valeur
Khi-deux de Pearson	,970			,061
V de Cramer		,970		,032
Test exact de Fisher	1,00			0,26

Dans le tableau 33 ci-dessus, nous n'observons pas de différence significative entre les classes expérimentales et la classe témoin au seuil de risque 0,05 pour les résultats concernant la capacité des élèves à extraire le thème d'un texte lu. Les élèves étaient très intéressés par les histoires que nous avons utilisées pour travailler cette compétence. De plus, ils comprenaient bien les histoires car ils ont produit des dessins qui reflétaient un événement de ces histoires. Il aurait fallu peut-être un laps de temps supplémentaire pour parvenir à la systématisation de cette compétence.

Tableau 34 Test Khi-deux, test V de Cramer et test exact de Fisher - Reformuler le contenu d'un paragraphe ou d'un texte lu

C24	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification approximée	Signification exacte (bilatérale)	Valeur
Khi-deux de Pearson	,011			8,998
V de Cramer		,011		,384
Test exact de Fisher			0,004	10,191

Nous remarquons dans le tableau 34 ci-dessus, une différence significative entre les classes expérimentales et la classe témoin au seuil de risque 0,05 pour la reformulation du contenu d'un paragraphe ou d'un texte lu. Pour mesurer visuellement les détails de ces résultats, nous présentons l'effectif en diagramme ci-dessous (voir figure 22).

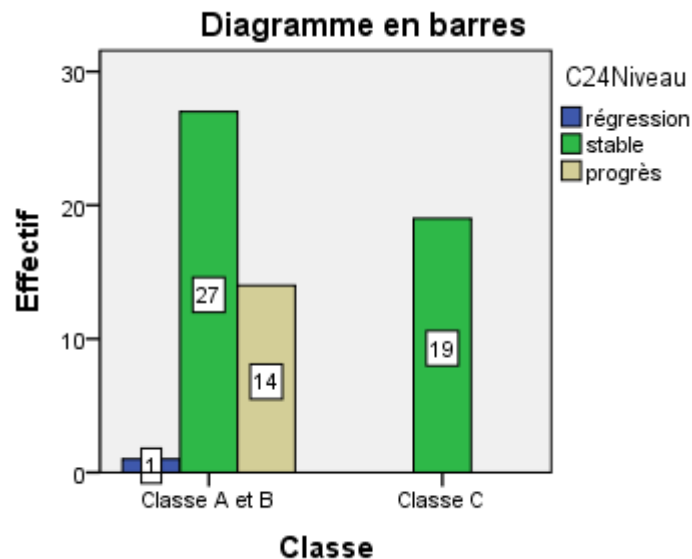


Figure 22 L'effectif des résultats des élèves pour la compétence : reformuler le contenu d'un paragraphe ou d'un texte lu

Nous remarquons que 14 élèves des classes expérimentales sur 42 ont progressé alors qu'aucun élève n'a progressé dans la classe témoin. 4 élèves sur 19 ont maintenu leur échec au post-test et le reste a maintenu sa réussite au post-test dans la classe témoin. Les élèves ont progressé grâce à la mise en place d'un programme de remédiation basé sur le protocole du site Liralec, qui favorise la réussite des élèves. Cela leur a permis de tester leur capacité à répondre aux questions évaluant leur compréhension et leur capacité à repérer les liens de causalité et de chronologie dans les histoires. Cela leur a permis également de mémoriser les détails des histoires pour parvenir à une meilleure compréhension.

Tableau 35 Test Khi-deux, test V de Cramer et test exact de Fisher - Organiser l'ordre des actions dans un texte ou un groupe d'images

C26	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification approximée	Signification exacte (bilatérale)	Valeur
Khi-deux de Pearson	,585			1,072
V de Cramer		,585		,133
Test exact de Fisher			0,581	1,191

Nous n'observons pas, dans le tableau 35 ci-dessus, de différence significative entre les deux classes expérimentales et la classe témoin au seuil de risque 0,05 pour les résultats concernant l'organisation de l'ordre des actions dans un texte ou un groupe d'images.

Tableau 36 Test Khi-deux, test V de Cramer et test exact de Fisher - Trouver dans le texte la réponse à des questions concernant le texte

C28	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification approximée	Signification exacte (bilatérale)	Valeur
Khi-deux de Pearson	,028			7,122
V de Cramer		,028		,342
Test exact de Fisher			0,041	6,487

Nous observons dans le tableau 36 ci-dessus, une différence significative entre les classes expérimentales et la classe témoin au seuil de risque 0,05 pour la capacité des élèves à trouver, dans le texte, la réponse à des questions concernant le texte. Nous présentons ci-dessous l'effectif en diagramme.

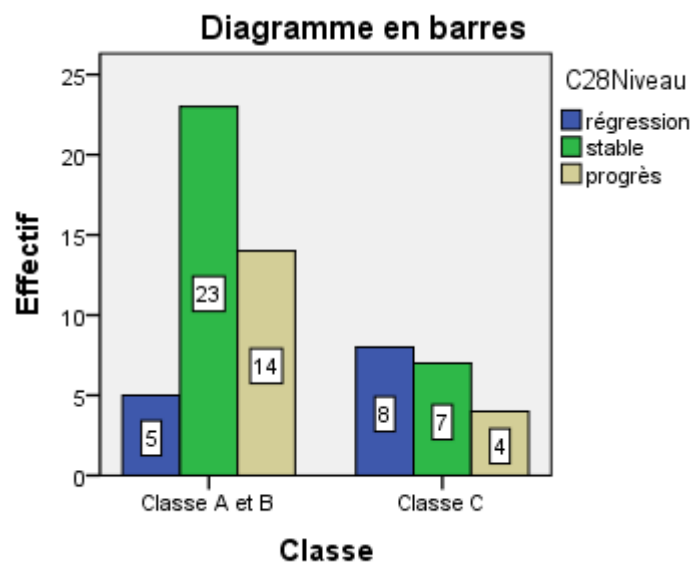


Figure 23 L'effectif des résultats des élèves pour la compétence : trouver dans le texte, la réponse à des questions concernant le texte

Dans la figure 23 présentée ci-dessus, nous remarquons que 14 élèves des classes expérimentales sur 42 ont progressé alors que seulement 4 élèves de la classe témoin sur 19 ont progressé dans la classe témoin. 5 élèves des classes expérimentales sur 42 ont régressé

pour 8 élèves de la classe témoin sur 19. 23 élèves des classes expérimentales sur 42 ont gardé leur niveau et 7 élèves de la classe témoin sur 19 sont restés stables. Les élèves ont répondu aux questions relatives aux textes ciblés avec enthousiasme. L'utilisation de l'anaphore et des inférences a permis d'obtenir une excellente réussite des élèves car cela les a aidés à réfléchir sur les idées et les événements évoqués dans les textes.

Tableau 37 Test Khi-deux, test V de Cramer et test exact de Fisher - Expliquer le sens d'une phrase lue

C30	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification approximée	Signification exacte (bilatérale)	Valeur
Khi-deux de Pearson	,001			13,604
V de Cramer		,001		,472
Test exact de Fisher			0,001	12,184

Dans le tableau 37 ci-dessus, nous observons une différence significative entre les classes expérimentales et la classe témoin au seuil de risque 0,05 en ce qui concerne les capacités des élèves à expliquer le sens d'une phrase lue. Pour détailler cette différence, nous présentons ci-dessous une figure d'effectifs de résultats des élèves.

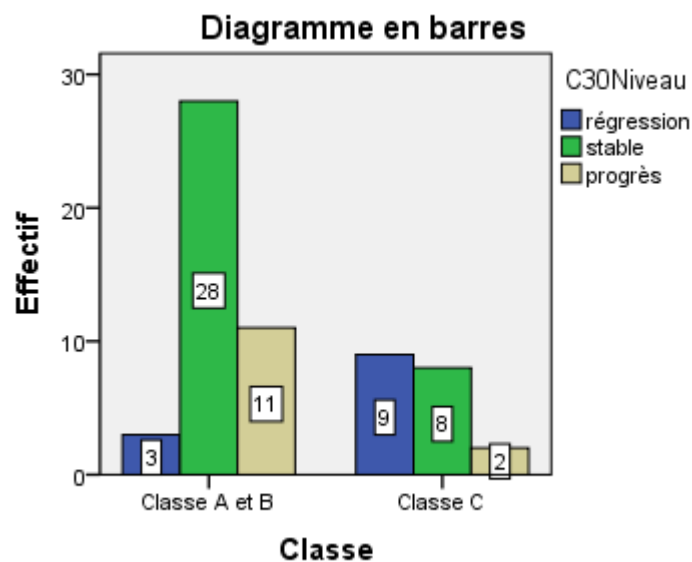


Figure 24 L'effectif des élèves pour la compétence : expliquer le sens d'une phrase lue

D'après la figure 24 présentée ci-dessus, nous remarquons que 11 élèves des classes expérimentales sur 42 ont progressé alors que seulement 2 élèves de la classe témoin sur 19 ont progressé. 3 élèves des classes expérimentales sur 42 ont régressé pour 9 élèves de la classe témoin sur 19. 29 élèves sur 41 ont maintenu leur niveau au pré-test et au post-test pour

8 élèves de la classe témoin sur 19. Le protocole utilisé pour remédier cette difficulté a beaucoup plu aux élèves. En effet, les exercices du début sont simples (l'association des mots aux images) et évoluent vers des exercices plus compliqués (le choix d'une phrase correspondante à une image). De ce fait, les élèves ont bien participé aux exercices car les exercices simples leur donnaient confiance en eux et ils parvenaient à répondre aux questions.

Conclusion

Nous avons montré précédemment que les élèves des classes expérimentales réussissaient mieux que les élèves de la classe témoin au niveau des cinq compétences suivantes : C8, C12, C24, C28, C30 grâce à l'application d'un programme de remédiation parallèlement au programme scolaire. À la lumière de ce qui précède, nous pouvons dire que notre hypothèse consistant à démontrer l'effet de notre programme de remédiation sur la réussite des élèves est validée sur les cinq compétences citées ci-dessous :

C8 : Reconnaître les graphies fréquentes et régulières d'un phonème

C12 : Se référer à des mots familiers pour lire un mot nouveau

C24 : Reformuler le contenu d'un paragraphe ou d'un texte lu

C28 : Trouver dans le texte la réponse à des questions concernant le texte

C30 : Expliquer le sens d'une phrase lue

En ce qui concerne les compétences C8 et C12 relatives à l'identification des mots, nous remarquons que la compétence 8 se rattache plus particulièrement à la maîtrise du code de l'écrit. Ce qui veut dire que dans un sens, le perfectionnement de cette compétence réclame une combinatoire entre les graphies (fréquentes et régulières) et le phonème. Au même moment, une combinaison se réalise entre les mots que les élèves savent déjà lire (mots familiers) et les nouveaux mots pour parvenir à les déchiffrer.

En ce qui concerne les compétences : C24, C28, C30 relatives à la compréhension, nous remarquons qu'il existe un lien réciproque entre ces compétences. En d'autres mots, si l'élève parvient à expliquer une phrase qu'il a lue, il sera certainement en mesure de répondre aux questions concernant le texte. La reformulation du texte est alors facilitée car l'élève a déjà bien compris le contenu de texte.

13.2 Classe par classe

Dans cette partie, nous comparerons les résultats des élèves dans les trois classes au pré-test. Notre objectif est de déterminer, si les élèves dans les trois classes ont le même niveau scolaire au pré-test avant d'appliquer le programme de remédiation.

Afin de répondre à notre objectif, nous avons appliqué l'analyse de la variance ANOVA à 1 facteur en utilisant le logiciel SPSS, pour les trois classes : classe A expérimentale au pré-test, classe B expérimentale au pré-test et classe témoin C au pré-test (Voir le tableau 38, ci-dessous).

Ce tableau donne des informations sur la somme des carrés des différences entre la moyenne de chaque groupe et la moyenne générale (inter-groupes) et sur celle des différences entre le score de chaque sujet et la moyenne de son groupe, et sa signification. Si la signification est inférieure de 0,05 alors l'hypothèse d'égalité des moyennes doit être rejetée. Ce qui signifie qu'il existe une différence (ou un changement) entre les moyennes des classes

Tableau 38 L'analyse de la variance ANOVA à 1 facteur : comparaison entre les trois classes A, B, C au pré-test

<i>variance ANOVA à 1 facteur</i>						
		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
C2	Intergruppes	,061	2	,030	,139	,871
	Intragruppes	12,628	58	,218		
	Total	12,689	60			
C8	Intergruppes	2,322	2	1,161	5,733	,005
	Intragruppes	11,744	58	,202		
	Total	14,066	60			
C9	Intergruppes	1,288	2	,644	3,167	,050
	Intragruppes	11,794	58	,203		
	Total	13,082	60			
C12	Intergruppes	1,281	2	,641	3,149	,050
	Intragruppes	11,800	58	,203		
	Total	13,082	60			
C13	Intergruppes	,079	2	,040	,432	,651
	Intragruppes	5,330	58	,092		
	Total	5,410	60			
C23	Intergruppes	,364	2	,182	,743	,480
	Intragruppes	14,194	58	,245		
	Total	14,557	60			
C24	Intergruppes	1,471	2	,736	3,564	,035
	Intragruppes	11,972	58	,206		
	Total	13,443	60			
C26	Intergruppes	1,757	2	,878	3,777	,029
	Intragruppes	13,489	58	,233		
	Total	15,246	60			

C28	Intergroupes	,444	2	,222	,881	,420
	Intragroupes	14,605	58	,252		
	Total	15,049	60			
C30	Intergroupes	,296	2	,148	,747	,478
	Intragroupes	11,507	58	,198		
	Total	11,803	60			

Nous remarquons qu'il y a une différence significative entre les trois classes au pré-test au niveau de trois compétences suivantes : C8, C24, C26. Mais, cela ne suffit pas pour savoir quelles sont les moyennes qui diffèrent, donc nous avons procédé à la recherche de cette hétérogénéité en utilisant un test (LSD) à multiple comparaisons afin de procéder à toutes les comparaisons par paire entre les moyennes de groupes. Par la suite, nous avons calculé l'effectif ou le pourcentage des résultats des élèves sur le pré-test pour avoir des indications approfondies. Nous représentons l'effectif ou le pourcentage par des figures dans le cas où la signification est inférieure à 0,05.

C8 : Reconnaître les graphies fréquentes et régulières d'un phonème

D'après le tableau 38 ci-dessus, nous observons une différence significative entre les trois groupes d'élèves au seuil de signification 0,05. Si nous analysons cette situation plus finement pour déterminer quels sont les groupes qui diffèrent, il ressort que la classe témoin C au pré-test se distingue de la classe A expérimentale et la classe B expérimentales au pré-test.

Tableau 39 - (LSD) : Reconnaître les graphies fréquentes et régulières d'un phonème

C8		(LSD) Comparaisons multiples				
(I) Classe	(J) Classe	Différence de moyennes (I-J)	Erreur standard	Sig.	Intervalle de confiance à 95%	
					Borne inférieure	Borne supérieure
Classe C pré-test	Classe A pré-test	,482*	,144	,001	,19	,77
Classe C pré-test	Classe B pré-test	,313*	,141	,030	,03	,60

Afin d'apporter une information plus détaillée sur cette différence significative des élèves, nous avons calculé le pourcentage des résultats des élèves.

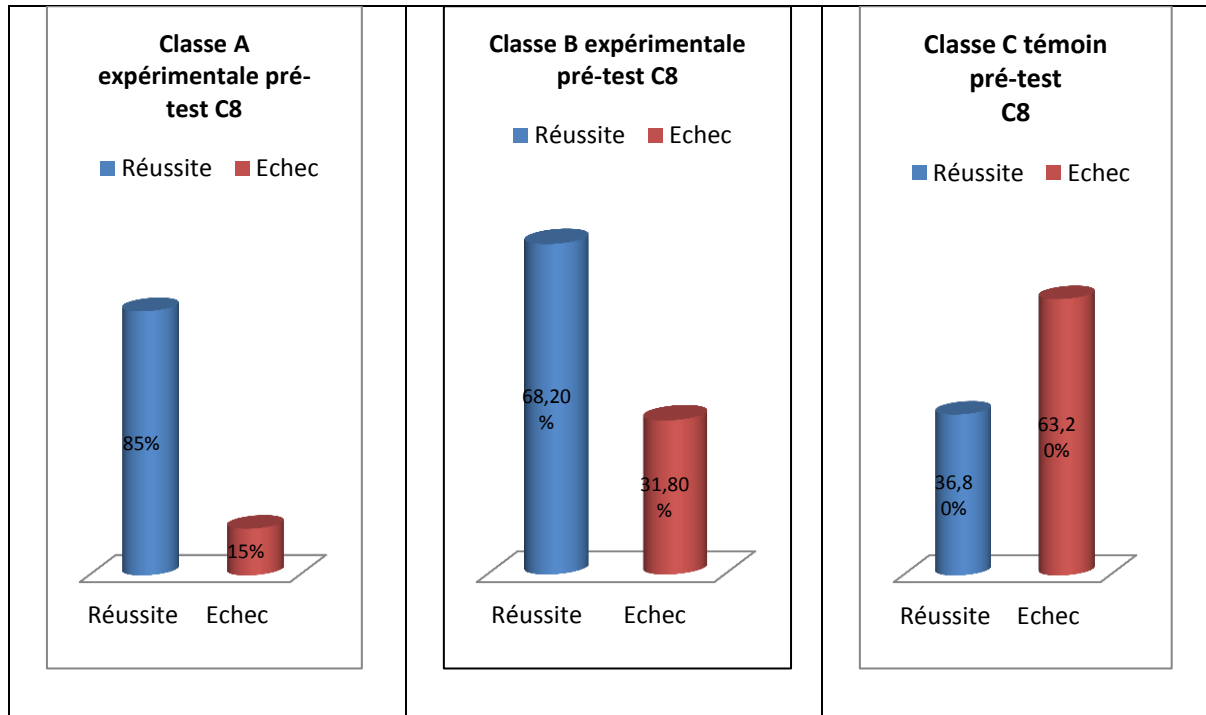


Figure 25 Pourcentage des résultats des élèves dans les classes A, B, C au pré-test aux compétences C8

Nous observons dans la figure 25 ci-dessus, que 15% des élèves de la classe A expérimentale ont échoué dans la compétence 8. 31,80% des élèves de la classe B expérimentale ont échoué. Alors que 63,20% de la classe témoin ont échoué dans la compétence 8. De ce fait, les élèves de la classe A expérimentale ainsi les élèves de la classe expérimentale B au pré-test réussissent mieux que les élèves de la classe témoin au pré-test.

C24 : Reformuler le contenu d'un paragraphe ou d'un texte lu

D'après le tableau 38 ci-dessus, nous observons une différence significative entre les trois groupes d'élèves au seuil de signification 0,05. Si nous analysons cette situation plus finement pour déterminer quels sont les groupes qui diffèrent, il ressort que la classe A expérimentale au pré-test se distingue de la classe B expérimentale et la classe témoin C au pré-test.

Tableau 40 - (LSD) : Reformuler le contenu d'un paragraphe ou d'un texte lu

C24	(I) Classe	(J) Classe	(LSD) Comparaisons multiples				
			Différence de moyennes (I-J)	Erreur standard	Sig.	Intervalle de confiance à 95%	
						Borne inférieure	Borne supérieure
	Classe A pré-test	Classe B pré-test	,323*	,140	,025	,04	,60
	Classe A pré-test	Classe C pré-test	,339*	,146	,023	,05	,63

Afin d'apporter une information plus détaillée sur cette différence significative des élèves, nous avons calculé le pourcentage des résultats des élèves.

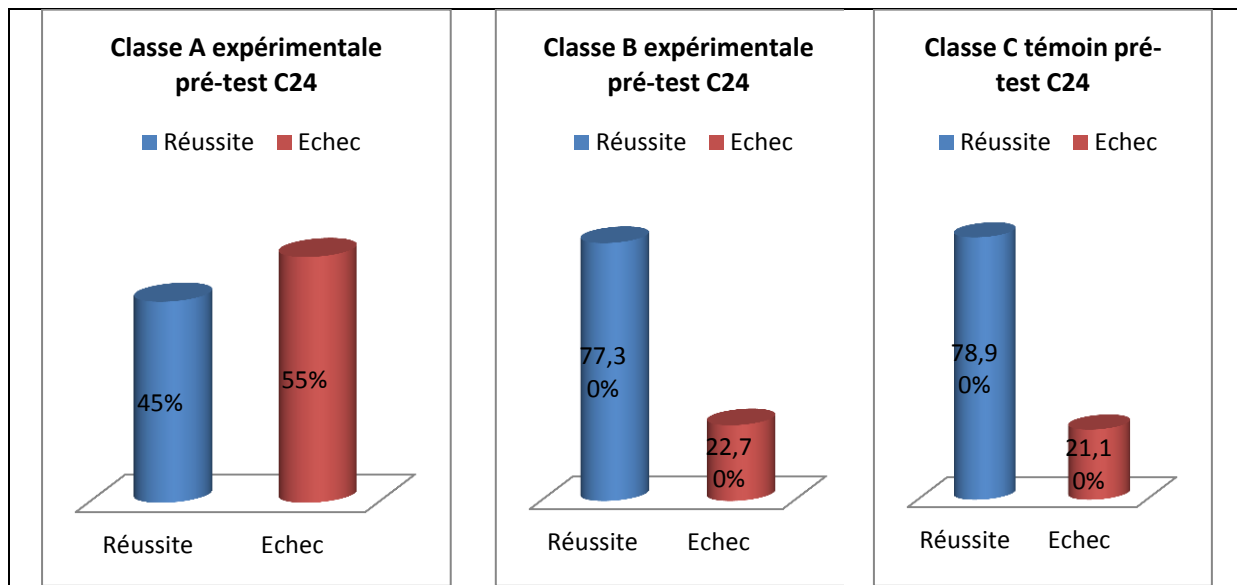


Figure 26 Pourcentage des résultats des élèves dans les classes A, B, C au pré-test aux compétences C24

Nous observons dans la figure 26 ci-dessus, que 55% des élèves de la classe A expérimentale ont échoué dans la compétence 24 et que 22,70% des élèves de la classe B expérimentale ont échoué. Alors que 21,10% de la classe témoin ont échoué dans la compétence 24. De ce fait, les élèves de la classe C témoin réussissent mieux que les élèves des classes expérimentales A et B au pré-test.

C26 : Organiser l'ordre des actions dans un texte ou un groupe d'images

D'après le tableau 38 ci-dessus, nous observons une différence significative entre les trois groupes d'élèves au seuil de signification 0,05. Si nous analysons cette situation plus finement pour déterminer quels sont les groupes qui diffèrent, il ressort que la classe A expérimentale au pré-test se distingue de la classe B expérimentale et la classe témoin C au pré-test.

Tableau 41 - (LSD) : Organiser l'ordre des actions dans un texte ou un groupe d'images

C26		(LSD) Comparaisons multiples				
(I) Classe	(J) Classe	Différence de moyennes (I-J)	Erreur standard	Sig.	Intervalle de confiance à 95%	
					Borne inférieure	Borne supérieure
Classe A pré-test	Classe B pré-test	-,341*	,149	,026	-,64	-,04
Classe A pré-test	Classe C pré-test	-,382*	,154	,016	-,69	-,07

Afin d'apporter une information plus détaillée sur cette différence significative des élèves, nous avons calculé le pourcentage des résultats des élèves dans les trois classes au pré-test.

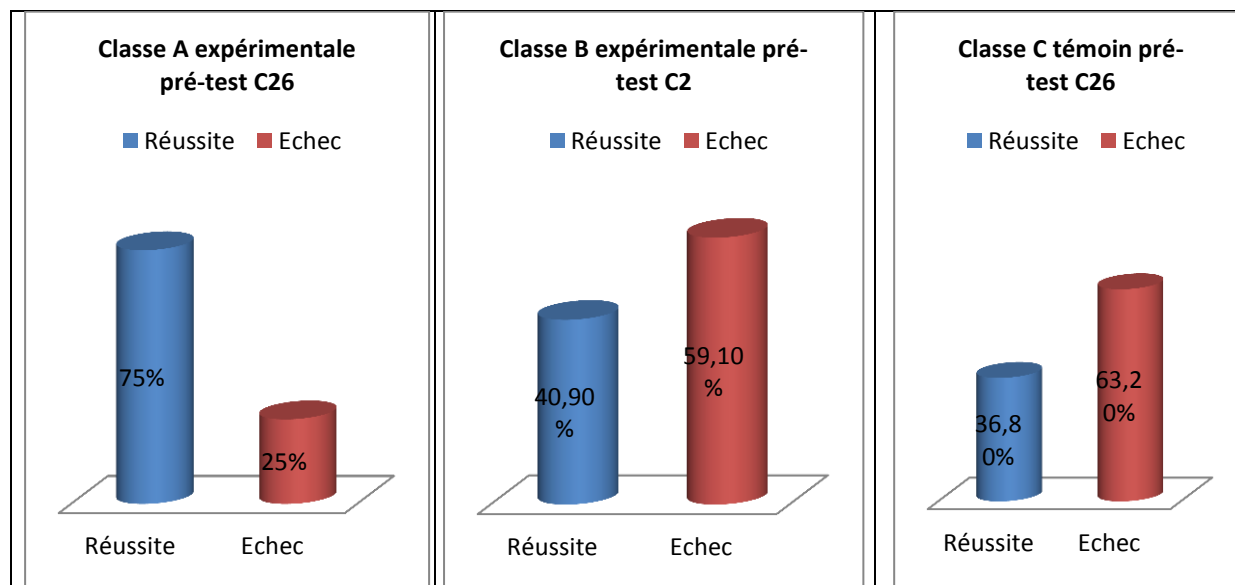


Figure 27 Pourcentage des résultats des élèves dans les classes A, B, C au pré-test aux compétences C26

Nous observons dans la figure 27 ci-dessus, que 25% des élèves de la classe A expérimentale ont échoué dans la compétence 26, 59,10% des élèves de la classe B expérimentale ont échoué et que 63,20% de la classe témoin ont échoué dans la compétence 24. De ce fait, les élèves de la classe A expérimentale réussissent mieux que les élèves de la classe expérimentale B et la classe C témoin au pré-test.

Conclusion

Pour conclure cette partie, il importe de souligner que les élèves dans les classes expérimentales réussissent mieux que les élèves dans la classe témoin au niveau de la compétence 8 : reconnaître les graphies fréquentes et régulières d'un phonème. Les élèves dans la classe C témoin mieux que les élèves A expérimentale et la classe B expérimentale pour la compétence 24 : reformuler le contenu d'un paragraphe ou d'un texte lu. En fin, les élèves dans la classe A expérimentale réussissent mieux que les élèves dans la classe expérimentale B et les élèves dans la classe C témoin pour la compétence 26 : organiser l'ordre des actions dans un texte ou un groupe d'images. Alors qu'il n'y a pas de différence significative entre les trois classes au pré-test en ce qui concerne les sept compétences suivantes : C2, C9, C13, C23, C28, C30. De ce fait, les élèves avaient le même niveau avant la mise en place notre programme de remédiation.

Nous allons comparer dans un deuxième temps, les résultats des élèves dans les trois classes : classe A expérimentale, classe B expérimentale et la classe C témoin au post-test après avoir effectué les exercices de remédiation dans les classes expérimentales A et B, en utilisant l'analyse de la variance ANOVA à 1 facteur. Nous montrons ci-dessous un tableau présentant le résultat de l'application de l'analyse de la variance sur les dix compétences les plus difficiles à maîtrisées chez les CP, lors de notre observation sur le terrain.

Tableau 42 L'analyse de la variance ANOVA à 1 facteur : comparaison entre les trois classes A, B, C au post-test

		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
C2	Intergruppes	,976	2	,488	4,227	,019
	Intragruppes	6,696	58	,115		
	Total	7,672	60			
C8	Intergruppes	2,997	2	1,499	8,619	,001
	Intragruppes	10,085	58	,174		
	Total	13,082	60			
C9	Intergruppes	1,383	2	,692	3,326	,043
	Intragruppes	12,060	58	,208		
	Total	13,443	60			
C12	Intergruppes	,806	2	,403	1,763	,181
	Intragruppes	13,260	58	,229		
	Total	14,066	60			
C13	Intergruppes	,767	2	,384	2,698	,076
	Intragruppes	8,249	58	,142		
	Total	9,016	60			
C23	Intergruppes	,058	2	,029	,112	,894
	Intragruppes	14,991	58	,258		
	Total	15,049	60			
C24	Intergruppes	,271	2	,135	1,324	,274
	Intragruppes	5,926	58	,102		
	Total	6,197	60			
C26	Intergruppes	1,085	2	,542	3,335	,046
	Intragruppes	13,472	58	,232		
	Total	14,557	60			
C28	Intergruppes	,915	2	,458	2,018	,142
	Intragruppes	13,150	58	,227		
	Total	14,066	60			
C30	Intergruppes	2,870	2	1,435	8,150	,001
	Intragruppes	10,212	58	,176		
	Total	13,082	60			

Nous remarquons qu'il y a une différence significative entre les trois classes au post-test au niveau de cinq compétences suivantes : C2, C8, C9, C26, C30. Mais, cela ne suffit pas pour savoir quelles sont les moyennes qui diffèrent, donc nous avons procédé à la recherche de cette hétérogénéité en utilisant un test (LSD) à multiple comparaisons afin de procéder à toutes les comparaisons par paire entre les moyennes de groupes. Par la suite, nous avons calculé le pourcentage des résultats des élèves sur le pré-test pour avoir des indications approfondies. Nous représentons le pourcentage par des figures dans le cas où la signification est inférieure au seuil de signification 0,05.

C2 : Repérer et localiser un phonème

Dans le tableau 42 ci-dessus, nous observons une différence significative entre les trois classes au seuil du risque de 0,05. Cependant, si nous effectuons une analyse plus fine (voir tableau 43) en comparant les groupes deux par deux, il ressort que la classe A expérimentale au post-test se distingue à la classe C témoin se distingue au post-test pour la compétence 2.

Tableau 43 - (LSD) : Repérer et localiser un phonème

C2	LSD: Comparaisons multiples					
(I) CLASSE	(J) CLASSE	Différence de moyennes (I-J)	Erreur standard	Sig.	Intervalle de confiance à 95%	
					Borne inférieure	Borne supérieure
Classe A expérimentale post-test	Classe C témoin post-test	-,316*	,109	,005	-,53	-,10

Afin d'apporter une information plus détaillée sur cette différence significative des élèves, nous avons calculé le pourcentage des résultats des élèves dans les trois classes au post-test.

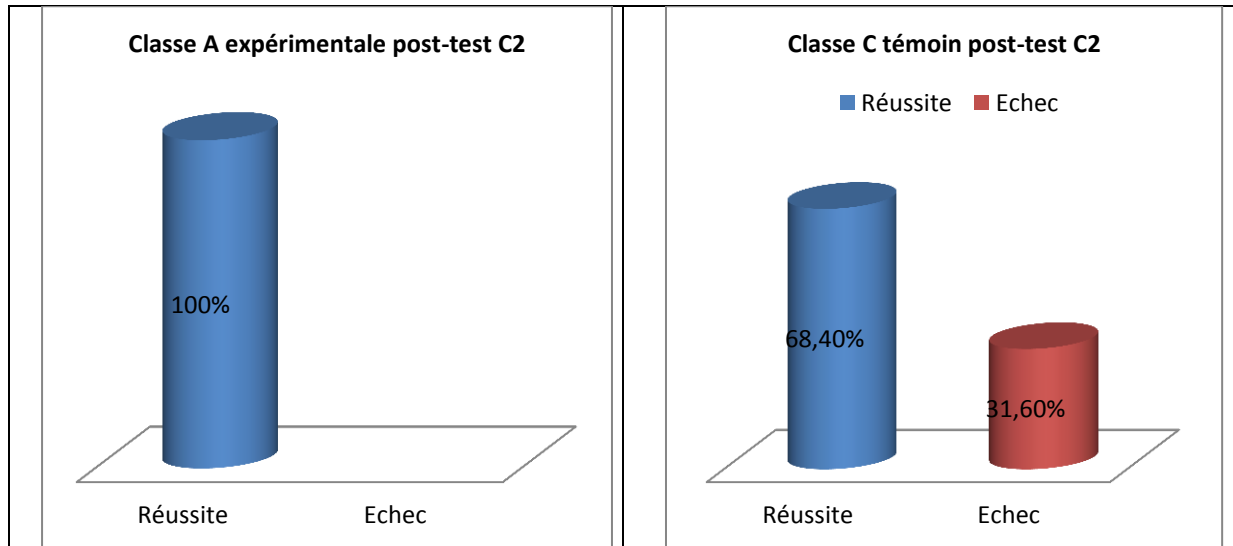


Figure 28 Pourcentage des résultats des élèves dans les classes A, et C au post-test aux compétences C2

Sur la figure 28 ci-dessus, nous remarquons que 31,60% des élèves de de la classe témoin ont échoué au post-test alors qu'aucun élève a échoué au post-test dans la classe A expérimentale après avoir suivi le programme de remédiation. Cela confirme l'efficacité de notre programme de remédiation pour la compétence 2.

C8 : Reconnaître les graphies fréquentes et régulières d'un phonème

Dans le tableau 42 ci-dessus, nous observons une différence significative entre les trois classes au seuil du risque de 0,05. Cependant, si nous effectuons une analyse plus fine (voir tableau 44) en comparant les groupes deux par deux, il ressort que la classe A expérimentale et la classe expérimentale B au post-test se distingue de la classe C témoin au post-test pour la compétence 8.

Tableau 44 - (LSD) : Reconnaître les graphies fréquentes et régulières d'un phonème

C8	LSD: Comparaisons multiples						
	(I) CLASSE	(J) CLASSE	Différence de moyennes (I-J)	Erreur standard	Sig.	Intervalle de confiance à 95%	
						Borne inférieure	Borne supérieure
Classe témoin C post-test	Classe expérimentale A post-test	,532*	,134	,000	,26	,80	
Classe témoin C post-test	Classe expérimentale B post-test	,404*	,131	,003	,14	,67	

Afin d'apporter une information plus détaillée sur cette différence significative des élèves, nous avons calculé le pourcentage des résultats des élèves dans les trois classes au post-test.

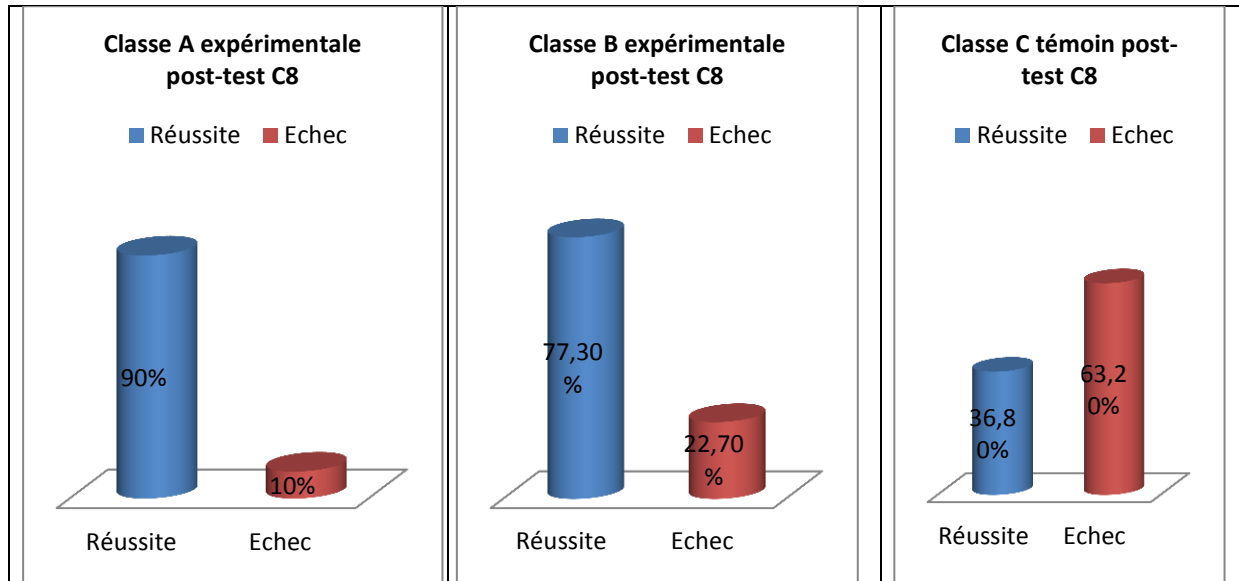


Figure 29 Pourcentage des résultats des élèves dans les classes A, B, C au post-test aux compétences C8

Nous observons sur la figure 29 ci-dessus, que 10% des élèves de la classe expérimentale (A) ont échoué au post-test, et que 22,70% des élèves de la classe expérimentale B ont échoué au post-test, pour 63,20% des élèves de la classe témoin. Remarquons que plus de 50% des élèves dans la classe témoin n'ont pas réussi la compétence (8). Nous constatons donc que les élèves qui ont suivi le programme de remédiation sont plus performants que les élèves qui ne l'ont pas suivi au niveau de la reconnaissance des graphies fréquentes et régulières d'un phonème.

C9 : Discerne les différentes prononciations d'une lettre

Dans le tableau 42 ci-dessus, nous observons une différence significative entre les trois classes au seuil du risque de 0,05. Cependant, si nous effectuons une analyse plus fine (voir tableau 45) en comparant les groupes deux par deux, il ressort que la classe A expérimentale au post-test se distingue de la classe C témoin au post-test pour la compétence 9.

Tableau 45 - (LSD) : Discerner les différentes prononciations d'une lettre

C9		(LSD) Comparaisons multiples				
(I) Classe	(J) Classe	Différence de moyennes (I-J)	Erreur standard	Sig.	Intervalle de confiance à 95%	
					Borne inférieure	Borne supérieure
Classe A post-test	Classe C post-test	-,376*	,146	,013	-,67	-,08

Nous avons calculé le pourcentage des résultats des élèves pour apporter plus de précision sur la réussite ou sur l'échec.

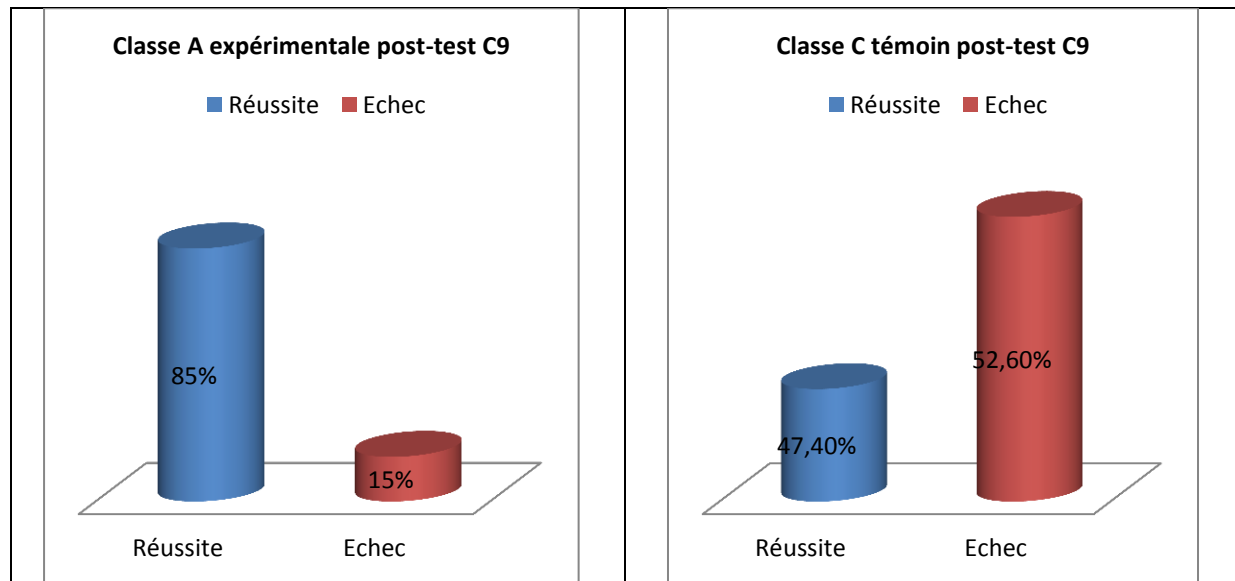


Figure 30 Pourcentage des résultats des élèves dans les classes A et C au post-test aux compétences C9

Nous observons comme le présente la figure 30 ci-dessus que 15% des élèves ont échoué au post-test dans la classe expérimentale (A) alors que 52,60% des élèves ont échoué au post-test dans la classe témoin. Donc il apparaît qu'il y a une différence évidente dans les résultats de deux classes en faveur de la classe expérimentale à savoir l'effet positif du programme de remédiation sur le progrès des élèves qui l'ont suivi, à discerner les différentes prononciations d'une lettre.

C26 : Organiser l'ordre des actions dans un texte ou un groupe d'images

Dans le tableau 42 ci-dessus, nous observons une différence significative entre les trois classes au seuil du risque de 0,05. Cependant, si nous effectuons une analyse plus fine (voir tableau 46) en comparant les groupes deux par deux, il ressort que la classe A expérimentale au post-test se distingue de la classe C témoin au post-test pour la compétence 26.

Tableau 46 - (LSD) : Organiser l'ordre des actions dans un texte ou un groupe d'images

C26	(I) Classe	(J) Classe	(LSD) Comparaisons multiples				
			Différence de moyennes (I-J)	Erreur standard	Sig.	Intervalle de confiance à 95%	
						Borne inférieure	Borne supérieure
Classe C post-test	Classe A post-test		-,329*	,154	,037	-,64	-,02

Afin d'apporter une information plus détaillée sur cette différence significative des élèves, nous avons calculé le pourcentage des résultats des élèves dans les trois classes au post-test.

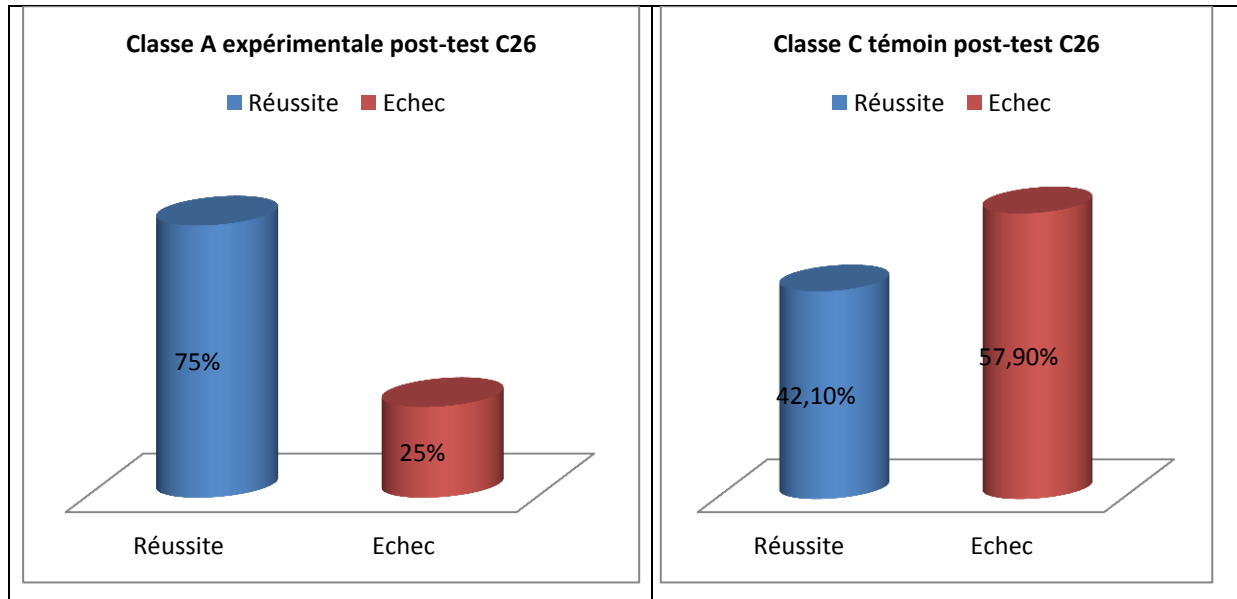


Figure 31 Pourcentage des résultats des élèves dans les classes A et C au post-test aux compétences C26

Nous observons que 25% des élèves de la classe expérimentale A ont échoué au post-test pour 57,90% des élèves de la classe témoin. Nous observons donc que plus de 50% des élèves de la classe témoin ont échoué.

C30 : Expliquer le sens d'une phrase lue

Dans le tableau 42 ci-dessus, nous observons une différence significative entre les trois classes au seuil du risque de 0,05. Cependant, si nous effectuons une analyse plus fine (voir tableau 47) en comparant les groupes deux par deux, il ressort que la classe A expérimentale et la classe B expérimentale au post-test se distinguent de la classe C témoin au post-test pour la compétence 30.

Tableau 47 - (LSD) : Expliquer le sens d'une phrase lue

C30		(LSD) Comparaisons multiples				
(I) Classe	(J) Classe	Différence de moyennes (I-J)	Erreur standard	Sig.	Intervalle de confiance à 95%	
					Borne inférieure	Borne supérieure
Classe C post-test	Classe A post-test	,432*	,134	,002	,16	,70
Classe C post-test	Classe B post-test	,495*	,131	,000	,23	,76

Afin d'apporter une information plus détaillée sur cette différence significative des élèves, nous avons calculé le pourcentage des résultats des élèves dans les trois classes au post-test.

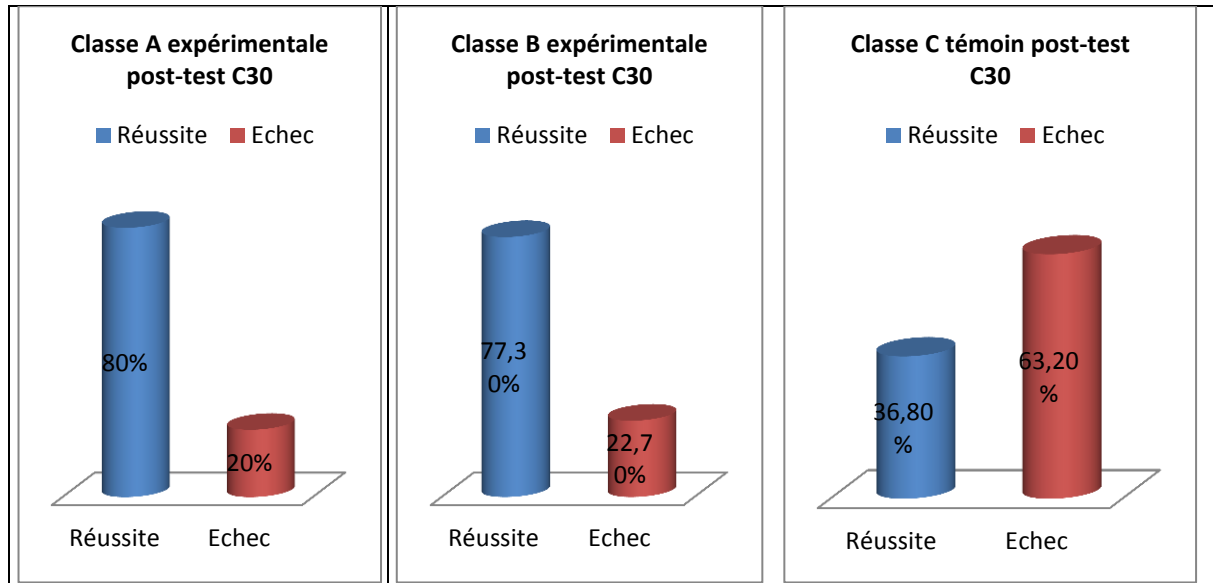


Figure 32 Pourcentage des résultats des élèves dans les classes A, B, C au post-test aux compétences C30

Sur la figure 32 ci-dessus, nous observons que 20% des élèves de la classe (A) expérimentale ont échoué au post-test, et que 22,70% des élèves de la classe (B) expérimentale ont échoué au post-test pour 63,20% des élèves dans la classe témoin. Plus de 50% des élèves de la classe témoin ont donc échoué au post-test.

Conclusion

Nous avons vu que les élèves sont devenus plus performants après avoir suivi le programme de remédiation. Il importe de souligner que les élèves qui ont suivi le programme de remédiation sont plus performants que ceux qui n'y ont pas participé, au niveau des compétences suivantes : C2, C8, C9, C26, C30

Par la suite, nous avons appliqué le T test de comparaison de moyennes avec échantillons appariés (T de Student appariés) au niveau de chaque classe au pré-test et au post-test.

Classe expérimentale A au pré-test/ Classe expérimentale A au post-test :

Nous montrons le résultat de l'application de ce test dans le tableau 48 pour la classe A expérimentale, ci-dessous :

Tableau 48 – Test T des échantillons appariés pour la classe A expérimentale au pré-test et au post-test

Test des échantillons appariés									
Classe A expérimentale		Différences appariées					t	ddl	Sig. bilatéral
		Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %				
					Inférieur	Supérieur			
Paire 1	C2	,250	,444	,099	,042	,458	2,517	19	,021
Paire 2	C8	,050	,510	,114	-,189	,289	,438	19	,666
Paire 3	C9	,500	,513	,115	,260	,740	4,359	19	,000
Paire 4	C12	-,050	,510	,114	-,289	,189	-,438	19	,666
Paire 5	C13	,000	,324	,073	-,152	,152	,000	19	1,000
Paire 6	C23	-,100	,718	,161	-,436	,236	-,623	19	,541
Paire 7	C24	,500	,607	,136	,216	,784	3,684	19	,002
Paire 8	C26	,000	,649	,145	-,304	,304	,000	19	1,000
Paire 9	C28	,150	,671	,150	-,164	,464	1,000	19	,330
Paire 10	C30	,000	,649	,145	-,304	,304	,000	19	1,000

Dans le tableau 48 ci-dessus, nous observons qu'il y a une différence significative entre le résultat des élèves avant et après l'application de notre programme de remédiation au seuil de signification 0,05 pour trois compétences suivantes : C2, C9, C24.

Pour apporter plus d'informations sur cette différence significative, nous avons calculé le pourcentage des résultats des élèves sur les compétences : C2, C9 et C24.

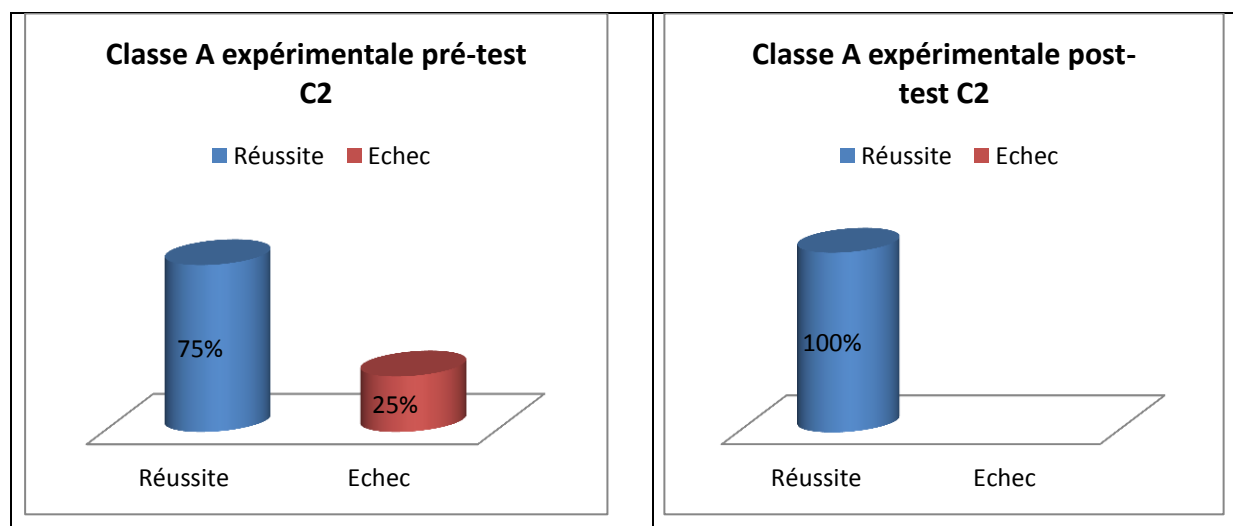


Figure 33 Pourcentage des résultats des élèves dans la classes A au post-test aux compétences C2

Nous observons sur la figure 33 ci-dessus, que 25% des élèves ont échoué au pré-test alors que tous les élèves ont réussi au post-test. Donc les élèves ont bien progressé après avoir suivi le programme de remédiation pour la compétence 2 : Repérer et localiser un phonème.

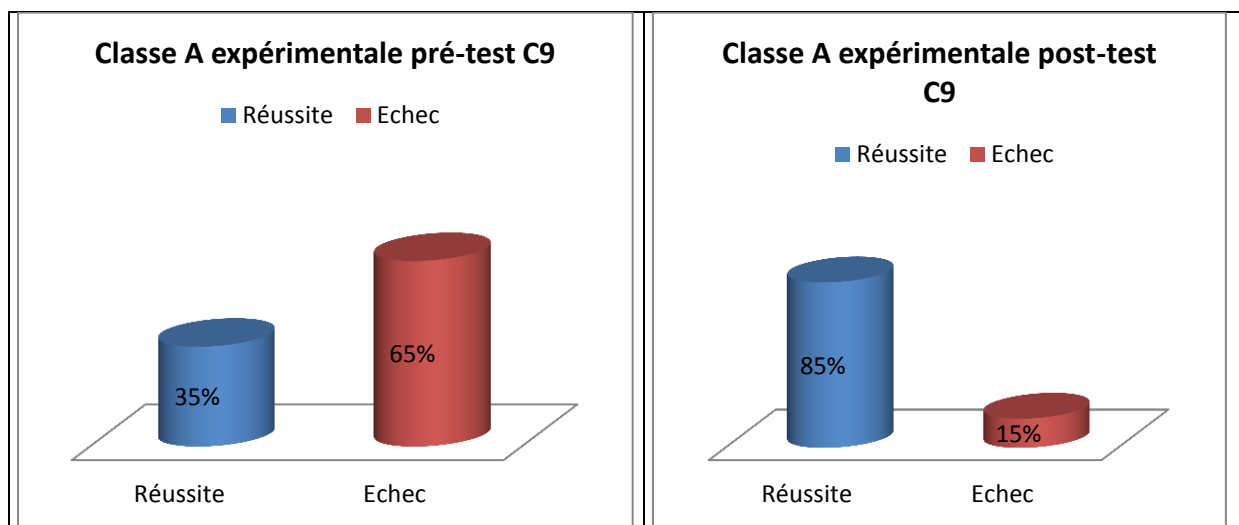


Figure 34 Pourcentage des résultats des élèves dans la classes A au post-test aux compétences C9

Nous observons sur la figure 34 ci-dessus, que 65% des élèves ont échoué au pré-test alors que 15% des élèves ont échoué au post-test. Donc les élèves qui ont suivi le programme de remédiation ont bien progressé sur la compétence 9 : Discerner les différentes prononciations d'une lettre.

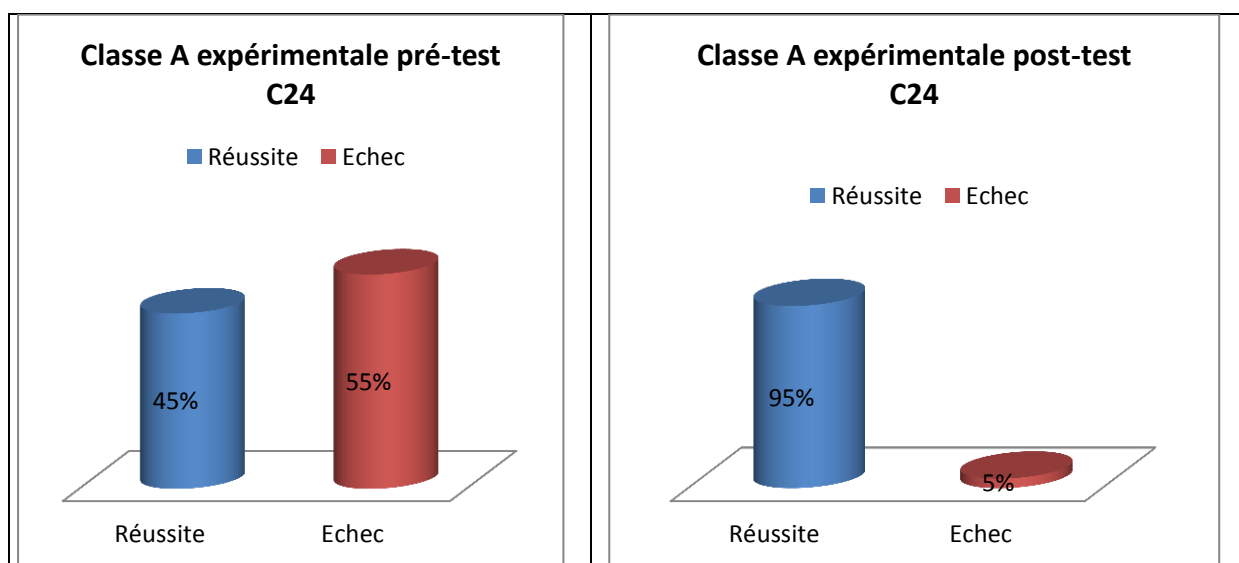


Figure 35 Pourcentage des résultats des élèves dans la classes A au post-test aux compétences C24

Nous remarquons dans la figure 35 présenté là-dessus, que 55% des élèves ont échoué dans la classe A expérimentale au pré-test pour 5% des élèves qui ont échoué au post-test. De ce fait, le programme de remédiation est efficace pour la compétence 24 : Reformuler le contenu d'un paragraphe ou d'un texte lu.

Classe expérimentale B au pré-test/ Classe expérimentale B au post-test :

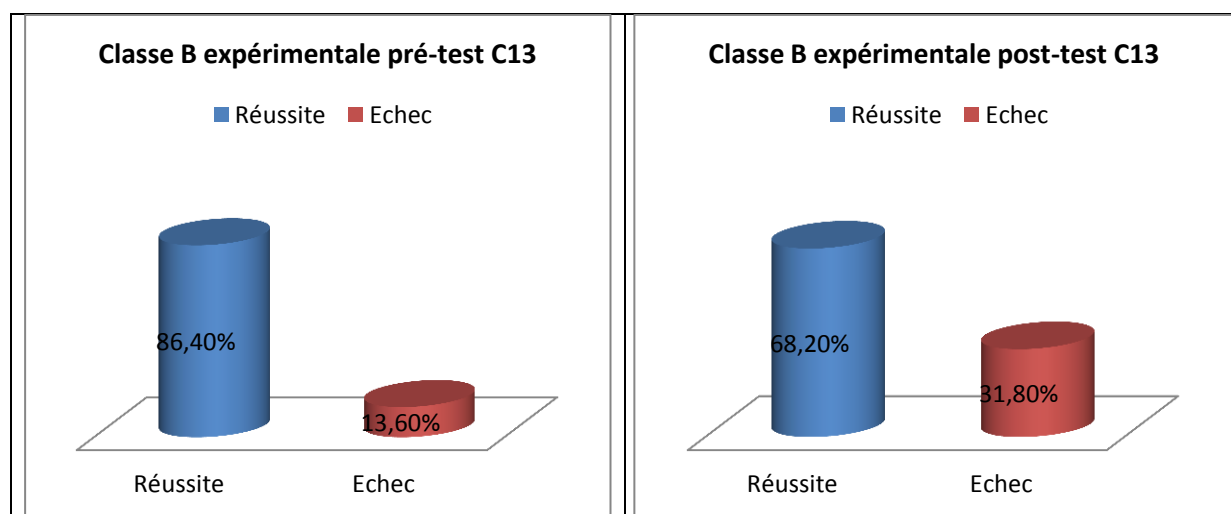
Ensuite nous montrons l'application de test T pour les échantillons appariés pour la classe B expérimentale au pré-test et post-test, voir tableau 49 ci-dessous :

Tableau 49 - Test T des échantillons appariés pour la classe B expérimentale au pré-test et au post-test

Test des échantillons appariés									
		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatéral)
		Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %				
					Inférieur	Supérieur			
Paire 1	C2	,182	,664	,142	-,113	,476	1,283	21	,213
Paire 2	C8	,091	,610	,130	-,180	,361	,699	21	,492
Paire 3	C9	,227	,685	,146	-,077	,531	1,555	21	,135
Paire 4	C12	-,091	,610	,130	-,361	,180	-,699	21	,492
Paire 5	C13	-,182	,395	,084	-,357	-,007	-2,160	21	,042
Paire 6	C23	,136	,710	,151	-,179	,451	,901	21	,378
Paire 7	C24	,136	,351	,075	-,019	,292	1,821	21	,083
Paire 8	C26	,227	,685	,146	-,077	,531	1,555	21	,135
Paire 9	C28	,273	,631	,135	-,007	,553	2,027	21	,056
Paire 10	C30	,045	,486	,104	-,170	,261	,439	21	,665

Dans le tableau 49 ci-dessus, nous observons qu'il y a une différence significative entre le résultat des élèves avant et après l'application de notre programme de remédiation au seuil de signification 0,05 pour une seule compétence C13.

Pour apporter plus d'informations sur cette différence significative, nous avons calculé le pourcentage des résultats des élèves pour la compétence C13.

**Figure 36 Pourcentage des résultats des élèves dans la classes B au post-test aux compétences C13**

Nous observons comme le présente la figure 36 ci-dessus que 31,60% des élèves ont échoué au pré-test dans la classe expérimentale (B) alors que 31,80% des élèves ont échoué au post-test. Donc il apparaît que certains élèves ont régressé après l'application de programme de remédiation sur cette compétence.

Classe témoin C au pré-test/ Classe témoin C au post-test :

Ensuite nous montrons l'application de test T pour les échantillons appariés pour la classe C témoin au pré-test et post-test, voir tableau 50 ci-dessous :

Tableau 50 - Test T des échantillons appariés pour la classe C témoin au pré-test et au post-test

Test des échantillons appariés									
		Différences appariées					t	ddl	Sig. bilatéral
		Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %				
					Inférieur	Supérieur			
Paire 1	C2	,000	,577	,132	-,278	,278	,000	18	1,000
Paire 3	C9	,368	,597	,137	,081	,656	2,689	18	,015
Paire 5	C13	-,053	,524	,120	-,305	,200	-,438	18	,667
Paire 6	C23	,105	,658	,151	-,212	,422	,697	18	,494
Paire 8	C26	,053	,780	,179	-,323	,429	,294	18	,772
Paire 9	C28	-,211	,787	,181	-,590	,169	-1,166	18	,259
Paire 10	C30	-,3684	,6840	,1569	-,6981	-,0388	-2,348	18	,031

Dans le tableau 50 ci-dessus, nous observons qu'il y a une différence significative entre le résultat des élèves au seuil de signification 0,05 pour une seule compétence C9, C30.

Pour apporter plus d'informations sur cette différence significative, nous avons calculé le pourcentage des résultats des élèves pour les compétences : C9 et C30.

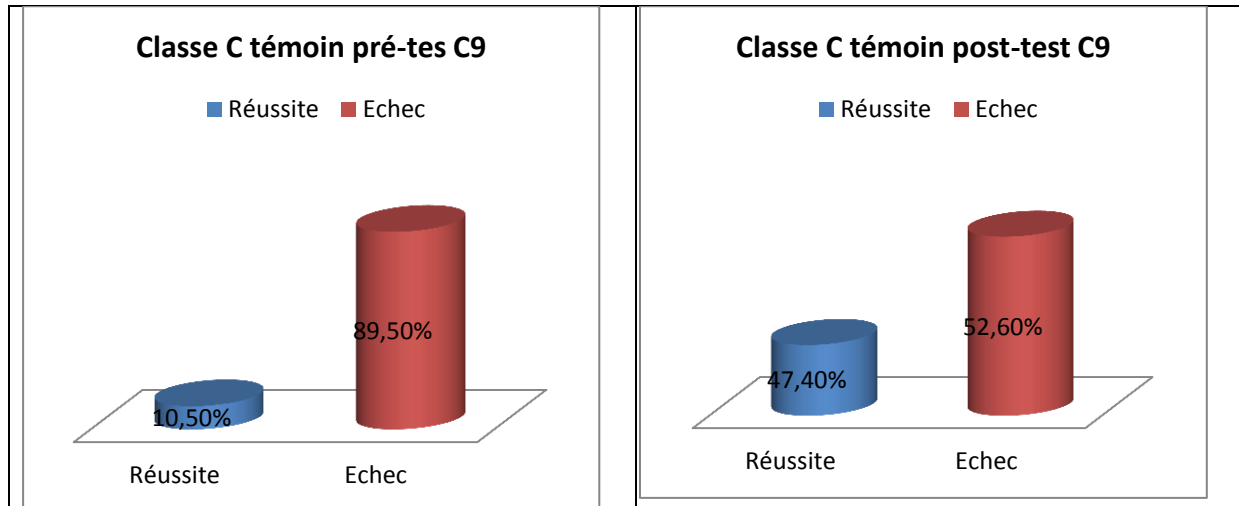


Figure 37 Pourcentage des résultats des élèves dans la classes B au post-test aux compétences C9

Nous observons comme le présente la figure 37 ci-dessus que 89,60% des élèves ont échoué au pré-test dans la classe témoin (C) alors que 52,60% des élèves ont échoué au post-test. Donc il apparaît que certains élèves ont progressé sur cette compétence.

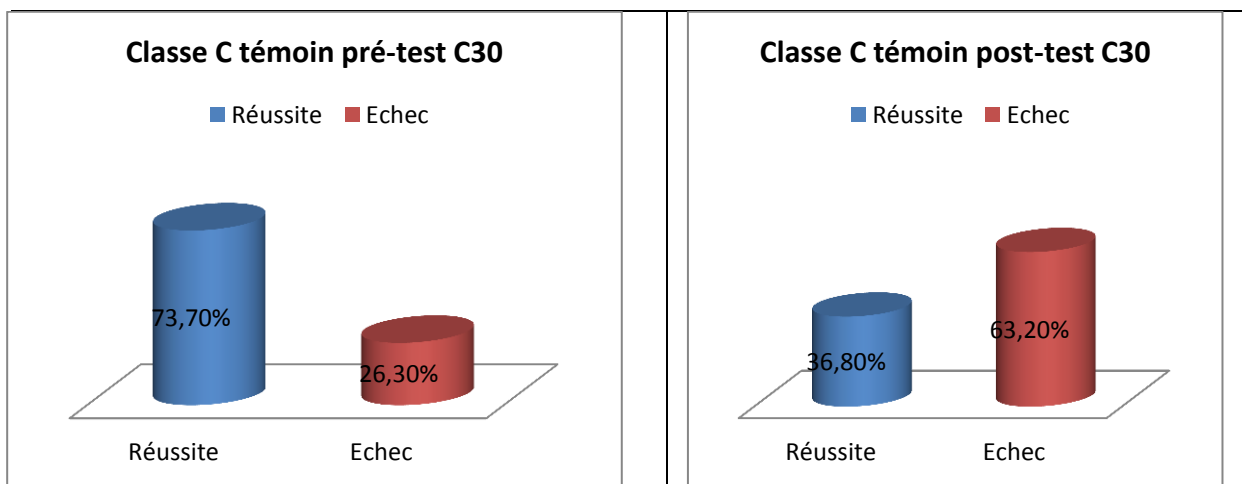


Figure 38 Pourcentage des résultats des élèves dans la classes B au post-test aux compétences C30

Nous observons sur la figure 38 ci-dessus, que 26,30% élèves ont échoué au pré-test pour 63,20% élève au post-test dans la classe C témoin. Cela signifie que les élèves ont régressé sur la compétence 30 : expliquer le sens d'une phrase lue.

Conclusion

Pour conclure cette partie, il importe de souligner que les élèves dans la classe expérimentale A, qui ont suivi le programme de remédiation ont progressé sur trois compétences suivantes : C2, C9 et C24. Alors que les élèves dans la classe expérimentale B, qui ont suivi le programme de remédiation ont régressé sur une seule compétence C13. Les élèves dans la classe témoin C, qui n'ont pas suivi le programme de remédiation ont progressé sur une seule compétence C9 alors qu'ils ont régressé sur une seule compétence C30.

13.3 Total (classes expérimentales) par rapport à la classe témoin

Dans ce paragraphe, notre objectif est comparer les résultats des élèves des classes expérimentale et de la classe témoin au pré-test ensuite au post-test. Nous avons également utilisé le test T pour les échantillons indépendants qui permet de comparer les moyennes de modalité des élèves dans les deux classes expérimentales et la moyenne des modalités, dans la classe témoin au seuil du risque de 0,05. S'il y a une différence significative nous allons calculer le pourcentage des résultats des élèves pour avoir plus de détails sur leurs échecs et leurs réussites.

Classes expérimentales au pré-test et classe témoin au pré-test

Nous présentons le résultat de l'application test T pour les échantillons indépendants en illustrant le progrès ou la régression par des figures, seulement si le p-value est significatif.

Tableau 51 – Test T d'échantillons indépendants : comparaison des moyennes entre le totale des deux classes expérimentales et la classe témoin au pré-test

Test des échantillons indépendants							
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes			
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne
C2	Hypothèse de variances égales	,208	,650	-,235	59	,815	-,030
C8	Hypothèse de variances égales	3,388	,071	-,150	59	,003	-,393
C9	Hypothèse de variances inégales	44,848	,000	-,842	52,218	,006	-,299
C12	Hypothèse de variances inégales	8,710	,005	-,329	29,132	,027	-,312
C13	Hypothèse de variances égales	,057	,812	-,120	59	,905	-,010
C23	Hypothèse de variances égales	,312	,579	-,265	59	,792	-,036
C24	Hypothèse de variances inégales	9,238	,004	1,392	40,509	,171	,170
C26	Hypothèse de variances égales	,892	,349	-,471	59	,147	-,203
C28	Hypothèse de variances inégales	6,380	,014	1,369	36,767	,179	,184
C30	Hypothèse de variances égales	,000	,984	-,010	59	,992	-,001

Nous observons comme cela est indiqué dans le tableau (51) ci-dessus, qu'il y a une différence significative entre l'ensemble des classes expérimentales et la classe témoin au pré-test au seuil de signification, aux niveaux des quatre compétences : C8, C9, C12 alors qu'il

n'y a pas de différence significative au seuil de risque 0,05 pour le reste des compétences : C2, C13, C23, C24, C26, C28, C30.

Pour apporter plus d'information sur cette différence significative, nous avons calculé le pourcentage des résultats des élèves au pré-test dans les deux groupes.

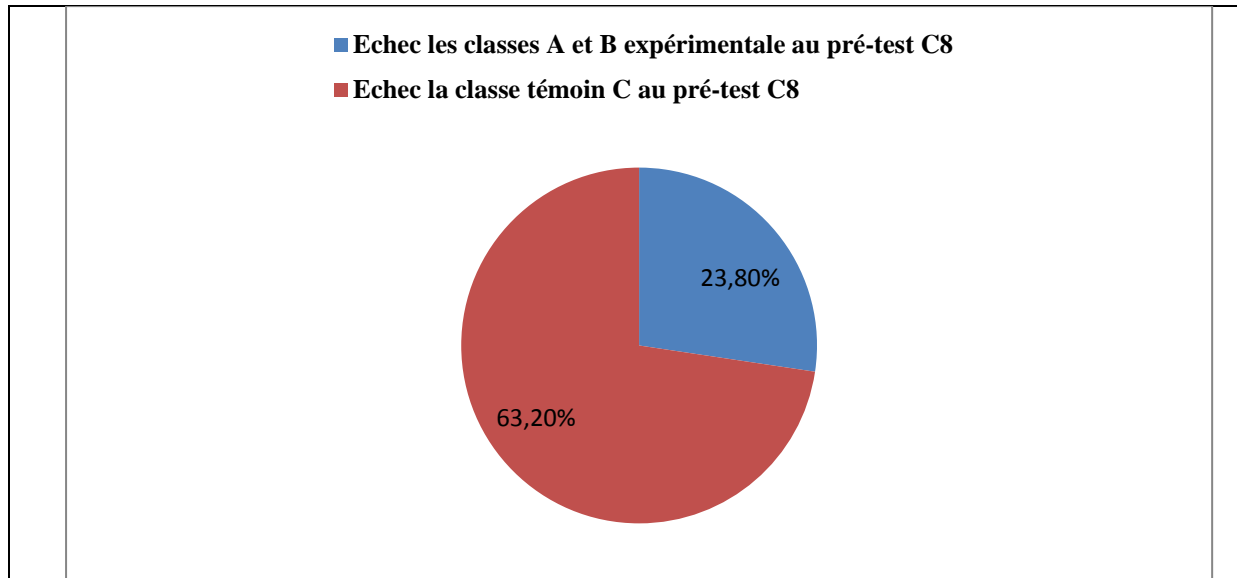


Figure 39 - Pourcentage des résultats des élèves au pré-test dans l'ensemble des classes expérimentales et dans la classe témoin dans la compétence C8

Nous observons dans la figure 39 ci-dessus, que 23,80% des élèves des classes expérimentales ont échoué alors que 63,20% des élèves de la classe témoin ont échoué dans la compétence 8. De ce fait, les élèves des classes expérimentales réussissent mieux que les élèves de la classe témoin au pré-test.

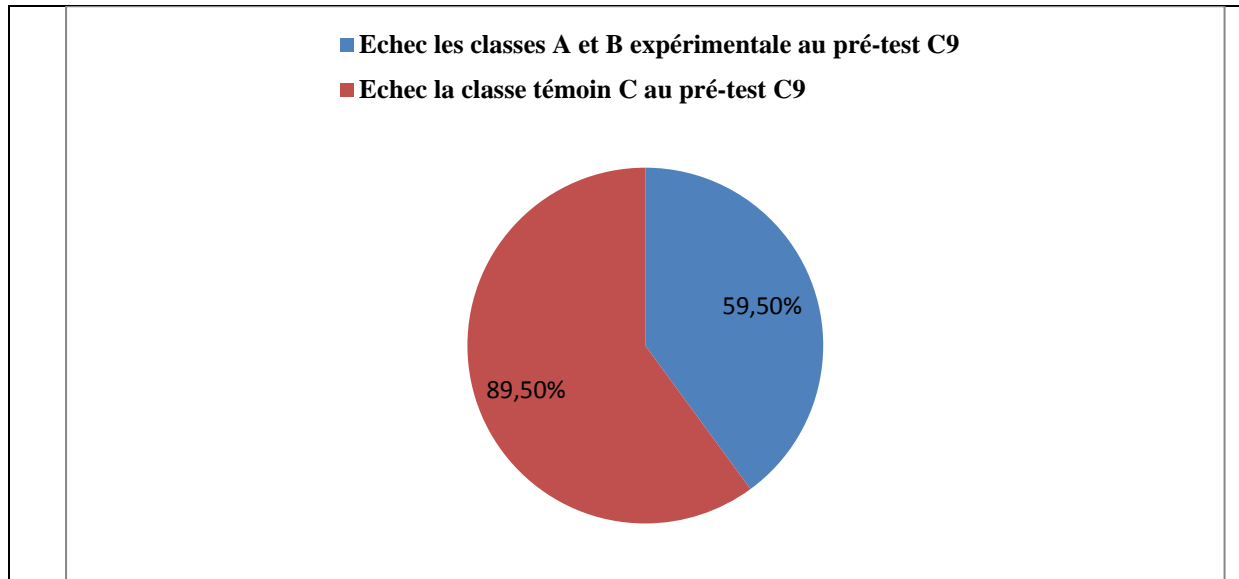


Figure 40 - Pourcentage des résultats des élèves au pré-test dans l'ensemble des classes expérimentales et dans la classe témoin dans la compétence C9

Nous observons dans la figure 40 ci-dessus, que 59,50% des élèves des classes expérimentales ont échoué alors que seulement 89,50% des élèves de la classe témoin ont échoué dans la classe témoin dans la compétence 9. Par conséquent, les élèves des classes expérimentales réussissent mieux que les élèves de la classe témoin au pré-test.

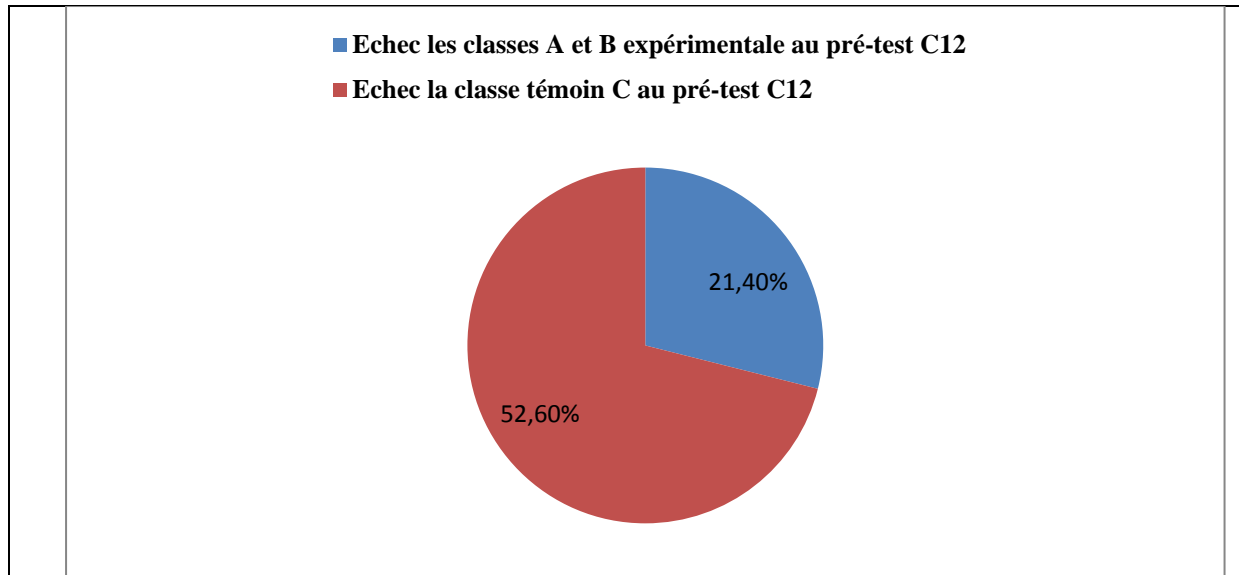


Figure 41 - Pourcentage des résultats des élèves au pré-test dans l'ensemble des classes expérimentales et dans la classe témoin dans la compétence C12

Nous observons dans la figure 41 ci-dessus, que 21,40% des élèves des classes expérimentales ont échoué alors que 52,60% des élèves de la classe témoin ont échoué dans la compétence 12. De ce fait, les élèves des classes expérimentales réussissent mieux que les élèves de la classe témoin.

Classes expérimentales au post-test et classe témoin au post-test

Par la suite, nous avons comparé les résultats des élèves dans l'ensemble des classes expérimentales et la classe témoin au post-test pour tester l'efficacité de notre programme de remédiation sur les résultats des élèves qui ont suivi les exercices de remédiation. Nous présentons les résultats de l'application de test T pour les échantillons indépendants dans le tableau (52) suivant.

Tableau 52 - Test T d'échantillons indépendants : comparaison des moyennes entre le totale des deux classes expérimentales et la classe témoin au post-test

Test des échantillons indépendants						
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes		
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)
C2	Hypothèse de variances inégales	26,585	,000	-2,094	22,995	,048
C8	Hypothèse de variances inégales	9,370	,003	-3,640	27,831	,001
C9	Hypothèse de variances inégales	6,767	,012	-2,132	29,993	,041
C12	Hypothèse de variances égales	3,978	,051	-1,832	59	,072
C13	Hypothèse de variances égales	,380	,540	,302	59	,764
C23	Hypothèse de variances égales	,269	,606	,323	59	,748
C24	Hypothèse de variances inégales	9,919	,003	-1,335	24,529	,194
C26	Hypothèse de variances égales	1,966	,166	-2,029	59	,047
C28	Hypothèse de variances égales	3,978	,051	-1,832	59	,072
C30	Hypothèse de variances inégales	9,370	,003	-3,640	27,831	,001

Nous observons comme cela est indiqué dans le tableau (52) ci-dessus, qu'il y a une différence significative entre l'ensemble des classes expérimentales et la classe témoin au post-test au seuil de signification, aux niveaux des cinq compétences : C2, C8, C9, C26, C30.

Pour apporter plus d'information sur cette différence significative, nous avons calculé le pourcentage des résultats des élèves au post-test dans les deux groupes.

C2 : Repérer et localiser un phonème

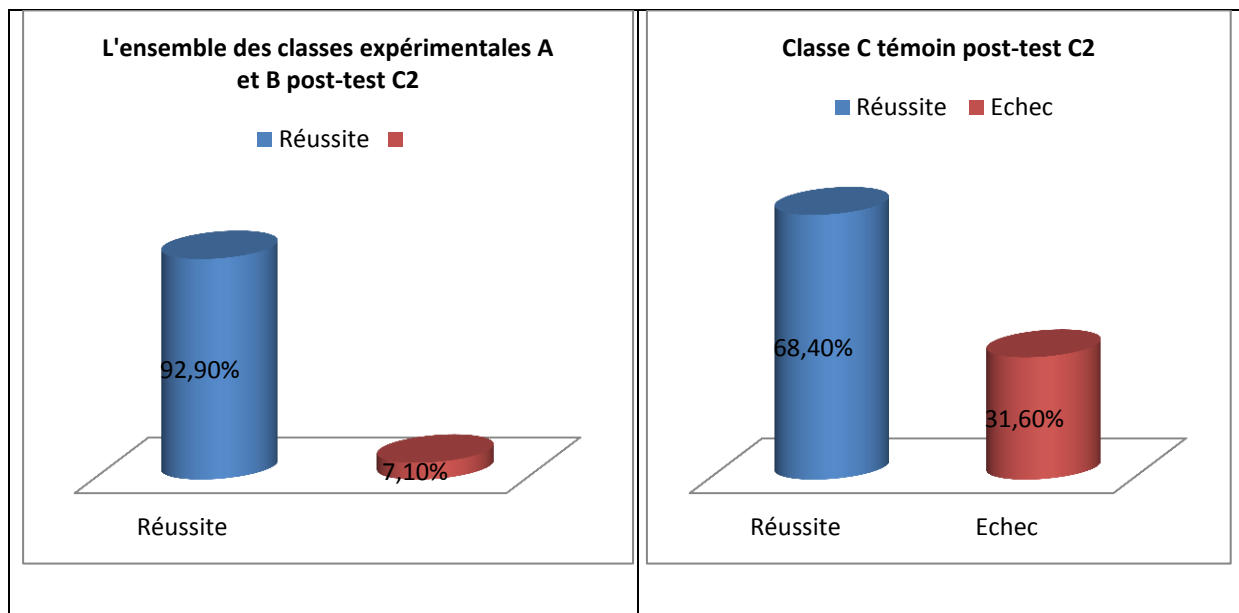


Figure 42 - Pourcentage des résultats des élèves au post-test dans l'ensemble des classes expérimentales et dans la classe témoin dans la compétence C2

Nous observons comme cela est indiqué dans la figure 42 ci-dessus, 7,10% ont échoué au post-test dans l'ensemble des classes expérimentales A et B, alors que 31,60% ont échoué dans la classe témoin C au post-test, il ressort donc que le programme de remédiation est efficace pour la compétence 2.

C8 : Reconnaître les graphies fréquentes et régulières d'un phonème

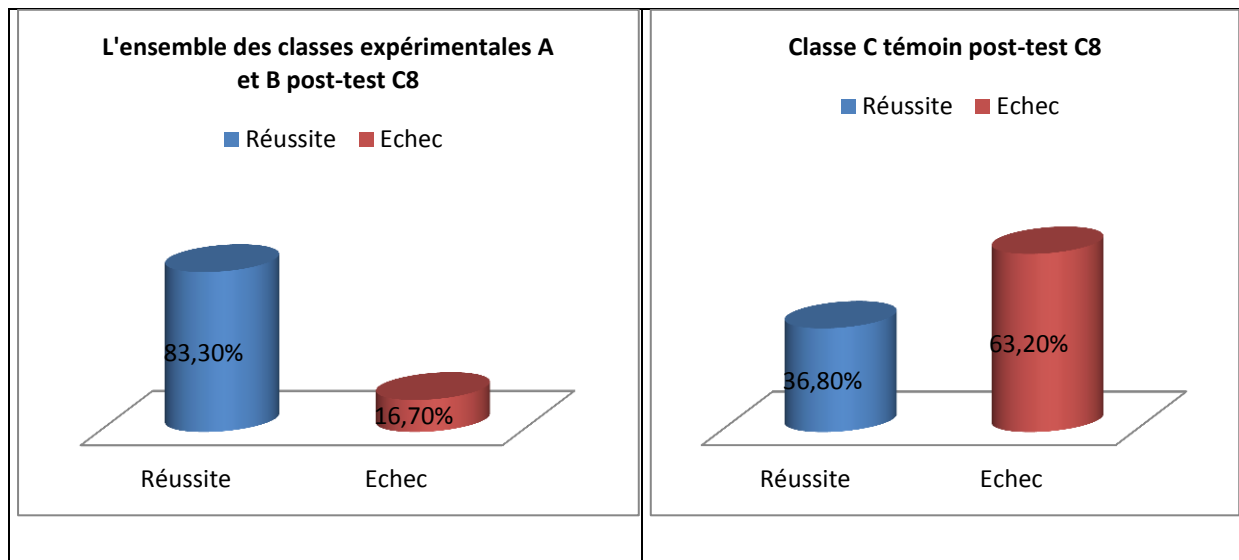


Figure 43 - Pourcentage des résultats des élèves au post-test dans l'ensemble des classes expérimentales et dans la classe témoin dans la compétence C8

Nous observons comme cela est indiqué dans la figure 43 ci-dessus, 16,70% ont échoué au post-test dans l'ensemble des classes expérimentales A et B, alors que 63,20% ont échoué

dans la classe témoin C au post-test, il ressort donc que le programme de remédiation est efficace pour la compétence 8.

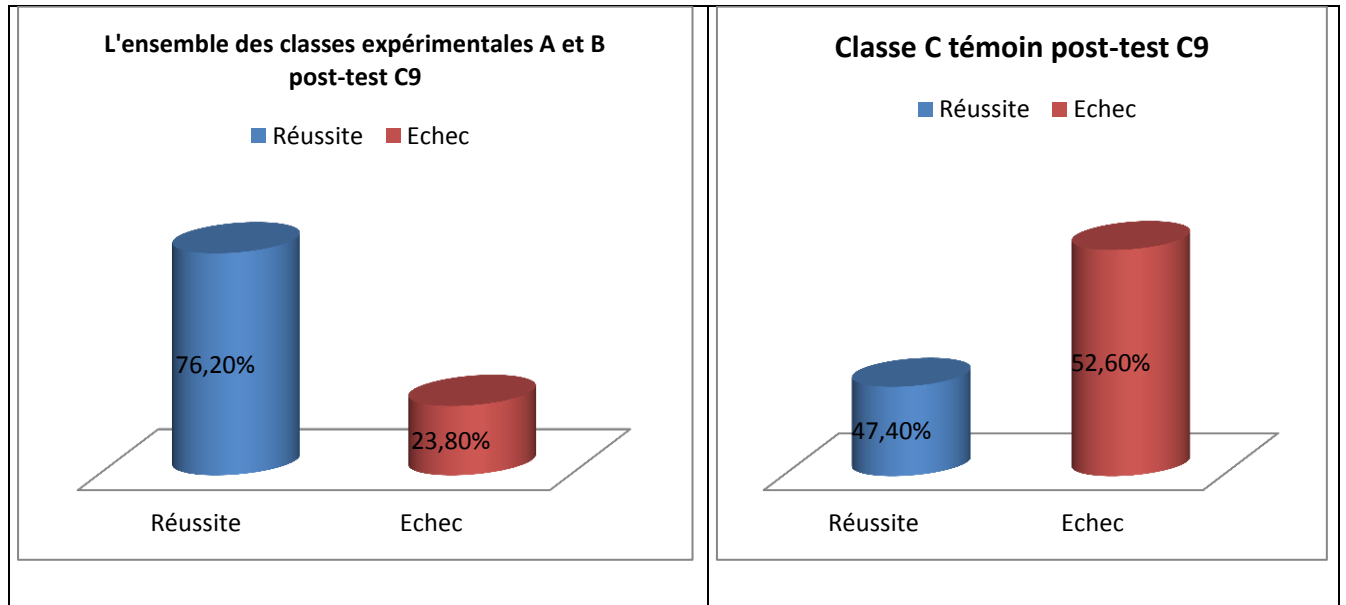


Figure 44 - Pourcentage des résultats des élèves au post-test dans l'ensemble des classes expérimentales et dans la classe témoin dans la compétence C9

Nous observons comme cela est indiqué dans la figure 44 ci-dessus, 23,80% ont échoué au post-test dans l'ensemble des classes expérimentales A et B, alors que 52,60% ont échoué dans la classe témoin C au post-test. Il apparaît que le programme de remédiation est efficace dans cette compétence.

C26 : Organiser l'ordre des actions dans un texte ou un groupe d'images

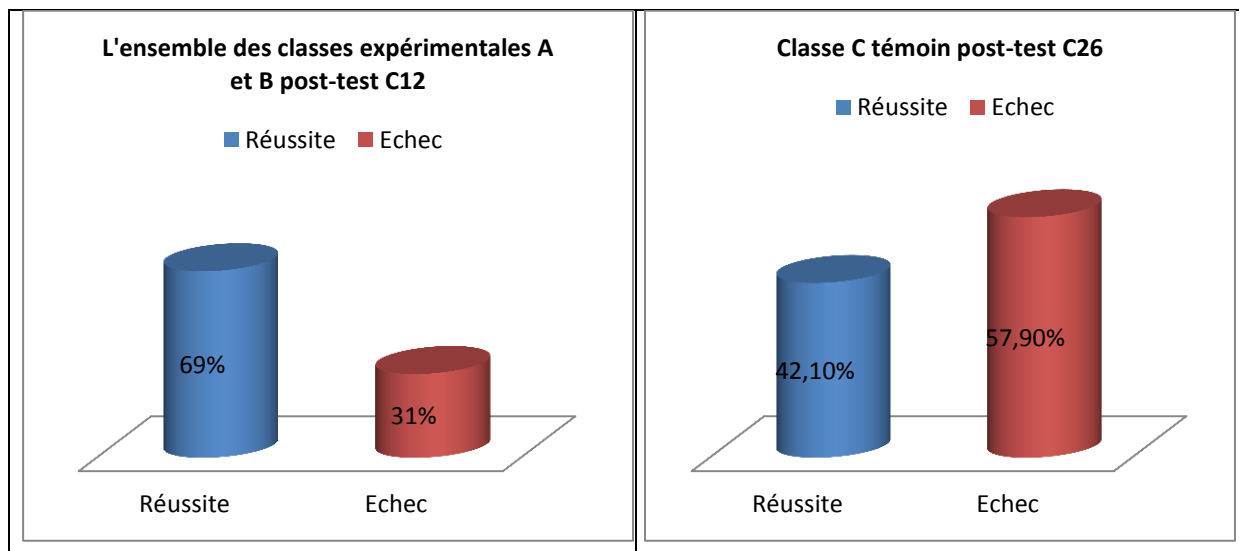


Figure 45 - Pourcentage des résultats des élèves au post-test dans l'ensemble des classes expérimentales et dans la classe témoin dans la compétence C26

Nous observons comme cela est indiqué dans la figure 45 ci-dessus, 31% ont échoué au

post-test dans l'ensemble des classes expérimentales A et B, alors que 57,90% ont échoué dans la classe témoin C au post-test. Il apparaît que le programme de remédiation est efficace dans cette compétence.

C30 : Expliquer le sens d'une phrase lue

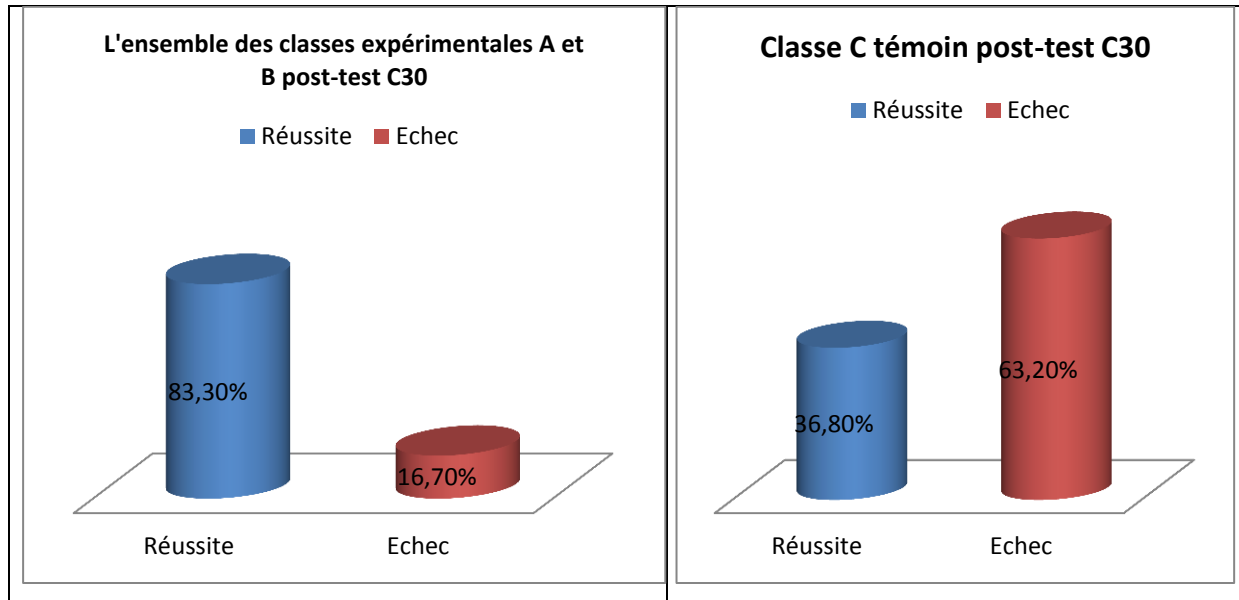


Figure 46 - Pourcentage des résultats des élèves au post-test dans l'ensemble des classes expérimentales et dans la classe témoin dans la compétence C30

Nous observons comme cela est indiqué dans la figure 46 ci-dessus, 16,70% ont échoué au post-test dans l'ensemble des classes expérimentales A et B, alors que 63,20% ont échoué dans la classe témoin C au post-test. Il apparaît que le programme de remédiation est efficace dans cette compétence.

Conclusion

Nous avons vu que les élèves dans les deux classes expérimentales A et B ont également progressé par rapport aux élèves dans la classe témoin C qui n'ont pas participé au traitement, sur les compétences suivantes : C2, C8, C9, C26, C30. Remarquons que l'addition des deux classes expérimentales nous a permis d'obtenir des résultats plus significatifs puisque l'échantillon a augmenté de taille (42).

Classes expérimentales au pré-test et Classes expérimentales au post-test

Dans ce paragraphe, notre objectif est comparer les résultats des élèves des classes expérimentale au pré-test et post-test. Nous avons utilisé le test T pour les échantillons appariés qui compare la moyenne des résultats des élèves au pré-test et au post-test afin de tester l'efficacité de l'application de notre programme de remédiation sur le progrès des élèves. Nous montrons ci-dessous le tableau 53 qui présente le résultat de l'application de test T pour les échantillons appariés : l'ensemble des classes expérimentales A et B au pré-test et : l'ensemble des classes expérimentales A et B au post-test.

Tableau 53 - Test T des échantillons appariés pour les classes expérimentales A et B au pré-test et au post-test

Test des échantillons appariés									
		Différences appariées					t	ddl	Sig. bilatéral
		Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %				
					Inférieur	Supérieur			
Paire 1	C2	,214	,565	,087	,038	,390	2,460	41	,018
Paire 2	C8	,071	,558	,086	-,103	,245	,829	41	,412
Paire 3	C9	,357	,618	,095	,165	,550	3,747	41	,001
Paire 4	C12	-,071	,558	,086	-,245	,103	-,829	41	,412
Paire 5	C13	-,095	,370	,057	-,211	,020	- 1,667	41	,103
Paire 6	C23	,024	,715	,110	-,199	,247	,216	41	,830
Paire 7	C24	,310	,517	,080	,148	,471	3,877	41	,000
Paire 8	C26	,119	,670	,103	-,090	,328	1,152	41	,256
Paire 9	C28	,214	,645	,100	,013	,415	2,152	41	,037
Paire 10	C30	,095	,532	,082	-,071	,261	1,159	41	,253

Dans le tableau 53 ci-dessus, nous observons qu'il y a une différence significative entre le résultat des élèves avant et après l'application de notre programme de remédiation au seuil de signification 0,05 pour quatre compétences C2, C9, C24, C28.

Pour apporter plus d'informations sur cette différence significative, nous avons calculé le pourcentage des résultats des élèves pour les compétences : C2, C9, C24, C28.

C2 : Repérer et localiser un phonème

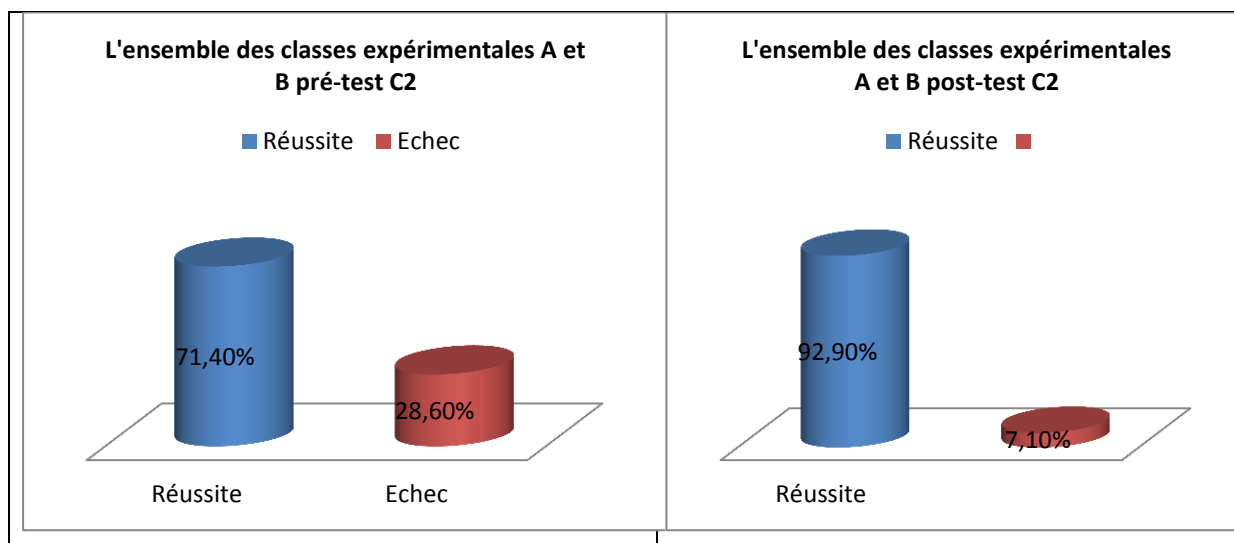


Figure 47 Pourcentage des résultats des élèves dans les classes expérimentales A et B au pré-test et au post-test aux compétences C2

Nous observons comme cela est indiqué dans la figure 47 ci-dessus, 28,60% ont échoué au pré-test dans l'ensemble des classes expérimentales A et B, pour 7,10% ont échoué dans l'ensemble des classes expérimentales A et B au post-test. Il apparaît que le programme de remédiation est efficace dans cette compétence.

C9 : Discerner les différentes prononciations d'une lettre

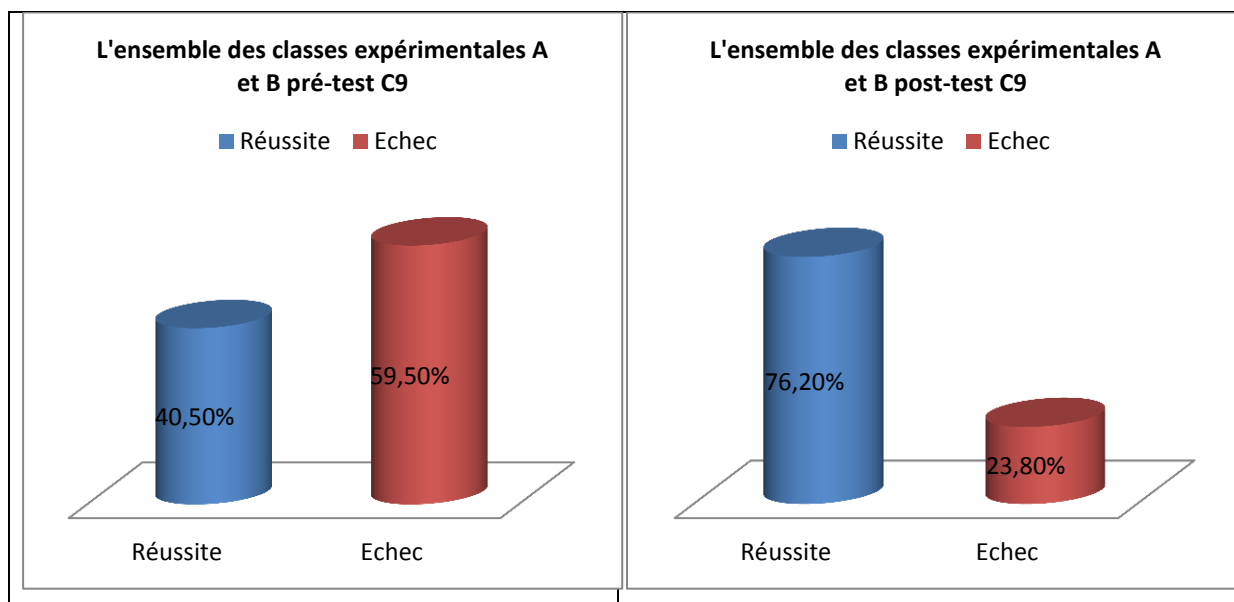


Figure 48 Pourcentage des résultats des élèves dans les classes expérimentales A et B au pré-test et au post-test aux compétences C9

Nous observons comme cela est indiqué dans la figure 48 ci-dessus, 59,50% ont échoué au pré-test dans l'ensemble des classes expérimentales A et B, pour 23,80% ont échoué dans

l'ensemble des classes expérimentales A et B au post-test. Il apparaît que le programme de remédiation est efficace dans cette compétence.

C24 : Reformuler le contenu d'un paragraphe ou d'un texte lu

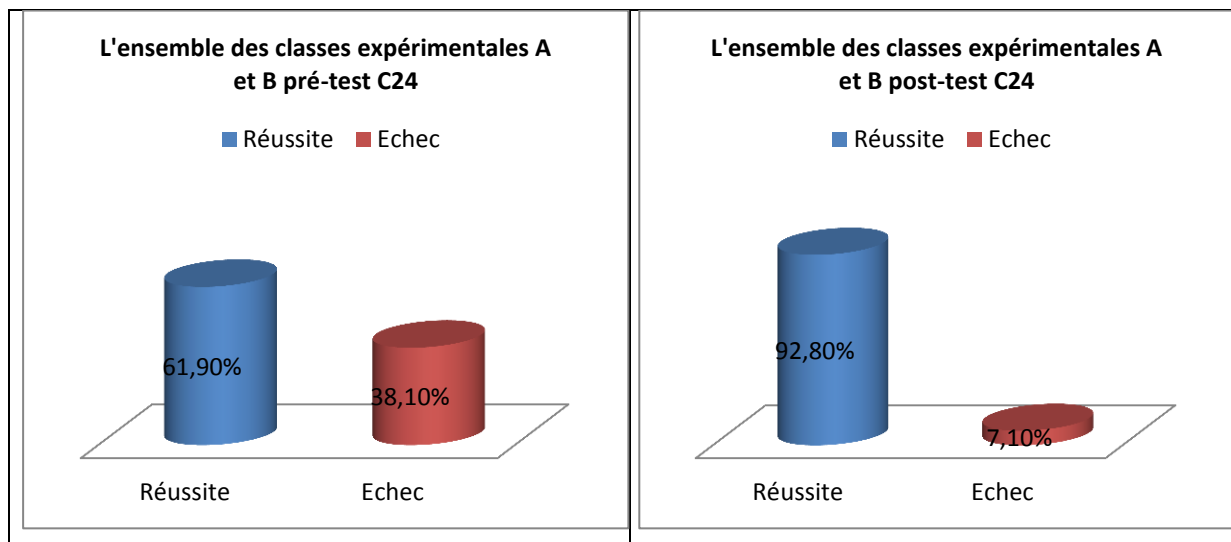


Figure 49 Pourcentage des résultats des élèves dans les classes expérimentales A et B au pré-test et au post-test aux compétences C24

Nous observons comme cela est indiqué dans la figure 49 ci-dessus, 38,10% ont échoué au pré-test dans l'ensemble des classes expérimentales A et B, pour 7,10% ont échoué dans l'ensemble des classes expérimentales A et B au post-test. Il apparaît que le programme de remédiation est efficace dans cette compétence.

C28 : Trouver dans le texte, la réponse à des questions concernant le texte

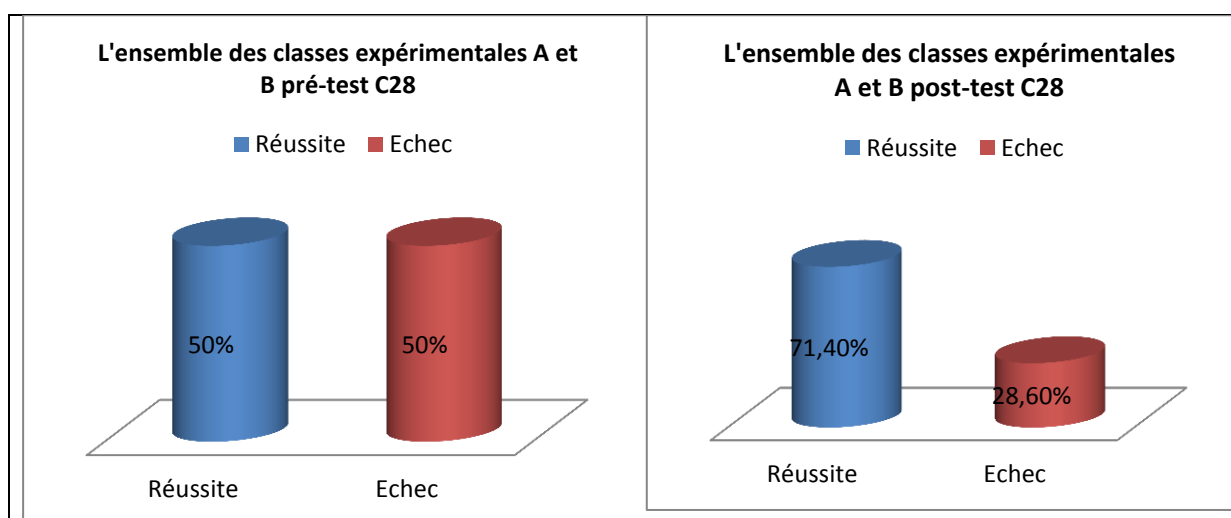


Figure 50 Pourcentage des résultats des élèves dans les classes expérimentales A et B au pré-test et au post-test aux compétences C28

Nous observons comme cela est indiqué dans la figure 50 ci-dessus, 50% ont échoué au

pré-test dans l'ensemble des classes expérimentales A et B, pour 28,60% ont échoué dans l'ensemble des classes expérimentales A et B au post-test. Il apparaît que le programme de remédiation est efficace dans cette compétence.

Conclusion

Pour conclure cette partie, il importe de souligner que les élèves qui ont suivi le programme de remédiation sont devenus plus performants après avoir participé à notre programme de remédiation, au niveau des compétences suivantes : C2, C9, C24, C28. Alors que la comparaison classe par classe nous a donné un progrès au niveau de trois compétences suivantes : C2, C9, C24.

Remarquons que l'addition des deux classes expérimentales nous a permis d'obtenir des résultats plus significatifs puisque l'échantillon a augmenté de taille (42). Autrement dit, nous notons une différence significative dans le résultat de l'ensemble des élèves des classes expérimentales avant et après l'application du programme de remédiation sur quatre compétences. Alors qu'auparavant, nous n'observions une différence significative dans la classe expérimentale (B), et que trois compétences dans la classe expérimentale A. De ce fait l'efficacité de notre programme de remédiation est donc confirmée sur quatre compétences.

13.4 Résultats et discussions sur la première hypothèse

Notre première hypothèse consistait à démontrer que « les élèves qui rencontraient des difficultés en lecture, ont dépassé leur problème grâce à la mise en place d'un programme de remédiation qui traite les problèmes à ce niveau, parallèlement au programme scolaire ». Ce programme a été testé sur trois axes dans le chapitre précédent (10). Afin de vérifier cette hypothèse, nous avons effectué des comparaisons : une comparaison a été faite tout d'abord au niveau de chaque élève avant et après l'application du programme de remédiation. Une comparaison a ensuite été effectuée au niveau de chaque classe au pré-test et au post-test. Enfin, nous avons comparé les classes expérimentales et la classe témoin au pré-test, nous avons réalisé la même comparaison au post-test ainsi qu'une comparaison pour l'ensemble des classes expérimentales à deux axes : le pré-test et le post-test.

Alors, tout au long de ce chapitre, nous avons tenté de prouver l'effet de l'application du programme de remédiation dans les classes expérimentales et la classe témoin. Nous avons récapitulé toutes les compétences qui ont progressé dans le tableau suivant :

Tableau 54 - Résultat de l'application du programme de remédiation chez les élèves au pré-test et au post-test

	C2	C8	C9	C12	C13	C23	C24	C26	C28	C30
Elève/élève		*		*			*		*	*
Classes expérimentale/classe témoin au post-test	*	*	*					*		*
Classe expérimentale au pré-test/Classe expérimentale au post-test	*		*				*			
Total des Classes expérimentales au pré-test/total des Classes expérimentales au post-test	*	*	*					*		*

Nous observons dans le tableau 54 ci-dessus, que les élèves ont présenté des progrès sur cinq compétences : C8, C12, C24, C28, C30. Ils sont devenus plus performants suite à l'application du programme de remédiation pour cinq compétences. La moitié des compétences du programme de remédiation était donc acquise. De ce fait, les élèves des classes expérimentales ont amélioré leur niveau par rapport à ceux de la classe témoin. Ce progrès portait sur deux compétences au niveau de l'identification des mots et trois compétences sur la compréhension des textes.

En outre, les élèves des classes expérimentales ont progressé grâce à l'application du programme de remédiation sur cinq compétences: C2, C8, C9, C26, C30 par rapport aux élèves dans la classe témoin (voir tableau 54). En d'autres mots, les élèves qui ont suivi le programme de remédiation ont évolué de manière remarquable par rapport aux élèves témoins qui n'ont pas participé au programme de remédiation. Le progrès réalisé au niveau de la classe expérimentale A, a été moindre sur les compétences C2, C9, C24. Il y a une évolution s'est effectuée dans le total des classes expérimentales au pré-test par rapport au post-test sur les cinq compétences suivantes : C2, C8, C9, C26, C30. Nous pouvons dire de ce fait, que les élèves qui ont participé au programme de remédiation sont devenus plus performants après avoir suivi le programme de remédiation.

En récapitulant toutes les compétences (d'après le tableau 54 ci-dessus) dans lesquelles un progrès a été réalisé sur les trois axes cités plus haut (chapitre 10), c'est à dire les compétences C2, C8, C9, C12, C24, C26, C28, C30, nous pouvons dire que pour l'ensemble

des compétences travaillées (8 compétences sur 10) un remarquable progrès a été effectué grâce à l'application du protocole de remédiation. Ce dernier a eu un impact important sur les progrès des élèves. Certains ont amélioré leur niveau suite au programme de remédiation par rapport au même pré-test. D'autres ont progressé par rapport à leurs camarades qui n'ont pas participé au protocole.

Quant à notre première hypothèse « les élèves qui rencontraient des difficultés en lecture ont dépassé leur problème grâce à la mise en place d'un programme de remédiation qui traite les problèmes à ce niveau, parallèlement au programme scolaire », elle a été vérifiée de ce fait presque entièrement et le programme de remédiation a eu un impact positif sur le progrès des élèves au sein de l'école en parallèle avec le programme scolaire.

Nous reprenons les indicateurs suivants de cette hypothèse :

L'indicateur compétence 2 : Repérer et localiser un phonème

Nous avons proposé d'inclure le processus de perception et de manipulation d'un phonème suite à ce que Pascale Bézu-Débs et le ministère de l'Éducation nationale ont proposé pour parvenir à repérer et localiser un phonème. Les élèves ont beaucoup apprécié les exercices du traitement. En effet, nous avons choisi de travailler individuellement avec eux et pour des périodes courtes, ce qui a évité tout ennui de leur part. Les élèves ont d'abord été invités à faire la différence entre le mot, la syllabe et le phonème. Puis ils ont substitué des phonèmes, rajouté et enlevé un phonème en utilisant leur nom. Ils ont manifesté de l'enthousiasme pour continuer les entraînements jusqu'au bout. Selon Goigoux, les outils d'évaluations proposés par le ministère de l'Éducation nationale pour remédier aux difficultés en lecture ne sont pas suffisants. Aucun progrès n'a pu être enregistré car ces outils ne facilitent pas la possibilité d'établir un plan visible des tâches réalisées par les enseignants (Goigoux, 2006). L'association que nous avons proposée a permis un progrès car nous avons réalisé un schéma hiérarchisant et planifiant les activités qui préconisent toutes les capacités nécessaires pour arriver à repérer et localiser un phonème.

L'indicateur compétence 8 : reconnaître les graphies fréquentes et régulières d'un phonème

Les élèves sont invités à chercher et à distinguer les différents graphes possibles pour un phonème en prenant appui sur la segmentation d'un mot. Ils doivent par la suite chercher les

graphèmes écrits sur les étiquettes pour ce phonème. Rappelons que deux phases sont importantes pour parvenir à systématiser et à mémoriser les différents graphèmes d'un phonème afin de mémoriser ces graphèmes pour maîtriser le code de l'écrit. L'apprentissage des graphèmes vise à leur apprendre la correspondance entre l'écrit et l'oral (Gombert, 2003). Nous avons remarqué que les exercices ont plu aux élèves qui manifestaient de l'impatience pour les réaliser.

L'indicateur compétence 9 : discerner les différentes prononciations d'une lettre

Pour maîtriser cette compétence, nous nous sommes assurés, au préalable, que les élèves savaient prononcer les lettres d'un mot (le principe alphabétique). Puis nous avons demandé aux élèves de prononcer les lettres selon leur position dans les mots pour qu'ils prennent conscience du changement de sons des lettres en fonction de leur position dans les mots. Nous avons essayé de justifier ce changement pour que les élèves le mémorisent et qu'ils essaient de réfléchir à chaque fois qu'ils rencontraient un cas identique à ceux que nous avons étudiés.

L'indicateur compétence 12 : se référer à des mots familiers pour lire un mot nouveau

Les élèves ont découvert qu'ils pouvaient former des nouveaux mots ou bien de petits morceaux de mots en prenant appui sur des mots qu'ils connaissaient. Nous rappellerons les réactions des élèves vis-à-vis de cet exercice : ils souriaient chaque fois qu'ils parvenaient à découvrir un nouveau mot. Par la suite, nous avons pris appui sur l'unité syllabique pour fabriquer de nouveaux mots. Il suffisait que les élèves ajoutent des syllabes. Pour terminer, les élèves étaient invités à faire des chaînes de mots en ne remplaçant qu'une lettre dans les mots. Ils ont bien apprécié cet exercice car ils ont pu tenter de fabriquer de nouveaux mots à partir de mots connus.

L'indicateur compétence 13 : Lire des syllabes complexes

Les élèves ont travaillé avec assiduité sur les exercices conçus pour maîtriser cette compétence. Les étapes prévues pour ces exercices étaient mises en place pour favoriser l'adhésion des élèves. Ils ont aimé participer aux exercices. Nous ne notons pas de différence significative entre les élèves qui ont suivi le programme de remédiation et ceux que ne l'ont pas suivi. Nous avons cherché à justifier cette situation. Rappelons que le directeur de l'école dans laquelle nous avons réalisé notre projet, a proposé de changer l'exercice d'évaluation du pré-test car il considérait l'exercice très difficile pour les élèves, et craignait qu'ils ne parviennent pas à le faire. De ce fait, nous avons dû alléger l'exercice. Puisque nous voulions évaluer les progrès réalisés par les élèves grâce à l'application du protocole de remédiation,

nous avons réutilisé le même test au post-test. Comme cet exercice était simplifié, la plupart des élèves l'ont réussi. Nous pouvons confirmer notre argument en présentant l'effectif des résultats des élèves pour cette compétence.

Tableau 55 - Présentant le résultat des élèves au niveau de la lecture des syllabes complexes

C13	Régression	Stable	Progrès	Total
Classes A et B	5	36	1	42
Classe C	3	14	2	19
Total	8	50	3	61

D'après le tableau 55 ci-dessus, nous remarquons que les effectifs des classes expérimentales et de la classe témoin sont très proches sur les trois niveaux de l'évaluation. Ceci confirme notre justification : aucune différence n'a été constatée suite à l'application de programme de remédiation. En nous reportant également au diagramme des résultats des élèves sur cette compétence ci-dessous (voir figure 51), nous constatons que les deux statuts sont presque identiques.

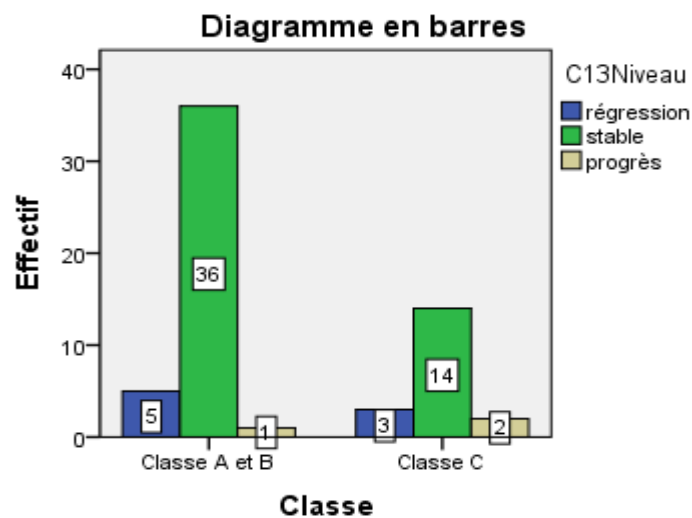


Figure 51 Présentant l'effectif des résultats des élèves pour la lecture des syllabes complexes

L'indicateur compétence 23 : extraire le thème d'un texte lu

Nous présentons ici des dessins des élèves sur ce qu'ils ont compris de l'histoire : *"Essie, et si je changeais de maman?"*. Nous avons choisi quatre dessins au hasard comme exemples (voir figure 52)

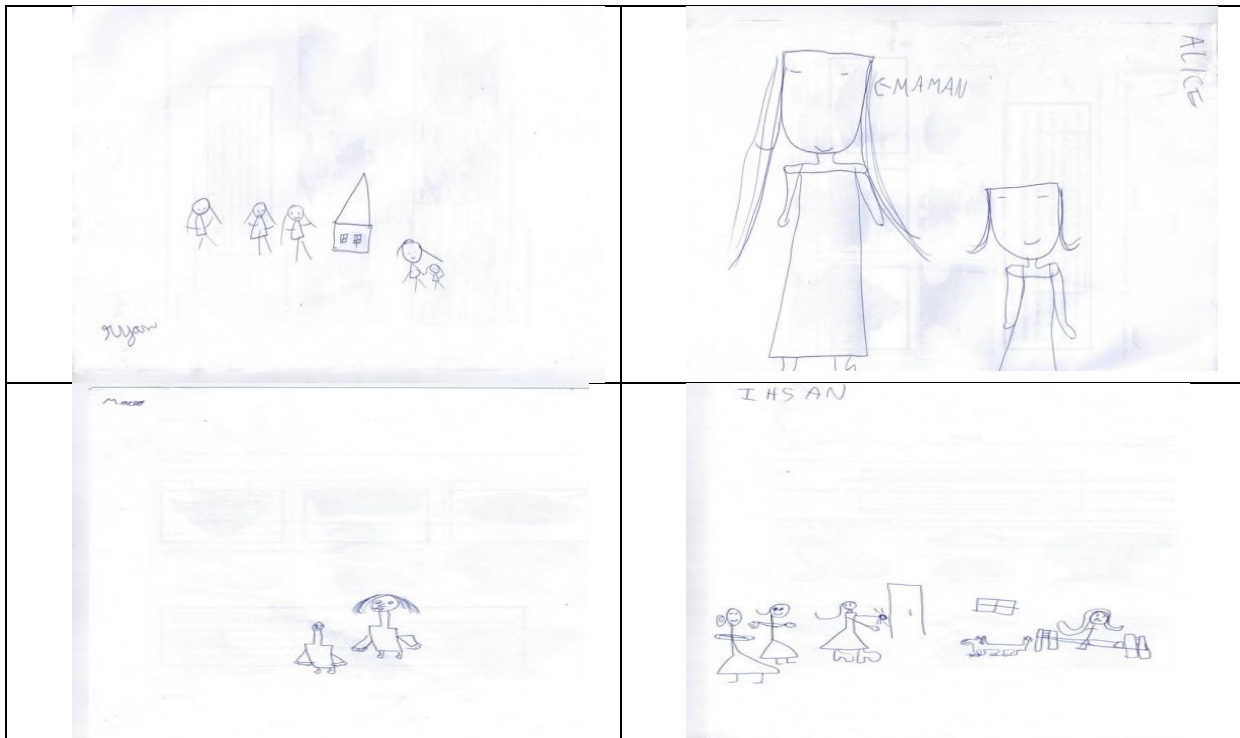


Figure 52 Présentant les dessins des élèves sur le thème de l'histoire de "Essie, et si je changeais de maman?"

D'après ces dessins (voir figure 52), il nous semble que les élèves ont compris l'idée principale de chaque histoire : il s'agit d'une petite fille qui voulait changer de maman car elle était fâchée avec elle. Nous n'observons pas de différence significative entre les groupes expérimentaux et le groupe témoin sur cette compétence. Nous proposons deux arguments pour justifier cette observation. Le premier est en lien avec les processus de l'inférence et de l'anaphore. Ces deux processus demandent plus de temps et ils ne sont pas faciles à manipuler (Fayol, 2003). Puisque cette compétence est la première à travailler au niveau de la compréhension des textes, il nous semble que le temps n'a pas été suffisant pour la maîtriser. Le deuxième argument est en lien avec le test lui-même. Nous avons remarqué que le choix de thèmes des histoires était très proche. De ce fait, les élèves ont sans doute confondu certaines choses. Surtout en ce qui concerne le premier et le troisième choix. Par ailleurs, les élèves ont adoré travaillé sur les histoires et ils n'ont pas eu de difficultés particulières.

L'indicateur compétence 24 : reformuler le contenu d'un paragraphe ou d'un texte lu.

Les étapes pour traiter cette difficulté se suivent et permettent aux élèves d'enrichir leur esprit par des mots de vocabulaire. Elles aident également les élèves à bien comprendre les événements évoqués dans les histoires. De plus, elles facilitent la mémorisation du déroulement des événements dans chaque histoire avec et sans les supports, pour les élèves.

Les élèves ont beaucoup apprécié chaque étape du travail sur cette compétence. Ils sont parvenus à répondre aux questions en relation avec les liens de causalité et de chronologie. Il est important de mentionner, que cette compétence était la dernière compétence travaillée avec les élèves car nous avons suivi un certain ordre pour les compétences concernant la compréhension. Ainsi, les élèves ont bien automatisé la compréhension des histoires car pour toutes les compétences de compréhension, une lecture entière était assurée par les enseignants pour tous les élèves des classes expérimentales.

L'indicateur compétence 26 : organiser l'ordre des actions dans un texte ou un groupe d'images

En travaillant sur cette compétence, nous avons constaté que les élèves étaient actifs tout au long des trois exercices. L'idée de donner l'album et les images à l'enfant et de lui demander d'organiser les images en prenant appui sur le texte leur était nouvelle. Ils l'ont quand même bien appréciée. Dans une deuxième étape, le fait de leur donner le texte et de le récupérer par la suite pour qu'ils fassent l'exercice en se basant sur la mémorisation des informations du texte a connu un grand succès chez les élèves. Enfin, ils étaient à l'aise lors du travail sur le troisième exercice car ils avaient déjà bien mémorisé les informations du texte.

L'indicateur compétence 28 : trouver dans le texte la réponse à des questions concernant le texte

Nous avons voulu travailler rapidement sur cette compétence dans la phase du travail sur la compétence 23 : extraire le thème d'un texte lu. En fait, les élèves avaient déjà écouté les histoires. Selon Weisser : « mais cette co-lecture lui a offert sans doute un certain nombre d'appuis méthodologiques : la présence d'autrui lui a permis de ne pas se trouver seul en face de l'écrit et de bénéficier en temps réel du recours à un lecteur expert » (Weisser, 2001, pp. 14, 15). Cette relecture des histoires a eu un effet positif sur les élèves qui ont eu la chance de découvrir ces histoires avec une autre personne (enseignant ou élève) et de bénéficier d'une seconde lecture par leur enseignant (expert). D'ailleurs, le ministère de l'Éducation nationale a abordé cette idée comme une démarche très importante afin d'aider les élèves à bien comprendre un texte car « les enseignants se montrent trop rarement en situation de lire des textes » (ministère de l'Éducation nationale, 2010, p. 6). Dans une telle situation, la seule occupation des élèves sera seulement d'essayer de comprendre les mots et de réfléchir sur ce texte. Or, 11 élèves sur 20 avaient des difficultés en compétence 23. En fait, plus de la moitié

des élèves s'étaient déjà appuyés sur les deux processus : l'anaphore et les inférences. Ces deux types de traitement sont réutilisés dans cette compétence. Tout cela, permet d'effectuer un traitement plus rapide et plus automatisé.

L'indicateur compétence 30 : expliquer le sens d'une phrase lue

Dans cette phase du travail, nous avons mis l'accent sur l'association d'un mot ou d'une phrase à une ou des images. Ce qui permet d'avoir un répertoire de vocabulaire riche et bien illustré. Par la suite, les élèves choisissent une image pour une phrase ou bien ils sélectionnent une phrase pour une image. L'utilisation des images d'illustration a eu un effet positif sur la réussite des élèves car ils ont eu l'occasion de bien examiner les images et de réfléchir sur chaque image pour pouvoir associer les mots à leur sens.

Nous avons présenté dans ce chapitre les résultats, la discussion et la vérification de la première hypothèse. Nous avons également pu justifier notre résultat en nous basant sur les publications des auteurs et sur notre observation au sein de l'école au moment de notre intervention auprès des classes de CP. Nous présenterons dans le chapitre suivant le résultat de la deuxième hypothèse.

14. Test compétence par compétence et post-test

14.1 Analyse et résultats du test compétence par compétence et post-test

Notre objectif dans ce chapitre est de comprendre l'effet du temps sur l'évolution des résultats de notre protocole (pré-test, programme de remédiation, test compétence par compétence, post-test). Le Test compétence par compétence a été réalisé immédiatement après chaque traitement (les exercices de remédiation de chaque compétence). La population concernée par le test compétence par compétence est limitée aux élèves qui ont suivi le programme de remédiation dans les deux classes expérimentales. Il est très important de mentionner que ce test a été conduit à différentes périodes de l'année, voir le tableau 72 ci-dessous :

Tableau 56 - Représentatif des résultats des élèves au test compétence par compétence

Compétence	Test (2013) Compétence/compétence	Post-test (2013)
C2	08 Janvier	17 Avril
C8	3 et 4 Avril	
C9	14, 17 et 23 Janvier	
C12	02 Avril	
C13	29 Janvier	
C23	14 Février	
C24	28 Mars	
C26	21 Mars	
C28	11 Mars	
C30	14 Mars	

Nous remarquons, dans le tableau 56 ci-dessus, que le test a été proposé à deux périodes différentes afin d'étudier le maintien des compétences avec la durée. En outre, cette phase est utile pour savoir si les élèves ont maintenu leur niveau de réussite ou s'ils ont échoué au bout d'un certain temps. Ainsi, nous collectons des précisions sur la durée nécessaire au maintien de la réussite.

Après avoir appliqué le programme de remédiation, nous avons évalué immédiatement les élèves qui ont suivi les exercices de remédiation (test compétence par compétence). Le test compétence par compétence comprend le même exercice que le pré-test et le post-test. La seule différence est l'évaluation des compétences séparément et non plus ensemble comme dans le pré-test et le post-test. Pour ce faire, nous avons procédé à l'application du test T Test T pour échantillons appariés qui permet de comparer la moyenne de deux variables pour le même groupe, ce qui est notre cas dans cette recherche.

Le test T Test T pour échantillons appariés fournit deux tableaux : le premier donne des informations statistiques sur le groupe (la moyenne N de l'échantillon, écart-type, erreur standard moyenne). Le deuxième donne des informations sur la différence appariée (moyenne, écart-type, erreur standard moyenne, la valeur de T, degré de liberté, signification). Si la signification est supérieure à 0,05 alors l'hypothèse nulle doit être acceptée. Dans ce cas, il n'y a pas de différence significative dans la moyenne de modalités (le résultat) des deux tests (le test compétence par compétence et le post-test) pour les mêmes élèves. Nous avons calculé l'effectif des résultats des élèves dans le cas où il y aurait une différence significative, pour déterminer cette différence.

Tableau 57 - T Test échantillons appariés (les élèves au test compétence par compétence et les élèves au post-test pour les compétences: C2, C8, C9, C12, C13, C23, C24, C26, C28, C30)

	Différences appariées			t	ddl	Sig. (bilatérale)
	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne			
Paire 2/ C8 Test compétence – Post-test	,300	,823	,260	1,152	9	,279
Paire 3/ C9 Test compétence – Post-test	,120	,600	,120	1,000	24	,327
Paire 4/ C12 Test compétence – Post-test	-,333	,500	,167	-2,000	8	,081
Paire 5/ C13 Test compétence – Post-test	-,750	,500	,250	-3,000	3	,058
Paire 6/ C23 Test compétence – Post-test	-,520	,510	,102	-5,099	24	,000
Paire 7/ C24 Test compétence – Post-test	-,125	,342	,085	-1,464	15	,164
Paire 8/ C26 Test compétence – Post-test	-,167	,618	,146	-1,144	17	,269
Paire 9/ C28 Test compétence – Post-test	-,048	,590	,129	-,370	20	,715
Paire 10/ C30 Test compétence – Post-test	-,333	,492	,142	-2,345	11	,042

Dans le tableau 57 ci-dessus, nous n'observons pas de différence significative au seuil de risque 0,05 pour la majorité des compétences. Ce qui veut dire que l'efficacité du programme de remédiation n'a pas changé avec le temps pour les compétences : C2, C8, C9, C13, C24, C26, C28. Les élèves qui ont réussi au test compétence par compétence suite à l'application du programme de remédiation, ont maintenu leur progrès dans la durée. Cela confirme la crédibilité de notre programme de remédiation sur la plupart des compétences dans le temps.

Par contre, une différence significative entre les deux échantillons (les deux tests : test compétence par compétence et le post-test) se révèle pour les compétences : C23, C30 au seuil de risque 0,05. L'hypothèse nulle doit alors être rejetée. Il y a donc une différence significative dans les résultats des élèves au test compétence par compétence et le post-test sur les deux compétences mentionnées.

Pour apporter plus d'informations sur cette différence significative, nous avons calculé l'effectif des résultats des élèves sur les compétences : C23, C30.

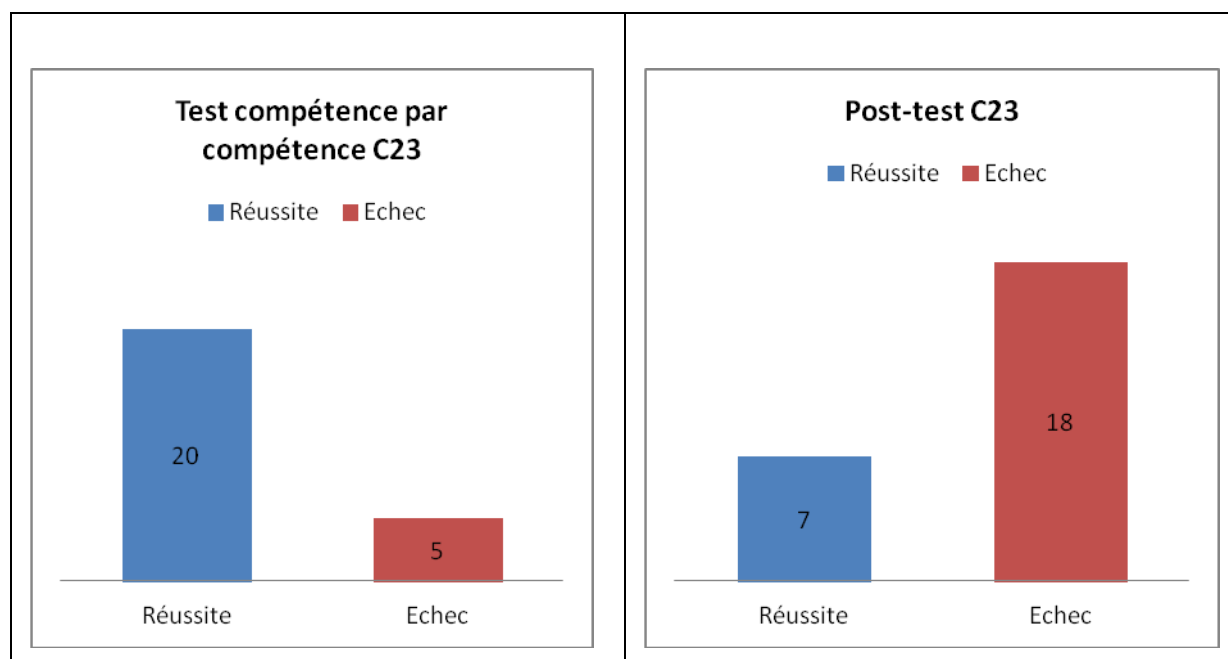


Figure 53 Effectif des résultats des élèves au test compétence par compétence et post-test à extraire le thème d'un texte lu

Nous observons sur la figure 53 ci-dessus, que 5 élèves sur 25 ont échoué au test compétence par compétence alors que 18 élèves sur 25 ont échoué au post-test. Cela signifie que les élèves ont régressé avec le temps dans cette compétence. Donc, le nombre des élèves ayant réussi le test compétence par compétence a diminué après un laps de temps de trois mois, (voir Tableau 73). De ce fait, un grand nombre d'élèves n'ont pas pu maintenir leur niveau de réussite pendant plus de trois mois. D'ailleurs, en revenant sur le résultat et la discussion de la première hypothèse citée dans le chapitre qui précède, nous pouvons justifier la raison pour laquelle il n'y avait pas de différence significative entre les résultats des élèves au pré-test et au post-test quand il s'agissait d'extraire le thème d'un texte lu. En effet, d'après notre intervention et notre observation en cours d'année, nous avons remarqué que les élèves ont bien compris les histoires et qu'ils étaient intéressés par les exercices de traitement. Cela

apparaissait clairement dans leurs dessins (voir la figure 52, quelques dessins réalisés par les élèves après lecture des histoires). Cette situation nous a invités à confirmer le succès du programme de remédiation sur cette compétence. Mais, l'apparition de la régression au bout de trois mois nous amène à réfléchir sur les raisons ayant causé une telle régression chez les élèves avec le temps.

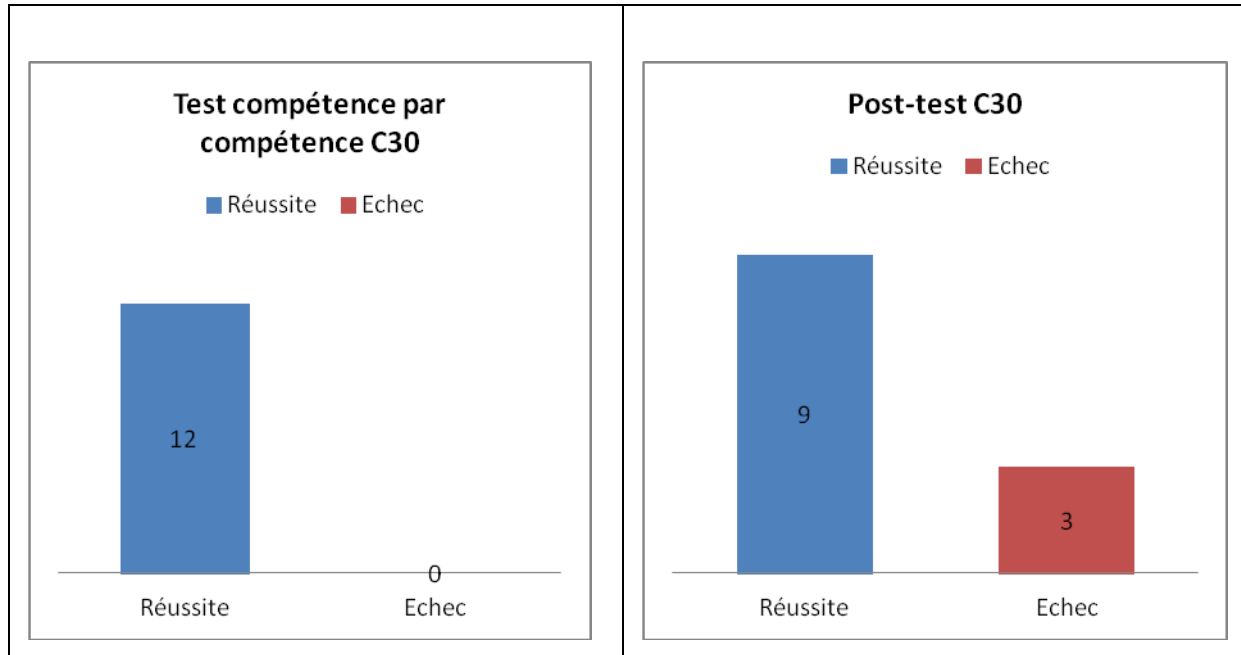


Figure 54 Effectif du résultat des élèves au test compétence par compétence et post-test pour l'explication du sens d'une phrase lue

Nous observons sur la figure 54 ci-dessus, que tous les élèves ont réussi au test compétence par compétence suite à l'application du programme de remédiation. Par contre, 3 élèves sur 12 ont échoué au post-test et un quart des élèves a régressé avec le temps. Malgré cette régression, la réussite est restée significative car peu d'élèves ont régressé sur la période d'un mois (voir Tableau 57). L'optimisme est tout de même de mise car 9 élèves sur 12 ont maintenu leur réussite ce qui ne doit pas être négligé.

14.2 Résultats et discussion autour de la deuxième hypothèse

Notre deuxième hypothèse, qui consistait à démontrer l'effet de temps sur le maintien de la réussite, « les élèves qui ont progressé après avoir suivi le programme de remédiation ont maintenu leurs progrès avec le temps », a été vérifiée presque entièrement.

Nous n'observons pas de différence significative entre le résultat des élèves au test compétence par compétence et le post-test concernant les compétences : C2, C8, C9, C12,

C13, C24, C26, C28. Ce qui veut dire que les élèves qui ont échoué ou réussi au test-compétence par compétence ont maintenu leur niveau. Autrement dit, le progrès réalisé au test-compétence par compétence grâce au programme de remédiation n'a pas été changé avec la durée. Ceci valide l'idée de la stabilité du maintien du programme de remédiation avec le temps, en particulier sur les sept compétences suivantes : C2, C8, C9, C12, C24, C26, C28 (vérifié d'après notre première hypothèse voir le chapitre précédent).

Par contre, les élèves ont régressé avec le temps pour les compétences : C23 et C30. Les élèves ont mieux réussi ces deux compétences au test compétence par compétence qu'au post-test. D'ailleurs, il est intéressant de signaler que ces deux compétences, qui ont régressé au post-test par rapport au test compétence par compétence (23, 30), se situent au niveau de la compréhension des textes. Nous nous interrogeons sur les raisons principales de cette régression. Nous présenterons donc ci-dessous, les deux indicateurs de cette hypothèse afin de cerner les causes de cette régression avec le temps.

L'indicateur compétence 23 : Extraire le thème d'un texte lu

Comme nous l'avons déjà mentionné, un grand nombre d'élèves ont régressé dans cette compétence au bout de trois mois. Il est nécessaire de rappeler qu'en phase de remédiation à cette compétence (23), nous avons utilisé des exercices qui prenaient appui sur l'inférence et l'anaphore. Rappelons que le ministère de l'Éducation nationale a récemment insisté sur le rôle positif joué par les inférences pour faire comprendre un texte à un élève (ONL, 2005).

Par contre, selon Michel Fayol ces deux processus « posent problème ou ne s'effectuent pas de manière rapide et facile » (2003, p. 8). Ainsi ces problème peuvent être dépassés en « mettant en place des activités systématiques partant d'exemples et suivies d'exercices ». En outre, d'après cet auteur, nous ne sommes pas certains que le progrès soit permanent. Donc, « des études longitudinales seraient nécessaires » (Fayol, 2003, p. 10). Il nous semble que de telles études vérifieraient la différence entre les résultats des élèves au test compétence par compétence et à ceux du post-test car il faut retravailler sur ces deux processus d'une manière continue pour maintenir le progrès des élèves.

Nous avons alors travaillé sur trois histoires avec les élèves. 20 élèves sur 25 ont réussi au test compétence par compétence. Mais quand nous avons évalué les élèves deux mois et trois jours plus tard, 18 élèves sur 25 avaient échoué. Cela signifie qu'il faut poursuivre le travail avec d'autres histoires et évaluer les élèves de manière régulière, peut-être tous les mois. Pour

cette compétence (23), nous constatons qu'il est toujours nécessaire d'intégrer des histoires supplémentaires afin de parvenir à réaliser une sorte de systématisation des deux processus de l'inférence et de l'anaphore. Dans l'ensemble, nous évaluons positivement les effets de cette comparaison pour le résultat des élèves au test compétence par compétence et au post-test, en particulier sur la compétence C23 car cela nous a permis de confirmer l'effet réel de notre programme de remédiation sur cette compétence. Ces remarques ouvrent une piste pour l'avenir afin de réfléchir à une méthode qui maintienne le progrès. En fait, dans le chapitre précédent, il semblait que la compétence 23 n'avait aucun impact positif sur la réussite des élèves, alors qu'ici grâce à cette comparaison nous avons pu mettre à jour le rôle visible du programme de remédiation sur la réussite des élèves dans cette compétence.

L'indicateur compétence 30 : Expliquer le sens d'une phrase lue

Trois élèves ont régressé au post-test. Mais malgré cette régression, la différence entre le résultat des élèves au pré-test et au post-test est restée significative car la plupart des élèves qui avaient des difficultés au pré-test, ont dépassé leurs difficultés au post-test. Ils ont par contre tous réussi au test compétence par compétence. A ce propos, nous avons remarqué que deux élèves parmi ces trois ont encore des difficultés au niveau de la compréhension. Le premier élève a échoué au post-test dans trois compétences en compréhension. Le deuxième élève a quatre difficultés en compréhension. Leurs difficultés se situent seulement à ce niveau et ils n'ont pas de difficultés au niveau de l'identification des mots. Il nous semble que ces deux élèves ne sont pas encore capables de systématiser la compréhension. Il faudra peut-être leur laisser un peu plus de temps et poursuivre les séances basées sur la compréhension. Quant à la troisième élève, elle avait deux difficultés supplémentaires au niveau de la compréhension au pré-test. Elle est parvenue à surmonter ses difficultés sauf celle-ci. Il est très important de signaler que cette compétence se situe à la fin du test, il nous semble donc que la raison cet échec précis au post-test est liée soit à la fatigue, soit à l'ennui ou bien au manque de motivation. Les élèves ont d'une part réalisé des exercices d'identification des mots (compétences C2, C8, C9, C12, C13), puis ont suivi les quatre compétences liées à la compréhension des textes (C23, C24, C26, C28). Nous supposons l'influence de la fatigue surtout en ce qui concerne cette dernière compétence (30).

15. L'effet du notre protocole de remédiation par genre dans les deux classes expérimentales

15.1 Analyse et résultats du lien entre le genre et le protocole de remédiation

L'objectif dans ce chapitre vise à étudier le lien entre le genre et le résultat du l'application de programme de remédiation. Pour ce faire, nous avons utilisé des tableaux croisés, (pour les élèves des deux classes expérimentales au pré-test et au post-test pour lesquels nous avons choisi le test Khi deux de Person qui permet d'estimer la relation entre deux variables ; le Test exact de Fisher utilisé pour de faibles effectifs de moins de 5, et le V de Cramer, utilisable pour les variables nominales. Dans cette catégorie de test, l'hypothèse nulle signifie qu'il n'y a pas de relation entre les deux variables au seuil de risque 0,05. Si le P value est inférieur à 0,05 alors l'hypothèse nulle doit être rejetée, et nous acceptons la relation entre les deux variables.

C2 : Repérer et localiser un phonème

Tableau 58 - Représentatif des résultats de Khi-deux de Pearson et Test exact de Fisher C2

C2	Genre classes A et B	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Total	Khi-deux de Pearson	6,574	1	,010		
	Test exact de Fisher				,020	,010
Fille	Khi-deux de Pearson	2,444	1	,118		
	Test exact de Fisher				,240	,120
Garçon	Khi-deux de Pearson	4,329	1	,037		
	Test exact de Fisher				,091	,046

Nous observons, dans le tableau 58 ci-dessus, d'abord pour le test Khi-deux de Pearson, une différence significative entre les garçons et les filles au seuil du risque 0,05 pour le total. Pour apporter plus de détails sur cette différence, nous observons si la différence est significative chez les filles et/ou chez les garçons. Il apparaît qu'il n'y a pas de différence significative chez les filles. Par contre, il y a une différence significative chez les garçons.

Nous observons également dans le tableau 58 ci-dessus, une différence significative entre le total au pré-test et au post-test au seuil de risque 0,05 pour le total pour le Test exact de Fisher. Si nous examinons la signification de cette différence chez les filles et chez les garçons, il apparaît qu'il n'y a pas de différence significative chez les filles au seuil de risque

0,05. Alors que les garçons présentent une différence significative au seuil de risque 0,10.

Pour confirmer notre résultat, nous remarquons, dans le tableau 59 ci-dessous, une différence significative sur le total des garçons et des filles. Les filles ne présentent pas de différence significative contrairement aux garçons, au seuil de risque 0,05.

Tableau 59 - Représentatif des résultats de V de Cramer C2

Genre classes A et B			Valeur	Signification approximée
Fille	Nominal par Nominal	V de Cramer	,236	,118
	Nombre d'observations valides		44	
Garçon	Nominal par Nominal	V de Cramer	,329	,037
	Nombre d'observations valides		40	
Total	Nominal par Nominal	V de Cramer	,280	,010
	Nombre d'observations valides		84	

Après avoir vérifié le résultat des tests dans les tableaux précédents (voir tableau 58 et 59), nous constatons une différence significative chez les garçons au pré-test et au post-test. Pour plus de détails sur cette différence, nous avons calculé l'effectif (voir figure 55). Les garçons ont progressé d'une manière significative après avoir suivi le programme de remédiation alors que ce n'est pas le cas chez les filles. Les garçons ont amélioré significativement leur niveau dans l'acquisition de la compétence (2) suite au programme de remédiation.



Figure 55 Effectif des résultats des garçons au pré-test et au post-test C2

Sur la figure 55 ci-dessus, 6 élèves de l'ensemble des classes expérimentales sur 20 ont échoué au pré-test alors que 1 des élèves sur 20 a échoué au post-test. De ce fait, les garçons ont progressé d'une manière significative à repérer et localiser un phonème.

C8 : Reconnaître les graphies fréquentes et régulières d'un phonème**Tableau 60 - Représentatif des résultats du test Khi-deux de Pearson et du Test exact de Fisher C8**

C8	Genre classes A et B	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Total	Khi-deux de Pearson	,664	1	,415		
	Test exact de Fisher				,588	,294
Fille	Khi-deux de Pearson	2,444	1	,118		
	Test exact de Fisher				,240	,120
Garçon	Khi-deux de Pearson	,664	1	,415		
	Test exact de Fisher				1,000	,500

Dans le tableau 60 ci-dessus, nous n'observons pas de différence significative pour le test Khi-deux de Pearson et le test exact de Fisher au seuil du risque 0,05 sur le plan total, chez les garçons et les filles. Nous remarquons le même résultat pour le test V de Cramer (voir tableau 61). Il n'y a donc pas de relation significative entre le genre et la réussite au niveau de la compétence (8).

Tableau 61 - Représentatif des résultats du test V de Cramer C8

Genre classes A et B		Valeur		Signification approximée
Fille	Nominal par Nominal	V de Cramer	,236	,118
	Nombre d'observations valides		44	
Garçon	Nominal par Nominal	V de Cramer	,060	,705
	Nombre d'observations valides		40	
Total	Nominal par Nominal	V de Cramer	,089	,415
	Nombre d'observations valides		84	

C9 : Discerner les différentes prononciations d'une lettre**Tableau 62 - Représentatif des résultats du test Khi-deux de Pearson et du test exact de Fisher C9**

C9	Genre classes A et B	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Total	Khi-deux de Pearson	9,528	1	,002		
	Test exact de Fisher				,004	,002
Fille	Khi-deux de Pearson	9,167 ^c	1	,002		
	Test exact de Fisher				,006	,003
Garçon	Khi-deux de Pearson	1,667 ^d	1	,197		
	Test exact de Fisher				,333	,167

Nous observons dans le tableau 62 ci-dessus, une différence significative dans les deux

tests : Khi deux de Person et le Test exact de Fisher sur le plan total au seuil de risque 0,05. Pour plus de précisions, nous avons vérifié si cette différence se trouvait chez les filles ou chez les garçons. D'après ce tableau, une différence significative apparaît chez les filles dans les deux tests. Nous remarquons que le test V de Cramer (voir tableau 63) donne le même résultat : les résultats des filles diffèrent avant et après l'application du programme de remédiation.

Tableau 63 - Représentatif des résultats de V de Cramer C9

Genre classes A et B			Valeur	Signification approximée
Fille	Nominal par Nominal	V de Cramer	,456	,002
	Nombre d'observations valides		44	
Garçon	Nominal par Nominal	V de Cramer	,204	,197
	Nombre d'observations valides		40	
Total	Nominal par Nominal	V de Cramer	,337	,002
	Nombre d'observations valides		84	

Pour détailler cette différence, nous avons calculé l'effectif des résultats des filles. D'après la figure 56, 15 filles sur 22 ont échoué au pré-test pour 5 filles sur 22 au post-test. Par conséquent, 10 filles ont progressé grâce au programme de remédiation.

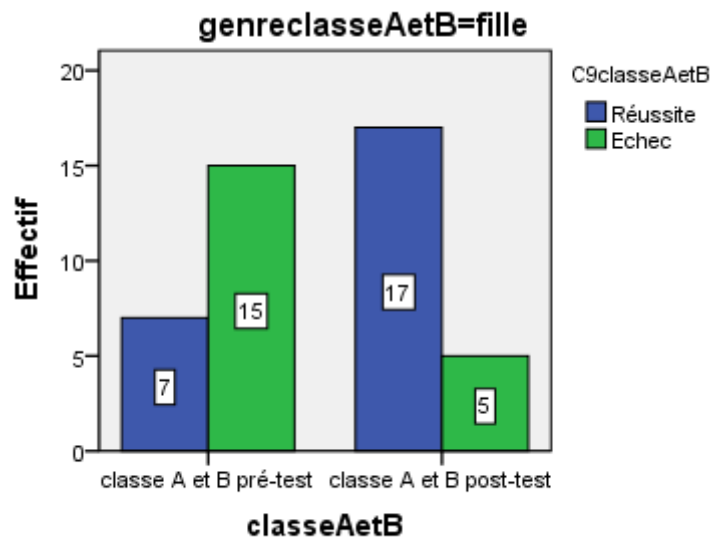


Figure 56 Effectif des résultats des filles au pré-test et au post-test C9

C12 : Se référer à des mots familiers pour lire un mot nouveau**Tableau 64 - Représentatif des résultats de Khi-deux de Pearson et Test exact de Fisher C12**

C12	Genre classes A et B	Valeur	ddl	Significat ion asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Total	Khi-deux de Pearson	,571	1	,450		
	Test exact de Fisher				,615	,307
Fille	Khi-deux de Pearson	,000	1	1,000		
	Test exact de Fisher				1,000	,640
Garçon	Khi-deux de Pearson	1,129	1	,288		
	Test exact de Fisher				,480	,240

Dans le tableau 64 ci-dessus, nous n'observons pas de différence significative entre les tests Khi-deux de Person et Test exact de Fisher au seuil du risque 0,05 sur le plan total, chez les garçons et les filles. Nous remarquons également les mêmes résultats pour le test V de Cramer (voir tableau 65). Il n'y a donc pas de relation significative entre le genre et la réussite au niveau de la compétence (12).

Tableau 65 - Représentatif des résultats du test V de Cramer C12

Genre classes A et B			Valeur	Signification approximée
Fille	Nominal par Nominal	V de Cramer	,000	1,000
	Nombre d'observations valides		44	
Garçon	Nominal par Nominal	V de Cramer	,168	,288
	Nombre d'observations valides		40	
Total	Nominal par Nominal	V de Cramer	,082	,450
	Nombre d'observations valides		84	

C13 : Lire des syllabes complexes**Tableau 66 - Représentatif des résultats du test Khi-deux de Pearson et du test exact de Fisher C13**

C13	Genre classes A et B	Valeur	ddl	Significat ion asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Total	Khi-deux de Pearson	1,556	1	,212		
	Test exact de Fisher				,350	,175
Fille	Khi-deux de Pearson	,226	1	,635		
	Test exact de Fisher				1,000	,500
Garçon	Khi-deux de Pearson	1,558	1	,212		
	Test exact de Fisher				,407	,204

Dans le tableau 66 ci-dessus, nous n'observons pas de différence significative entre le test

Khi-deux de Person et le test exact de Fisher au seuil du risque 0,05 sur le plan total, pour les garçons et les filles. Nous remarquons également le même résultat pour le test V de Cramer (voir tableau 67). Il n'y a donc pas de relation significative entre le genre et la réussite au niveau de la compétence (13).

Tableau 67 - Représentatif des résultats du test V de Cramer C13

C13	Genre classes A et B	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Total	Khi-deux de Pearson	1,556	1	,212		
	Test exact de Fisher				,350	,175
Fille	Khi-deux de Pearson	,226	1	,635		
	Test exact de Fisher				1,000	,500
Garçon	Khi-deux de Pearson	1,558	1	,212		
	Test exact de Fisher				,407	,204

C23 : Extraire le thème d'un texte lu

Tableau 68 - Représentatif des résultats du test Khi-deux de Pearson et du test exact de Fisher C23

C23	Genre classes A et B	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Total	Khi-deux de Pearson	,049	1	,825		
	Test exact de Fisher				1,000	,500
Fille	Khi-deux de Pearson	,096	1	,757		
	Test exact de Fisher				1,000	,500
Garçon	Khi-deux de Pearson	,000	1	1,000		
	Test exact de Fisher				1,000	,624

Dans le tableau 68 ci-dessus, nous n'observons pas de différence significative entre le test Khi-deux de Person et le test exact de Fisher au seuil du risque 0,05 sur le plan total, chez les garçons et les filles. Nous remarquons également le même résultat pour le test V de Cramer (voir tableau 69). Il n'y a donc pas de relation significative entre le genre et la réussite au niveau de la compétence (23).

Tableau 69 - Représentatif des résultats du test V de Cramer C23

Genre classes A et B			Valeur	Signification approximée
Fille	Nominal par Nominal	V de Cramer	,047	,757
	Nombre d'observations valides		44	
Garçon	Nominal par Nominal	V de Cramer	,000	1,000
	Nombre d'observations valides		40	
Total	Nominal par Nominal	V de Cramer	,024	,825
	Nombre d'observations valides		84	

C24 : Reformuler le contenu d'un paragraphe ou d'un texte lu**Tableau 70 - Représentatif des résultats du test Khi-deux de Pearson et du test exact de Fisher C24**

C24	Genre classes A et B	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Total	Khi-deux de Pearson	11,495	1	,001		
	Test exact de Fisher				,001	,001
Fille	Khi-deux de Pearson	9,778	1	,002		
	Test exact de Fisher				,004	,002
Garçon	Khi-deux de Pearson	3,135	1	,077		
	Test exact de Fisher				,155	,078

Nous observons dans le tableau 70 ci-dessus, une différence significative entre le test Khi-deux de Pearson et le test exact de Fisher sur le plan total au seuil de risque 0,05. Afin d'apporter des informations plus détaillées, nous avons vérifié si cette différence se trouvait chez les filles ou chez les garçons. D'après ce tableau, la différence significative se trouve chez les filles dans les deux tests. Nous remarquons que le test V de Cramer (voir Tableau 71) montre que les résultats des filles diffèrent avant et après l'application de programme de remédiation.

Tableau 71 - Représentatif des résultats du test V de Cramer C24

Genre classes A et B			Valeur	Signification approximée
Fille	Nominal par Nominal	V de Cramer	,471	,002
	Nombre d'observations valides		44	
Garçon	Nominal par Nominal	V de Cramer	,280	,077
	Nombre d'observations valides		40	
Total	Nominal par Nominal	V de Cramer	,370	,001
	Nombre d'observations valides		84	

Pour détailler cette différence, nous avons calculé l'effectif des résultats des filles. D'après la figure 57, 8 filles sur 22 ont échoué au pré-test alors qu'aucune fille n'a échoué au post-test.

Par conséquent, 8 filles ont progressé grâce au programme de remédiation.

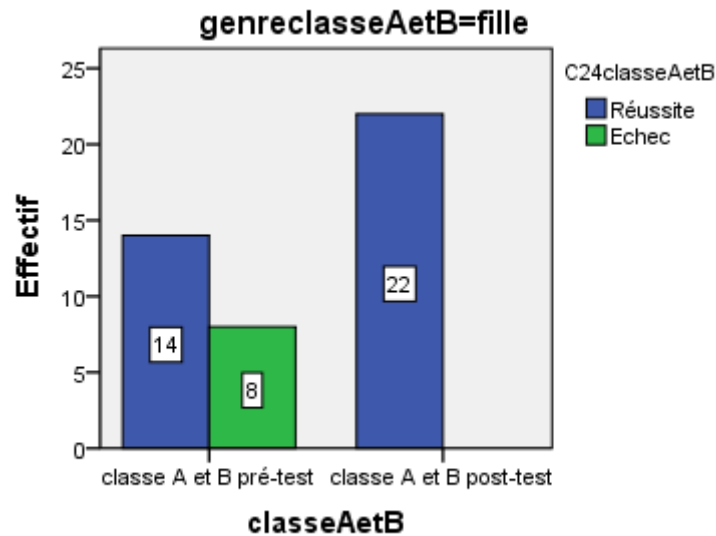


Figure 57 Effectif des résultats des filles au pré-test et au post-test C24

C26 : Organiser l'ordre des actions dans un texte ou un groupe d'images

Tableau 72 - Représentatif des résultats du test de Khi-deux de Pearson et du test exact de Fisher C26

C26	Genre classes A et B	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Total	Khi-deux de Pearson	1,278	1	,258		
	Test exact de Fisher				,366	,183
Fille	Khi-deux de Pearson	,000	1	1,000		
	Test exact de Fisher				1,000	,627
Garçon	Khi-deux de Pearson	2,558	1	,110		
	Test exact de Fisher				,200	,100

Dans le tableau 72 ci-dessus, nous n'observons pas de différence significative entre le test Khi-deux de Pearson et le test exact de Fisher au seuil du risque 0,05 sur le plan total, chez les garçons et les filles. Nous remarquons le même résultat pour le test V de Cramer (voir Tableau 73). Il n'y a donc pas de relation significative entre le genre et la réussite au niveau de la compétence (26).

Tableau 73 - Représentatif des résultats du test V de Cramer C26

Genre classes A et B			Valeur	Signification approximée
Fille	Nominal par Nominal	V de Cramer	,000	1,000
	Nombre d'observations valides		44	
Garçon	Nominal par Nominal	V de Cramer	,253	,110
	Nombre d'observations valides		40	
Total	Nominal par Nominal	V de Cramer	,123	,258
	Nombre d'observations valides		84	

C28 : Trouver dans le texte la réponse à des questions concernant le texte**Tableau 74 - Représentatif des résultats du test Khi-deux de Pearson et du test exact de Fisher C28**

C28	Genre classes A et B	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Total	Khi-deux de Pearson	4,043	1	,044		
	Test exact de Fisher				,073	,037
Fille	Khi-deux de Pearson	1,504	1	,220		
	Test exact de Fisher				,358	,179
Garçon	Khi-deux de Pearson	2,667	1	,102		
	Test exact de Fisher				,191	,095

Nous observons, dans le tableau 74 ci-dessus, une différence significative au seuil de risque 0,05 pour le total, pour le test Khi-deux de Pearson et le test exact de Fisher. Ce qui veut dire que les filles et les garçons ont évolué entre le pré-test et le post-test et que le genre n'a pas d'influence sur leur réussite. Il n'y a pas de différence significative chez les filles ni chez les garçons au seuil de risque 0,05. Autrement dit, les garçons et les filles ont réagi de la même façon et le genre n'a pas d'impact sur la réussite dans la compétence 28. D'ailleurs, nous remarquons le même résultat pour le test V de Cramer (voir tableau 75). Ainsi, l'idée qu'il n'y a pas de lien entre le genre de l'élève et sa réussite dans cette compétence est confirmée.

Tableau 75 - Représentatif des résultats du test V de Cramer C28

Genre classes A et B			Valeur	Signification approximée
Fille	Nominal par Nominal	V de Cramer	,185	,220
	Nombre d'observations valides		44	
Garçon	Nominal par Nominal	V de Cramer	,258	,102
	Nombre d'observations valides		40	
Total	Nominal par Nominal	V de Cramer	,219	,044
	Nombre d'observations valides		84	

Pour des informations plus détaillées, nous avons calculé l'effectif des résultats des élèves dans le tableau 76 ci-dessous. Les filles et les garçons ont évolué de la même façon grâce au

programme de remédiation.

Tableau 76 - L'effectif des résultats des élèves au pré-test et au post-test

			Réussite	Echec	Total
fille	classes A et B	classes A et B pré-test	11	11	22
		Classes A et B post-test	15	7	22
	Total		26	18	44
garçon	Classes A et B	classes A et B pré-test	10	10	20
		classes A et B post-test	15	5	20
	Total		25	15	40
Total	Classes A et B	classes A et B pré-test	21	21	42
		classes A et B post-test	30	12	42
	Total		51	33	84

C30 : Expliquer le sens d'une phrase lue

Tableau 77 - Représentatif des résultats du test Khi-deux de Pearson et du test exact de Fisher C30

C30	Genre classes A et B	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Total	Khi-deux de Pearson	1,131	1	,287		
	Test exact de Fisher				,426	,213
Fille	Khi-deux de Pearson	,518	1	,472		
	Test exact de Fisher				,721	,360
Garçon	Khi-deux de Pearson	,625	1	,429		
	Test exact de Fisher				,695	,347

Dans le tableau 77 ci-dessus, nous n'observons pas de différence significative pour le test Khi-deux de Pearson et le Test exact de Fisher au seuil du risque 0,05 sur le plan total, chez les garçons et les filles. Nous remarquons le même résultat pour le test V de Cramer (voir Tableau 78). Il n'y a donc pas de relation significative entre le genre et la réussite au niveau de la compétence (30).

Tableau 78 - Représentatif des résultats du test V de Cramer C30

Genre classes A et B			Valeur	Signification approximée
Fille	Nominal par Nominal	V de Cramer	,108	,472
	Nombre d'observations valides		44	
Garçon	Nominal par Nominal	V de Cramer	,125	,429
	Nombre d'observations valides		40	
Total	Nominal par Nominal	V de Cramer	,116	,287
	Nombre d'observations valides		84	

15.2 Résultats et discussion pour la troisième hypothèse

La troisième et dernière hypothèse de notre recherche est la suivante : « il existe un lien entre le genre des élèves et leurs résultats après avoir suivi un programme de remédiation focalisé sur dix compétences en lecture ». Ce lien a été vérifié pour trois compétences seulement sur dix. Les garçons sont devenus plus performants que les filles dans la compétence 2 : repérer et localiser un phonème. Alors que les filles sont devenues plus performantes que les garçons pour les deux compétences C9 (discerner les différentes prononciations d'une lettre) et C24 (reformuler le contenu d'un paragraphe ou d'un texte lu). Pour les autres compétences, il n'y a pas de différence significative entre les filles et les garçons par rapport aux résultats obtenus après avoir suivi le programme de remédiation. Nous présentons ci-dessous les indicateurs de cette hypothèse afin d'analyser et d'argumenter notre résultat.

C2 : repérer et localiser un phonème

Les garçons sont plus performants que les filles pour repérer et localiser un phonème, en particulier après avoir suivi les exercices de remédiation qui prennent appui sur des processus cognitifs de haut niveau, demandant des efforts conséquents comme : distinguer, isoler, comparer, ajouter, enlever, substituer et repérer. Puisque les garçons « auraient un mode de pensée plus analytique et chercheraient à établir les étapes à suivre pour atteindre un objectif, alors que les filles auraient une pensée holistique » (Maltais, Fleuret, & Mougeot, 2010, p. 8), alors la supériorité des garçons sur les filles à repérer et à localiser un phonème suite à l'application d'un programme de remédiation qui convient au style cognitif des garçons, serait justifiée.

C9: Discerner les différentes prononciations d'une lettre

D'après le résultat ci-dessus, les filles sont devenues plus performantes que les garçons pour discerner les différentes prononciations d'une lettre. Cette compétence se situe au niveau de l'identification des mots, particulièrement au niveau de la maîtrise du code de l'écrit. Faure a déjà signalé la même idée en disant que « les filles maîtrisent plus de codes que les garçons, notamment le code élaboré engagé à l'école » (Faure, 2006, p. 105). Ceci confirme notre résultat. C'est à dire que les filles sont plus habiles que les garçons à maîtriser les codes. En outre, les filles sont décrites comme plus « efficaces dans l'exécution des tâches scolaires (même si elles se montrent relativement lentes) » (Zazzo, 1982, p. 274). Les filles ont des biais

d'être soi-même en apprenant à satisfaire leurs motivations alors que les garçons s'intéressent plutôt à leur image extérieure et à leur apparence physique (Maltais & Fleuret, 2010). Enfin, nous pouvons dire que notre troisième hypothèse est validée pour cette compétence en soulignant l'idée qu'une différence significative existe entre les garçons et les filles au niveau du discernement des différentes prononciations d'une lettre.

C24 : reformuler le contenu d'un paragraphe ou d'un texte lu

Nous avons constaté au cours de notre recherche que les filles se sont montrées également plus performantes que les garçons à reformuler le contenu d'un paragraphe ou d'un texte lu. D'ailleurs, « en français, les filles l'emportent nettement sur les garçons aux trois niveaux, à l'école primaire comme au collège, et l'écart demeure constant. Les filles ont le dessus en orthographe, en grammaire, en maîtrise du sens du texte et du vocabulaire » (Mosconi, 1988, p. 10).

Cette compétence de la reformulation a été identifiée comme « un bon moyen de se rendre compte de la manière dont le sujet a perçu et compris l'énoncé » (Lenfant, Thibault, & Heloin, 2006, p. 18). Or, « les filles travaillent de façon séquentielle en respectant les étapes suggérées tout en gardant à l'esprit l'ensemble de la tâche » (Maltais & Fleuret, 2010, p. 8). Ainsi, elles parviennent plus facilement à organiser leurs étapes d'apprentissage en reformulant le contenu de ce qui est déjà lu. Maltais et Fleuret font la même remarque en avançant que le travail réalisé par les filles est séquentiel, et qu'elles « se centrent sur les résultats attendus selon le contexte » (Maltais & Fleuret, 2010, p. 8)

De plus, elles sont également « plus attentives et plus stables que les garçons » (Zazzo, 1982, p. 274). Ce qui veut dire qu'elles écoutent bien attentivement les textes. Ce qui les aide à mémoriser les événements des récits et par la suite facilitera la reformulation. Enfin, il est très important de souligner dans ce chapitre qu'à l'école primaire, « les filles passent avec plus de succès que les garçons (sans redoublement) la première classe, où l'on fait l'apprentissage de la lecture (CP), et avancent plus régulièrement de classe en classe » (Mosconi, 1998, p. 9).

Pour conclure, nous avons essayé de justifier les résultats obtenus dans les classes de CP, suite à notre intervention, en expliquant la manière de penser chez les garçons et les filles. Nous pouvons dire que les garçons et les filles pensent de manière identique. En effet, nous ne

pouvons pas dire que les filles sont plus performantes en ayant réussi deux compétences de plus que les garçons. De la même façon, nous ne pouvons pas dire que les garçons sont moins performants que les filles s'ils n'ont réussi que dans une seule compétence.

Quatrième Partie

Conclusion générale

16. Conclusion générale

Au terme de cette recherche portant sur les tests et l'élaboration d'un programme de remédiation pour certaines difficultés en lecture au cours préparatoire à l'école élémentaire, nous souhaitons rappeler les principaux objectifs de ces travaux, la méthodologie utilisée et les perspectives de recherche.

16.1 Retour sur le cadre théorique et la problématique

Dans le chapitre consacré au cadre théorique, nous avons pu remarquer que le concept de lecture a connu une importante évolution à travers les siècles. Dès la fin du XXe siècle, la lecture a été inscrite aux programmes de l'école élémentaire et reconnue comme un acte mental comportant deux grands axes : l'identification des mots et la compréhension de textes (BO hors série n°1, 14 février 2002, p. 43). En France, l'apprentissage de la lecture commence systématiquement au cours préparatoire au cours duquel les élèves doivent acquérir certaines capacités au niveau du déchiffrage des mots et de la compréhension de l'écrit.

Un grand nombre d'ouvrages a été publié sur le sujet de l'apprentissage de la lecture. Nous nous sommes appuyés sur les études de chercheurs et d'enseignants de ce domaine pour mieux cerner les principaux concepts de notre thème d'étude, à savoir : les diverses méthodes d'apprentissage de la lecture (synthétique, analytique, mixte) et leurs variantes respectives, les différentes notions linguistiques (phonèmes, graphèmes etc.) et les dénominations utilisées pour parler des processus (identification, association, transfert, etc.) mis en œuvre lors de la lecture.

En France, entre 12% et 20% des élèves ont des difficultés scolaires dans l'apprentissage de la lecture à l'école primaire (Écalte, & Magnan, 2010). Ces chiffres nous ont incités à réfléchir sur ce pourcentage élevé des élèves devant faire face à des obstacles dès le début de l'apprentissage de la lecture.

Le premier objectif de notre recherche, menée au cœur de classes de cours préparatoire, a été de détecter les compétences pouvant représenter des difficultés techniques liées à l'identification des mots et à la compréhension d'un texte. Le second objectif a permis d'élaborer et de tester l'efficacité d'un protocole de remédiation basé sur des entraînements pour améliorer les processus d'apprentissage de la lecture au CP en compréhension, et adaptés aux enfants en difficultés âgés de 6 ans.

16.2 Retour sur la méthodologie de recherche

Afin de répondre à notre problématique de recherche nous avons mis en place, une grille d'observation à partir de deux sources : les grilles d'étude proposées par l'ONL (2008), et le programme de l'école primaire de juin 2008 pour les CP (Ministère de l'Education nationale, 2010). Cette grille comprend 31 compétences attendues en fin de cours préparatoire. Elle a été mise en place avec l'objectif de détecter les compétences les moins bien maîtrisées en classe. Pour remplir cette grille, nous avons utilisé quatre critères classés comme suit : 4 pour « acquis », 3 pour « réussites fréquentes », 2 pour « réussites peu fréquentes » et 1 pour « non acquis ».

Nous avons observé 20 élèves (8 élèves de l'école Ampère et 12 élèves de l'école de la Ziegelau) au mois de mars jusqu'au mois de juillet 2011. Par la suite, nous avons observé 41 élèves (20 élèves de l'école Ampère et 21 élèves de l'école de la Ziegelau) au mois de novembre 2011 jusqu'au mois de mars 2012.

Nos observations portant sur deux échantillons, nous n'avons pas pu les considérer comme un seul sans tester l'homogénéité des groupes-classes. Pour ce faire, nous avons utilisé le test T pour échantillons indépendants, qui permet de comparer la moyenne d'une variable de deux groupes d'observations. D'après ce test, il est apparu que les deux classes étaient homogènes sur 12 compétences, la valeur de p était supérieure à 0,05. Cependant, nous n'étions pas en mesure de déterminer si ces compétences faisaient partie de celles qui demeuraient mal maîtrisées. Pour répondre à cette interrogation, nous avons calculé le pourcentage de réussite (item 4 et 3) et d'échec (item 2 et 1). Lorsque le pourcentage dans les deux items 1 et 2 était supérieur à 50%, la compétence était considérée difficile. Ainsi, nous avons pu dire que les compétences les plus difficiles à maîtriser et communes aux deux écoles sont les suivantes :

- Repérer et localiser un phonème.
- Reconnaître les graphies fréquentes et régulières d'un phonème
- Discerner les différentes prononciations d'une lettre
- Se référer à des mots familiers pour lire un mot nouveau.
- Lire des syllabes complexes.
- Extraire le thème d'un texte lu.
- Reformuler le contenu d'un paragraphe ou d'un texte lu.
- Organiser l'ordre des actions dans un texte ou un groupe d'images.
- Trouver dans le texte la réponse à des questions concernant le texte.

□ Expliquer le sens d'une phrase lue.

Nous avons ensuite réalisé huit entretiens avec des enseignants de CP et deux entretiens avec des formatrices de l'ESPE de Strasbourg afin de mettre en place un outil utile pour remédier à ces dix compétences en lecture. Les entretiens ont été découpés en fonction des thèmes abordés en trois grandes catégories : les méthodes d'enseignement de la lecture, les causes des difficultés en lecture et la remédiation des difficultés en lecture. L'interprétation des données s'est faite grâce à une analyse thématique qui nous a permis d'avoir des informations sur les analyses des enseignants, ainsi que sur leurs expériences dans l'apprentissage de la lecture.

Une fois les compétences les plus difficiles définies, nous avons construit un outil d'évaluation diagnostique composé de 10 exercices fermés (pré-test). Nous l'avons appliqué à tous les groupes, soient 61 élèves (deux groupes expérimentaux (42 élèves) et un groupe témoin 19 élèves), l'application du pré-test a eu lieu pendant la première semaine, après les vacances scolaires de « Toussaint ».

Par la suite, nous avons construit des exercices de remédiation pour chaque difficulté diagnostiquée et nous avons travaillé avec les élèves en salle des enseignants pour une période d'environ trois mois et vingt jours. Nous avons construit notre programme de remédiation en prenant appui sur nos lectures sur l'apprentissage de la lecture au CP, sur les entraînements proposés par le Ministère de l'éducation nationale et l'ONL, et bien évidemment sur les processus de compréhension (l'anaphore et l'inférence). Nous avons d'abord effectué le travail en petit groupe puis nous avons décidé de changer notre méthode en choisissant un travail individuel afin de ne pas être obligés de sortir plusieurs élèves de la classe et de ne pas gêner les enseignants pendant le temps scolaire.

Au terme des entraînements, nous avons appliqué un post-test avec les mêmes exercices que ceux du pré-test afin d'évaluer les progrès réalisés par les élèves. Ce post-test a été appliqué deux fois : une première fois après le traitement de chaque difficulté (test compétence par compétence), et une seconde fois à la fin de l'ensemble du travail de remédiation en avril 2013, afin de tester le maintien des progrès réalisés suite à notre programme.

16.3 Retour sur les principaux résultats

Afin de vérifier notre première hypothèse concernant l'efficacité de notre programme de remédiation, nous avons réalisé une comparaison entre les résultats des élèves obtenus au pré-test et au post-test. Cette comparaison a été effectuée sur trois axes suivants : élèves par élèves, classe par classe et le total des classes expérimentales avec la classe témoin.

L'analyse des données a été faite grâce à un logiciel SPSS, en appliquant plusieurs tests comme test khi-deux, le test V de Cramer, le test exact de Fisher, ANAOVA et les calculs de pourcentage. Les résultats montrent que les élèves qui ont suivi le programme de remédiation ont réalisé de grands progrès sur les compétences suivantes : C2, C8, C9, C12, C24, C26, C28, C30. A ce propos, la première hypothèse a été validée presque entièrement et un remarquable progrès a été effectué pour l'ensemble des compétences travaillées (8 compétences sur 10) grâce à l'application du programme de remédiation.

Quant à la deuxième hypothèse, ou l'observation de l'effet du temps sur l'évolution des résultats des élèves après avoir suivi le programme de remédiation, elle a été analysée au travers du test T Test T pour échantillons appariés. Nous avons pu relever que le maintien des résultats des élèves est significatif sur les compétences suivantes : C2, C8, C9, C12, C13, C24, C26, C28. Alors que les élèves ont régressé comme le montre le pos-test, sur deux compétences (23, 30) par rapport à leurs progrès mis en évidence par le test compétence par compétence.

Pour notre troisième et dernière hypothèse, qui étudie l'influence du genre sur le résultat des élèves qui ont suivi le programme de remédiation, nous avons analysé les données en utilisant les tableaux croisés. Pour ce faire, nous avons appliqué le test Khi deux de Person qui peut évaluer la relation entre deux variables, le test exact de Fisher qui permet d'étudier les faibles effectifs (moins de 5 élèves), le test V de Cramer, envisageable pour les variables nominales. L'analyse a montré qu'il n'y a pas de différence significative entre les filles et les garçons par rapport aux résultats obtenus après avoir suivi le programme de remédiation sur 7 compétences. Mais, les garçons sont devenus plus performants que les filles pour le repérage et la localisation d'un phonème. Alors que les filles sont devenues plus performantes que les garçons pour discerner les différentes prononciations d'une lettre et reformuler le contenu d'un paragraphe ou d'un texte lu. Ces résultats ne sont pas suffisants pour dégager un jugement sur la différence des résultats entre les garçons et les filles. Cependant, nous

pouvons constater que le programme de remédiation a été efficace autant chez les filles que chez les garçons.

Pour conclure, nous pouvons dire que nos objectifs ont été majoritairement atteints, puisque les élèves (les filles et les garçons) ont progressé sur 8 compétences. De surcroît, le programme de remédiation a maintenu, sur la durée, le même résultat pour 8 compétences au niveau de l'identification des mots, et la compréhension de texte.

16.4 Perspectives de recherche

Au terme de ces travaux, de nombreuses perspectives de recherche s'ouvrent. Il nous semble qu'un ensemble de propositions pourrait contribuer au développement de cet axe de recherche afin de remédier aux difficultés d'apprentissage de la lecture au CP telles que :

- ❑ Construire des exercices de remédiation pour toutes les compétences abordées par notre grille d'observation et pas seulement pour les compétences les moins maîtrisées chez les CP. Ce qui aiderait les enseignants à trouver de nouveaux supports prêts à l'utilisation. En effet, certains enseignants passent beaucoup de temps à préparer leurs supports car ils ne trouvent pas suffisamment de travaux réalisés par les éditeurs d'après nos entretiens avec eux.
- ❑ Réaliser une grille d'observation pour les enseignants et les élèves pendant les horaires du soutien qui est effectué le soir en semaine, afin de trouver les points communs entre la stratégie suivie par les enseignants lors du ce soutien et celle menée dans notre programme de remédiation afin d'éviter les répétitions et de se concentrer sur les points qu'ils n'abordent pas ou peu afin de les renforcer.
- ❑ Travailler avec les parties concernées par l'apprentissage de la lecture en CP (RASED, enseignants, directeurs), pour améliorer notre programme de remédiation au fur et à mesure de l'enseignement et tout au long de l'année scolaire.
- ❑ Rajouter de nouveaux albums pour enrichir le vocabulaire des élèves et permettre la systématisation de la compréhension en lecture. Puisqu'une bonne connaissance du vocabulaire permet une bonne compréhension en lecture (Billard, Bricout, Ducot, Richard, Ziegler, Fluss, 2010).
- ❑ Appliquer le programme de remédiation sur un plus grand échantillon d'élèves.
- ❑ Rencontrer les parents d'élèves et discuter de leurs possibilités de participer à l'application du programme de remédiation. En effet, cela ne leur prendrait pas plus de 5 à 10 minutes de leur temps à la maison.

- ❑ Réaliser des enregistrements audio-vidéo au cours de l'application de notre programme de remédiation pour permettre d'analyser la situation de réapprentissage avec les personnels concernés comme l'enseignant, les parents, et le directeur de l'établissement.
- ❑ Effectuer des entretiens avec les élèves qui ont des difficultés pour lire afin d'examiner leurs problèmes et organiser des réunions avec leurs parents pour discuter de la situation de leurs enfants. Enfin, planifier avec eux les étapes d'amélioration de l'apprentissage de leurs enfants.

Pour terminer, cette recherche avait pour ambition de fournir un outil diagnostique des difficultés en lecture couplé avec une remédiation ciblée pour un CP. Cet outil et les entraînements destinés à traiter certaines difficultés en lecture, étaient testés sur le terrain. Ainsi ils peuvent être applicables par tout enseignant grâce un travail individuel d'environ 5 heures pour chaque élève, réparties en trois mois, pour cinq minutes par jour. Les résultats obtenus étaient très encourageants malgré la petite taille de l'échantillon concerné par notre travail. Tous ces éléments nous incitent à continuer nos recherches dans cette direction afin de définir et d'élaborer d'autres moyens pour aider les élèves en CP à faire face à leurs difficultés.

Table de matières

REMERCIEMENTS.....	I
RÉSUMÉ.....	IV
1. INTRODUCTION GENERALE	9
PREMIERE PARTIE	12
2. L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE UNE DEFINITION DE LA LECTURE ET DES COMPETENCES DE BASE.....	13
2.1 Qu'est-ce que l'apprentissage ?	13
2.2 Histoire et concepts liés à l'apprentissage et à l'enseignement de la lecture	15
2.3 Délimitation des problématiques liées à la lecture par étude définitoire	20
2.4 Les compétences de base d'apprentissage de la lecture.....	25
3. L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE.....	32
3.1 L'identification des mots écrits	32
3.1.1 Le code	32
3.1.2 La combinatoire.....	34
3.1.3 Les mécanismes de déchiffrage d'un mot.....	35
3.1.3.1 La synthèse.....	35
3.1.3.2 L'analyse	36
3.1.4 Les mécanismes d'identification d'un mot.....	36
3.1.4.1 La lecture graphophonique.....	36
3.1.4.2 La lecture orthographique	37
3.1.4.3 La lecture analogie.....	37

3.1.4.4 La lecture anticipée	38
3.2 L'enseignement de la compréhension des textes	38
4. LES METHODES D'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE.....	41
4.1 Les méthodes synthétiques	41
4.2 Les méthodes globales.....	43
4.3 La méthode mixte	45
4.4 La méthode idéovisuelle.....	46
4.5 La méthode interactive	46
4.6 La méthode gestuelle ou phonomimique.....	47
4.7 La méthode naturelle	47
4.8 Évaluation des méthodes de lecture.....	48
5. LES DIFFERENTES DIFFICULTES EN LECTURE.....	50
5.1 Les causes des difficultés en lecture.....	50
5.1.1 Les anomalies génétiques	50
5.1.2 Les anomalies neurologiques.....	51
5.1.3 Les facteurs pédagogiques.....	51
5.1.4 Les facteurs familiaux psychologiques et affectifs.....	52
5.2 Les symptômes des troubles d'apprentissage	54
5.3 Différenciation entre les concepts de troubles, difficultés et problèmes d'apprentissage	59

5.4 Les troubles de l'apprentissage	62
5.4.1 La dyslexie.....	67
5.4.1.1 Définition de la dyslexie	67
5.4.1.2 Les types de dyslexie	72
5.5 Les difficultés d'apprentissage de la lecture	76
5.5.1 Les difficultés pédagogiques au CP.....	76
5.5.1.1 Comprendre des textes :.....	76
5.5.1.2 Etablir des correspondances entre l'oral et l'écrit	78
5.5.1.3 Identifier des composantes sonores du langage	79
5.5.1.4 Dire, redire, raconter / lire à haute voix	79
5.5.1.5 Ecrire.....	80
5.5.1.6 Identification et production.....	81
5.5.1.8 Production de texte	81
5.5.1.9 Acculturation au monde de l'écrit.....	82
5.6 Prévenir les difficultés d'apprentissage.....	82
5.7 Conclusion.....	84
6. L'EVALUATION.....	87
6.1 Qu'entendons-nous par « évaluation » ?.....	87
6.2 Les formes d'évaluation.....	93
6.2.1 L'évaluation diagnostique	93
6.2.2 L'évaluation formative	97
6.2.3 L'évaluation sommative	99
6.3 La problématique de l'évaluation	101
6.4 L'évaluation en lecture	103

6.5 Les outils d'évaluation en lecture	106
6.5.1 Les outils fermés.....	107
6.5.1.1 Les outils fermés d'évaluation en lecture.....	108
7. LA REMEDIATION DES DIFFICULTES EN LECTURE	112
7.1 Définition de la remédiation	112
7.2 Remédiation des difficultés d'apprentissage de la lecture.....	113
7.2.1 La remédiation des difficultés pour l'identification des mots.....	117
7.2.2 La remédiation des difficultés de compréhension des textes	123
DEUXIEME PARTIE.....	127
8. METHODES DE RECHERCHE	129
8.1 La problématique de recherche	129
8.2 Les hypothèses de recherche, les variables indépendantes et dépendantes	132
9. EVALUATION DIAGNOSTIQUE	134
9.1 L'observation dans les classes.	134
9.1.1 La grille d'observation.....	134
9.1.2 L'analyse de l'observation.....	135
9.2 Entretiens	145
9.2.1 Les participants.....	146
9.2.2 Le guide d'entretien (Voir Annexe 6).....	146
9.2.3 La récolte des données.....	148
9.2.4 La transcription.....	148
9.2.5 Le codage : unité d'enregistrement, l'énumération	149
9.2.6 La catégorisation	149

9.2.7 Le traitement et l'interprétation.....	151
9.2.8 Analyse et interprétation.....	151
10. PRE-TEST	180
10.1 Construction de pré-test	180
10.2 Les élèves participants au pré-test.....	182
10.3 Résultats de pré-test.....	183
11. REMEDIATION	186
11. 1 La construction du programme de remédiation des difficultés en lecture	186
11.1.1 Repérer et localiser un phonème.....	186
11.1.2 Reconnaître les graphies fréquentes et régulières d'un phonème.....	188
11.1.3 Discerner les différentes prononciations d'une lettre	188
11.1.4 Se référer à des mots familiers pour lire un mot nouveau	188
11.1.5 Lire des syllabes complexes	189
11.1.6 Extraire le thème d'un texte lu.....	189
11.1.7 Trouver dans le texte la réponse à des questions concernant le texte	191
11.1.8 Expliquer le sens d'une phrase lue	192
11.1.9 Organiser l'ordre des actions dans un texte ou un groupe d'images.....	192
11.1.10 Reformuler le contenu d'un paragraphe ou d'un texte lu	192
11.2 Le déroulement du programme de remédiation des difficultés en lecture	193
12. POST-TEST	196
TROISIEME PARTIE.....	197
13. EXPERIMENTATIONS	199
13.1 Élève par élève	199

13.2 Classe par classe	211
13.3 Total (classes expérimentales) par rapport à la classe témoin . Erreur ! Signet non défini.	
13.4 Résultats et discussions sur la première hypothèse.....	239
14. TEST COMPETENCE PAR COMPETENCE ET POST-TEST.....	247
14.1 Analyse et résultats du test compétence par compétence et post-test.....	247
14.2 Résultats et discussion autour de la deuxième hypothèse.....	250
15. L'EFFET DU NOTRE PROTOCOLE DE REMEDIATION PAR GENRE DANS LES DEUX CLASSES EXPERIMENTALES.....	253
15.1 Analyse et résultats du lien entre le genre et le protocole de remédiation	253
15.2 Résultats et discussion pour la troisième hypothèse	263
QUATRIEME PARTIE.....	266
16. CONCLUSION GENERAL	267
16.1 Retour sur le cadre théorique et la problématique	267
16.2 Retour sur la méthodologie de recherche	268
16.3 Retour sur les principaux résultats.....	270
16.4 Perspectives de recherche	271
Table de matières	273
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	280

LISTE DE TABLEAUXERREUR ! SIGNET NON DEFINI.

LISTE DE FIGURES.....ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.

ANNEXES.....296

Références bibliographiques

- Abernot, Y. (1988). *Les méthodes d'évaluation scolaire* : Bordas.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu* : Presses universitaires de France.
- Barlow, M. (2003). *L'Évaluation scolaire, mythes et réalités* : ESF.
- Barrouillet, P., Billard, C., De Agostini, M., Démonet, J.-F., Fayol, M., Gombert, J.-E. (2007). Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie: bilan des données scientifiques: INSERM. Consulté le 30 avril 2012, sur <http://lara.inist.fr/handle/2332/1303>
- Belzil, S. (2002). L'évaluation des apprentissages dans le cadre de la réforme scolaire. *Québec Français*, (127), 56–57.
- Bentolila, A., Chevalier, B., & Falcoz-Vigne, D. (2000). *La lecture: apprentissage, évaluation, perfectionnement* : Nathan.
- Berbaum, J. (1995). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* : Nathan.
- Bézu-Debs, P. (2011). *Diagnostic et remédiation en lecture, cycles 2 et 3* : Hatier.
- Billard, C. (2006). Que faire devant un enfant qui n'apprend pas à lire? *Archives de Pédiatrie*, 13(7), 1071–1075.
- Billard, C., Bricout, L., Ducot, B., Richard, G., Ziegler, J., & Fluss, J. (2010). Évolution des compétences en lecture, compréhension et orthographe en environnement socioéconomique défavorisé et impact des facteurs cognitifs et comportementaux sur le devenir à deux ans. *Revue d'Épidémiologie et de Santé Publique*, 58(2), 101–110.
- Blin, V. (2004). Euh ... Je lis le texte? *Cahiers Pédagogiques*.
- B.O. hors-série n° 1 du 14 février 2002 : *horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Consulté le 31 janvier 2011, sur <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2002/hs1/hs1.pdf>
- B. O. hors-série n° 3 du 19 juin 2008 : *Nouveaux programmes de l'école maternelle et de l'école élémentaire*. Consulté le 31 janvier 2011, sur <http://974.snuipp.fr/IMG/pdf/hs3.pdf>
- Boutros, B. (2014). *Enseigner aux enfants ayant des difficultés d'apprentissage* : Dar Almassira.
- Braibant, J.-M., & Gerard, F.-M. (2004). Influence des méthodes d'enseignement de la lecture sur le niveau d'acquisition des élèves en 2e année primaire : Inédit. Consulté le 05 mars 2014, Sur <http://www.fmgerard.be/textes/Methodes.pdf>

- Byrne, B. (1989). Étude expérimentale de la découverte des principes alphabétiques par l'enfant. In Rieben et Perfetti (Eds), *L'apprenti lecteur*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 129–144
- Casalis, S. (1995). *Lecture et dyslexies de l'enfant*: Presses universitaires du Septentrion.
- Caudron, H. (2001). *Autonomie et apprentissages: les questions clés* : Tempes.
- Chabanne, J.-L. (2005). *Les difficultés scolaires d'apprentissage* : Nathan.
- Chardon, S.-C. (2005). Évaluation d'un entraînement à la lecture au cours préparatoire sollicitant les modalités visuelle, auditive et haptique. *Revue Française de Pédagogie*, 153(1), 93–107.
- Chauveau, G. (2003). *Comprendre l'enfant apprenti lecture* : Retz.
- Chauveau, G. (2007). *Le savoir-lire aujourd'hui: Les méthodes de lecture et l'apprentissage de l'écrit* : Retz.
- Chauveau, G., Martin, M. A., & Chauveau, E. R. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur* : Retz.
- Choinière, M.-F. (2005). Quoi évaluer en lecture et en écriture? *Québec Français*, (138), 61–63.
- Clermont, P., Lebrat, I., & Millécamps, C. (2006). *Concours de recrutement de professeur des écoles* : Foucher.
- Cole, P., & Magnan, A. (1992). Etude comparée de deux techniques de soutien en lecture en classe de sixième. *Enfance*, 45(1-2), 19–34.
- Content, A., & Leybaert, J. (1992). L'acquisition de la lecture: influence des méthodes d'apprentissage. *La Lecture, Processus, Apprentissages, Troubles*, 181–211.
- De Boisferon, A. H., Cloé, P., & Gentaz, E. (2010). Connaissance du nom et du son des lettres, habiletés métaphonémiques et capacités de décodage en grande section de maternelle. *Psychologie Française*, 55(2), 91–111.
- De Cara, B., & Plaza, M. (2010). Les outils informatisés d'aide à la lecture: un bilan des recherches. *ANAE*, 107, 108, 184–190.
- De Cara, B., Zagar, D., & Lété, B. (1997). Remédier aux difficultés de lecture chez l'apprenti lecteur: revue de question et perspectives d'application. In C. Barré-De Miniac, & B. Lété, (Eds), *La prévention de l'illettrisme à l'école et autour de l'école*, 181–202 : De Boeck Université.
- Dehaene, S. (2011). *Apprendre à lire : Des sciences cognitives à la salle de classe* : Odile Jacob.
- Delahaie, M. (2004). *L'évolution du langage chez l'enfant. De la difficulté au trouble* : INPES.

Deum, M., Gabelica, C., Lafontaine, A., Nyssen, M.-C., & Lafontaine, D. (2007). Outils pour le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture en 1re et 2e années du primaire. Consulté le 19 juin 2013, Sur

<http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/92817/1/Outil%20pour%20le%20diagnostic%20et%20la%20rem%C3%A9diation%20des%20difficult%C3%A9s%20d%E2%80%99acquisition%20de%20la%20lecture%20en%201re%20et%202e.pdf>

Dictionnaire de français Larousse. (s.d.). Consulté le 05 mai 2012, sur

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/rem%C3%A9diation/10910436>

Direction de l'éducation française. (1997). Renseignons-nous sur les difficultés d'apprentissage. *Série Sensibilisation*. Consulté le 22 mars 2012, sur

<http://www.comportement.net/publi/difficult.PDF>

Dowing, J., & Fijalkow, J. (1984). *Lire et raisonner* : Privat.

Dubreucq, F. (1993). Jean-Ovide Decroly. *Prospects*, 23(1), 249–275.

ÉcalLe, J., & Magnan, A. (2006). Des difficultés en lecture à la dyslexie : problèmes d'évaluation et de diagnostic. *Glossa*, 79, 4–19.

ÉcalLe, J., & Magnan, A. (2010). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés* : Dunod.

Egaut, C. (2001). *Les troubles spécifiques du langage oral et écrit: les comprendre, les prévenir et les dépister, accompagner l'élève*. Centre régional de documentation pédagogique de Lyon.

Ehri, L. (1989). Apprendre à lire et écrire des mots. In L. Rieben & C. Perfetti (Eds), *L'apprenti lecteur* : Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.

Fabre-Cols, C. (2000). *Apprendre à lire des textes d'enfants* : De Boeck.

Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue Des Sciences de L'éducation*, 29(3), 673–694.

Fayol, M. (2003). La compréhension: évaluation, difficultés et interventions. *Comprendre*.

Consulté le septembre 2013, sur http://ecoles.ac-rouen.fr/circ-neubourg/Lecture/PIREF_fayol.pdf

Feyfant, A., & Gaussel, M. (2007). Dossier d'actualité n 31–novembre 2007 Méthodes de lecture et difficultés d'apprentissage. Consulté le 11 février 2011, sur <http://ife.ens-lyon.fr/vst/LettreVST/31-novembre-2007.php>

Fijalkow, J. (1986). *Mauvais lecteurs: pourquoi?* : Presses universitaires de France.

Gabriel, K., Hofmann, C., Glavas, M., & Weinberg, J. (1998). The hormonal effects of alcohol use on the mother and fetus. *Alcohol Health and Research World*, 22, 170–177.

Gagnon, S., & Boisvert, M.-T. (1985). Évaluation. *Québec Français*, (57), 50–57.

- Gash, H., García, S. M., & Rault, C. (2001). *Difficultés d'apprentissage, quels types d'aide?* : Editions L'Harmattan.
- Gelbert, G. (2001). *Un alphabet dans la tête* : Odile Jacob.
- Germain, B. (2004). Les méthodes de lecture en cours préparatoire. *Lire À L'école*, 49(1), 34–38.
- Germain, B. (2008). Les didacticiens de lecture et la maîtrise de la langue. *Les TICE Au Service Des Élèves Du Primaire*, (hors série). Consulté le 10 octobre 2012, sur http://www4.ac-nancy-metz.fr/ia54-circos/ientoul/sites/ientoul/IMG/pdf/logiciels_lecture_tice_germain_08_1_.pdf
- Giasson, J. (1995). *La lecture : de la théorie à la pratique* : Gaëtan Morin.
- Giraud, F. (2010). Une place ici aux enfants d'ailleurs. *Proteste*, (122). Consulté le 22 avril 2012, sur http://www.fep.asso.fr/wp-content/uploads/2010/06/dossier_122_web_comprese.pdf
- Goigoux, R. (2000). Apprendre à lire à l'école: les limites d'une approche idéovisuelle. *Psychologie Française*, 45(3), 233–244.
- Goigoux, R. (2004). Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. *L'apprentissage de La Lecture, Revue Des HEP de Suisse Romande et Du Tessin*, 1, 37–56.
- Goigoux, R. (2006). Chapitre 3. Ressources et contraintes dans l'enseignement de la lecture au cours préparatoire. *Perspectives En Éducation et Formation*, 67–91.
- Goigoux, R. (1992). Compétences de lecture : quelques aspects des débats en psychologie cognitive. *Repères Pour La Rénovation de l'Enseignement Du Français*, (5), 63–86.
- Gombert, J. E. (2003). Compétences et processus mobilisés par l'apprentissage de la lecture. In *consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire*.
- Gombert, J.-E., Colé, P., Valdois, S., Goigoux, R., Mousty, P., & Fayol, M. (2000). Enseigner la lecture au cycle 2 : Nathan Pédagogie.
- Go, N. (2009). La Méthode naturelle de Freinet. *Nouvel Educateur*, (193).
- Gorzegno, A., Legrand, C., & Virely, P. (2005). Stratégies pour lire au quotidien. *CRDP de Bourgogne*. Consulté le 05 avril 2015, sur http://www.cndp.fr/crdp-dijon/IMG/pdf/Strategie_def.pdf
- Gouvernement du Québec. (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention*. Gouvernement du Québec. Consulté le 16 mars 2012, sur http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7051-01_01.pdf

- Gouvernement du Québec. (2002). *Échelles des niveaux de compétence-Enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation. Consulté le 08 janvier 2012, sur <http://www.bobsedulinks.com/downloads/echellesduprimaire.pdf>
- Grégoire, J., & Piérart, B. (1994). Evaluer les troubles de la lecture : *De Boeck*.
- Gregory, G. (2004). La remédiation face à l'hétérogénéité. Consulté le 10 avril 2012, sur http://www2.dijon.iufm.fr/doc/memoire/mem2005/05_0370993D.pdf
- Hadji, C. (1989). Eléments pour un modèle de l'articulation formation/évaluation. *Revue Française de Pédagogie*, 49–59.
- Henri, P. (2006). *Globale ou syllabique* : Retz.
- Houssaye, J. (2006). Carte d'identité. *Le Nouvel Éducateur*, 3(182), 29–31.
- Inspection académique de la Seine-Maritime, 2006. (2006). Évaluation des élèves de CE1. Consulté le 15 janvier 2011, sur <http://www-annexe.ia76.ac-rouen.fr/evaluation/>
- Inspection de l'Éducation Nationale de Hesdin. (2006). Compréhension de phrases et de textes écrits. Consulté le septembre 2013, sur http://www5.ac-lille.fr/~ienhesdin/file/evaluations_roll_c2/evaluations_roll_cp/cp_comprehension_phrases_textes_trim2.pdf
- Jamet, E. (1997). *Lecture et réussite scolaire* : Dunod.
- Juhel, J.-C. (1998). *Aider les enfants en difficulté d'apprentissage* : Presses Université Laval.
- Kocher, F. (1966). *La rééducation des dyslexiques* : Presses Universitaires de France.
- Krick, G., Reichstadt, J., & Terrail, J. P. (2007). *Apprendre à lire : la querelle des méthodes*: Gallimard.
- Landry, G. (2007). *Les troubles d'apprentissage*. Consulté le 24 mai 2011, sur http://www4.ac-lille.fr/~ienhesdin/file/evaluations_roll_c2/evaluations_roll_cp/cp_epreuve_graphophonologie_trim1.pdf
- Lenfant, M., Thibault, M.-P., & Héloin, M.-C. (2006). L'évaluation de la compréhension chez les 3-15 ans: une approche axée sur l'interprétation. *Glossa*, (95), 6–22.
- Le Petit Robert*. (2003).
- L'Organisme Relais Des Instituteurs Exploitant les Capacités de l'Ordinateur à ou pour l'École. (s.d.). Cédérom compil'2000, une sélection de logiciels pédagogiques pour le primaire. *EPI*, (89). Consulté le 23 avril 2015, sur <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000886/file/b98p101.pdf>
- Madiot, P. (2007). L'Espace de l'image et le temps de la lecture. *Cahiers Pédagogiques*, (450), 36–37.

Magnan, A., Liger, C., Jabouley, D., & Ecalle, J. (2010). Une aide informatisée auprès de jeunes apprentis lecteurs en difficulté. Effet d'un entraînement grapho-syllabique. *Glossa*, (86), 86–100.

Maisonneuve, L. (2002). *Apprentissage de la lecture: méthodes et manuels* : L'Harmattan.

Maltais, C., Fleuret, C., & Mougeot, C. (2010). *Étude des différences entre les garçons et les filles dans le développement de la littératie au sein des écoles françaises de l'Ontario*. Office de la qualité et de la responsabilité en éducation. Consulté le 25 mars 2011, sur http://oqre.on.ca/Research/pdf/F/FINAL_FRENCH_Gender_Gap_Report_As_of_May_11_2010.pdf

Martinez, J.-P. (2003). *Un dyslexique ou un mauvais lecteur: le grand malentendu* : Montréal: Éditions Nouvelles.

Martins, D., & Le Bouédec, B. (1998). La production d'inférences lors de la compréhension de textes chez des adultes: une analyse de la littérature. *L'année Psychologique*, 98(3), 511–543.

Mauger, G. (1991). Enquêter en milieu populaire. *Genèses*, 6(1), 125–143.

Maurice, P. (2004). Les troubles d'apprentissage : notions à retenir. *Le Clinicien*, p. 74–82.

Mezeix, P., & Vistorcky, A. (1971). *Apprendre à lire* : Librairie Armand Colin.

Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. (2002). *Lire au CP (2) Enseigner la lecture et prévenir les difficultés*. CNDP.

Ministère de la jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. (2004). *Enseigner la lecture et prévenir les difficultés dans les CP à effectifs réduits ou à encadrement renforcé*. Consulté le 23 janvier 2011, sur <http://cic-nantes-centre-ia44.ac-nantes.fr/file/livret-cp.pdf>

Ministère de l'Éducation nationale. (2010). *Lire au CP - Programmes 2008*. Consulté le 05 mars 2011, sur http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/60/7/Lire_au_CP_136607.pdf

Ministère de l'Éducation nationale. (2015). Présentation des programmes et des horaires à l'école élémentaire - Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Consulté le novembre 2015, sur http://www.education.gouv.fr/cid38/presentation-des-programmes-et-des-horaires-a-l-ecole-elementaire.html#Horaires_du%20cycle%20des%20apprentissages%20fondamentaux%20:%20classes%20de%20CP%20et%20CE1

Ministère de l'Éducation nationale. (s.d.). Banque d'outils d'aide à l'évaluation diagnostique. Consulté le 15 janvier 2011, sur <http://www.banqoutils.education.gouv.fr/index.php>

Ministère de l'Éducation nationale. (s.d.-a). Banque d'outils d'aide à l'évaluation diagnostique, "Comparer la longueur de plusieurs énoncés dans la correspondance oral et écrit." Ministère de l'éducation nationale — Direction de la programmation et du

développement (DP&D). Consulté le 14 février 2011 sur,
<http://www.banqoutils.education.gouv.fr/fic/ECPABA01.pdf>

Ministère de l'Education nationale. (n.d.-b). Banque d'outils d'aide à l'évaluation diagnostique, "Comprendre un récit fictif". Consulté le 27 mars 2012, sur
<http://www.banqoutils.education.gouv.fr/fic/EGCADB01.pdf>

Ministère de l'Education nationale. (s.d.-c). Banque d'outils d'aide à l'évaluation diagnostique, "Prendre conscience de la structure syllabique des mots". Ministère de l'éducation nationale — Direction de la programmation et du développement (DP&D). Consulté le 27 mars 2012, sur, <http://www.banqoutils.education.gouv.fr/fic/ECPABC01.pdf>

Ministère de l'Education nationale. (s.d.-d). Banque d'outils d'aide à l'évaluation diagnostique, "Prendre la parole, communiquer oralement". Ministère de l'éducation nationale — Direction de la programmation et du développement (DP&D). Consulté le 27 mars 2012, sur <http://www.banqoutils.education.gouv.fr/fic/EGCACD01.pdf>

Ministère de l'Education nationale. (s.d.-e). Banque d'outils d'aide à l'évaluation diagnostique, "Produire oralement un récit fictif". Consulté le 27 mars 2012, sur,
<http://www.banqoutils.education.gouv.fr/fic/EGCADC01.pdf>

Ministère de l'Education nationale. (s.d.-f). Banque d'outils d'aide à l'évaluation diagnostique, "Reconnaître des caractéristiques du livre et de l'écrit". Ministère de l'éducation nationale — Direction de la programmation et du développement (DP&D). Consulté le 27 mars 2012, sur <http://www.banqoutils.education.gouv.fr/fic/ECPAEA01.pdf>

Ministère de l'Education nationale. (s.d.-g). Banque d'outils d'aide à l'évaluation diagnostique, "Retrouver des sons dans les mots". Ministère de l'éducation nationale — Direction de la programmation et du développement (DP&D). Consulté le 27 mars 2012, sur <http://www.banqoutils.education.gouv.fr/fic/ECPABD01.pdf>

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative. (2010). L'état de l'école. *DEPP*, (20).

Morais, J., Pierre, R., & Kolinsky, R. (2003). Du lecteur compétent au lecteur débutant : implications des recherches en psycholinguistique cognitive et en neuropsychologie pour l'enseignement de la lecture. *Revue Des Sciences de L'éducation*, 29(1), 51–74.

Mosconi, N. (1998). Réussite scolaire des filles et des garçons et socialisation différentielle des sexes à l'école. *Recherches Féministes*, 11(1), 7–17.

Nadeau, M.-A. (1978). L'évaluation de l'apprentissage en milieu scolaire: Un modèle d'évaluation continue. *Revue Des Sciences de L'éducation*, 4(2), 205–221.

Noizet, G., & Caverni, J.-P. (1983). Les procédures d'évaluation actuelle, leur part de responsabilité dans l'échec scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 7–14.

ONL. (1998). *Apprendre à lire* : Odile Jacob.

ONL. (2005). *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire* (No. 2005-123). Consulté le 19 avril 2012, sur <http://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2005/>

ONL. (2007). L'enseignement de la lecture et l'observation des manuels de lecture du CP. Consulté le 28 mars 2012, sur <http://onl.inrp.fr>

Organisation de coopération et de développement économiques. (2008). Évaluer l'apprentissage L'évaluation formative. Consulté le 17 mai 2012, sur http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/rapport_ocde_ceri_evaluer_l_apprentissage_l_evaluation_formative_2008.pdf

Pasa, L., & Fijalkow, J. (2000). Didactique de l'écrit: simplifier la langue ou la présenter dans sa complexité? *Tranel*, (33), 45–66.

Pelletier, E., & Léger, C. (2004). Troubles des apprentissages - IEN cahors 1. Consulté le 27 mars 2011, sur <http://pedagogie.ac-toulouse.fr/lotec/EspaceCahors1/spip/spip.php?article353>

Pierre, R. (2003). Introduction: l'enseignement de la lecture au Québec de 1980 à 2000 : fondements historiques, épistémologiques et scientifiques. *Revue Des Sciences de L'éducation*, 29(1), 3–35.

Potocki, A., Bouchafa, H., Magnan, A., & Ecalle, J. (2014). Évaluation de la compréhension écrite de récits chez l'enfant de 7 à 10 ans: vers des profils de compreneurs. *Revue Européenne de Psychologie*, 64(5), 229–239.

Potvin, P., & Rousseau, R. (1991). Les attitudes réciproques des enseignants et des élèves en difficulté scolaire. *Rapport de Recherche Subventionné Par FCAR (EQ 3562). Trois-Rivières: UQTR, Département de Psychologie*. Consulté le 27 juin 2012, sur <http://www.uqtr.quebec.ca/~potvin/Publications-Communications/rapport%20fcar%20complet.pdf>

Préneron, C., Meljac, C., & Netchine, S. (1994). *Des enfants hors du lire* : Bayard.

Rativeau, S., Zagar, D., & Jourdain, C. (1997). Evaluation des performances en lecture chez les enfants : apports de la psychologie cognitive et de la chronométrie. *Information in Cognitio*.

Raynal, F., Rieunier, A., & Postic, M. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés : Apprentissages, formation, psychologie cognitive* : ESF.

Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre?* : Presses universitaires de France.

Rioux, M., & Chouinard, J. (2009, 2010). Troubles d'apprentissage : les technologies à la rescousse : Ecole branchée.

Robert, A. D., & Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu. Que sais-je*. France : PUF.

Robien, G. de. (2006). *Qu'apprend on à l'école maternelle ?* : Broché.

- Robillard, M. (1989). L'observation au service de l'évaluation formative. *Québec Français*, (73), 29–30.
- Romelaer, P. (2005). L'entretien semi-directif centré. *Management Des Ressources Humaines, Méthodes de Recherche En Sciences Humaines et Sociales. De Boeck*, 101–137.
- Roqovas-Chauveau, R., & Chauveau, G. (1990). Les processus interactifs dans le savoir-lire de base. *Revue Française de Pédagogie*, 90(90), 23–30.
- Rossano, P., Vanroose, P., & Follin, C. (1997). *Guide pratique de l'évaluation à l'école* : Retz.
- Rouet, J.-F., & Goumi, A. (2010). L'apprentissage de la lecture: Etat des connaissances, Outils et technologies d'accompagnement. *Approche Neuropsychologique Des Apprentissages Chez L'enfant*, (107-108), 191–198.
- Rouillon, M. (2003). La lecture et son apprentissage en CP : quelques incontournables. Presented at the Bruno Germain : CAPEC.
- Ruf, C., Walus, I., Wardé, M.-C., Ducot, B., Warszawski, J., & Richard, G. (2007). Validation d'un questionnaire de repérage par l'enseignant des difficultés d'apprentissage de la lecture chez l'enfant scolarisé en cours préparatoire à Paris. *Journal de Pédiatrie et de Puériculture*, 20(2), 55–62.
- Saez, F., Bellec, C. L., Bonazzi, M., & Andrieu, E. (2014). *Les épreuves de langue française - Admissibilité et admission : CAPES / CAFEP Lettres* : Dunod.
- Sévérac, P. (2007). *Lire et écrire*. Belgique : Sciences Humaines.
- Sindirian, L. (1992). Analyse segmentale de la parole et apprentissage de la lecture chez des élèves de CP, CEI et CE2. *Revue Française de Pédagogie*, 99, 15–23.
- Société Française de Pédiatrie. (2009). Difficultés et troubles des apprentissages chez l'enfant à partir de 5 ans. *Concept Santé*. Consulté le 29 mars 2012, sur http://www.sante.gouv.fr/IMG/pdf/Difficultes_et_troubles_des_apprentissages_chez_l_enfant_a_partir_de_5_ans.pdf
- Stercq, C. (2008). La méthode naturelle de lecture-écriture : un choix exigeant. *Lire et Écrire Communauté Français*, (162), 15–25.
- Temple, E., Deutsch, G. K., Poldrack, R. A., Miller, S. L., Tallal, P., Merzenich, M. M., & Gabrieli, J. D. (2003). Neural deficits in children with dyslexia ameliorated by behavioral remediation : evidence from functional MRI. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 100(5), 2860–2865.
- Thevenoux, E. (1996). Apprendre à lire et Apprendre à penser : quels liens ? *Cahiers Pédagogiques*, (344/345).
- Tomatis, A. (1994). *Education et dyslexie* : ESF.

- Toresse, B. (1988). *B. Toresse, Comment apprendre à lire aux enfants de 6-7 ans ?* : Hachette.
- Touzin, M., & Vaivre-Douret, L. (1999). Les différents troubles d'apprentissage. *Revue ASPD (Actualité et Dossier En Santé Publique)*, 26. Consulté le 04 avril 2012, sur <http://www.hcsp.fr/explore.cgi/telecharger/ad263037.pdf>
- Tursz, A., & Vaivre-Douret, L. (1999). Les troubles d'apprentissage chez l'enfant Un problème de santé publique? *Actualité et Dossier En Santé Publique*, 26, 23–65.
- Valdois, S. (2003). Les élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture: note à l'attention du PIREF. Consulté le 09 avril 2012, sur <http://www.Cndp.fr/bienlire/01-Actualite/document/valdois.Pdf>.
- Van Grunderbeeck, N. (1994). *Les difficultés en lecture. Diagnostic et pistes d'intervention*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Vanhulle, S. (1999). Concevoir des communautés de lecteurs : la gestion de la classe dans une didactique interactionniste. *Revue Des Sciences de L'éducation*, 25(3), 651–674.
- Veslin, O., & Veslin, J. (1992). *Corriger des copies : évaluation pour former* : Hachette.
- Weisser, M. (2002). *La lecture à l'école et au collège* : L'Harmattan.
- Zagar, D., Jourdain, C., & Lété, B. (1995). Le diagnostic cognitif des capacités de lecture: le logiciel ECCLA:(Evaluation diagnostic des Capacités Cognitives du Lecteur Adulte). *Revue Française de Pédagogie*, 19–29.
- Zazzo, B. (1982). Les conduites adaptatives en milieu scolaire: intérêt de la comparaison entre les garçons et les filles. *Enfance*, 35(4), 267–281.

Liste de tableaux

<i>Tableau 1 l'analyse du concept d'« apprentissage » réalisée par Reboul</i>	13
<i>Tableau 2 les huit stades d'apprentissage de la lecture et les compétences réalisées</i>	16
<i>Tableau 3 la progression classique du savoir-lire à l'école primaire (en 1905)</i>	17
<i>Tableau 4 Comparatif des compétences du savoir lire de base selon les programmes officiels et Chauveau</i>	29
<i>Tableau 5 les symptômes et les causes des difficultés d'apprentissage (l'éducation française, 1997 ; Landry, 2007 ; Société Française de Pédiatrie, 2009)</i>	57
<i>Tableau 6 Les échelles selon le Ministère de l'éducation de l'Ontario au Québec</i>	90
<i>Tableau 7 Représentant le Test T d'échantillons indépendants dans les deux écoles en CP</i>	136
<i>Tableau 8 Pourcentage et l'effectif de la compétence (2) dans les deux classes de CP</i>	138
<i>Tableau 9 Les méthode d'enseignement de la lecture</i>	151
<i>Tableau 10 Les avantages et les inconvénients de la méthode suggérée par l'ESPE</i>	153
<i>Tableau 11 La méthode utilisée pendant le cours de lecture</i>	154
<i>Tableau 12 Les avantages et les inconvénients de la méthode utilisée par les enseignants</i>	154
<i>Tableau 13 Récapitulatif des avantages et des inconvénients de la méthode utilisée par les enseignants</i>	156
<i>Tableau 14 Les causes d'augmentation des difficultés en lecture des élèves</i>	157
<i>Tableau 15 Les causes des difficultés en lecture chez les garçons</i>	160
<i>Tableau 16 Les causes des difficultés dans l'identification des mots au CP</i>	161
<i>Tableau 17 Les causes des difficultés en compréhension des textes au CP</i>	163
<i>Tableau 18 Le comportement de l'enseignant vis-à-vis des difficultés en lecture</i>	167
<i>Tableau 19 Les méthodes de remédiation suivies par l'enseignant</i>	169
<i>Tableau 20 Les causes de la proposition d'un orthophoniste pour un élève</i>	170
<i>Tableau 21 Les ouvrages lus pour traiter les difficultés</i>	171
<i>Tableau 22 La prévention des difficultés en lecture</i>	172
<i>Tableau 23 Les solutions de faire face aux difficultés en lecture</i>	174
<i>Tableau 24 Le nombre d'élèves qui ont des difficultés en lecture, d'après le pré-test</i>	184
<i>Tableau 25 Présentation du nombre de difficultés au pré-test et au post-test pour les élèves dans les deux classes expérimentales (A et B)</i>	200
<i>Tableau 26 Présentation du nombre de difficultés au pré-test et post-test pour les élèves de la troisième classe (témoin)</i>	201
<i>Tableau 27 Croisé pour la compétence 2 dans les classes expérimentales et le témoin</i>	202
<i>Tableau 28 Test Khi-deux, test V de Cramer et test exact de Fisher – repérer et localiser un phonème</i>	203
<i>Tableau 29 Test Khi-deux, test V de Cramer et test exact de Fisher - reconnaître les graphies fréquentes et régulières d'un phonème</i>	203
<i>Tableau 30 Test Khi-deux, test V de Cramer et test exact de Fisher - Discerner les différentes prononciations d'une lettre</i>	205
<i>Tableau 31: Test Khi-deux, test V de Cramer et test exact de Fisher - Se référer à des mots familiers pour lire un mot nouveau</i>	205
<i>Tableau 32 Test Khi-deux, test V de Cramer et test exact de Fisher - Lire des syllabes complexes</i>	206

<i>Tableau 33 Test Khi-deux, test V de Cramer et test exact de Fisher - Extraire le thème d'un texte lu</i>	<i>207</i>
<i>Tableau 34 Test Khi-deux, test V de Cramer et test exact de Fisher - Reformuler le contenu d'un paragraphe ou d'un texte lu</i>	<i>207</i>
<i>Tableau 35 Test Khi-deux, test V de Cramer et test exact de Fisher - Organiser l'ordre des actions dans un texte ou un groupe d'images.....</i>	<i>208</i>
<i>Tableau 36 Test Khi-deux, test V de Cramer et test exact de Fisher - Trouver dans le texte la réponse à des questions concernant le texte.....</i>	<i>209</i>
<i>Tableau 37 Test Khi-deux, test V de Cramer et test exact de Fisher - Expliquer le sens d'une phrase lue.....</i>	<i>210</i>
<i>Tableau 38 L'analyse de la variance ANOVA à 1 facteur : comparaison entre les trois classes</i>	<i>212</i>
<i>Tableau 39 - (LSD) : Reconnaître les graphies fréquentes et régulières d'un phonème.....</i>	<i>213</i>
<i>Tableau 40 - (LSD) : Reformuler le contenu d'un paragraphe ou d'un texte lu.....</i>	<i>214</i>
<i>Tableau 41 - (LSD) : Organiser l'ordre des actions dans un texte ou un groupe d'images.....</i>	<i>215</i>
<i>Tableau 42 L'analyse de la variance ANOVA à 1 facteur : comparaison entre les trois classes A, B, C au post-test.....</i>	<i>217</i>
<i>Tableau 43 - (LSD) : Repérer et localiser un phonème</i>	<i>218</i>
<i>Tableau 44 - (LSD) : Reconnaître les graphies fréquentes et régulières d'un phonème.....</i>	<i>219</i>
<i>Tableau 45 - (LSD) : Discerner les différentes prononciations d'une lettre</i>	<i>220</i>
<i>Tableau 46 - (LSD) : Organiser l'ordre des actions dans un texte ou un groupe d'images.....</i>	<i>221</i>
<i>Tableau 47 - (LSD) : Expliquer le sens d'une phrase lue</i>	<i>222</i>
<i>Tableau 48 – Test T des échantillons appariés pour la classe A expérimentale au pré-test et au post-test</i>	<i>224</i>
<i>Tableau 49 - Test T des échantillons appariés pour la classe B expérimentale au pré-test et au post-test</i>	<i>226</i>
<i>Tableau 50 - Test T des échantillons appariés pour la classe C témoin au pré-test et au post-test.....</i>	<i>227</i>
<i>Tableau 51 – Test T d'échantillons indépendants : comparaison des moyennes entre le totale des deux classes expérimentales et la classe témoin au pré-test.....</i>	<i>229</i>
<i>Tableau 52 - Test T d'échantillons indépendants : comparaison des moyennes entre le totale des deux classes expérimentales et la classe témoin au post-test</i>	<i>232</i>
<i>Tableau 53 - Test T des échantillons appariés pour les classes expérimentales A et B au pré-test et au post-test</i>	<i>236</i>
<i>Tableau 54 - Résultat de l'application du programme de remédiation chez les élèves au pré-test et au post-test</i>	<i>240</i>
<i>Tableau 55 - Présentant le résultat des élèves au niveau de la lecture des syllabes complexes.....</i>	<i>243</i>
<i>Tableau 56 - Représentatif des résultats des élèves au test compétence par compétence</i>	<i>247</i>
<i>Tableau 57 - T Test échantillons appariés (les élèves au test compétence par compétence et les élèves au post-test pour les compétences: C2, C8, C9, C12, C13, C23, C24, C26, C28, C30.....</i>	<i>248</i>
<i>Tableau 58 - Représentatif des résultats de Khi-deux de Pearson et Test exact de Fisher C2</i>	<i>253</i>
<i>Tableau 59 - Représentatif des résultats de V de Cramer C2</i>	<i>254</i>
<i>Tableau 60 - Représentatif des résultats du test Khi-deux de Pearson et du Test exact de Fisher C8</i>	<i>255</i>
<i>Tableau 61 - Représentatif des résultats du test V de Cramer C8</i>	<i>255</i>
<i>Tableau 62 - Représentatif des résultats du test Khi-deux de Pearson et du test exact de Fisher C9</i>	<i>255</i>
<i>Tableau 63 - Représentatif des résultats de V de Cramer C9</i>	<i>256</i>

<i>Tableau 64 - Représentatif des résultats de Khi-deux de Pearson et Test exact de Fisher C12</i>	<i>257</i>
<i>Tableau 65 - Représentatif des résultats du test V de Cramer C12</i>	<i>257</i>
<i>Tableau 66 - Représentatif des résultats du test Khi-deux de Pearson et du test exact de Fisher C13</i>	<i>257</i>
<i>Tableau 67 - Représentatif des résultats du test V de Cramer C13</i>	<i>258</i>
<i>Tableau 68 - Représentatif des résultats du test Khi-deux de Pearson et du test exact de Fisher C23</i>	<i>258</i>
<i>Tableau 69 - Représentatif des résultats du test V de Cramer C23</i>	<i>259</i>
<i>Tableau 70 - Représentatif des résultats du test Khi-deux de Pearson et du test exact de Fisher C24</i>	<i>259</i>
<i>Tableau 71 - Représentatif des résultats du test V de Cramer C24</i>	<i>259</i>
<i>Tableau 72 - Représentatif des résultats du test de Khi-deux de Pearson et du test exact de Fisher C26.....</i>	<i>260</i>
<i>Tableau 73 - Représentatif des résultats du test V de Cramer C26</i>	<i>261</i>
<i>Tableau 74 - Représentatif des résultats du test Khi-deux de Pearson et du test exact de Fisher C28</i>	<i>261</i>
<i>Tableau 75 - Représentatif des résultats du test V de Cramer C28</i>	<i>261</i>
<i>Tableau 76 - L'effectif des résultats des élèves au pré-test et au post-test.....</i>	<i>262</i>
<i>Tableau 77 - Représentatif des résultats du test Khi-deux de Pearson et du test exact de Fisher C30</i>	<i>262</i>
<i>Tableau 78 - Représentatif des résultats du test V de Cramer C30</i>	<i>262</i>

Liste de figures

<i>Figure 1 Fonction d'interaction entre trois cercles principaux dans l'acte de lire : le lecteur, le texte et le contexte</i>	18
<i>Figure 2 Méthode de formation des syllabes citées par Chauveau (2007, p. 84)</i>	35
<i>Figure 3 les glandes endocrines (Juhel, 1998)</i>	50
<i>Figure 4 Déroulement de l'acte de lire (Zagar & Jourdain et Lété, 1995, p. 21)</i>	94
<i>Figure 5 Les processus d'évaluation d'apprentissage (Choinière, 2005, p. 61)</i>	104
<i>Figure 6 les objectifs et les outils d'évaluation (Abernot, 1988, p. 85)</i>	106
<i>Figure 7 Présentant les types d'utilisateurs du site Web Lirelec (Rouet & Goumi, 2010, 195)</i>	125
<i>Figure 8 Représentant le pourcentage de deux classes sur la compétence (2)</i>	138
<i>Figure 9 Représentant le pourcentage de deux classes sur la compétence (8)</i>	139
<i>Figure 10 Représentant le pourcentage de deux classes sur la compétence (9)</i>	139
<i>Figure 11 Représentant le pourcentage de deux classes sur la compétence (12)</i>	140
<i>Figure 12 Représentant le pourcentage de deux classes sur la compétence (13)</i>	140
<i>Figure 13 Représentant le pourcentage de deux classes sur la compétence (21)</i>	141
<i>Figure 14 Représentant le pourcentage de deux classes sur la compétence (23)</i>	141
<i>Figure 15 Représentant le pourcentage de deux classes sur la compétence (24)</i>	142
<i>Figure 16 Représentant le pourcentage de deux classes sur la compétence (26)</i>	142
<i>Figure 17 Représentant le pourcentage de deux classes sur la compétence (28)</i>	143
<i>Figure 18 Représentant le pourcentage de deux classes sur la compétence (30)</i>	143
<i>Figure 19 Représentant le pourcentage de deux classes sur la compétence (31)</i>	144
<i>Figure 20 L'effectif des résultats des élèves pour la compétence : reconnaître les graphies fréquentes et régulières d'un phonème</i>	204
<i>Figure 21 L'effectif des résultats des élèves pour la compétence : se référer à des mots familiers pour lire un mot nouveau</i>	206
<i>Figure 22 L'effectif des résultats des élèves pour la compétence : reformuler le contenu d'un paragraphe ou d'un texte lu</i>	208
<i>Figure 23 L'effectif des résultats des élèves pour la compétence : trouver dans le texte, la réponse à des questions concernant le texte</i>	209
<i>Figure 24 L'effectif des élèves pour la compétence : expliquer le sens d'une phrase lue</i>	210
<i>Figure 25 Pourcentage des résultats des élèves dans les classes A, B, C au pré-test aux compétences C8</i>	214
<i>Figure 26 Pourcentage des résultats des élèves dans les classes A, B, C au pré-test aux compétences C24</i>	215

<i>Figure 27 Pourcentage des résultats des élèves dans les classes A, B, C au pré-test aux compétences C26</i>	216
<i>Figure 28 Pourcentage des résultats des élèves dans les classes A, et C au post-test aux compétences C2</i>	219
<i>Figure 29 Pourcentage des résultats des élèves dans les classes A, B, C au post-test aux compétences C8</i>	220
<i>Figure 30 Pourcentage des résultats des élèves dans les classes A et C au post-test aux compétences C9</i>	221
<i>Figure 31 Pourcentage des résultats des élèves dans les classes A et C au post-test aux compétences C26</i>	222
<i>Figure 32 Pourcentage des résultats des élèves dans les classes A, B, C au post-test aux compétences C30</i>	223
<i>Figure 33 Pourcentage des résultats des élèves dans la classes A au post-test aux compétences C2</i>	224
<i>Figure 34 Pourcentage des résultats des élèves dans la classes A au post-test aux compétences C9</i>	225
<i>Figure 35 Pourcentage des résultats des élèves dans la classes A au post-test aux compétences C24</i>	225
<i>Figure 36 Pourcentage des résultats des élèves dans la classes B au post-test aux compétences C13</i>	226
<i>Figure 37 Pourcentage des résultats des élèves dans la classes B au post-test aux compétences C9</i>	228
<i>Figure 38 Pourcentage des résultats des élèves dans la classes B au post-test aux compétences C30</i>	228
<i>Figure 39 - Pourcentage des résultats des élèves au pré-test dans l'ensemble des classes expérimentales et dans la classe témoin dans la compétence C8</i>	230
<i>Figure 40 - Pourcentage des résultats des élèves au pré-test dans l'ensemble des classes expérimentales et dans la classe témoin dans la compétence C9</i>	231
<i>Figure 41 - Pourcentage des résultats des élèves au pré-test dans l'ensemble des classes expérimentales et dans la classe témoin dans la compétence C12</i>	231
<i>Figure 42 - Pourcentage des résultats des élèves au post-test dans l'ensemble des classes expérimentales et dans la classe témoin dans la compétence C2</i>	233
<i>Figure 43 - Pourcentage des résultats des élèves au post-test dans l'ensemble des classes expérimentales et dans la classe témoin dans la compétence C8</i>	233
<i>Figure 44 - Pourcentage des résultats des élèves au post-test dans l'ensemble des classes expérimentales et dans la classe témoin dans la compétence C9</i>	234

<i>Figure 45 - Pourcentage des résultats des élèves au post-test dans l'ensemble des classes expérimentales et dans la classe témoin dans la compétence C26.....</i>	<i>234</i>
<i>Figure 46 - Pourcentage des résultats des élèves au post-test dans l'ensemble des classes expérimentales et dans la classe témoin dans la compétence C30.....</i>	<i>235</i>
<i>Figure 47 Pourcentage des résultats des élèves dans les classes expérimentales A et B au pré-test et au post-test aux compétences C2</i>	<i>237</i>
<i>Figure 48 Pourcentage des résultats des élèves dans les classes expérimentales A et B au pré-test et au post-test aux compétences C9</i>	<i>237</i>
<i>Figure 49 Pourcentage des résultats des élèves dans les classes expérimentales A et B au pré-test et au post-test aux compétences C24</i>	<i>238</i>
<i>Figure 50 Pourcentage des résultats des élèves dans les classes expérimentales A et B au pré-test et au post-test aux compétences C28</i>	<i>238</i>
<i>Figure 51 Présentant l'effectif des résultats des élèves pour la lecture des syllabes complexes</i>	<i>243</i>
<i>Figure 52 Présentant les dessins des élèves sur le thème de l'histoire de "Essie, et si je changeais de maman?"</i>	<i>244</i>
<i>Figure 53 Effectif des résultats des élèves au test compétence par compétence et post-test à extraire le thème d'un texte lu</i>	<i>249</i>
<i>Figure 54 Effectif du résultat des élèves au test compétence par compétence et post-test pour l'explication du sens d'une phrase lue</i>	<i>250</i>
<i>Figure 55 Effectif des résultats des garçons au pré-test et au post-test C2.....</i>	<i>254</i>
<i>Figure 56 Effectif des résultats des filles au pré-test et au post-test C9.....</i>	<i>256</i>
<i>Figure 57 Effectif des résultats des filles au pré-test et au post-test C24.....</i>	<i>260</i>

Les annexes

Les annexes

<i>Annexe 1 La grille d'observation pour les élèves au CP, élaborée à partir de deux ressources : les grilles d'étude qui sont proposées par l'ONL et le programme d'école primaire – juin 2008</i>	298
<i>Annexe 2 Tableau récapitulatif des observations des élèves en lecture au CP, conduites dans l'école Ampère</i>	299
<i>Annexe 3 Tableau récapitulatif des observations des élèves en lecture au CP, conduites dans l'école Zeigelau</i>	300
<i>Annexe 4 Tableau des statistiques descriptives pour chaque groupe</i>	303
<i>Annexe 5 Tableaux d'effectif pour les compétences qui ne sont pas homogènes dans les deux écoles primaires</i>	305
<i>Annexe 6 Le guide d'entretien</i>	317
<i>Annexe 7 La transcription du premier entretien</i>	319
<i>Annexe 8 Une fiche des thèmes du premier entretien</i>	329
<i>Annexe 9 Les thématiques et les arguments des enquêtés</i>	333
<i>Annexe 10 Le pré test</i>	360
<i>Annexe 11 Tableau le résultat de pré-test dans la première classe</i>	371
<i>Annexe 12 Tableau le résultat de pré-test dans la deuxième classe</i>	372
<i>Annexe 13 Tableau le résultat de pré-test dans la troisième classe</i>	373
<i>Annexe 14 Repérer et localiser un phonème</i>	374
<i>Annexe 15 Reconnaître les graphies fréquentes et régulières d'un phonème</i>	384
<i>Annexe 16 Discerner les différentes prononciations d'une lettre</i>	392
<i>Annexe 17 Se référer à des mots familiers pour lire un mot nouveau</i>	398
<i>Annexe 18 Lire des syllabes complexes</i>	401
<i>Annexe 19 Extraire le thème d'un texte lu</i>	407
<i>Annexe 20 Trouver dans le texte la réponse à des questions concernant le texte</i>	420
<i>Annexe 21 Expliquer le sens d'une phrase lue</i>	431
<i>Annexe 22 Organiser l'ordre des actions dans un texte ou un groupe d'images</i>	445
<i>Annexe 23 Reformuler le contenu d'un paragraphe ou d'un texte lu</i>	454
<i>Annexe 24 Tableau récapitulatif de la durée des exercices et des dates de ses applications</i>	473
<i>Annexe 25 Tableau comparatif des résultats des élèves dans le pré-test (test initial) et le post-test (test final)</i>	484
<i>Annexe 26 Tableau d'informations statistiques</i>	487
<i>Annexe 27 Tableau récapitulatif du traitement des résultats des élèves (Garçons et filles) au pré-test et au post-test</i>	488

Annexe 1 La grille d'observation pour les élèves au CP, élaborée à partir de deux ressources : les grilles d'étude qui sont proposées par l'ONL et le programme d'école primaire – juin 2008

Nom :	Classe :	Date :
L'identification des mots		
La discrimination auditive		
1. Il segmente un mot en syllabes		
2. Il repère et localise un phonème		
3. Il segmente des syllabes en phonèmes		
La discrimination des graphies de l'écrit		
4. Il discrimine visuellement des syllabes dans une liste de syllabes ou dans des mots		
5. Il repère visuellement une ou plusieurs lettres dans des mots ou des séries de lettres		
Le principe alphabétique à la fixation orthographique		
6. Il connaît le nom des lettres		
7. Il prononce une syllabe		
8. Il reconnaît les graphies fréquentes et régulières d'un phonème		
9. Il discerne les différentes prononciations d'une lettre		
10. Il connaît les correspondances entre les lettres et les sons		
11. Il distingue entre la lettre et le son qu'elle transcrit		
12. Il se réfère à des mots familiers pour lire un mot nouveau		
13. Il lit des syllabes complexes		
14. Il lit rapidement et aisément les mots ou les phrases étudiées		
15. Il reconstitue des mots		
16. Il lit aisément les mots les plus fréquemment rencontrés (mots outils)		
17. Il mémorise des mots déchiffrables		
La compréhension		
La lecture à haute voix		
18. Il lit à haute voix un texte court		
19. Il est capable à tenir sa place dans une lecture dialoguée		
20. Il articule correctement en respectant la ponctuation		
21. Il écoute lire des œuvres intégrales notamment de littérature de jeunesse		
22. Il est attentif tout au long la lecture menée par l'enseignant		
La compréhension des phrases et des textes		
23. Il peut extraire le thème d'un texte lu		
24. Il reformule le contenu d'un paragraphe ou d'un texte lu		
25. Il sait de qui ou de quoi parle le texte lu		
26. Il organise l'ordre des actions dans un texte ou un groupe d'images		
27. Il identifie les personnages dans un texte		
28. Il trouve dans le texte la réponse à des questions concernant le texte lu		
29. Il retrouve des informations littérales		
30. Il explique le sens d'une phrase lue		
31. Il repère la ponctuation et les majuscules		

Annexe 2 Tableau récapitulatif des observations des élèves en lecture au CP, conduites dans l'école Ampère

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
C1	3	1	1	3	3	3	3	3	1	3	1	3	3	3	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	3	1	3	1
C2	3	1	1	3	2	4	4	2	1	1	1	3	3	3	2	1	1	2	3	3	1	1	3	1	2	1	1	1
C3	3	1	1	3	4	3	3	3	1	3	1	3	3	2	1	1	1	1	3	3	1	1	3	3	4	3	3	1
C4	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	1	3	3	3	1	3	1	3	3	3	1	1	3	1	1	3	1	1
C5	3	1	1	3	4	4	3	3	1	1	1	3	4	3	1	3	1	3	3	3	1	1	3	3	1	3	3	1
C6	3	1	1	3	3	4	3	3	3	1	1	3	3	3	1	3	1	3	3	3	2	1	3	3	3	4	4	1
C7	3	1	1	3	3	3	3	3	3	1	1	3	4	3	3	1	1	3	3	4	1	1	3	1	3	3	3	1
C8	3	1	1	3	3	3	3	3	1	3	1	1	3	3	1	1	1	2	4	3	1	1	3	1	1	1	1	1
C9	3	3	1	3	3	3	2	2	1	3	1	3	2	3	1	1	1	1	3	2	1	1	3	1	1	1	1	1
C10	3	3	1	3	3	3	2	3	1	1	1	1	1	3	1	3	1	1	3	1	1	1	3	1	1	3	1	1
C11	3	3	1	3	3	3	4	4	1	3	1	3	3	3	1	3	1	3	4	4	1	1	3	1	1	3	1	1
C12	3	3	1	3	4	3	3	3	1	1	1	3	3	3	1	1	1	2	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1
C13	3	1	1	4	3	4	1	3	1	1	1	2	3	3	1	1	1	2	1	4	1	1	1	1	2	3	1	1
C14	3	1	1	3	3	3	3	3	3	1	1	3	4	3	1	1	1	3	3	4	1	1	3	1	3	3	1	1
C15	3	3	1	3	3	3	3	3	3	4	2	3	3	3	1	1	1	3	4	2	1	2	3	1	4	3	3	1

C16	3	3	1	3	3	3	3	3	1	1	1	3	3	3	1	1	1	3	3	3	1	1	3	1	3	3	3	1	
C17	3	3	1	3	4	3	4	3	3	1	4	3	3	3	3	3	1	3	4	3	3	3	3	1	1	4	4	1	
C18	3	3	1	3	3	3	3	3	3	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	4	1	1	1	1	1	3	3	1	
C19																													
C20	3	3	1	3	3	3	4	3	3	2	3	3	3	3	2	3	1	3	4	2	1	3	3	3	3	3	1	3	
C21	3	1	1	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	4	1	3	3	3	3	4	3	4	3	3	4	3	3	
C22	3	1	1	3	3	3	3	3	1	1	3	2	3	3	3	1	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	
C23	3	1	1	3	3	2	3	3	1	1	3	3	3	3	1	3	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	3	1	1
C24	3	1	2	4	3	3	3	3	1	1	3	3	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	
C25	3	1	1	3	3	1	3	3	1	1	3	3	3	3	1	3	1	1	4	3	3	1	3	1	3	3	4	1	
C26	1	1	1	4	3	1	3	3	1	1	2	3	3	2	1	3	1	1	3	3	1	1	3	1	3	1	3	1	
C27	4	1	1	3	3	1	3	3	1	1	3	3	3	3	1	3	1	2	3	4	4	1	3	1	3	1	4	1	
C28	3	1	1	3	3	1	3	3	1	2	3	3	3	2	1	3	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	
C29	3	1	1	3	3	1	3	3	1	2	3	3	3	3	1	3	1	3	3	4	2	2	3	1	4	1	4	1	
C30	3	1	1	2	3	3	3	2	1	1	3	1	3	1	1	4	1	3	3	4	2	1	1	1	1	1	3	1	
C31	3	1	1	3	3	3	4	4	1	1	3	3	3	3	1	3	1	3	4	4	1	1	3	1	3	3	1	3	

Annexe 3 Tableau récapitulatif des observations des élèves en lecture au CP, conduites dans l'école Zeigelau

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	
C1	1	1	1	1	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	2	4	4	4	3	1	4	4	1	4	4	3	4	3	4	3	1	4	
C2	3	1	1	2	2	2	2	2	1	2	1	2	1	2	1	3	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	2	4	3	3	3	1	1	
C3	1	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	3	1	4	4	1	3	3	3	4	3	4	3	1	3	
C4	1	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	2	4	4	4	4	1	2	3	1	3	3	3	4	3	4	1	1	3	
C5	3	3	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	2	4	3	1	4	4	4	2	1	3	3	1	4	3	4	1	1	3	
C6	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1	4	4	1	3	3	1	4	3	4	2	1	3	
C7	4	4	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1	4	4	1	3	3	1	4	3	4	3	1	4	
C8	3	3	1	3	1	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	4	1	1	2	3	1	3	1	1	1	1	3	1	2	1	1
C9	1	2	1	3	2	3	2	2	3	1	1	1	1	1	1	2	2	4	4	4	1	1	2	1	1	1	1	1	2	3	1	1	1	1
C10	4	2	1	3	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	3	2	3	4	4	4	3	2	1	3	4	1	4	3	4	4	1	3	
C11	4	4	1	3	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	1	4	4	1	3	4	1	4	3	4	3	1	3	
C12	2	3	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	4	3	2	3	4	1	1	1	2	1	2	1	1	2	1	1	2	1	3	
C13	1	3	3	3	3	3	3	3	2	2	4	2	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
C14	3	4	3	1	2	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	1	3	3	1	3	3	2	4	3	4	4	1	3	
C15	1	1	3	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	3	4	1	4	4	1	4	4	3	4	3	4	3	3	3	
C16	3	1	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	3	1	2	3	1	4	3	1	4	3	4	4	3	3	
C17	1	4	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	1	1	3	4	1	4	4	1	3	3	4	1	1	3	
C18	1	2	1	1	3	1	2	4	2	1	3	3	3	2	1	1	2	2	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	3
C19																																		

C20	1	1	1	3	1	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	3	3	3	1	3	1	3	3	1	3	3	1	1	3	3	1	1	1	
C21	3	3	3	3	3	4	4	4	3	4	4	4	3	3	4	2	4	3	2	3	4	4	4	1	4	1	1	3	3	4	1	1	3	
C22	2	1	1	3	1	4	1	1	3	1	4	1	3	3	4	2	4	3	2	3	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	
C23	2	1	3	3	2	4	3	2	1	1	3	2	2	2	2	3	3	3	1	3	1	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
C24	1	1	1	1	1	2	4	2	3	2	4	3	3	1	1	3	3	3	2	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1
C25	4	1	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	3	4	3	3	4	1	3	1	3	4	3	3	1	3	3	4	4	1	1	3	
C26	3	2	3	1	4	4	1	2	3	1	4	2	1	1	1	3	3	2	1	3	2	3	1	1	1	1	3	3	1	1	1	1	1	
C27	2	1	2	2	2	2	3	2	3	3	2	3	3	3	2	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	2	1	1
C28	1	1	2	1	3	1	4	1	3	1	4	1	1	1	4	3	3	2	2	3	2	3	2	1	1	1	1	1	1	4	1	2	1	1
C29	1	1	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	4	3	2	2	3	2	3	2	1	3	1	1	3	3	3	1	1	3	
C30	2	4	3	1	3	1	2	1	4	3	1	2	2	1	1	3	4	2	1	3	1	2	4	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	
C31	3	1	2	2	2	2	2	1	2	1	2	1	3	3	1	3	3	3	3	3	1	1	1	2	1	1	2	1	4	1	1	2	1	

Annexe 4 Tableau des statistiques descriptives pour chaque groupe

Statistiques descriptives pour les deux classes de CP					
		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
C1	Classe 1	28	2,04	1,036	,196
	Classe 2	33	3,18	1,158	,202
C2	Classe 1	28	2,11	1,100	,208
	Classe 2	33	1,73	,876	,152
C3	Classe 1	28	2,29	1,117	,211
	Classe 2	33	3,39	,933	,162
C4	Classe 1	28	2,29	,976	,184
	Classe 2	33	3,24	1,032	,180
C5	Classe 1	28	2,39	1,100	,208
	Classe 2	33	3,15	1,093	,190
C6	Classe 1	28	2,50	1,036	,196
	Classe 2	33	3,42	1,032	,180
C7	Classe 1	28	2,36	1,062	,201
	Classe 2	33	3,42	1,001	,174
C8	Classe 1	28	1,79	1,031	,195
	Classe 2	33	2,03	1,132	,197
C9	Classe 1	28	2,00	,943	,178
	Classe 2	33	1,85	1,064	,185
C10	Classe 1	28	1,96	,999	,189
	Classe 2	33	3,18	1,044	,182
C11	Classe 1	28	2,43	1,136	,215
	Classe 2	33	3,24	1,062	,185
C12	Classe 1	28	2,00	1,018	,192
	Classe 2	33	1,70	,918	,160
C13	Classe 1	28	1,96	1,138	,215
	Classe 2	33	1,73	,944	,164
C14	Classe 1	28	2,29	1,084	,205
	Classe 2	33	3,18	1,014	,177
C15	Classe 1	28	2,50	1,000	,189
	Classe 2	33	3,33	1,021	,178
C16	Classe 1	28	2,21	,995	,188
	Classe 2	33	3,21	1,023	,178
C17	Classe 1	28	2,79	1,031	,195
	Classe 2	33	3,21	1,139	,198
C18	Classe 1	28	3,11	,567	,107
	Classe 2	33	2,61	,899	,157
C19	Classe 1	0 ^a	.	.	.
	Classe 2	0 ^a	.	.	.
C20	Classe 1	28	2,68	,819	,155
	Classe 2	33	1,94	,899	,157
C21	Classe 1	28	2,86	,848	,160
	Classe 2	33	3,03	1,045	,182
C22	Classe 1	28	2,68	,863	,163
	Classe 2	33	1,88	1,111	,193
C23	Classe 1	28	1,93	,979	,185
	Classe 2	33	1,94	,998	,174
C24	Classe 1	28	1,89	1,031	,195
	Classe 2	33	1,79	1,023	,178
C25	Classe 1	28	2,36	1,062	,201
	Classe 2	33	3,06	1,088	,189
C26	Classe 1	28	1,96	1,036	,196
	Classe 2	33	1,97	1,075	,187
C27	Classe 1	28	2,54	1,071	,202
	Classe 2	33	2,70	,770	,134
C28	Classe 1	28	1,86	,970	,183
	Classe 2	33	1,91	1,100	,192
C29	Classe 1	28	2,86	,848	,160
	Classe 2	33	2,30	,883	,154
C30	Classe 1	28	2,04	1,071	,202
	Classe 2	33	1,91	1,071	,186
C31	Classe 1	28	2,71	,976	,184
	Classe 2	33	2,76	,867	,151

a. t ne peut être calculé car au moins l'un des groupes est vide.

Pour lire ce tableau nous présentons un exemple explicatif de chaque tableau.

Statistiques descriptives pour les deux classes de CP pour la compétence 2					
	Classes	N	Moyenne	Écart-type	Erreur standard moyenne
C1	Classe 1	28	2,04	1,036	,196
	Classe 2	33	3,18	1,158	,202

N : La taille de l'échantillon : 28 élèves dans la première classe et 33 élèves dans la deuxième.

Moyenne : la moyenne empirique des modalités de chaque compétence dans les classes, dans la première classe la moyenne est 2,04 tandis que celle dans la deuxième classe est 3,18.

Les modalités :

4 : acquis

3 : en voie d'acquisition (réussites fréquentes)

2 : en voie d'acquisition (réussites peu fréquentes mais l'élève progresse).

1 : non acquis.

Écart-type : la dispersion de l'ensemble des modalités par rapport à la moyenne de ces modalités, l'écart-type pour la première classe est 1,036 et pour la deuxième classe est 0,192.

Erreur standard moyenne : pour la première classe est 1,196 et pour la deuxième classe est 0,208.

Annexe 5 Tableaux d'effectif pour les compétences qui ne sont pas homogènes dans les deux écoles primaires

École Ampère					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Classe1	28	100,0	100,0	100,0

C1					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non acquis	13	46,4	46,4	46,4
	En voie d'acquisition (réussites peu fréquentes mais l'élève progresse)	2	7,1	7,1	53,6
	En voie d'acquisition (réussite fréquentes)	12	42,9	42,9	96,4
	Acquis	1	3,6	3,6	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

53,5 % des élèves ont du mal à acquérir cette compétence ce qui signifie qu'elle est difficile pour eux.

C3					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non acquis	11	39,3	39,3	39,3
	En voie d'acquisition (réussites peu fréquentes mais l'élève progresse)	1	3,6	3,6	42,9
	En voie d'acquisition (réussites fréquentes)	13	46,4	46,4	89,3
	Acquis	3	10,7	10,7	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

42,9 % des élèves ont des difficultés à obtenir cette compétence donc elle n'est pas difficile pour eux.

C4					
----	--	--	--	--	--

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non acquis	10	35,7	35,7	35,7
	En voie d'acquisition (réussites fréquentes)	18	64,3	64,3	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

35,7 % des élèves ont du mal à acquérir cette compétence donc elle n'est pas difficile.

C5					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non acquis	10	35,7	35,7	35,7
	En voie d'acquisition (réussites fréquentes)	15	53,6	53,6	89,3
	Acquis	3	10,7	10,7	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

35,7 % des élèves rencontrent des difficultés à acquérir cette compétence ce qui signifie qu'elle n'est pas difficile.

C6					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non acquis	8	28,6	28,6	28,6
	En voie d'acquisition (réussites peu fréquentes mais l'élève progresse)	1	3,6	3,6	32,1
	En voie d'acquisition (réussites fréquentes)	16	57,1	57,1	89,3
	Acquis	3	10,7	10,7	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

32,2 % des élèves ont des difficultés à acquérir cette compétence donc elle n'est pas difficile.

C7					
----	--	--	--	--	--

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non acquis	10	35,7	35,7	35,7
	En voie d'acquisition (réussites fréquentes)	16	57,1	57,1	92,9
	Acquis	2	7,1	7,1	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

35,7 % des élèves ont du mal à obtenir cette compétence donc elle n'est pas difficile.

C10					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non acquis	14	50,0	50,0	50,0
	En voie d'acquisition (réussites peu fréquentes mais l'élève progresse)	1	3,6	3,6	53,6
	En voie d'acquisition (réussites fréquentes)	13	46,4	46,4	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

53,6 % des élèves ont des difficultés à obtenir cette compétence donc elle est difficile.

C11					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non acquis	10	35,7	35,7	35,7
	En voie d'acquisition (réussites fréquentes)	14	50,0	50,0	85,7
	Acquis	4	14,3	14,3	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

35,7 % des élèves ont du mal à acquérir cette compétence donc elle est facile.

C14					
------------	--	--	--	--	--

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non acquis	11	39,3	39,3	39,3
	En voie d'acquisition (réussites fréquentes)	15	53,6	53,6	92,9
	Acquis	2	7,1	7,1	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

39,3 % des élèves ont du mal à acquérir cette compétence donc elle est facile.

C15					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non acquis	7	25,0	25,0	25,0
	En voie d'acquisition (réussites peu fréquentes mais l'élève progresse)	3	10,7	10,7	35,7
	En voie d'acquisition (réussites fréquentes)	15	53,6	53,6	89,3
	Acquis	3	10,7	10,7	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

35,5 % des élèves ont des difficultés à acquérir cette compétence donc elle n'est pas difficile.

C16					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non acquis	11	39,3	39,3	39,3
	En voie d'acquisition (réussites fréquentes)	17	60,7	60,7	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

39,3 % des élèves ont du mal à acquérir cette compétence donc elle est facile.

C17					
------------	--	--	--	--	--

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non acquis	6	21,4	21,4	21,4
	En voie d'acquisition (réussites fréquentes)	16	57,1	57,1	78,6
	Acquis	6	21,4	21,4	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

21,4 % des élèves ont des difficultés à obtenir cette compétence donc elle n'est pas difficile.

C18					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	En voie d'acquisition (réussites peu fréquentes mais l'élève progresse)	3	10,7	10,7	10,7
	En voie d'acquisition (réussites fréquentes)	19	67,9	67,9	78,6
	Acquis	6	21,4	21,4	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

10,7 % des élèves ont du mal à acquérir cette compétence donc elle est facile.

C20					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non acquis	4	14,3	14,3	14,3
	En voie d'acquisition (réussites peu fréquentes mais l'élève progresse)	3	10,7	10,7	25,0
	En voie d'acquisition (réussites fréquentes)	19	67,9	67,9	92,9
	Acquis	2	7,1	7,1	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

25 % des élèves ont du mal à obtenir cette compétence donc elle n'est pas difficile.

C21					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non acquis	4	14,3	14,3	14,3
	En voie d'acquisition (réussites fréquentes)	20	71,4	71,4	85,7
	Acquis	4	14,3	14,3	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

14,3 % des élèves n'ont pas acquis cette compétence donc elle est facile.

C22					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non acquis	5	17,9	17,9	17,9
	En voie d'acquisition (réussite peu fréquentes mais l'élève progresse)	1	3,6	3,6	21,4
	En voie d'acquisition (réussites fréquentes)	20	71,4	71,4	92,9
	Acquis	2	7,1	7,1	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

21,5 % des élèves ont du mal à obtenir cette compétence donc elle est facile.

C29					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non acquis	3	10,7	10,7	10,7
	En voie d'acquisition (réussites peu fréquentes mais l'élève progresse)	3	10,7	10,7	21,4
	En voie d'acquisition (réussites fréquentes)	17	60,7	60,7	82,1
	Acquis	5	17,9	17,9	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

21,4 % des élèves ont des difficultés à acquérir cette compétence donc elle est facile.

École Zeigelau					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	CLASSE 2	33	100,0	100,0	100,0

C1					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non acquis	6	17,6	18,2	18,2
	En voie d'acquisition (réussites peu fréquentes mais l'élève progresse)	1	2,9	3,0	21,2
	En voie d'acquisition (réussites fréquentes)	7	20,6	21,2	42,4
	Acquis	19	55,9	57,6	100,0
	Total	33	97,1	100,0	

20,5 % des élèves ont du mal à obtenir cette compétence donc elle est facile.

C3					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non acquis	3	8,8	9,1	9,1
	En voie d'acquisition (réussite peu fréquentes mais l'élève progresse)	1	2,9	3,0	12,1
	En voie d'acquisition (réussite fréquentes)	9	26,5	27,3	39,4
	Acquis	20	58,8	60,6	100,0
	Total	33	97,1	100,0	

11,7 % des élèves ont du mal à acquérir cette compétence donc elle est facile.

C4					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non acquis	4	11,8	12,1	12,1
	En voie d'acquisition (réussites peu fréquentes mais l'élève progresse)	2	5,9	6,1	18,2
	En voie d'acquisition (réussites fréquentes)	9	26,5	27,3	45,5
	Acquis	18	52,9	54,5	100,0
	Total	33	97,1	100,0	

17,7 % des élèves ont des difficultés à obtenir cette compétence donc elle est facile.

C5					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
alide	Non acquis	5	14,7	15,2	15,2
	En voie d'acquisition (réussites peu fréquentes mais l'élève progresse)	2	5,9	6,1	21,2
	En voie d'acquisition (réussites fréquentes)	9	26,5	27,3	48,5
	Acquis	17	50,0	51,5	100,0
	Total	33	97,1	100,0	

20,6 % des élèves ont des difficultés à acquérir cette compétence donc elle est facile.

C6					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non acquis	4	11,8	12,1	12,1
	En voie d'acquisition (réussites peu fréquentes mais l'élève progresse)	1	2,9	3,0	15,2
	En voie d'acquisition (réussites fréquentes)	5	14,7	15,2	30,3
	Acquis	23	67,6	69,7	100,0
	Total	33	97,1	100,0	

14,7 % des élèves ont du mal à obtenir cette compétence donc elle est facile.

C7					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non acquis	4	11,8	12,1	12,1
	En voie d'acquisition (réussites fréquentes)	7	20,6	21,2	33,3
	Acquis	22	64,7	66,7	100,0
	Total	33	97,1	100,0	

11,8 % des élèves ont des difficultés à acquérir cette compétence donc elle est facile.

C10					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non acquis	4	11,8	12,1	12,1
	En voie d'acquisition (réussite peu fréquentes mais l'élève progresse)	3	8,8	9,1	21,2
	En voie d'acquisition (réussites fréquentes)	9	26,5	27,3	48,5
	Acquis	17	50,0	51,5	100,0
	Total	33	97,1	100,0	

20,8 % des élèves ont du mal à obtenir cette compétence donc elle est facile.

C11					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non acquis	5	14,7	15,2	15,2
	En voie d'acquisition (réussites fréquentes)	10	29,4	30,3	45,5
	Acquis	18	52,9	54,5	100,0
	Total	33	97,1	100,0	

14,7 % des élèves ont du mal à acquérir cette compétence donc elle est facile.

C14					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non acquis	4	11,8	12,1	12,1
	En voie d'acquisition (réussites peu fréquentes mais l'élève progresse)	2	5,9	6,1	18,2
	En voie d'acquisition (réussites fréquentes)	11	32,4	33,3	51,5
	Acquis	16	47,1	48,5	100,0
	Total	33	97,1	100,0	

17,7 % des élèves ont du mal à obtenir cette compétence donc elle est facile.

C15					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non acquis	4	11,8	12,1	12,1
	En voie d'acquisition (réussites peu fréquentes mais l'élève progresse)	1	2,9	3,0	15,2
	En voie d'acquisition (réussites fréquentes)	8	23,5	24,2	39,4
	Acquis	20	58,8	60,6	100,0
	Total	33	97,1	100,0	

14,7 % des élèves ont du mal à acquérir cette compétence donc elle est facile.

C16					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non acquis	4	11,8	12,1	12,1
	En voie d'acquisition (réussites peu fréquentes mais l'élève progresse)	2	5,9	6,1	18,2
	En voie d'acquisition (réussites fréquentes)	10	29,4	30,3	48,5
	Acquis	17	50,0	51,5	100,0
	Total	33	97,1	100,0	

17,7 % des élèves ont du mal à obtenir cette compétence donc elle est facile.

C17					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non acquis	6	17,6	18,2	18,2
	En voie d'acquisition (réussites fréquentes)	8	23,5	24,2	42,4
	Acquis	19	55,9	57,6	100,0
	Total	33	97,1	100,0	

17,6 % des élèves ont du mal à obtenir cette compétence donc elle est facile.

C18					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non acquis	5	14,7	15,2	15,2
	En voie d'acquisition (réussites peu fréquentes mais l'élève progresse)	7	20,6	21,2	36,4
	En voie d'acquisition (réussites fréquentes)	17	50,0	51,5	87,9
	Acquis	4	11,8	12,1	100,0
	Total	33	97,1	100,0	

35,3 % des élèves ont des difficultés à obtenir cette compétence donc elle n'est pas difficile.

C20					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non acquis	14	41,2	42,4	42,4
	En voie d'acquisition (réussites peu fréquentes mais l'élève progresse)	7	20,6	21,2	63,6
	En voie d'acquisition (réussites fréquentes)	12	35,3	36,4	100,0
	Total	33	97,1	100,0	

61,8 % des élèves ont des difficultés à acquérir cette compétence donc elle est difficile.

C21					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	En voie d'acquisition (réussites peu fréquentes mais l'élève progresse)	7	20,6	21,2	63,6
	En voie d'acquisition (réussites fréquentes)	12	35,3	36,4	100,0
	Acquis	14	41,2	42,4	42,4
	Total	33	97,1	100,0	33

20,6 % des élèves ont du mal à acquérir cette compétence donc elle est facile.

C22					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non acquis	18	52,9	54,5	54,5
	En voie d'acquisition (réussites peu fréquentes mais l'élève progresse)	5	14,7	15,2	69,7
	En voie d'acquisition (réussites fréquentes)	6	17,6	18,2	87,9
	Acquis	4	11,8	12,1	100,0
	Total	33	97,1	100,0	

67,6 % des élèves ont du mal à acquérir cette compétence donc elle est difficile.

C29					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non acquis	8	25,0	25,0	25,0
	En voie d'acquisition (réussites peu fréquentes mais l'élève progresse)	8	25,0	25,0	50,0
	En voie d'acquisition (réussites fréquentes)	16	46,9	46,9	96,9
	Acquis	1	3,1	3,1	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

50 % des élèves ont du mal à obtenir cette compétence donc elle est plutôt difficile.

Annexe 6 Le guide d'entretien

J'ai fait cet entretien pour ma thèse en sciences de l'éducation. J'aimerais connaître votre opinion sur les difficultés que les élèves rencontrent en lecture à l'école primaire, en tenant compte que toutes les informations que vous me fournirez seront utilisées seulement dans le contexte de la recherche en vue d'une thèse en sciences de l'éducation.

Questions générale

1- Selon les récentes évaluations nationales réalisées par le ministère de l'éducation en France 20% des élèves souffrent de difficultés en lecture, à votre avis pourquoi ? Le système de l'évaluation, la méthode de l'enseignement..... ?

2- D'après l'étude récente menée par le ministère de l'Éducation en France les garçons ayant des difficultés en lecture sont plus nombreux que les filles, à votre avis pour quelle raison ?

Transition

Nous venons de parler des difficultés en lecture qui existent en France. Maintenant, j'aimerais bien avoir votre avis en ce qui concerne les diverses méthodes d'enseignement de la lecture.

3- Quelles sont les méthodes d'enseignement de la lecture suggérées par le ministère de l'éducation, ESPE ou l'ONL ?

4- Quelle est votre opinion sur les méthodes qui sont proposées ?

5- Existe-il des problèmes pour appliquer ces méthodes sur le terrain ?

Transition

Après avoir parlé des différentes méthodes proposées pour l'enseignement de la lecture, maintenant, j'aimerais bien savoir laquelle est la vôtre.

6- Quelle méthode utilisez-vous dans votre classe en cours de la lecture ?

7- Pourquoi avez-vous choisi cette méthode, quels sont ses avantages ?

8- Quels sont les inconvénients de cette méthode ?

Transition

Nous venons de discuter votre méthode d'enseignement de la lecture. Maintenant, j'aimerais bien avoir votre avis en ce qui concerne les problèmes de l'identification des mots et de la compréhension des textes.

9-Selon le ministère de l'éducation les élèves rencontrent régulièrement des difficultés dans l'identification des mots, autrement dit, dans les discriminations (auditive et des graphies de l'écrit), le principe alphabétique, la fixation orthographique et la lecture à haute voix. À votre avis pourquoi ces difficultés existent-elles ?

10- À votre avis, pour quelle raison les élèves au CP ont des difficultés dans la compréhension des textes ?

Transition

Après avoir discuté les difficultés en lecture, j'aimerais bien avoir des réponses précises sur votre action dans votre classe.

11- Comment gérez-vous votre cours dès que les élèves rencontrent des difficultés en lecture dans votre classe au cours de la journée ?

12- Pensez-vous que vous puissiez les aider ? Comment ? Quelle méthode utilisez-vous ?

13- Dans quelles situations proposez-vous un orthophoniste pour un enfant dans votre classe ?

14- Vous arrive-t-il de lire des ouvrages traitant de difficultés en lecture ? Si, oui quel genre de livre ?

Transition

Après avoir discuté votre comportement vis-à-vis des difficultés rencontrées, passons (- nous) maintenant à (savoir) votre avis en ce qui concerne les solutions des difficultés en lecture.

15- À votre avis, comment pourrions-nous prévenir les difficultés en lecture ?

16- À votre avis quelles sont les propositions pour résoudre les problèmes en lecture au niveau de l'identification des mots et de la compréhension des textes ?

À la fin de l'entretien :

17- Pourriez-vous me dire si vous avez quelque chose à ajouter, d'autres renseignements à transmettre qu'elle aurait pu oublier de dire ou que l'entretien n'a pas permis de toucher ?

Annexe 7 La transcription du premier entretien

1- Selon le récent sondage réalisé par le ministère de l'Éducation en France 20% des élèves souffrent de difficultés en lecture, à votre avis pourquoi ? C'est le système de l'évaluation, ou la méthode de l'enseignement ?

R1 : on a déjà (nous) surtout un problème au niveau d'évaluation. C'est que des fois les évaluations sont mal faites. Par exemple, cette année les CP, en Alsace, uniquement en Alsace, les évaluations au début du CP et là on vient de faire l'évaluation mi-CP au mois de février, fin février, et l'histoire qui était proposée pour la compréhension de lecture était très compliquée, les termes étaient compliqués même en leur expliquant et puis il n'y avait pas d'intérêt pour eux dans cette histoire donc ils n'ont pas du tout accroché et les images qu'il fallait remettre ensuite dans l'ordre pour raconter l'histoire, n'étaient pas tellement explicites et du coup, surtout mes élèves, qui sont cette année de bons élèves, il n'y a pas un seul élève sur vingt qui a réussi à remettre les images correctement dans l'ordre; donc certaines fois les évaluations sont mal faites, certaines fois les résultats aussi pris en compte, sont pris très bizarrement parce que l'année dernière en fait, j'avais rentrée les résultats de mes élèves, il y avait des élèves qui étaient absents. Je n'avais pas pu remplir et du coup quand l'élève est absent pour l'ordinateur, c'est comptabilisé comme faux, ce qui fait qu'un enfant qui avait fait juste un tiers de la partie compréhension lecture, se trouvait avec un résultat de 33 % de réussite, ce qui est pas du tout représentatif, parce que, en fait, tout ce qu'il a fait est juste mais sur le global comme il était absent ça faisait 33 % ce qui est très mauvais. Donc ça rajoutait au niveau des difficultés. C'est vrai qu'après, ben... il y a effectivement des enfants qui ne rentreront jamais dans la lecture. (Alors soit après la méthode de lecture). On est encore libre de choisir la méthode qu'on veut et donc ça va en fonction des méthodes. Moi j'ai toujours fait la même donc je ne peux pas tellement comparer avec d'autres méthodes parce que j'ai fait toujours la même méthode de lecture qui est une méthode avec laquelle on a de bons résultats. Il est vrai que certains enfants à cause de problèmes psychologiques, de problèmes de maturité, ainsi que des problèmes d'alphabétisation parce que certains sont dans des milieux où on ne parle pas du tout le français, ne se mettent donc pas à l'apprentissage de la langue et effectivement on a des difficultés, après il est difficile de savoir si ce 20% est la réalité vraie ou voilà a ..a...a..

2- D'après l'étude récente menée par le ministère de l'éducation en France les garçons ayant des difficultés en lecture sont plus nombreux que les filles, à votre avis pour quelle raison ?

R2 : 3 :28 Il est vrai que l'année dernière, moi, les enfants qui étaient le plus en difficulté étaient les garçons, c'est vrai que c'étaient les garçons après je ne sais pas, c'est un manque de maturité, ils sont plus dans le jeu. C'est vrai, on dit souvent que les petites filles sont plus appliquées que les garçons. Pas pour toutes, mais c'est vrai qu'on le voit au niveau des dessins car on leur demande beaucoup de dessiner. C'est vrai que les dessins des filles quand on leur demande de dessiner des personnages, sont beaucoup mieux formés, il y a les cheveux, les chaussures, les habits, les petits détails, alors que les garçons quand ils arrivent au CP il y en a encore qui sont aux bonhommes patates, et voilà, ils font pour faire mais c'est vrai qu'ils sont moins appliqués, pas tous, (c'est vrai qu'ils sont moins dans s'appliquer,) faire des détails, des petites choses, c'est plus une contrainte pour eux, alors que le dessin pour les filles, c'est plus un plaisir. En réalité, je ne sais pas si c'est un problème de maturité ou de temps, (il y en a qui disent que l'école pour eux c'est génétiquement, je ne sais pas si c'est quelque chose ??) mais c'est vrai que les garçons ont plus de difficultés.

Transition

Nous venons de parler de difficultés en lecture qui existent en France. Maintenant, j'aimerais bien avoir votre avis en ce qui concerne les diverses méthodes d'enseignement de la lecture.

3- Quelles sont les méthodes d'enseignement de la lecture suggérées par le ministère de l'éducation, ESPE ou l'ONL ?

R 3 : 4 :58

C'est une méthode, en fait, qui n'est pas syllabique en faisant que du BA BA et ce n'est pas une méthode qui n'est que globale. C'est une méthode mixte qui se base en fait sur la lecture, sur différentes aides d'apprentissage, il y a tout ce qui va être forcément la syllabique, puisque, pour lire, il n'y a pas le choix, on fait une partie globale avec des petits mots qu'on rencontre tout le temps dans les lectures et qu'on leur demande de reconnaître immédiatement comme le (A, LA, DES, DANS, AU). Tous ces mots-là, au début du CP, on ne peut pas les leur expliquer parce que le A et le U ça chante O, donc on leur demande en fait une mémoire photographique à ce moment-là, on travaille aussi en parallèle tout ce qui est lecture, réseau de lecture pour ils aient une culture, qu'ils aient du vocabulaire et en parallèle, on travaille aussi la production d'écrits. Ce qui met toujours en lien que, quand on lit, on peut aussi écrire et ce qu'on utilise en syllabique - pour savoir qu'un R et un A ça fait RA - et bien, je l'utilise

pour écrire des mots, des petites phrases pour raconter des choses, donc en fait, ils font maintenant la méthode qu'on utilise, c'est vraiment ce qui est proposé par l'ESPE et l'éducation nationale.

4- Quelle est votre opinion sur ces méthodes qui sont proposées ?

R 4 : 6 :21

Ce qui est proposé maintenant moi, c'est ce que je fais depuis six ans donc ça me convient.

Rouba : vous trouvez bien.

Réponse : pour moi je trouve bien. Voilà

5- Existe-t-il des problèmes pour appliquer ces méthodes sur le terrain ?

R : 6 : 38

Ouffffffff, alors les difficultés, en fait, c'est qu'il y a très peu de méthode de lecture qu'on trouve sous format-livre édités ou par les éditeurs qui font cette méthode. Il y en a encore qui font de la syllabique, qui sont encore à de la globale, et ils s'y mettent de plus en plus, mais il est vrai que c'est difficile de trouver tous les supports qu'on veut, en fait. C'est vrai que, nous, au sein de l'école, on construit nos exercices, en fait, tout notre travail de lecture, c'est nous qui l'avons fait.

Rouba : c'est d'accord.

Réponse : mais après il y a des choses qui sont très bien faites et qui suivent la ligne générale de ce qu'ils proposent avec parfois plus ou moins de soins. Il y a quand même des choses qui sont bien, ne vous faites pas de souci.

Après avoir parlé des différentes méthodes proposées pour enseigner la lecture. Maintenant, j'aimerais bien savoir laquelle est la vôtre.

6- Quelle méthode utilisez-vous dans votre classe en cours de la lecture ?

R : 07 :36

En fait, c'est la méthode dans laquelle on part, en fait, de vraies phrases on part de vrais écrits.

Rouba : au début de l'année

Réponse : oui, en début d'année, on commence tout de suite, avec le premier jour, on met une phrase au tableau « c'est la rentrée, bienvenue au CP » et on essaie de lire ça et après donc il y a des petits mots qu'on va sortir par exemple le C. Après, ils apprennent à le reconnaître (immédiatement) dès la rentrée ils vont le repérer parce qu'il y a le R qui chante devant, on ne va pas leur demander de reconnaître le « en » c'est trop compliqué. Après la « bienvenue », ils savent que c'est le mot qui est long, il y a le B devant « au » on va leur demander de le reconnaître directement et les CP arrivent à le dire parce que c'est la lettre C et la lettre P. Donc on part, en fait, nous, de notre méthode et c'est de partir de vrais écrits pour donner tout de suite du sens à la lecture et non pas partir d'un texte qui a été fait artificiellement parce qu'il faut des A ou qu'il n'y a que des A, ça ne nous intéresse pas parce que dans ces méthodes-là, en fait le problème, c'est que tous les documents qui ont été choisis par exemple pour le A ils chanteront tous A, vous ne mettez pas le mot chapeau parce qu'il y a le « eau », vous ne mettez pas « dans », vous ne mettez pas dans, vous ne mettez pas la maison parce que pour « dans » c'est AN et maison c'est AI, là nous on appelle ça des mariages, elles sont ensemble mais elles chantent différemment. Nous, on préfère parler, partir de vrais écrits en confrontant tout de suite les enfants en leur disant « Eh bien oui, parfois, ça ne marche pas, on va les apprendre plus tard ». Maintenant (ben voilà) vous ne savez pas mais je vous aiderai. Et puis au fur et à mesure (et ben voilà), ils prennent tout de suite l'habitude. Quand ils lisent un mot et après une phrase (que eh ben) et qu'ils voient un A, ils essaient et ça ne marche pas, ça doit être marié avec autre chose donc ils essaient autre chose et ils ne restent pas bloqués en disant : « bien non, c'est un A, il doit faire A et puis je n'y arrive pas » et c'est terminé. Donc on les confronte tout de suite à la réalité de notre langue. C'est notre langue, c'est comme ça. Comme avec une lettre qui ne chante pas à la fin, les lettres finales. Et bien, on leur dit : « bien oui, ça arrive. On en trouvera plein de fois, donc, ne soyez pas surpris. Vous essayez si ça marche pas, vous enlevez et puis vous voyez si ça va mieux ». Donc on préfère partir dans le vrai plutôt que d'y arriver en milieu d'année. Ah, ben finalement, le A il peut avec le U, ça fait O, il peut avec le I ça fait AI, et là, il y a tout qui tombe par terre parce que finalement.

Rouba : et vous complétez la méthode globale avec la syllabique.

Réponse : avec la syllabique, voilà, et puis en parallèle on fait pas mal de production d'écrits.

Rouba : d'accord.

7- Quels sont les avantages de cette méthode ?

R : 10 :11

C'est vrai que, les enfants, ça leur donne plus envie de rentrer dans la lecture parce que ce sont de vraies choses qu'on lit ; on démarre tout de suite avec un album, donc ça leur donne tout de suite envie de lire. C'est une vraie histoire, ce n'est pas une phrase qu'on a construite, qui ne veut rien dire et puis on passe à une autre. Nous, c'est un album, un album qui avance et puis en fait ce qu'on apprend en parallèle avec la syllabique, ça nous est utile pour lire plus facilement, donc nous c'est du vrai quoi. C'est du vrai.

Rouba : d'accord, d'accord.

8- Quels sont les inconvénients de cette méthode ?

R : 10 : 43

Eh ben, comme je vous dis, c'est que comme on n'en a pas trouvé chez les différents éditeurs, ce qu'on veut, c'est qu'on a tout à faire, fffffff si non ffff moi j'ai connu que celle-là, donc j'ai du mal à comparer.

Rouba : d'accord.

Rouba : combien d'albums allez-vous apprendre aux élèves toute l'année, deux albums ou trois ?

Réponse : on en fait quatre ou cinq, oui quatre ou cinq, mais après on greffe pleine de choses. Comme, par exemple, là c'était carnaval, donc on a récupéré des affiches de la ville, donc on fait aussi la lecture d'affiches, on a fait la recette des crêpes, on fait, « qu'est-ce qu'on fait d'autre ? », on lit la lettre de Saint Nicolas, on fait plein de choses en parallèle en fonction (c'est vrai) avec les petits, les CP. On joue beaucoup sur les éléments de la ville, la chandeleur c'est Noël, c'est Pâques, c'est ceci, c'est ça, ils touchent à peu près tout. On fait des recherches dans les magazines, ils voient plein de choses en parallèle.

Rouba : d'accord, donc *Nous venons de discuter votre méthode d'enseigner la lecture. Maintenant, j'aimerais bien avoir votre avis en ce qui concerne les problèmes liés à l'identification des mots et à la compréhension des textes.*

9-Selon le ministère de l'éducation les élèves rencontrent régulièrement des difficultés dans l'identification des mots, autrement dit, dans les discriminations (auditive et des graphies de l'écrit), le principe alphabétique à la fixation orthographique et la lecture à haute voix. À votre avis pourquoi existent elles, ces difficultés ?

Réponse : 12 :19

Alors au niveau des difficultés, c'est vrai bon, ben oui la discrimination visuelle, (il y a des enfants,) il y a des enfants qui déjà ont mal à reconnaître effectivement les lettres, pour eux c'est des dessins, ce n'est pas des lettres, donc ils ont du mal à entrer effectivement dans la lecture. Après il y a des problèmes visuels, on envoie des gamins chez les ophtalmos parce qu'ils n'y arrivent pas, après il y a des enfants qui ont de gros problèmes de mémoire qui sur le moment vont voir A, oui ça chante A, mais le lendemain vous leur demandez, ils ont tout oublié, c'est une difficulté. On a aussi les problèmes avec les parents qui parfois sont de langue étrangère, où il a des sons qui ne se prononcent pas tout à fait de la même façon et par exemple (« le an » et « le on ») pour certains, c'est assez difficile donc ça n'aide pas non plus. C'est vrai qu'après oui, la discrimination, vous avez mis quoi, l'identification des mots.

Rouba : la lecture à haute voix et le principe alphabétique.

Rouba : pour la difficulté de la compréhension des textes.

Réponse : alors la difficulté de la compréhension des textes, il y a des enfants quand on déchiffre une phrase qui se fatiguent très vite parce que justement tous ces petits mots : « la, une, dans », ils n'arrivent pas à les reconnaître immédiatement, du coup, ils doivent tous essayer de lire ; donc quand ils sont au troisième mot ils ne savent plus ce qu'a dit le premier, alors que les enfants qui ont visualisé, reconnaissent un gros capital de petits mots, ils passent, ils savent que ce ne sont pas les plus importants, ils pourront passer du temps et de l'énergie à lire les mots qui sont plus longs et plus compliqués alors que, c'est pareil, certains si c'est un mot de trois syllabes, ils vont déchiffrer la première, ils vont déchiffrer la deuxième, ils vont déchiffrer la troisième. Ils ne sauront plus la première donc eux, ils n'arriveront jamais jusqu'au bout et après la difficulté, c'est que certains, quand ils lisent un mot, ils l'ont déchiffré correctement, mais ils n'ont pas assez de vocabulaire, ils arrivent pas à associer l'images aux mots donc ils ne mettent pas de sens parce qu'ils vont lire le mot « jardinier », ils vont réussir à le déchiffrer (j, a, r, d, i, n, i, e, r), bon, mais pour un jardinier ils ne savent pas ce que c'est.

Rouba : d'accord.

Donc ils ne vont pas faire le lien, après c'est plein de choses qui se mettent en place, le gamin qui dit « jardinier » normalement, doit se dire, ah oui, donc il est dans un jardin, il plante plein de salades, il plante des tomates et donc ça peut lui donner des idées sur la suite du texte. Alors que le gamin qui lit « jardinier » et qui ne sait pas ce que c'est, la suite du texte ça peut parler de voitures, de solex, d'oiseaux, ça peut parler de martiens, pour lui il peut partir dans tous les sens alors que c'est vrai que le vocabulaire joue énormément et même chose quand on passe à l'écrit l'enfant qui ne peut pas mettre des mots sur ce qu'il veut dire, il ne pourra pas faire une phrase.

Rouba : bien sûr.

Réponse : oui.

Rouba : *Après avoir discuté les difficultés en lecture, j'aimerais bien avoir des réponses précises sur votre action dans votre classe.*

11- Comment gérez-vous votre cours dès que les élèves rencontrent des difficultés en lecture dans votre classe au cours de la journée ?

Réponse : c'est vrai qu'au début de l'année on fait tous la même chose, on fait tous ensemble et dès que je vois qu'il y en a certains qui ont plus de facilités, souvent ils ont des exercices d'application en plus, comme ça ils sont en autonomie, et moi je peux reprendre tout de suite avec ceux qui ont plus de difficultés pour les faire retravailler, retravailler. Au fur et à mesure de l'année, pour les découvertes de textes, les très bons vont travailler seuls, je vais leur donner le texte, je ne vais rien leur dire et je vais leur donner une petite question, ils vont vraiment être en autonomie totale et puis ceux-là je les reprends après quand j'ai fait la découverte avec les plus faibles. Je leur donne un petit exercice et là je reprends les bons pour qu'on voie, qu'on les fasse lire, voir ce qu'ils ont compris et qu'on corrige leurs exercices. Il est vrai qu'au fur et à mesure ceux qui sont meilleurs, je les mets de plus en plus en autonomie pour garder ceux qui ont plus de difficultés.

Rouba : d'accord, d'accord.

12- Pensez-vous que vous puissiez les aider ? Comment ? Quelle méthode utilisez-vous ? Vous avez dit que vous faites les exercices avec les élèves qui ont des difficultés.

Réponse :

Ben, on refait, on reprend. On refait au niveau visuel, au niveau écriture. Alors certains on les aide, d'autres ça ne sert à rien. On les prend aussi le soir en soutien. Et c'est vrai que pour certains, il ne se passe rien, parce qu'il y d'autres problèmes. Il y a des problèmes de dyslexie, problèmes de maturité, problèmes psychologiques, il y a des problèmes dans les familles qui font que les gamins ont d'autres choses dans la tête que l'école, parce qu'il y a des choses très graves qui se passent chez eux, c'est vrai que pour ceux-là ben....

Rouba : Y a-t-il une méthode que vous préférez pour le soutien du soir par exemple.

Réponse : Non, on va reprendre ce qui a été difficile, on va refaire des petits exercices. On va essayer de le passer sous forme de jeux, parce que comme ils sont moins nombreux, on peut le faire. Sinon avec la méthode d'apprentissage, ça va être la même chose en soutien le soir. Les supports vont être différents mais la méthode va rester la même.

Rouba : d'accord, 13- Dans quelles situations consultez-vous un orthophoniste pour un enfant dans votre classe ?

Réponse : 17 :50

Alors nous on propose, quand on voit qu'au bout d'un certain temps, genre au bout de, le CP commence au mois de septembre, quand on se rend compte qu'après les vacances de Noël en janvier, il y a par exemple, l'association de deux lettres qui ne se fait pas, que L et A ils arrivent toujours pas à dire LA, en faisant chanter LAR, ça fait lar quand ils n'arrivent vraiment pas à associer là, on les envoie chez l'orthophoniste. On les envoie chez l'orthophoniste quand on voit qu'au niveau de la mémoire, il y a un gros problème et c'est vrai que l'apprentissage de la lecture, c'est sur deux ans, c'est le CP et le CE1, donc, c'est vrai que voilà c'est ce que j'explique aux parents au début de l'année et ils ont pas du tout la même vitesse. Il y en a qui savent déjà presque lire quand ils arrivent, et d'autres savent lire au mois de décembre, d'autres à Pâques, d'autres en fin d'année et l'apprentissage se poursuit au CE1. Donc, c'est pour ça, des fois il faut aussi laisser le temps de voir, mais c'est vrai qu'un enfant, si au mois de janvier, vous lui dites CA, il ne sait pas lier C et A ça fait ÇA, là il y a un problème, il faut voir autre chose.

Rouba : d'accord.

14- Vous arrive-t-il de lire des ouvrages traitant de difficultés en lecture ?

Si, oui quel genre de livre ?

Réponse : 19 :13

Eeeeeeeeeeh, hhhhhhha, peu parce qu'on a peu de temps, la préparation de la classe demande beaucoup de temps, les élèves demandent beaucoup d'énergie, donc c'est vrai qu'on en parle aussi entre collègues, mais c'est vrai que honnêtement peu.

Rouba : d'accord.

Après avoir discuté votre comportement sur les difficultés rencontrées, passons maintenant (à savoir) votre avis en ce qui concerne les solutions des difficultés en lecture.

15- À votre avis, comment nous pourrions prévenir les difficultés en lecture ?

Réponse : 19 :45

Ooooooh, c'est difficile aaaah oooooof, prévenir les difficultés ça serait ce que font déjà les maîtresses de maternelle, je veux dire, en développant leur vocabulaire en disant beaucoup de choses avec eux, en mettant en relation les différents albums en les faisant beaucoup parler, ça ils le font déjà et c'est vrai que, bon, il y a quand même encore des difficultés.

Rouba : d'accord.

16- À votre avis quelles sont les propositions pour résoudre les problèmes en lecture au niveau de l'identification des mots et de la compréhension des textes ?

Réponse : 20 :22

Eeeeh, bon. On est plus de monde dans l'école. C'est bête à dire, c'est vrai qu'on a de la chance, on a une assistante d'éducation qui est là pour aider les CP et c'est vrai qu'on peut lui donner les élèves en petits groupes pour les faire travailler, nous on a mis toutes les syllabes sur des petits cartons et puis elle peut faire avec eux, avoir des images pour identifier les sons dans les images, et après ce qu'il faut c'est la répétition, la répétition et la répétition. Le problème c'est que quand on est en classe il faut faire de la lecture, faire des maths, il faut faire de l'allemand, et si on fait de l'allemand, il y a de la religion, il y a sport, il y a histoire, il y a géo, il y a sciences, il y a informatique, et la lecture a une part de moins en moins importante dans le temps d'une journée. C'est vrai que nous on a de la chance d'avoir

l'assistante d'éducation. On peut envoyer les enfants et comme ça, ça leur fait une fois ou deux fois dans la même journée. On les renvoie pour répéter, répéter, pour que ça rentre. Après on a toujours le problème des moyens, nous on a de la chance on est à 22 élèves, dans nos CP, quand vous en avez 28 ou 29, vous ne pouvez pas vous occuper de la même façon d'eux quand vous en avez 20 ou que quand vous en avez 15 quoi. Des personnes avec des élèves. Ça fait beaucoup de personnel, c'est mieux.

Rouba : mais la politique française s'oriente je crois vers la réduction des personnes.

Réponse : oui, c'est vrai qu'on râle, mais on fait ce qu'on peut, après il y a le soutien le soir. C'est vrai après.

Rouba : le soutien est fait par vous.

Réponse : oui, c'est fait le soir, par nous.

Rouba : vous avez remarqué des progrès ?

Réponse : oui quand même, oui pour certains il y a du progrès et pour d'autres pas du tout. Cela fait encore une fois, on révise, il y a beaucoup de répétitions en début de CP, il y a beaucoup de répétitions, et en début de CP, moi, quand je fais la réunion de parents, je leur dis que leurs enfants ont besoin d'eux et qu'il faut aussi les faire un peu travailler à la maison, 10 minutes par jour. Mais le truc bête. Je leur dis : « quand on est dans le son A, vous leur dites qu'ils regardent dans toute la maison, qu'ils vous montrent dix choses dans lesquelles ils entendent le A » et ben ça leur fait une fois en plus. Donc c'est pour ça que les parents sont aussi acteurs de l'apprentissage des enfants. Il faut qu'ils soient derrière, nous on voit aussi une grosse différence entre les parents qui sont derrière leurs enfants, qui les font un peu retravailler le soir, qui s'intéressent à ce qu'ils font et ça va plus vite que quand l'enfant rentre et que personne ne prend son cahier pour regarder les devoirs, personne ne l'aide, personne ne va lui parler, et après effectivement les parents qui ne parlent pas français je ne leur jette pas la pierre, ils ne peuvent pas faire autrement, il n'y a pas le choix. C'est vrai souvent que ces enfants-là, moi, j'essaie de les prendre en soutien pour qu'on refasse encore un petit peu de cours.

17- Pourriez-vous me dire si vous avez quelque chose à ajouter, d'autres renseignements à transmettre qu'elle aurait pu oublier de dire ou que l'entretien n'a pas permis de toucher ?

Réponse : non, je crois que c'est bon. Tout est clair. Si ça a pu vous aider.

Annexe 8 Une fiche des thèmes du premier entretien

1- Selon les récentes évaluations nationales réalisées par le ministère de l'éducation en France 20% des élèves souffrent de difficultés en lecture, à votre avis pourquoi ? C'est le système de l'évaluation ou la méthode de l'enseignement ou....

- Au niveau d'évaluation : des fois les évaluations sont mal faites.
- Des problèmes psychologiques.
- Des problèmes de maturité.
- Des problèmes d'alphabétisation.
- Autre.

2- D'après l'étude récente menée par le ministère de l'éducation en France les garçons ayant des difficultés en lecture sont plus nombreux que les filles, à votre avis pour quelle raison ?

- Un manque de maturité.
- Génétiquement.
- Autre.

3- Quelles sont les méthodes d'enseignement de la lecture suggérées par le ministère de l'éducation, ESPE ou l'ONL ?

- Une méthode mixte.
- Autre.

4- Quelle est votre opinion sur les méthodes qui sont proposées ?

- Une méthode bonne.
- Autre.

5- Existe-t-il des problèmes pour appliquer ces méthodes sur le terrain ?

- Un manque d'outils construits par l'éducation nationale pour aider les enseignants
- Non.

6- Quelle méthode utilisez-vous dans votre classe en cours de la lecture ?

- Une méthode mixte.
- Autre.

7- Pourquoi avez-vous choisi cette méthode, quels sont ses avantages ?

- Cette méthode donne aux élèves plus envie de rentrer dans la lecture.
- Cette méthode base sur des vrais écrits et en parallèle on utilise la syllabique ce qui facilite la lecture.
- Autre.

8- Quels sont les inconvénients de cette méthode ?

- Très peu de publications éditées.
- Autre.
- Rien.

9- Selon le ministère de l'éducation les élèves rencontrent régulièrement des difficultés dans l'identification des mots, autrement dit, dans les discriminations (auditive et des graphies de l'écrit), le principe alphabétique, la fixation orthographique et la lecture à haute voix. À votre avis pourquoi ces difficultés existent-elles ?

- Il y a des enfants qui déjà ont mal à reconnaître effectivement les lettres, pour eux c'est des dessins ce n'est pas des lettres.
- Des problèmes visuels.
- Des gros problèmes de mémoire.
- Les problèmes avec les parents qui des fois sont de langue étrangère.
- Autre.

10- À votre avis, pour quelle raison les élèves au CP ont des difficultés dans la compréhension des textes ?

- Le temps et de l'énergie que les enfants dépensent pour lire les petits mots, leur fatiguent.
- Il n'y a pas assez de vocabulaire.
- Autre.

11- Comment gérez-vous votre cours dès que les élèves rencontrent des difficultés en lecture dans votre classe au cours de la journée ?

- Laisser les meilleurs élèves travailler en autonomie et reprendre les faibles pour retravailler les exercices avec eux.
- Autre.

12- Pensez-vous que vous puissiez les aider ?

- Certains on les aide, d'autres ça ne sert à rien.
- Oui.
- Non.

Comment ? Quelle méthode utilisez-vous ?

- On refait au niveau visuel, au niveau écriture.
- Travailler le soutien le soir, avec des petits groupes. Par reprendre ce qui a été difficile, on va refaire des petits exercices. On va essayer de le passer sous forme de jeux.
- La même méthode mais avec d'autres supports.
- Autre.

13- Dans quelles situations proposez-vous un orthophoniste pour un enfant dans votre classe ?

- Quand l'association des deux lettres qui ne se fait pas en janvier.
- Un gros problème au niveau de la mémoire.
- Autre.

14- Vous arrive-t-il de lire des ouvrages traitant de difficultés en lecture ? Si, oui quel genre de livre ?

- Oui.
- Peu.
- Non.

15- À votre avis, comment nous pourrions prévenir les difficultés en lecture ?

- En maternelle, en développant leur vocabulaire en disant beaucoup de choses avec eux en mettant en relation les différents albums en les faisant beaucoup parler.
- Autre.

16- À votre avis quelles sont les propositions pour résoudre les problèmes en lecture au niveau de l'identification des mots et de la compréhension des textes ?

- Plus de monde dans l'école, des personnes avec des élèves.
- Augmenter les heures d'enseignement de la lecture.
- Le soutien le soir.
- Le travail dans la maison par les parents des élèves.
- Autre.

Annexe 9 Les thématiques et les arguments des enquêtés

Thématique	Les méthodes d'enseignement de la lecture suggérées par l'ESPE
Une méthode mixte (1)	<p>C'est une méthode en fait qui n'est pas syllabique en faisant que du BA BA et ce n'est pas une méthode qui n'est que globale.</p> <p>Cette méthode se base en fait sur la lecture sur différentes aides d'apprentissage, il y a tout qui va être forcément la syllabique puisque pour lire il n'y a pas le choix. On fait une partie globale avec des petits mots qu'on rencontre tout le temps dans les lectures qu'on leur demande de reconnaître immédiatement comme le (A, LA, DES, DANS, AU), donc on leur demande en fait une mémoire photographique à ce moment-là.</p> <p>On travaille aussi en parallèle tout ce qui est lecture, réseau de lecture pour ils aient une culture, qu'ils aient du vocabulaire et en parallèle on travaille aussi la production d'écrites.</p>
Il n'y a pas d'une seule méthode (2)	Ça changeait d'abord était la méthode mixte et puis en ce moment on fait ce qu'on veut.
une méthode mixte (3)	C'est un mélange entre la méthode globale et la méthode graphophonétique.
Mixte (4, 4)	Le Ministère de l'éducation n'est pas clair avec lui-même. Le Ministère demande dans le texte à la fois la reconnaissance directe et à la fois la reconnaissance indirecte. Donc on doit mélanger la syllabique de toute façon la syllabique on est obligé de la faire. On est obligé de comprendre que dans la combinatoire, on combine deux lettres. on est obligé de faire les mots étiquettes tous les matins, ce sont les mots de la semaine avec des sons de la semaine et tous les matins tous les enfants passent, on arrangeait tous les matins donc on fait de la globale et de la syllabique. Ne faire que la méthode globale est ridicule et ne faire que la méthode syllabique est ridicule aussi. Il faut absolument faire la mixte si on veut que ça marche, on n'a pas le choix.
Il n'y a pas d'une seule méthode (5)	Le Ministère nous laisse assez libre des différentes méthodes employées.
Mixte (6)	La méthode syllabique. On sait tous qu'au début de l'année tant que les enfants n'ont pas acquis un minimum de sons, on ne peut pas travailler que sur des syllabes parce qu'à ce moment-là,

	<p>il y a peu de découverte des textes, de la lecture. On motive de plus en plus les élèves et l'intérêt et le goût de la lecture ; donc, de toute manière, on a tous (même si) la méthode syllabique mise en avant par le Ministère et on l'applique tous, on passe tous par une entrée globale, oui, je l'avoue, c'est tout et dans le jour là les enfants sont déjà préparés dès la maternelle à reconnaître un certain mot donc ils ont déjà un capital des mots de la maternelle. Donc on est bien dans la maternelle dans la globale. Et après nous, dès le CP, très rapidement, dès qu'ils ont, par exemple, (dès qu'ils ont) une consonne et une voyelle pour former une syllabe, on va reprendre de la syllabique, mais quand même pour les trois semaines, j'irai de l'entrée globale. Donc l'entrée en lecture pour la plupart des méthodes reste la globale.</p>
<p>une méthode mixte (7)</p>	<p>C'est la méthode mixte, c'est-à-dire pas que de sens mais pas que de l'alphabétique. Il faut un mélange des deux. Il faut qu'un mot qu'on puisse déchiffrer en fonction des lettres mais il faut qu'on puisse se poser à chaque mot la question qu'est-ce que ça veut dire, donc c'est vraiment un mélange des deux, de la méthode globale et de la méthode syllabique.</p>
<p>une méthode mixte (8)</p>	<p>La méthode mixte qui se fait beaucoup, c'est-à-dire à la fois par le code et d'après le sens. Donc ce qui est écrit en ce moment c'est de ne faire que de la méthode de sens avec la reconnaissance des mots globaux, comme ça au début de l'année, donc c'est un peu la méthode d'apprendre par cœur des choses comme ça, les directives font beaucoup plus faire le code, le sens la compréhension assez rapidement, donc ce qu'on fait nous.</p>
<p>Il n'y a pas d'une seule méthode (9)</p>	<p>Les programmes en France disent bien qu'il faut apprendre à écrire à partir du principe alphabétique en comprenant qu'un phonème correspond à un graphème, le phonème c'est ce qu'on entend, le graphème c'est ce que on écrit. Il n'y a pas une seule stratégie pour apprendre à lire parce qu'il y a beaucoup des variables qui interviennent.</p>
<p>Il n'y a pas d'une seule méthode (10)</p>	<p>Il n'y a pas une seule méthode. Chaque enseignant utilise sa propre méthode.</p>

Thématique	Les avantages et les inconvénients de suggérées par l'ESPE.
<p>Convenable (1) Bonne (1)</p> <p>Un manque d'outils (supports) construits par l'éducation nationale (1, 1)</p>	<p>Ce qui est proposé maintenant moi, c'est ce que je fais depuis six ans donc ça me convient. Pour moi je trouve bien.</p> <p>Il y a très peu de méthode de lecture qu'on trouve sous format-livre édité ou par les éditeurs qui font cette méthode.</p> <p>- Il est difficile de trouver tous les supports qu'on veut, en fait.</p>
<p>Bonne (2)</p> <p>Compréhension et déchiffrage (2)</p> <p>Intelligent (2)</p> <p>Pas d'inconvénients (2)</p>	<p>- Je trouve ça très bien. Ça permet aux enfants de comprendre un texte et pas uniquement de le lire et puis de comprendre que juste savoir déchiffrer, ça ne suffit pas, parce qu'il y a des mots qui ne se lisent pas comme ils s'écrivent C'est bien de faire ce qu'on veut mais si on réfléchit bien avant. Si on est bien documenté sur la question. Si on sait vers quoi on part.</p> <p>- Cette méthode peut leur apprendre à être intelligents à faire des hypothèses sur un texte, à aller vérifier, à conclure ce qu'ils ont finalement trouvé, à anticiper sur la suite.</p> <p>- Je ne trouve pas de problèmes à partir du moment où on s'adapte à ce qu'on fait faire aux enfants.</p>
<p>Convenable (3)</p> <p>Un manque d'outils (supports) construits par l'éducation nationale (3)</p>	<p>- C'est la méthode qui correspond aux élèves actuels.</p> <p>- Il n'y a pas une méthode qui soit proposée par l'Éducation nationale. Il y la méthode de la lecture théorique mixte mais il n'y a pas une méthode avec le cahier de maître et les fichiers</p>
<p>Compréhension et déchiffrage (4)</p> <p>Pas de problème (4)</p>	<p>- Si on ne fait que la syllabique, effectivement il y a une perte de sens et après il y aura des enfants qui ne comprennent pas ce qu'ils lisent, et si on ne fait que la globale ils sont incapables de déchiffrer un mot qu'ils ne connaissent pas.</p>
<p>Déchiffrer (5)</p> <p>Petits mots (5)</p> <p>Pas très motivante (5)</p>	<p>- Syllabique n'a pas de sens, mais ça leur permet de construire, s'ils sont en face d'un mot inconnu, qu'ils ne connaissent pas. Ils arrivent à le couper et à le déchiffrer. La globale, moi, je l'utilise beaucoup au début pour reconnaître les petits mots, les prénoms mais ensuite dès qu'ils arrivent à déchiffrer, on ne fait pas trop de globale. La syllabique a l'avantage qu'ils arrivent à se débrouiller mais qu'au début, on leur fait lire des syllabes qui n'ont pas de sens. Ce n'est pas très motivant.</p> <p>- Dans la syllabique il n'y a pas de sens, mais elle leur permet</p>

	de couper un mot et de le déchiffrer. La globale, on l'utilise pour connaître les petits mots au début d'année.
<p>Déchiffrer (6)</p> <p>Photocopier l'image d'un mot (6)</p> <p>Déchiffrer (6)</p> <p>Coûteux (6)</p> <p>Surcharge cognitive (6)</p> <p>Pas de problème (6)</p>	<p>Les avantages c'est qu'en face d'un mot inconnu on est capable de le déchiffrer.</p> <p>- Alors que dans la méthode globale, de toute manière, on photographie l'image d'un mot et quand on se trouve face à un nouveau mot on est dans l'incapacité de le lire, donc la méthode syllabique permet de découvrir et de déchiffrer tout nouveau look.</p> <p>- Hier soir ils comprenaient ce qu'ils lisaient mais c'est tellement coûteux pour eux en concentration de déchiffrer syllabe après syllabe pour lire un mot. Et qu'au niveau de surcharge cognitive après ils oublient de mettre le sens sur ce qu'ils lisent.</p> <p>- Non, il n'y a pas.</p>
<p>Convenable (7)</p> <p>Déchiffrer (7)</p> <p>Déchiffrer (7)</p> <p>Pas de problème (7)</p> <p>Convenable (7)</p>	<p>- Je pense que la méthode mixte convient plus à l'ensemble des élèves, mais il y a certains élèves avec lesquels il faut faire plus de syllabique pour qu'ils puissent déchiffrer, il y a des élèves qui ne reconnaissent pas du tout les mots comme ça de façon orthographique, ils n'arrivent pas à les apprendre à les retenir. Donc je pense qu'il faut mettre l'accent sur le travail de la syllabique pour pouvoir déchiffrer.</p> <p>- Non c'est convenable ça va très bien en fait après ça dépend des élèves, après, c'est nous de faire la part des choses dans une méthode.</p>
<p>Pas de problème (8)</p> <p>Ce n'est pas adapté (8)</p>	<p>- Je pense qu'il faut tout, les enfants n'apprennent pas de la même façon, donc il faut varier, donc, pour ça, on essaie de faire le maximum.</p> <p>- Je pense (en disant) au début peut-être pas, mais ensuite, quand on essaie de le faire, on se détache, on lit dans sa tête, et puis on s'adapte face au public qu'on a, aux enfants. On a une trame mais après on s'adapte aux enfants.</p>

Thématique	Les méthodes d'enseignement de la méthode de lecture utilisées par les enseignants
Méthode mixte (1)	- On part en fait de notre méthode, c'est partir de vrais écrits pour donner tout de suite du sens à la lecture et ne pas partir d'un texte qui a été fait artificiellement
Méthode mixte (2)	- C'est une méthode personnelle, je leur fais lire des vrais textes d'un côté et on apprend le (B) et (A) BA BA d'un autre côté. On prend les sons. C'est la mixte.
Méthode mixte (3)	- C'est un mélange entre la globale et graph phonétique
Méthode mixte (4)	- L'entrée globale, on commence par le Dagobert donc le texte est la rentrée, je vais à l'école et on reconnaît les mots et on utilise les mots étiquettes. On associe les étiquettes avec les images. Ça c'est l'entrée globale et dès le début de l'année on commence le code, les purs codes, et on fait le (a, i, e). On commence toutes les voyelles et après on commence à combiner le (l) et le (e) ça fait (le). Donc on commence les deux entrées au début de l'année.
Méthode mixte (5)	- On fait la méthode par l'album et on prend en parallèle la syllabique, la méthode syllabique est la méthode des alphas qui est très connue en Suisse. - La méthode par album est bien parce qu'il y a une histoire, un sens et ça les motive.
Méthode mixte (6)	- J'utilise la méthode mixte parce que les premiers épisodes de l'année c'était quand même une entrée globale. Dès qu'on a les supports de sons, on est dans la syllabique.
Méthode mixte (7)	- C'est un extrait large de « Patata patati » auquel elle ajoute pas mal d'exercices qui portent sur le sens des mots mais pas uniquement sur des albums, les images apportent aussi des sens. La syllabique et la combinatoire apportent plus de textes dans lesquels on se pose les questions : qui fait quoi, comment, où, pourquoi, avec qui. Nous travaillons un petit peu tous les aspects pour qu'il y ait des textes un peu plus longs avec un sens et aussi des mots compliqués à déchiffrer pour prendre l'habitude de voir des mots qu'on n'a pas l'habitude de voir tout le temps.
Méthode mixte (8)	- On utilise « La Planète Des Alphas », c'est une méthode qui

	<p>propose un récit imaginaire qui permet de donner à la plupart des enfants l'envie de lire parce que c'est l'histoire d'un petit garçon qui n'arrive pas à lire, qui est triste, qui s'ennuie, et donc face à cette difficulté, ce petit garçon va se transformer au fur et à mesure pour devenir un super héros, super malin qui va découvrir, qui va aider à secourir les personnages de la planète des Alphas avec toutes les voyelles. Ensuite, les enfants rentrent bien dans cette histoire, parce qu'on voit d'abord toutes les voyelles, puis on les associe aux premières consonnes.</p>
--	---

Thématique	Les avantages et les inconvénients de la méthode utilisée par les enseignants
<p>Envie de lire (1, 1) utile (1)</p> <p>Manque de supports (1) mal à comparer (1)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Parce que ce sont des vraies choses qu'on lit, on démarre tout de suite avec un album, ça leur donne tout de suite envie de lire. - On apprend en parallèle avec la syllabique, ça nous est utile pour lire plus facilement. - On ne trouve pas chez les différents éditeurs, ce qu'on veut, c'est qu'on a tout à faire, fffffff. - Je n'ai connu que celle-là donc j'ai du mal à comparer.
<p>Adaptée (2) pas d'inconvénients (2)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Il y a des enfants qui ont du mal à apprendre à lire. Et puis ils vont peut-être préférer aller vers la lecture des textes, il y en a d'autres qui préfèrent apprendre des sons. Ça marche mieux. Elle donne plus de chance à tout le monde. - Il n'y a pas d'inconvénients à partir du moment où on prépare soi-même.
<p>Adaptée (3) Globale est longue (3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cette méthode est la plus adaptée aux enfants parce que c'est un équilibre entre la globale et la reconnaissance. C'est la méthode qui marche le mieux sur le terrain. - La méthode globale est très longue donc les enfants aimeraient bien lire de nouveaux mots mais ils ne savent pas déchiffrer car ils n'ont pas les outils. La graphophonétique démarre très tard.
<p>Syllabique insuffisante (4)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Parce que la première année j'ai travaillé avec quelqu'un qui faisait la syllabique et j'ai cru que j'allais mourir à la fin de l'année. On avait le quart des élèves qui ne savaient pas lire en

<p>Pas d'inconvénients (4)</p> <p>Plus de temps (4)</p>	<p>fin d'année ils ne comprenaient rien. C'était une catastrophe.</p> <p>- Il n'y a pas d'inconvénients, c'est comme ça qu'on apprend à lire. Mais je passe beaucoup de temps parce que je dois faire lire tous les enfants tous les jours individuellement sinon ils n'apprennent pas, ils vont oublier.</p>
<p>Motivante (5)</p> <p>Porte de sens (5)</p> <p>Compliquée (5)</p>	<p>- Cette méthode à l'avantage de motiver les enfants par une histoire, parce qu'ils vont lire et parfois anticiper ce qui va être écrit par la logique de l'histoire. Ils vont déchiffrer par la logique de l'histoire ce qui va se passer.</p> <p>- Il y a des textes compliqués qu'ils n'arrivent pas à lire seuls mais au moins ça porte du sens.</p> <p>- Il y a parfois des mots complexes, des sons qui n'ont pas été vus, ils ne peuvent pas lire tout seul, tout de suite, parce que c'est très compliqué.</p>
<p>Envie de lire (6, 6)</p> <p>Pas d'inconvénients (6)</p>	<p>- L'avantage est de pouvoir donner à lire aux enfants des textes qui ont de la consistance, où il y a une histoire, il faut donner aux enfants l'envie de lire parce que ce n'est pas au niveau des syllabes que vient l'envie de lire, ce qu'ils veulent, c'est du suspense, des histoires qui donnent du plaisir à la lecture.</p> <p>- Il n'y a pas d'inconvénient à ce que les enfants n'arrivent pas à rentrer par cette voie globale et l'image photographique d'un mot, ils continueront à lire avec la syllabique le temps qu'il faudra.</p>
<p>Disponible (7)</p> <p>mal à comparer (7)</p> <p>Disponible (7)</p> <p>mélange entre sens et code (7)</p>	<p>- Elle est disponible dans l'école et que ça coûte cher de faire une méthode de lecture.</p> <p>- Elle n'a pas encore expérimenté toutes les méthodes donc elle ne sait pas laquelle est la meilleure.</p> <p>- Elle l'a choisie parce qu'elle est utilisée et elle a été faite par des gens du département. Tout était prêt, elle avait les supports, elle avait tout ce qu'il fallait à sa disposition et au niveau du temps, elle ne pouvait pas aller chercher autre chose.</p> <p>- Elle mêle beaucoup le sens des textes à la lecture, il y a beaucoup de vocabulaire, d'images, de références aux mots.</p> <p>- Ce qui est intéressant c'est la concentration des mots, on doit remettre les syllabes au bon endroit. C'est intéressant parce</p>

intéressante (7, 7)	qu'il y a toute une gestuelle qui peut convenir aux élèves, certains sont visuels, d'autres auditifs.
adaptée (7)	- Les histoires sont un peu longues et on n'aborde pas assez vite les lettres. Le déchiffrage au début de l'année est long alors que les élèves ont envie de lire. On a passé beaucoup de temps à voir les mots, à essayer d'apprendre les mots entièrement alors qu'ils avaient beaucoup plus besoin de découvrir comment écrire telle ou telle lettre parce qu'ils avaient envie d'écrire, envie de lire.
Globale est longue (7)	- Il y a certainement des choses qu'elle n'aurait pas du faire, elle a un peu freiné parce que les enfants voulaient aller plus vite que la méthode.
freine les élèves (7)	- Si nous respectons la méthode, nous avons l'impression que certains s'ennuient pour la classe. On utilise la globale, il faut aller un peu plus vite, sinon nous les freinons.
ennuyeuse (7)	
freine les élèves (7)	
transition entre la maternelle et l'école primaire (8)	- C'est une méthode qui est déjà proposée pour les enfants en grande section, enfin de la maternelle et c'est vrai que les enfants qui viennent en primaire ont besoin, pas tous, d'avoir une transition entre la maternelle et l'école primaire.
Un manque de supports (8)	- Si on la suit comme elle est proposée, c'est raconter une histoire et il y aura des inconvénients pour les CP, parce qu'il fallait qu'on introduise un outil d'un texte avec un cahier.

Thématique	Les élèves ont de plus en plus de difficultés en lecture
L'évaluation (1)	PQ :
Méthode (1, 1)	- Les évaluations sont mal faites. - La compréhension de lecture était très compliquée. - Le calcul de résultat est bizarre. - La même méthode.
Le milieu (1)	- C'est vrai que certains enfants ont des problèmes psychologiques, des problèmes de maturité, et aussi des problèmes d'alphabétisation parce que certains sont dans des milieux où on ne parle pas du tout le français.
Maturité (1)	
Les parents (2)	Parce qu'il y en a qui n'apprennent pas à lire, parce que leurs parents ne savent pas lire et qu'ils ne veulent pas que les enfants en sachent plus qu'eux.

Un manque de moyen à l'école (suppression de RASED) (3)	Le RASED est progressivement supprimé. On enlève tous les moyens pour aider les enfants qui ont des difficultés. Ils ne peuvent plus progresser.
Automatisation de la reconnaissance des sons (4) Enseignants (4)	<p>Pour apprendre à lire il faut juste automatiser la reconnaissance des sons.</p> <p>- Il doit y avoir des enseignants qui font mal leur travail. Si on ne fait que de la lecture syllabique, on est à 40% des élèves qui ne comprennent pas ce qu'ils lisent donc ils vont déchiffrer. Le principe alphabétique et le principe combinatoire, ils les maîtrisent, mais il n'y a aucun sens derrière et ça c'est un grand problème de la lecture, c'est qu'ils ne comprennent pas ce qu'ils lisent.</p>
Culture (5) Les parents (5)	<p>- Il n'y a pas de culture de l'écrit. À la maison ils ont très peu de livres. Déjà avant venir à l'école ils sont très peu confrontés à l'écrit.</p> <p>- Souvent les parents ne savent pas lire. Il n'y a pas de bande de lecture. Après il faut qu'ils s'entraînent, il faut qu'ils lisent et en face de nous il y a la télé, le jeu vidéo. On a beaucoup de choses comme ça et la langue aussi. Je pense qu'il y a des différences de langues dans le quartier. Ils parlent beaucoup d'autres langues à la maison et ensuite on ne sait pas la langue n'est pas un grand obstacle en soit s'il n'y avait pas le band de l'écrit. Je pense que quelqu'un qui voit ses parents parler en Arabe ou en turc, ça donne déjà l'envie de lire.</p>
Ne sait pas (6) Les parents (6)	<p>- Si on savait pourquoi on saurait comment y remédier.</p> <p>- Les gosses difficultés que rencontrent les enfants, c'est que bien souvent il y a deux catégories, il y a les enfants d'origine étrangère où effectivement l'oreille n'est pas forcément préparée à la langue française et il y a l'écoute - entendre - des sons, ça c'est autre chose.</p>
Maturité (7) Motivation (7)	<p>- Je pense qu'en CP, déjà tout le monde ne prend pas le même temps dans la lecture, il y a un âge où ils ne sont pas forcément matures pour comprendre que lire c'est drôle et qu'on lit pour le plaisir.</p> <p>- Il y a la question de la motivation : savoir pourquoi on lit aussi à la base, on ne sait pas pourquoi on est censé lire. C'est difficile de se dire des années plus tard que les difficultés</p>

	<p>persistent sans raison. C'est quelque chose qui se déclenche au départ et qu'il faut déclencher au départ.</p>
<p>Non (8)</p> <p>Les enfants (8)</p> <p>La même méthode (8, 8, 8)</p> <p>manque de vocabulaire (8)</p> <p>Les parents (8)</p>	<p>- Pendant les 4 ou 5 années qu'elle a pu enseigner ici le niveau n'a pas forcément baissé, ça dépend des enfants. En fait, l'année dernière nous avions beaucoup plus d'enfants qui avaient des difficultés en lecture dans sa classe et la méthode est toujours la même. Nous gardons la même méthode. Je suis la même méthode que ma collègue, c'est la méthode d'Alphas et on associe des méthodes de gestes.</p> <p>- Donc les difficultés, je pense, proviennent d'un manque de vocabulaire, qui peut être corrélé à leur propre langue pour les enfants qui sont bi-langues, même à la maison, ils ont des difficultés.</p> <p>- Les enfants parlent le français mais pas correctement à la maison : problèmes de prononciation, problèmes de locution, problèmes de syntaxe qui se transcrit et puis surtout à l'oral, mais aussi dans la dictée des syllabes.</p>
<p>Déchiffrage (9)</p> <p>Différence oral et écrit (9)</p> <p>Aspect culturel (9)</p>	<p>- Souvent ils ne comprennent pas ce qu'ils lisent. Maintenant la question se pose : pourquoi est-ce qu'ils ne comprennent pas ce qu'ils lisent : soit parce qu'ils ont du mal à déchiffrer et du coup, il est difficile pour eux de comprendre ce qu'ils ont lu, soit quand ils écrivent la langue qu'ils utilisent ce n'est pas la même langue que celle qu'ils parlent. Il y a aussi un aspect culturel car certains événements ou traditions n'évoquent rien pour eux : comme par exemple "Noël".</p>
<p>Maturité (10)</p> <p>L'évaluation (10)</p>	<p>- Il y a plusieurs raisons, une de mes réponses ça serait que c'est le système en tant que tel, ça veut dire que pour certains enfants on commence très tôt. C'est le fait que les enfants commencent au CP, il y a des choses avant mais la maturité des élèves est très différente donc pour certains, on commence très tôt pour d'autres, presque trop tard, le fait qu'on fasse tout en même temps pour tout le monde.</p> <p>- Parce qu'avant on évaluait moins, on n'a pas su pendant longtemps mais parce qu'on s'en préoccupe beaucoup plus maintenant parce que c'est devenu indispensable dans la génération jusqu'aux années soixante ou soixante-dix. Quelqu'un qui lisait peu, mal, qui avait des difficultés en lecture, avait du travail, il gagnait sa vie, il servait les gens, et on lui demandait pas de lire des notices alors que maintenant</p>

Non (10)	même les ouvriers de base ont besoin de la lecture, donc c'est parce qu'on a commencé à mesurer. (Donc je pense que ça,) Donc je ne pense pas que ça se soit aggravé mais que c'est perçu autrement. Donc une de mes raisons, c'est l'âge.
Pression (10, 10)	- La deuxième raison (que je demandais) à mon avis) est la pression qu'on met sur les enfants, quand on est au CP par malheur quand on ne sait pas lire au mois de février ou mars, la panique commence. Alors qu'on a deux années dans le cercle, mais quand vous entendez dire quand les enfants entrent en CP, « aaah ça va être sérieux maintenant », il y a une très forte pression et cette pression, je pense que pour les enfants fragiles, elle se rajoute alors.
facteurs sociaux (10)	- Après il y a aussi les facteurs sociaux....
Les parents (10)	- On peut ajouter le fait que les enfants voient moins les parents lire.

Thématique	Les garçons ont difficultés en lecture plus nombreux que les filles.
Maturité (1) Problème génétique (1)	- Les garçons sont plus dans le jeu. - Les petites filles sont plus appliquées que les garçons. - Pour eux c'est génétiquement je ne sais pas si c'est quelque chose mais c'est vrai que les garçons ont plus de difficultés.
Concentration (2) L'inutilité de lire (2)	- Les garçons sont moins concentrés. - Ils voyaient moins l'utilité d'apprendre à lire
Sans justification (3)	- Je n'ai absolument aucune idée.
Non (4) L'inutilité de lire (4, 4)	- Je ne pense pas que ce soit lié au sexe de l'enfant. - Ces enfants ont des difficultés parce que pour eux l'école n'a pas de sens. Ils ne voient pas l'utilité de lire.
Sans justification (5)	- Dans ma classe ce n'est pas du tout le cas. Je ne sais pas.
Non (6) Maturité (6)	- Je n'ai pas remarqué ça. Non je ne crois pas que le sexe intervienne dans l'apprentissage de la lecture. - Peut-être que les filles sont plus prêtes ou plus matures pour entrer dans la lecture que les garçons.

Non (7)	- Non, pas spécialement, je n'ai pas forcément vu ça.
Maturité (7)	- Après peut-être que les filles sont un petit plus matures que les garçons à ce stade-là à l'école primaire donc c'est certainement ça.
Non (8)	-Je n'ai pas remarqué ça. J'ai moins de filles dans la classe c'est peut-être pour ça.
Facteurs culturels (10, 10)	- Si on est dans le domaine de l'enseignement, il peut y avoir des facteurs culturels, on accepte que les garçons soient agités. Un garçon lecteur, surtout quand il est petit, est souvent considéré comme un cas extraordinaire, pas une fille lectrice. Une fille qui est calme, qui lit, ça n'étonne personne. Un garçon qui est calme, qui lit au lieu de jouer au football ça étonne tout le monde. Et même le monde des jeux qui est plus sexué m'agace. Les jeux des filles : les histoires des princesses, cela renvoie à la lecture, beaucoup plus que les jeux de monstre, qu'on propose aux garçons. Donc il y a tout un univers culturel qui se construit différemment

Thématique	Les causes des difficultés dans l'identification des mots au CP
Reconnaître les lettres (1)	- Pour les élèves, les lettres sont des dessins ce ne sont pas des lettres.
Problèmes visuels (1)	- On envoie des gamins chez les ophtalmos parce qu'ils n'arrivent pas.
Problèmes de mémoire (1)	- Les élèves sur le moment vont voir A, oui ça chante A mais le lendemain, ils ont tout oublié, c'est une difficulté.
Les parents (1)	- Les parents qui des fois sont de langue étrangère, où il a des sons qui ne se prononcent pas tout à fait de la même façon et par exemple (« le an » et « le on ») pour certains c'est assez difficile donc ça n'aide pas non plus.
Mystérieux (2)	- On n'arrive pas à savoir.
Concentration (2)	- C'est pareil pour n'importe quel apprentissage.
Sans justification (2)	- Pourquoi ça concerne les orthophonistes, il faut être spécialisé

	là-dans. D'ailleurs, si on savait on pourrait les aider.
Conscience phonétique (3)	- Parce qu'il y a des élèves qui n'ont pas conscience que dans un mot il y a plusieurs sons.
Le rythme de chaque élève (3)	- (Il y a) Pour des enfants à un moment donné, il y a le rythme de chacun qui passe par ce stade où ils prennent conscience que dans un mot il regroupe plusieurs sons. Donc la difficulté que les enfants peuvent rencontrer est que soit, ils n'arrivent pas à ce stade, soit ils restent bloqués longtemps à ce stade.
La maturité (3)	- C'est une question de maturité. Il y a des élèves qui arrivent en CP et qui comprennent toute de suite le truc, il y en a d'autres pour qui il faut attendre janvier.
Le rythme de chacun (4)	- Il n'est pas possible d'enseigner la lecture à tout le monde à la même vitesse au même moment et la plupart des enseignants enseignent encore de cette manière-là. - C'est l'échec scolaire, c'est qu'on a décidé que tout le monde doit apprendre au même moment, donc il faut arrêter 10 minutes. Ce sont des gamins, ils peuvent ce jour-là avoir mal au ventre, avoir mal dormi, je ne sais pas, au moins leur laisser le temps et réactiver et ça marche.
Retard de langage (5)	- Ici dans le quartier on a déjà de gros retard de langage. Quand les enfants arrivent en CP, il y a déformation.
Prononciation (5)	- Il y a beaucoup d'enfants qui vont chez l'orthophoniste pour corriger certaines prononciations et certains mots qu'ils ne prononcent pas bien.
Problèmes de vocabulaire (5)	- Déjà les élèves ne comprennent pas les mots, problèmes de vocabulaire, ils ne prononcent pas bien, donc ils ne peuvent pas bien entendre le son.
Devinette (6)	- Parce qu'ils veulent dire un mot le plus vite possible alors que je leur en laisse le temps, bien qu'ils soient capables de lire un nouveau mot s'ils prennent le temps, par exemple, pour le déchiffrer, bien souvent ils regardent juste un morceau et non pas l'intégralité du mot donc ils sont dans la devinette.
Reconnaître les lettres (7)	- Je pense qu'il n'y a que 26 lettres dans l'alphabet, ce n'est pas non plus beaucoup. Mais il y a quand même 26 lettres qui produisent des sons différents et si elles sont combinées avec une autre lettre, elles produisent encore un son différent, donc il

<p>Concentration (7)</p> <p>Sons proches (7)</p> <p>Confusion entre les termes (lettre, syllabe et mot) (7)</p> <p>Le plaisir de lire (7)</p>	<p>faut déjà retenir les noms des lettres ce qui n'est pas forcément évident pour tous, il y a beaucoup de lettres de l'alphabet qu'ils oublient au CM1 au CM2.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ça fait beaucoup trop de l'alphabète correctement et après ils vont tous se souvenir de quel son ça produit tout ça de savoir si le (c) on le met avant (a) ou un (u) ou un (o). c'est beaucoup de choses quand même à retenir et à systématiser à chaque qu'on voit les lettres. - Certains élèves ne voient pas forcément la différence entre (c) et le (o) ou tout simplement celle qu'il y a entre le (f) et le (v) et donc pour eux il n'y a pas des différences entre (foulait) et (voulait). - Les élèves vont écrire une lettre pour des fois un mot, une lettre pour une syllabe. - Il faut vraiment être motivé. Il faut vraiment avoir envie de lire toute seule pour pouvoir donner les moyens de travailler.
<p>Les parents (8)</p> <p>Prononciation (8)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Il y a beaucoup d'enfants à qui on demande quels sont les livres qu'ils ont, mais ils répondent qu'ils n'ont pas de livres à la maison. Ils voient beaucoup la télévision, des choses comme ça. C'est bien la télévision quand je suis en train de lire pour une petite dose donc il faut que ça sera à l'éducation de l'enfant là on relit plusieurs fois. - Il y a les difficultés de prononciation qui s'ajoutent aussi à la difficulté de lire parce que les mots ne se disent pas de la même façon qu'ils s'écrivent.
<p>Prononciation (10)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - C'est une langue très difficile, la relation phonèmes et graphèmes n'est pas visible, il y a beaucoup des lettres muettes.

Thématique	Les causes dans la compréhension des textes au CP
<p>Déchiffrage (1)</p> <p>Pas assez de vocabulaire (1)</p>	<p>- Il y a des enfants, quand on déchiffre une phrase, qui se fatiguent très vite parce que justement tous ces petits mots : « la, une, dans », ils n'arrivent pas à les reconnaître immédiatement, du coup ils doivent tous essayer de lire donc quand ils sont au troisième mot ils ne savent plus ce qu'a dit le premier.</p> <p>- Certains, quand ils lisent un mot, l'ont déchiffré correctement, mais ils n'ont pas assez de vocabulaire, ils arrivent pas à associer les images aux mots donc ils ne mettent pas de sens parce qu'ils vont lire le mot « jardinier », ils vont réussir à le déchiffrer (j, a, r, d, i, n, i, e, r), bon mais un jardinier, ils ne savent pas ce que c'est.</p> <p>- Le vocabulaire joue énormément et même chose quand on passe à l'écrit, l'enfant qui ne peut pas mettre des mots sur ce qu'il veut dire, ne pourra pas faire une phrase.</p>
<p>Langue (2)</p> <p>Déchiffrage (2)</p> <p>Définition (2)</p>	<p>- Certains ont du mal à utiliser la langue. Ils ne comprennent pas tous les mots.</p> <p>- Il y en a certains, quand il est difficile de déchiffrer, qui n'arrivent pas à réfléchir en plus, ils sont trop long à déchiffrer. Du coup ils n'arrivent pas à mettre le tout ensemble et à comprendre.</p> <p>- Il y en a qui ont cette idée-là, c'est que savoir déchiffrer, c'est savoir lire. « Je sais déchiffrer je sais lire ».</p>
<p>Personnelle (3)</p> <p>Parents (3)</p> <p>Langue (3)</p>	<p>- Il y a quelques choses personnelles, il y a quelques choses qui se passent dans la tête du gamin.</p> <p>- Il y a une part familiale. Parce qu'on voit une différence de compréhension entre un enfant à qui on lit beaucoup d'histoires, à qui on raconte beaucoup de choses, à qui on parle souvent, pour qui on forme des phrases concrètes, par rapport à un enfant qui fait des phrases simples, avec qui on discute peu, et qui aura sûrement une difficulté de compréhension.</p> <p>- Il y a aussi des difficultés de compréhension par rapport à la langue. J'ai des enfants qui se débrouillent très bien, mais ils ont très peu de vocabulaire, parce qu'ils parlent d'autres langues à la maison.</p>

Langue (4)	<p>- la langue française n'est pas la langue maternelle ni la langue parlée à la maison. Du coup, ça fait des problèmes de bilinguisme négatif. Du coup ils ne maîtrisent pas vraiment l'une et l'autre.</p>
Complicé (4, 4, 4)	<p>- Là, c'est compliqué. C'est hyper compliqué d'apprendre à quelqu'un d'autre à comprendre ce qu'il lit. Il n'y a pas de fiche prête là, c'est carrément compliqué.</p>
Les inférences (4)	<p>- Je me suis posé la question sur les inférences : les inférences explicites et les inférences implicites pour provoquer les processus de réflexion. Ce sont des gamins qui sont dans le faire « maitresse tu me dis ça et je fais ça » à aucun moment ils ne se posent des questions et moi j'ai fait tout un travail là-dessus.</p> <p>- On fait tous un peu comme ça, mais il faudrait qu'il soit au même titre du code, au même titre que l'étude de la langue, il faut avoir une progression en compréhension, et c'est hyper dur.</p>
Systématiser (4)	<p>- Ce qu'on ne sait pas, c'est ce qui se passe dans la tête de quelqu'un. Comprendre « expliquez-moi en quelques mots ce que c'est comprendre ». Eeeeh voilà. Soit on comprend soit on ne comprend pas.</p>
Définition (4)	
Systématiser (4)	<p>- C'est l'apprentissage dans l'école française qui ne systématise pas assez le français, c'est parce que les enseignants sont un peu perdus, ce n'est pas établi, ce sont des choses de l'éducation nationale.</p>
Image mentale (4)	<p>- Il faut apprendre à comprendre à faire une image mentale. donc si on ne passe pas par les dessins comment expliquer à un gamin ce que veut faire une image mentale.</p>
Vocabulaire (5)	<p>- ça va être un problème de vocabulaire, parce qu'il y a des mots qui nous semblent faciles mais pour eux ils ne peuvent pas comprendre, même en lisant l'histoire.</p>
Vocabulaire (5)	<p>- Souvent, je leur fais dessiner ce que je leur ai raconté pour vérifier la compréhension. Après ça dépend de leur niveau de lacune de vocabulaire.</p> <p>- Après il y a certains enfants qui décrochent très vite qui ont des problèmes de concentration même pour écouter une histoire, ils sont fatigués, parce qu'ils n'ont pas assez dormi à la maison, donc pendant l'histoire ils s'endorment.</p>

Concentration (5)	- C'est très courant et puis il y a des enfants qui sont attentifs, qui essaient de suivre, il faut qu'ils tiennent jusqu'au bout, ça leur demande un effort.
Vocabulaire (5)	- Il faut qu'ils comprennent tout le vocabulaire que je leur demande, donc ça fait beaucoup de choses en même temps pour qu'ils comprennent toute l'histoire.
Automatisme (6) Concentration (6)	- Les élèves au CP, tant qu'ils n'ont pas le réflexe d'automatisme dans le déchiffrage, ça coûte beaucoup de concentration, du coup ils perdent le fil.
Vocabulaire (7)	- Au CP il y a quelques problèmes de vocabulaire.
Automatisme (7)	- Quand on demande qui est nul il faut répondre le chat. Ce sont des choses qui ne sont pas forcément encore automatiques mais parce que c'est dans l'esprit logique qui n'est pas encore le stade de se poser toutes ces questions.
l'esprit logique (7)	- Demandant à chaque fois de poser les questions. Ex, C'est une chose, qu'est-ce que ça veut dire ?
Les inférences (7)	- Il y a des mots qu'ils ne connaissent pas, donc forcément ça ne veut rien dire pour eux de toute façon donc oui peut-être ils ont une pauvreté au niveau du lexique.
Vocabulaire (7)	- C'est peut-être propre à la localisation.
Les parents (7)	- Il y a toutes les inférences qu'on peut utiliser pour lier une phrase à une autre. Reprendre que (il) c'est un garçon, (elle) c'est une fille, tout ça va se mettre en place petit à petit mais cela prend plus de temps chez certains.
Les inférences (7)	
Vocabulaire (8)	- Quand l'enfant n'a pas l'habitude de lire de vocabulaire, il ne comprend pas le sens
Déchiffrage (10)	- Quand on travaille en CP sur la compréhension des textes on ne travaille pas sur des textes, qu'on déchiffre on travaille sur des textes que l'enseignant va lire. Il est hors de question de gérer les deux en même temps.

Thématiques	La remédiation des difficultés en lecture.
<p>Autonomie (1)</p> <p>Retravailler (1, 1)</p> <p>Autonomie (1)</p> <p>Autonomie (1)</p> <p>Autonomie (1)</p>	<p>- Dès que je vois qu'il y en a certains qui ont plus de facilités, souvent ils ont des exercices d'application en plus, comme ça ils sont en autonomie.</p> <p>- Je peux reprendre tout de suite avec ceux qui ont plus de difficultés pour les faire retravailler, retravailler.</p> <p>- Au fur et à mesure de l'année, pour les découvertes de textes, les très bons vont travailler seuls.</p> <p>- Je vais leur donner le texte, je ne vais rien leur dire et je vais leur donner une petite question, ils vont vraiment être en autonomie totale.</p> <p>- C'est vrai qu'au fur et à mesure ceux qui sont meilleurs je les mets de plus en plus en autonomie.</p>
<p>Se mettre à côté des élèves (2)</p> <p>Moyens (2)</p>	<p>- On peut s'arrêter chez l'un ou l'autre dans la classe.</p> <p>- On prépare des supports différents.</p>
<p>Identifier les difficultés (3)</p> <p>Groupe de travail (3, 3)</p> <p>Travailler (3)</p>	<p>- J'essaie de cerner les difficultés.</p> <p>- créer des groupes du travail, soit avec moi soit avec d'autres dans l'école. On fait des groupes de besoin avec la même difficulté.</p> <p>- Nous travaillons là-dessus spécifiquement avec les enseignants ou avec moi.</p>
<p>Groupe de travail (4)</p> <p>Différencie (4)</p>	<p>- Je prends des groupes de très faibles, mon collègue prend les moyens, ma collègue prend les forts, un autre collègue des lecteurs pour travailler juste l'oralisation.</p> <p>- On différencie toute la journée, tout le temps, on mélange les trois classes.</p>
<p>L'aide de camarade (5)</p> <p>Soutien le soir (5, 5)</p>	<p>- Je commence par ceux qui ont des facilités de lecture pour que les autres écoutent pour qu'ils entraînent le texte et écoute.</p> <p>- Après on les interroge voilà. On les aide, on déchiffre les mots ensemble.</p>

<p>Syllabe (5)</p> <p>Groupe de travail (5, 5)</p> <p>Groupe de travail (5, 5)</p> <p>Groupe de travail (5)</p> <p>RASED (5)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - On a du soutien le soir, deux fois par semaine, ces enfants-là ont du soutien le soir pour revoir ce qu'on a fait dans la journée ou revoir le texte qu'on va revoir le lendemain pour qu'ils aient un petit peu d'avance. - On travaille sur les difficultés en syllabe. - Après on fait des groupes de lecture une fois par semaine. On a deux groupes moyens et un groupe faible. - Il faut encore faire du déchiffrage et puis on travaille sur une recette, une chose facile concrète, pour qu'ils aient envie surtout de travailler, parce que souvent ceux qui s'entraînent, ils comprennent pourquoi ils n'ont pas envie, ils ne voient pas à quoi ça sert. Donc travailler là-dessus pour qu'on leur montre pour une recette qu'il faut savoir lire pour faire un plat, donc on fait des petits groupes et je prends les faibles pour déchiffrer et souvent en petit groupe on se rend compte qu'ils arrivent quand même à déchiffrer, ils arrivent à faire certaines choses. C'est difficile de faire lire chacun chaque jour dans le silence et que tout le monde écoute et soient attentifs. Donc voilà, faire des petits groupes, c'est beaucoup mieux. - La maîtresse de RASED qui vient prendre les élèves en difficultés de lecture, qui les sort de la classe et qui travaille seule avec eux.
<p>RASED (6)</p> <p>Alphas (6)</p> <p>Différence pédagogique (6)</p> <p>L'aide personnalisée (6)</p> <p>Groupe de travail (6)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - On a de la chance d'avoir les RASED, donc avec le maître on sortait les enfants à part sur le temps scolaire. - C'est la méthode des Alphas que pratiquait ma collègue. - La différence pédagogique, notre type d'exercice et c'est dommage parce que ça porte essentiellement sur la phonologie mais je veux dire tout qu'ils ne savent pas lire des mots ni des syllabes ils ne peuvent pas comprendre. - L'aide personnalisée deux fois par semaine, on prend les enfants en petit groupe là on fait on essaie d'autres entrées par les jeux.
<p>L'aide de camarade (7)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Je reprends, je récris au tableau. On fait ensemble, on fait des aides par d'autres camarades. - J'ai de l'aide personnalisée avec trois élèves une fois par

L'aide personnalisée (7)	semaine pour les CP. On fait beaucoup de discriminations auditives nuance avec les différents sons, les sons forts les sons moins forts, c'est vrai que de temps en temps, certains élèves s'ennuient peut-être un petit plus. Ces exercices viennent de la fiche de remédiation des élèves en difficultés en lecture créée par Pascal Bézu, je trouvais ça intéressant super.
Aide pédagogie (8)	- On a de la chance car une personne qui peut nous aider, en aide pédagogique. Elle prend deux ou trois élèves pour travailler avec eux deux fois par semaine.
L'aide de camarade (8)	- Dans la classe les enfants sont assis à côté des enfants qui sont meilleurs qu'eux.

Thématiques	Les solutions des difficultés en lecture
Niveau visuel (1) Niveau écriture (1)	On refait on reprend. On refait au niveau visuel, au niveau écriture.
Certains oui. (1)	- Alors certains on les aide, d'autres ça ne sert à rien.
D'autre non (1, 1)	- Et il est vrai que pour certains, il ne se passe rien, parce qu'il y a d'autres problèmes. Il y a des problèmes de dyslexie, des problèmes de maturité, des problèmes psychologiques, il y a des problèmes dans les familles qui font que les gamins ont d'autres choses dans la tête que l'école, parce qu'il y a des choses très graves qui se passent chez eux, c'est vrai que pour ceux-là.
Soutien le soir (1, 1)	- On les prend aussi le soir en soutien.
Exercices (1)	- On reprend ce qui a été difficile, on va refaire des petits exercices. On va essayer de le passer sous forme de jeux, parce que, comme ils sont moins nombreux, on peut le faire. Sinon avec la méthode d'apprentissage, ça va être la même chose en soutien le soir. Les supports vont être différents mais la méthode va rester la même.
Jeux (1)	
La même méthode (1)	
Supports (1)	
Oui (2)	- Oui, quand on déchiffre un texte, il y en a qui savent travailler tout seuls.
Déchiffrage (2, 2)	
Compréhension (2)	- Pour les autres, j'écris le texte au tableau et on essaie ensemble de lire, de reconnaître les mots, de voir de quoi on parle, on devine les mots.
Devinette (2)	

Oui (3) Non (3) Jeux (3) écoute (3) Exercices (3) Jeux (3)	-Je pense que je peux les aider mais pas tous. - On essaie de passer par des jeux surtout des jeux d'écoute. - Par reprendre ce qui a été difficile, on va refaire des petits exercices. On va essayer de le passer sous forme de jeux.
Oui (4) Code (4) son complexe (4) Combiner (4)	- Oui c'est efficace, ce n'est pas de méthode. - Il faut reprendre le code, les sons complexes le e, oi, i, quand on commence à combiner deux lettres c'est hyper dur
Oui (5) Petit group (5) RASED (5) RASED (5) Le soutien le soir (5) Petit groupe (5)	Oui. Surtout après les petits groupes avec la dame de RASED. Je trouve que ça marche bien parce qu'ils ont moins peur, ce sont souvent les enfants qui bloquent avec le grand groupe, en grand groupe c'est beaucoup plus difficile. Même si on est derrière avec un petit groupe d'élèves qui ont des difficultés, les autres doivent être occupés, se taire, ils ont comme une timidité, mais c'est qu'on les sort de classe avec la maîtresse de RASED ou le soutien le soir en petit groupe on est tout seul.
Oui (6) Jeux (6) Répétition (6) Petit group (6)	Oui. - Parce qu'on est dans les jeux, dans la répétition et surtout en petit groupe.
Je ne sais pas (7) Ficher (exercice) (7)	- Je ne sais pas encore ça ne fait pas beaucoup de temps que je fais la remédiation. -Un fichier de remédiation fait par Pascal Bézu.
Oui (8) Alpha (8) Aide personnalisée (8) Rencontre avec les parents (8)	On n'a pas mal de choses, on a de petites cartes avec des personnages des alphas au-dessus. Donc ce n'est pas seulement la lecture dans le texte, ça va être une lecture en associant le (M) et le (A). On a aussi le soir l'aide personnalisée. - Il y a quand même pas mal de pistes, on rencontre les parents

Thématique	La proposition d'un orthophoniste
Janvier (1) Combinatoire (1) Problème de mémoire (1)	- Quand on se rend compte qu'après les vacances de Noël en janvier, il y a par exemple, l'association des deux lettres qui ne se fait pas. - Quand on voit qu'au niveau de la mémoire il y a un gros

Association (1)	<p>problème.</p> <p>- C'est vrai que si un enfant au mois de janvier, vous lui dites CA, il ne sait pas lier C et A ça fait ÇA là il y a un problème</p>
fin d'année (2) sons (2) incapable (2) un problème de comportement (2)	<p>- En fin d'année quand les enfants ont des difficultés à faire certains sons. Déjà quand je sens que je n'y arriverai pas. Pour convaincre les parents que leur enfant a un problème de comportement ou d'apprentissage</p>
langue (3) Ecrire (3)	<p>- Quand je vois qu'il y a des difficultés du langage de parole. Et souvent je propose des bilans quand je ne saurais pas cerner la difficulté. En janvier je leur laisse le temps de s'adapter de grandir, quand les élèves n'arrivent pas à écrire.</p>
Non (4)	<p>- Je n'ai pas besoin d'un orthophoniste.</p>
Maternelle (5) Le dicté (5) Sons (5) L'écrit (5) Sons (5)	<p>- Les enfants souvent viennent de la maternelle avec déjà un suivi orthophonique. On repère souvent quand on commence à faire la dictée des syllabes, on écrit vraiment les sons quand ils s'inversent ou quand ils écrivent leur prénom avec des lettres complètement mélangées. Et au niveau du langage quand ils n'arrivent pas à prononcer les sons pour le retard du langage</p>
Avant toussaint (6) Sons (6) Voyelles (6) Phonèmes proches (6) Sons (6) Articulation (6)	<p>- Ça je le demande rapidement avant les vacances de Toussaint quand les enfants n'arrivent pas à discriminer les sons basiques. Quand il n'est pas capable de reconnaître le (a, o, e, i,) et les phonèmes proches le (f) et le (v) le (b) et le (p). surtout les élèves qui n'arrivent pas à entendre les sons je les envoie toute de suite chez l'orthophoniste et aussi ceux qui ont des difficultés d'articulation, qui prononcent mal.</p>
Sons proches (7)	<p>- Quand ils confondent les sons proches les (f) le (b) le (ch) et le (g).</p>
Exprime (8) langue (8) Syllabes (8) Dicté (8)	<p>- Dans la situation où l'enfant qui ne s'exprime pas correctement ou pour un enfant qui ne parle pas correctement mais qui inverse des syllabes en dictée plusieurs fois</p>

Thématique	Les ouvrages lus pour traiter de difficultés en lecture
Peu (1)	Eeeeeeeeeeh, hhhhhhha, peu PQ - Parce qu'on a peu de temps, la préparation de la classe demande beaucoup de temps. - Les élèves demandent beaucoup d'énergie, donc c'est vrai qu'on en parle aussi entre collègues, mais c'est vrai que honnêtement peu.
Non (2)	- Non. Pas en ce moment. Par contre je crois qu'il y a encore de travail à faire là-dans et qu'on fait souvent mal.
Oui (3)	- Oui. Lire en CP édité par le Ministère de l'Éducation.
Oui (4)	- Oui. Comment l'enfant un lecteur Chauveau.
Oui (5)	- Oui. Lire au CP. Les ouvrages, les compléments publiés par le Ministère de l'éducation
Oui (6)	- Oui. Apprendre à lire au CP, le Ministère de l'éducation.
Oui (7)	- Oui. Pascal Bézu. Lire au CP. Les théories de l'apprentissage de la lecture au CP.
Peu (8)	- Peu. L'album de lecture la planète des alphas.

Thématiques	La prévention des difficultés en lecture
Difficile (1) Maternelle (1) Vocabulaire (1) Parler (1)	- Ooooooh, c'est difficile aaaah oooooof, prévenir les difficultés ça serait ce que font déjà les maîtresses de maternelle je veux dire en développant leur vocabulaire en disant beaucoup de choses avec eux, en mettant en relation les différents albums en les faisant beaucoup parler, ça ils le font déjà et c'est vrai que bon il y a quand même encore des difficultés.
Voire (2) entendre (2) Maternelle (2) Envie de lire (2) Sons (2)	- En vérifiant que les enfants voient et entendent bien. - En maternelle en donnant aux enfants l'envie de lire, le plaisir de lire. - En maternelle en distinguant les sons.

Difficile (3) Entendre (3) voire (3) Sons (3) Pas besoin des parents (3) Difficile (3)	- C'est difficile à dire mais oui peut-être en faisant un type d'évaluation seulement à l'oral pour vérifier si l'enfant entend bien les sons et comprend bien les sons. Pas besoin que les parents donnent des exercices à la maison. C'est bien que les enfants parlent deux langues. C'est difficile de savoir quels enfants auront des difficultés en lecture.
Pas possible (4)	- Ce n'est pas possible. PQ. Car, il faut déjà identifier ces difficultés dans une classe ordinaire.
RASED (5) Moins des élèves (5), plus des maîtres (5) Famille (5), moins de télé (5) bibliothèque (5) envie de lire (5) Etre derrière (5)	- Quand on ne supprime pas le RASED, parce que c'est important surtout quand on est dans une grande classe. - Moins d'élèves dans la classe plus de maîtres pour aider les enfants. - Le travail de famille, moins de télé, les emmener à la bibliothèque, leur donner l'envie de lire, être derrière leurs enfants.
Albums (6) Le gout de lire (6) Vocabulaire (6) Lecture ouverte (6)	- C'est en immergeant les enfants dès le plus jeune âge dans les albums, dans les livres qu'on va déjà leur donner effectivement le goût de la lecture, qu'on va leur donner le vocabulaire lexical et l'habitude de fuiter une image, de reconnaître des mots cibles pour la lecture ouverte par l'adulte.
Motivation (7) Motivation (7) Utilité (7) Parents derrière (7) Envie de lire (7) Envie de lire (7) Motivation (7)	- Prévenir en motivant, il n'y a pas de recette mais je pense qu'il y en a beaucoup qui jouent sur la motivation des élèves et l'utilité de ce qu'il faut, ces enfants s'ils ne sont pas sollicités à la maison pour lire, s'ils n'ont pas des parents qui sont derrière qui lisent des histoires tout simplement, c'est vraiment ce côté affectif qui joue sur ce qu'ils ont envie de faire, parce que ça va venir d'eux au moment donné ils vont avoir envie de faire. Sinon ça ne marchera jamais donc je pense qu'il faut jouer surtout sur cette motivation.
Maternelle (8) Maternelle (8) Vocabulaire (8) Parents derrière (8)	- Il faut que l'enfant aille à la maternelle régulièrement et qu'il soit réceptif à la maternelle là où je connais des enfants qui ont un grand band de langage et qui sont prêts à entrer dans la lecture tout de suite. C'est un endroit qu'on ne doit pas supprimer, les parents doivent se concentrer à lire des histoires à leurs enfants et s'ils ne savent pas lire à écouter les histoires de cassettes ou DVD, aller à la bibliothèque.

Souplesse et tendresse (10)	Ce que je pense, beaucoup plus de souplesse et de tendresse dans l'apprentissage.
-----------------------------	---

Thématiques	Perspectives (les propositions pour résoudre les problèmes)
Plus de monde (1) Assistante de l'éducation (1) Petit group (1) Syllabes (1) Répétions (1,1,1) Peu de temps pour la lecture (1) Assistante de l'éducation (1) Répétions (1, 1) Moyen (1) Plus de monde (1, 1) Le soutien le soir (1)	<p>- Eeeeh, bon. On est plus de monde dans l'école. C'est bête à dire, c'est vrai qu'on a de la chance, on a une assistante d'éducation qui est là pour aider les CP et c'est vrai qu'on peut lui donner les élèves en petits groupes pour les faire travailler, nous on a mis toutes les syllabes sur des petits cartons et puis elle peut faire avec eux, avoir des images pour identifier les sons dans les images, et après ce qu'il faut c'est la répétition, la répétition et la répétition. Le problème c'est que quand on est en classe il faut faire de la lecture, faire des maths, il faut faire de l'allemand, et si on fait de l'allemand, il y a de la religion, il y a sport, il y a histoire, il y a géo, il y a sciences, il y a l'informatique, et la lecture a une part de moins en moins importante dans le temps d'une journée. C'est vrai que nous on a de la chance d'avoir l'assistante d'éducation. On peut envoyer les enfants et comme ça leur fait une fois ou deux fois dans la même journée. On les renvoie pour répéter, répéter, pour que ça rentre. Après on a toujours le problème des moyens, nous on a de la chance on est à 22 élèves, dans nos CP, quand vous en avez 28 ou 29 vous ne pouvez pas vous occuper de la même façon d'eux quand vous en avez 20 ou que quand vous en avez 15 quoi. Des personnes avec des élèves. Ça beaucoup de personnel, c'est mieux.</p> <p>- Rouba : mais la politique française s'oriente je crois vers la réduction des personnes.</p> <p>- Réponse : pas oui, c'est vrai qu'on râle, mais on fait ce qu'on peut après il y a le soutien le soir. C'est vrai après.</p>
Plus de monde (2) D'autres personnes (2) Pas de soutien le soir (2)	- Plus de monde dans l'école, des personnes avec des élèves. Les enseignants doivent être aidés par d'autres personnes. Le soutien du soir est une punition pour les enfants.
Jeux (3) Petit group (3)	- Toujours la même chose qu'il soit concret. Passer par les jeux et faire de petits groupes. Ça leur permettra de parler davantage et de participer davantage et de se concentrer sur la tâche. Dans

Petit groupe (3)	les petits groupes, les enfants participent plus, ils n'ont plus peur.
<p>Systematiser (4)</p> <p>Les inférences (4)</p> <p>Croire (4)</p>	- Au niveau de l'identification des mots il faut se systématiser, il faut toujours revenir, il faut forcer la mémorisation. Au niveau de la compréhension, il faut travailler l'implicite et l'explicite, qu'est-ce que la phrase et les petits mots, les connecteurs logiques. Ça prend il faut juste y croire et ça peut marcher.
<p>Plus de monde (5)</p> <p>Moins d'élèves (5)</p> <p>Petit groupe (5)</p>	- Avoir un autre maître dans la classe donc moins d'élèves dans la classe plus d'enseignant pour répartir mieux les effectifs. Le petit groupe, les enfants ont plus de confiance et on arrive mieux à répondre à leur besoin.
<p>Réseau de lecture (6, 6)</p> <p>Envie de lire (6)</p> <p>Réseau (6)</p> <p>Plaisir de lire (6, 6)</p>	- Moi je continue la lecture ouverte, je travaillais en réseau. Moi, j'avais un carnet lecteur, je leur photographie la couverture de lire on regarde les illustrations le titre, le nom de l'éditeur, le nom de l'illustrateur et à côté je demande aux enfants après avoir fait cette lecture ouverte de discuter, la reformulation je leur demande sur cette page blanche d'abord je ne note pas un inscrit. Ils peuvent faire ce qu'ils veulent, ils ont le droit s'ils l'ont aimée. Je leur demande au début d'illustrer le passage qu'ils préfèrent donc au début ça passe par les dessins. À la fin, il y a l'enfant qui n'écrivait pas d'abord des mots ensuite des phrases. En fait ils avaient des traces de toutes les lectures qu'on fait pendant l'année. Donc toutes ces lectures en réseau je pense qu'en CP, les enfants ne sont pas assez bons lecteurs pour pouvoir lire des albums qui a la consistance effectivement où il y a les plaisir de lire donc faut continuer à leur donner le goût de la lecture en continuant la lecture ouverte.
<p>Temps (7, 7)</p> <p>Projets (7, 7)</p> <p>Temps (7)</p> <p>RASED (7)</p>	- Pour certains élèves il faut simplement plus de temps disponible, quand on a une classe ou on n'aura pas deux ou trois élèves donc il y a des fois où ça serait bien de pouvoir avoir plus de temps pour prendre ces élèves, faire des choses plus approfondies plus concrètes, leur parler plus de ce qui s'inscrit sur leur schéma pour les petits et oui surtout pour eux qui n'ont pas encore compris pour que je dois lire maintenant, en fait mettre des projets en place avec ces élèves là, mais des projets spécifiques correspondant à leur niveaux parce que ça demande du temps, ça demande de ne pas être obligé de s'occuper d'une classe à côté, il y a les membres de RASED qui sont disponibles pour aider les CP en difficultés. C'est vrai que tous on ne peut

	pas y accéder mais après il aura une priorité des élèves qui ont de plus en plus de difficultés ça dépend.
Plus de monde (8) Petit groupe (8, 8, 8)	- Avoir une autre personne dans la classe, faire des petits groupes. Après cas par cas, faire la manipulation des petits groupes ce genre de choses. Nous même on fait des petits groupes on retravaille sur des notions qu'ils n'ont pas compris. On essaie pour certain ça marche pour d'autres non.
TFL (9) Formation continue (9) Le livre de Pascal BEZU (9)	- Il y a des outils qui existent comme le TFL c'est un site interactif avec des pleins de questions de la lecture. Augmenter les heures de la formation continue. - Et le livre de Pascal BEZU

Renseignements génériques

École : _____

Nom : _____ . Prénom : _____

Repérer et localiser un phonème.

1. Qu'est-ce que vous voyez ? Les élèves répondent, l'enseignant répète ensuite à haute voix tous les mots qui correspondent aux dessins. Il demande aux élèves plus tard d'entourer l'objet qui contient le son /M/ Chapeau, château, chameau



Maintenant, vous allez faire la même chose pour les lignes suivantes :

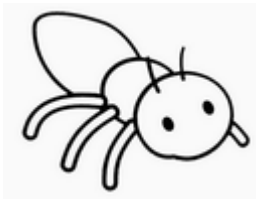
Le son /S/ fraise, citron, soleil.



Le son /K/ camion, cahier, champignon.



Le son /P/ fourmi, papillon, parapluie.



Le son /L/ lion, cheval, vache.



Reconnaître les graphies fréquentes et régulières d'un phonème.

2- Il faut reconnaître les graphies fréquentes d'un phonème. Vous allez entourer les mots qui contiennent le son /f/. Nous faisons le premier exercice ensemble.

fleur	téléphone	difficile	vacances
--------------	------------------	------------------	-----------------

Ensuite, vous allez faire les lignes suivantes.

/s/

cirque	poisson	garçon	stylo
---------------	----------------	---------------	--------------

/ʒ/ /j/

grand	bougie	projet	jupe
--------------	---------------	---------------	-------------

/o/

demain	tableau	aujourd'hui	biberon
---------------	----------------	--------------------	----------------

/ɛ/ /è/

maison	mère	été	avion
---------------	-------------	------------	--------------

Discerner les différentes prononciations d'une lettre.

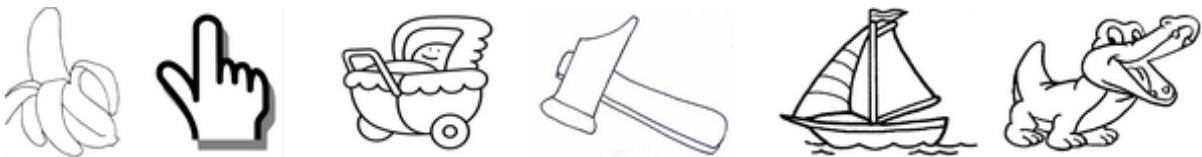
3- Regardez bien les images, je vais prononcer le nom de chaque dessin et vous allez entourer celui qui comporte le son /z/

Cent, oiseau, poisson, zéro, nez, escargot.



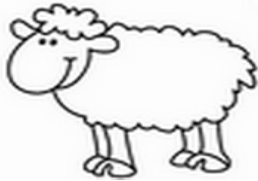
Maintenant, regardez les images ci-dessous et entourez les dessins quand vous entendez le son /d/

Banane, doigt, poussette, marteau, bateau, crocodile.



Se référer à des mots familiers pour lire un mot nouveau.

4- Regardez bien l'image, que voyez-vous ? Les élèves répondent ...ensuite, l'enseignant lit à haute voix le mot et il leur demande de lire le deuxième mot dans la même ligne



Mouton	moulin
--------	--------



Bain	pain
------	------



Tableau	taureau
---------	---------



Orange	Courage
--------	---------



Tour	four
------	------

Lire des syllabes complexes.

5- Vous voyez six lignes de syllabes, chaque élève va lire une ligne.

Fi	Fo	Le	Su	Folu
Li	Lo	Se	Lu	Soli
Si	so	Fe	Fu	Felu
Fili	folo	Lesi	Sufu	lufe
Fiso	fosi	Lefe	Sufi	lofu
sili	loso	sefu	luse	fisu

Pouvoir extraire le thème d'un texte lu : (l'histoire sera lue deux fois et on doit prévenir les élèves qu'ils vont être interrogés sur le contenu de cette histoire)

6- Je vais vous lire l'histoire du petit chaperon rouge. Écoutez bien l'histoire car vous allez répondre aux questions après la lecture.

L'histoire que je viens de vous lire parle :

- A. D'une grand-mère et de sa petite fille.
- B. D'un chasseur et d'une petite fille.
- C. D'un loup et d'une petite fille.
- D. D'un loup et d'un cochon.
- E. D'un loup perdu dans la forêt.

Reformuler le contenu d'un paragraphe ou d'un texte lu.

7- Je vais vous relire l'histoire du petit chaperon rouge et vous allez me raconter l'histoire. (L'enseignant doit mettre un code pour les réponses des élèves).

Item 1 : capacité à continuer une histoire :

La maman du petit chaperon rouge lui a demandé d'apporter un morceau de galette et une cruche de vin à sa grande mère. Que se passe-t- il après, raconte-moi ?

- A. Réponse attendue, évoquer les deux actions : le petit chaperon rouge a rencontré le loup dans la forêt. Elle a parlé avec le loup qui lui a proposé de profiter de la forêt.
- B. Évoquer une seule action.
- C. Raconter dans le désordre les deux actions.
- D. Absence de réponse.

Item 2 : capacité à raconter les détails de l'histoire :

Le loup courait à la maison de la grand-mère et il l'a mangée. Puis, qu'est-ce qui se passe ?

- A. Réponse attendue, trouver la ruse du loup, il mit la chemise de la grand-mère, s'enfouit la tête sous son bonnet, se coucha dans son lit et tira les rideaux. Évoquer la discussion entre le petit chaperon rouge et le loup.
- B. Réponse partielle.
- C. Inventer un autre complément (une autre suite) de l'histoire
- D. Absence de réponse.

Item 3 : capacité à clore une histoire :

Après que le loup a mangé le petit chaperon rouge, comment se termine cette histoire ?

- A. Réponse attendue, il faut raconter l'état de la grand-mère, le chasseur, le petit chaperon rouge et le loup.
- B. Autre réponse, citer l'état de l'un de ces personnages.
- C. Autre réponse, inventer une autre fin de l'histoire.
- D. Absence de réponse.

Organiser l'ordre des actions dans un texte ou un groupe d'images.

8- Rangez-les cinq images dans l'ordre en écrivant le numéro sous l'image. Mais attention : il y a une image où l'on voit quelque chose qui ne se passe pas dans l'histoire.



Trouver dans le texte la réponse à des questions concernant le texte. (J'ai adapté cet exercice car il est appliqué au CP mais au 2^{ème} trimestre).

9-Je vous lis l'histoire, puis vous allez répondre aux questions suivantes.



Attention !

Pierre le lapin est dans le pré. Il mange de l'herbe

bien tendre, bien fraîche ! Hmm !

Soudain, un éclair, un coup de tonnerre : voilà l'orage. Pierre a très peur. Il se sauve pour retrouver son terrier. Malheur ! Le renard a aperçu notre ami ; il le poursuit.

Quelle cavalcade !

Mettez une croix dans la bonne case :

- 1). Où trouve le lapin Pierre au début ?
 - A- Il est dans le magasin
 - B- Il est dans une cage.
 - C- Il est dans le pré.

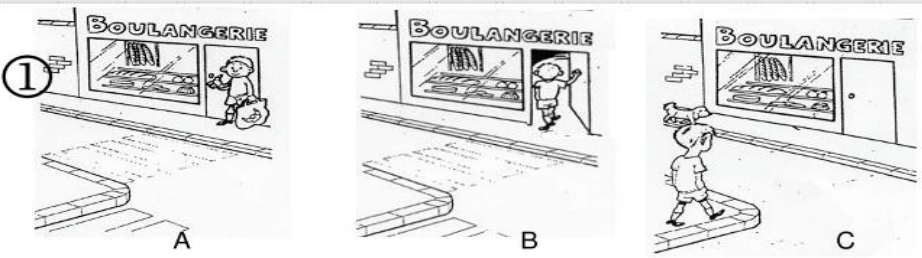
- 2). Qu'est ce-que mange le lapin ?
 - A- Il mange des carottes
 - B- Il mange de l'herbe.
 - C- Il mange des pommes de terre.

- 3). À la fin de l'histoire, le renard a-t-il attrapé le lapin ?
 - A. Oui, le lapin est mort.
 - B. Non, car le lion a aidé le lapin.
 - C. On ne sait pas encore !

Expliquer le sens d'une phrase lue. L'exercice est extrait de ROLL.

10- Regardez bien les images. Il faut trouver, parmi les 3 dessins, celui qui correspond à la phrase que je vais vous lire. Mettez une croix dans la bonne case, sous le dessin.

①



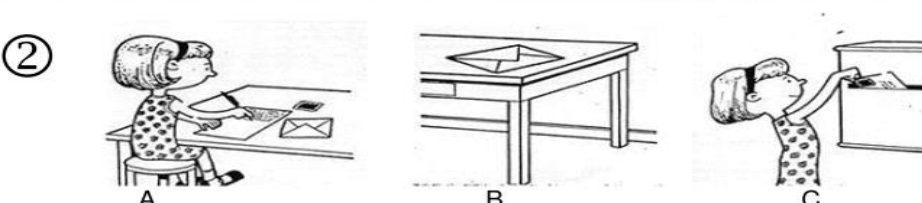
A B C

Le garçon sort du magasin.

C'est l'image

A	<input type="checkbox"/>
B	<input type="checkbox"/>
C	<input type="checkbox"/>

②



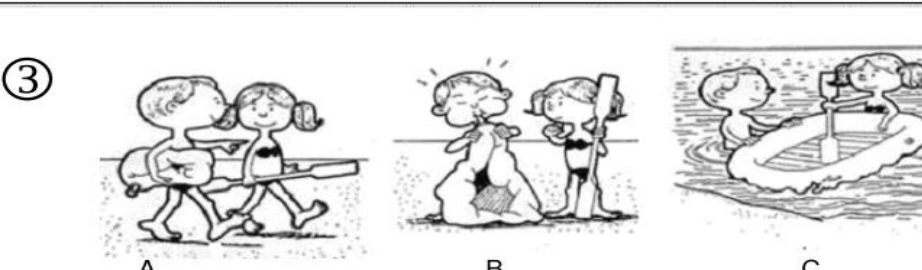
A B C

Elle met la lettre dans la boîte.

C'est l'image

A	<input type="checkbox"/>
B	<input type="checkbox"/>
C	<input type="checkbox"/>

③



A B C

Le bateau gonflé est dans l'eau.

C'est l'image

A	<input type="checkbox"/>
B	<input type="checkbox"/>
C	<input type="checkbox"/>

Annexe 11 Tableau le résultat de pré-test dans la première classe

20	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10
El-hussein	D	D	D	R	R	D	D	D	D	R
Akram	D	R	R	R	R	D	D	D	D	D
Amine	R	R	D	R	R	D	D	R	D	R
Amélia	R	R	D	R	R	D	D	R	R	R
Aimé	R	R	D	R	R	D	R	R	R	R
Olivia	D	R	D	R	R	D	R	R	R	R
François	R	R	D	R	R	R	R	R	R	R
Ramy	R	R	R	D	R	R	R	R	R	R
Mariama	R	R	D	R	R	R	D	D	D	D
Noha	D	D	D	D	D	R	D	R	D	R
Sabiaha	R	R	R	R	R	R	D	R	D	D
Serge	R	R	R	R	R	R	D	R	D	D
Lina	D	D	D	R	R	D	D	D	D	D
Laura	R	R	R	D	R	R	R	D	R	R
Lilou	R	R	D	R	R	D	D	R	R	R
Paul	R	R	D	R	R	D	R	R	R	R
Arron	R	R	D	R	R	R	R	R	D	D
Mélisa	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
Riyad	R	R	D	D	R	D	D	R	D	D
Jessica	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R

Annexe 12 Tableau le résultat de pré-test dans la deuxième classe

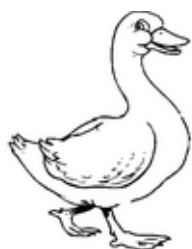
22	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10
Kerim	D	R	D	D	D	D	D	D	D	D
Manon	R	R	R	R	R	D	R	R	D	R
Melisa	D	D	D	R	D	R	D	D	D	R
Victoire	D	R	R	R	R	D	R	R	R	R
Joseph	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
Ihsan	R	R	R	R	R	D	R	R	R	R
Perle	R	R	D	D	R	R	R	D	D	D
Aleyna	R	R	D	D	D	D	R	D	D	R
India	D	D	D	R	R	D	D	D	D	R
Flore	R	R	R	R	R	D	R	D	R	R
Alice	R	R	R	R	R	D	R	D	R	R
Sacha	D	D	D	R	R	D	D	D	R	R
Chadi	R	R	R	R	R	D	R	D	R	R
Moussa	R	D	D	R	R	D	R	D	R	R
Maceo	R	R	R	R	R	D	R	R	D	R
Ryan	R	R	D	D	R	D	R	D	R	R
Fadlil	R	D	D	R	R	D	R	R	D	R
Fiona	D	R	R	D	R	R	D	D	D	R
Arthur	D	D	D	R	R	R	R	R	R	D
Emma	R	D	D	R	R	D	R	R	R	R
Bryan	R	R	D	R	R	R	R	R	D	R
Julitte	R	R	R	R	R	R	R	D	D	D

Annexe 13 Tableau le résultat de pré-test dans la troisième classe

19	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10
sara	R	D	D	D	R	D	R	D	R	R
Séréna	R	D	D	R	R	R	R	D	R	R
Julian	R	R	D	R	R	D	R	R	R	D
Harafa	D	R	D	D	R	D	R	D	R	R
Sieun	R	R	D	R	R	D	R	D	R	D
Emilie	D	D	D	D	R	D	R	D	R	D
Enzo	R	D	D	R	R	D	D	D	D	R
Lilou	R	R	D	D	R	D	R	D	R	R
Molina	R	R	R	R	R	D	R	R	D	R
Samuel	D	D	D	D	D	D	R	D	D	R
Yagin	R	D	R	D	R	R	D	D	D	D
Rautahi	D	D	D	D	D	R	R	D	R	R
Falou	D	D	D	R	R	R	R	D	R	R
Safiye	R	D	D	D	R	R	D	D	D	D
Kamilah	R	D	D	D	R	D	R	R	R	R
Neda	R	R	D	R	R	D	R	R	R	R
Grace	R	D	D	D	R	R	R	R	R	R
Tomy	R	R	D	R	R	D	D	R	D	R
Leyza	D	D	D	R	R	R	R	R	R	R

Annexe 14 Repérer et localiser un phonème

1-Regardez bien les images ci-dessous. Que voyez-vous ? Ensuite l'enseignant dit à haute voix les mots : canard, carotte, cartable.



Recherchez la syllabe commune dans ces mots, les élèves disent (ca). Combien de phonèmes cette syllabe contient-elle ? Quels sont-ils ?

Maintenant, c'est à vous de faire la même chose. Que voyez-vous ? Ensuite l'enseignant dit à haute voix les mots : bouquet, bougie, bouteille.



Recherchez une syllabe commune dans ces mots. Combien de phonèmes cette syllabe contient-elle ? Quels sont-ils ?

2. vous allez faire le même exercice mais avec des mots dits à l'oral sans images :

Recherchez une syllabe commune dans ces mots :

Soleil, sommaire, soldat....., quel sont les phonèmes ?

Rire, ris, rivière....., quel sont les phonèmes ?

Nom:

Date:

Le temps : 10 minutes (travail en petit groupe 2 ou 3)

Prononcer les mots suivants :

bapa	pubu	bipi	bopo	pébé
dito	tidi	duto	tudi	tede
sazo	ziso	suzi	zuse	size

Nom:

Date:

Le temps : 3 ou 4 minutes (travail en petit groupe 2 ou 3).

Colorez ce que le grenouille pêche dans un lac.....loup, lapin, poisson



Colorez ce que le bébé mange ? bœuf, biberon, concombre.



Nom:

Date:

Le temps : 5 minutes

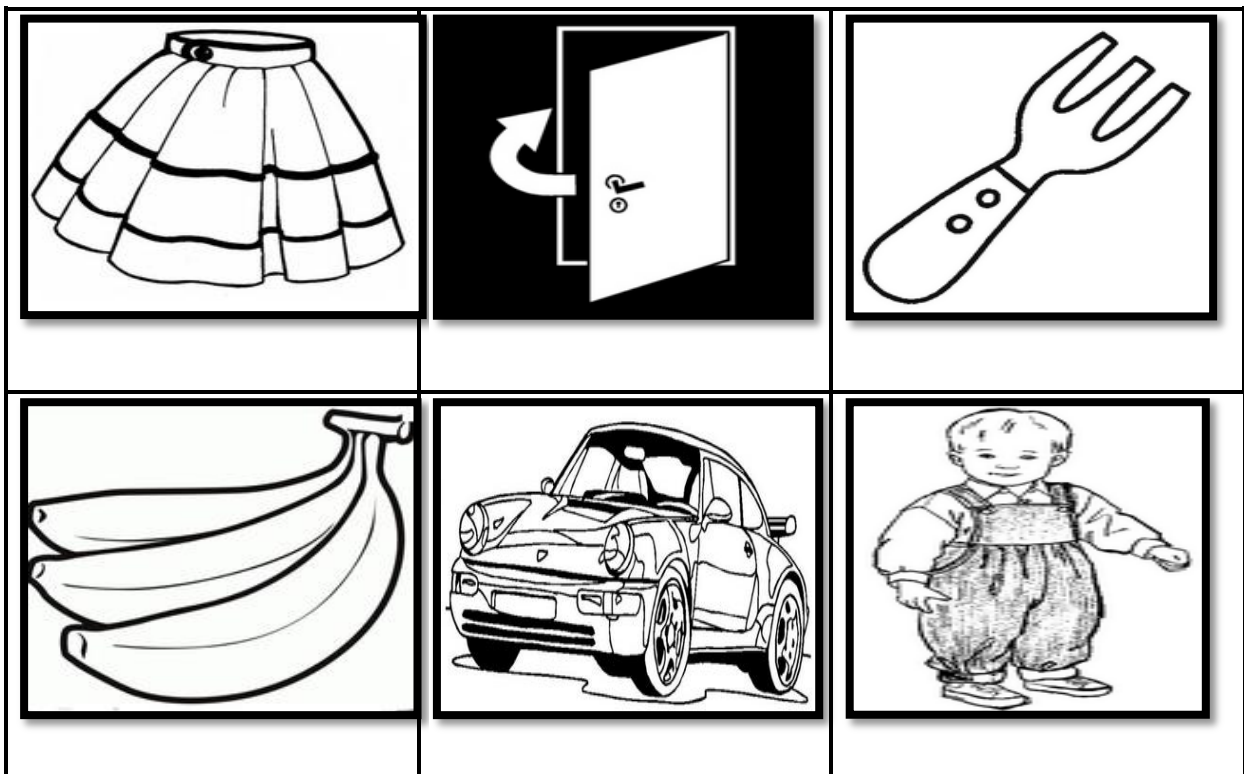
(travail individuel)

Isoler un phonème et l'identifier par comparaison.

L'enseignant donne les images aux élèves et leur demande de trouver un mot qui commence par la même attaque ou bien le phonème de début de mot.

Liste des mots : jupe, porte, fourchette, banane, voiture, garçon.

Liste des mots à proposer : journal, pilote, fourmi, biberon, verre, guitare.



Nom:

Date:

Le temps : 2 minutes (travail individuel).

Percevoir la différence de phonèmes.

Demander aux élèves de choisir le nom des images suivantes, exercice fait à l'oral :(adapter).



On navigue avec un bateau ou un rateau ?



On boit dans un père ou un verre ?



T'as mal aux dents ou au sang ?



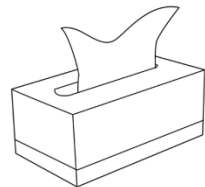
C'est un château ou un bateau ?



Ce sont des fleurs ou des pleurs ?



En récréation, tu joues aux billes ou aux filles ?



C'est une boîte des mouchoirs ou des nouchoirs ?



On boit une bière ou pierre ?

Nom:

Date:

Le temps : 10 minutes (travail individuel).

Substituer un phonème.

Demandez à l'élève son prénom et ensuite de jouer, en utilisant les voyelles dans le tableau ci-dessous, (adapter).

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

Ensuite les consonnes suivantes :

k	l	m	n
---	---	---	---

Nom:

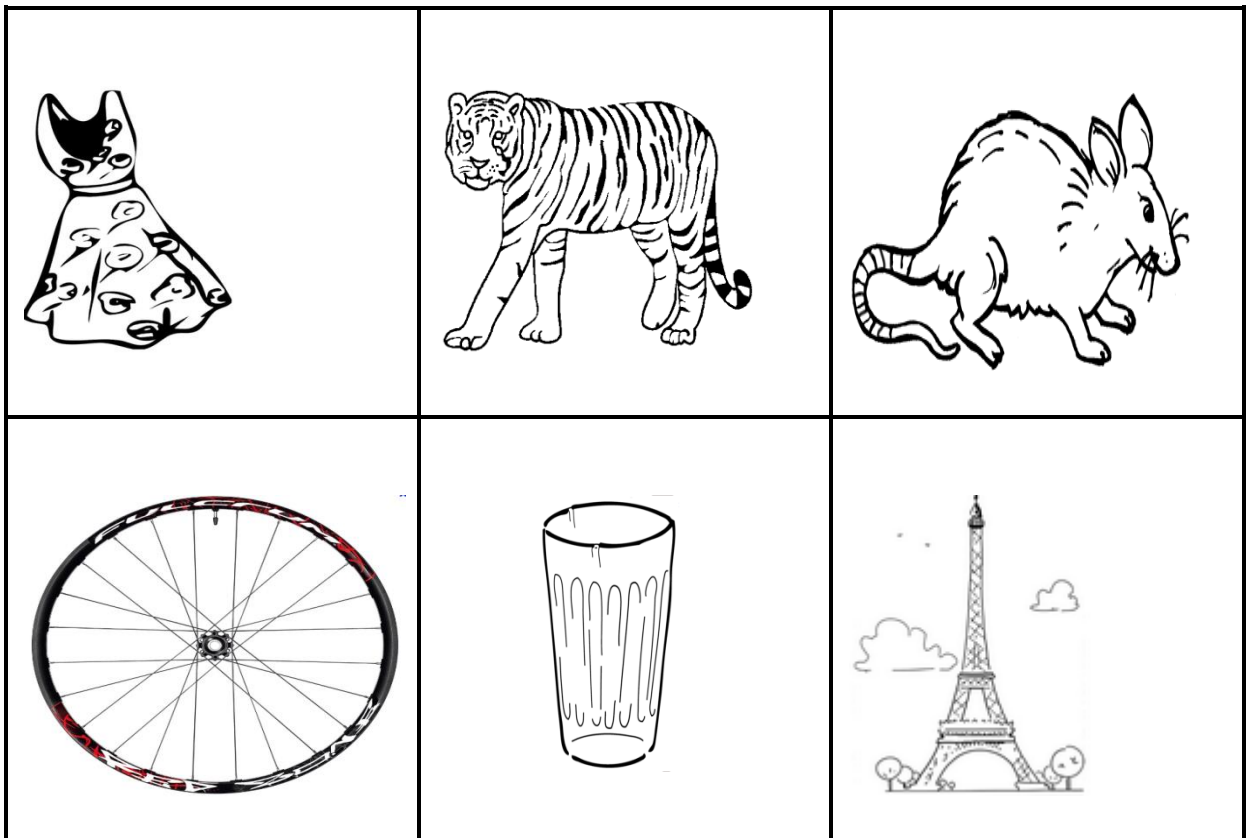
Date:

Le temps : 15 Minutes (travail individuel).

Repérer des phonèmes identiques.

Demandez aux élèves de couper les images qui commencent par le même phonème et de les coller sur la ligne suivante.

Robe, Tigre, rat, roue, tasse, tour.



1. _____

1. _____

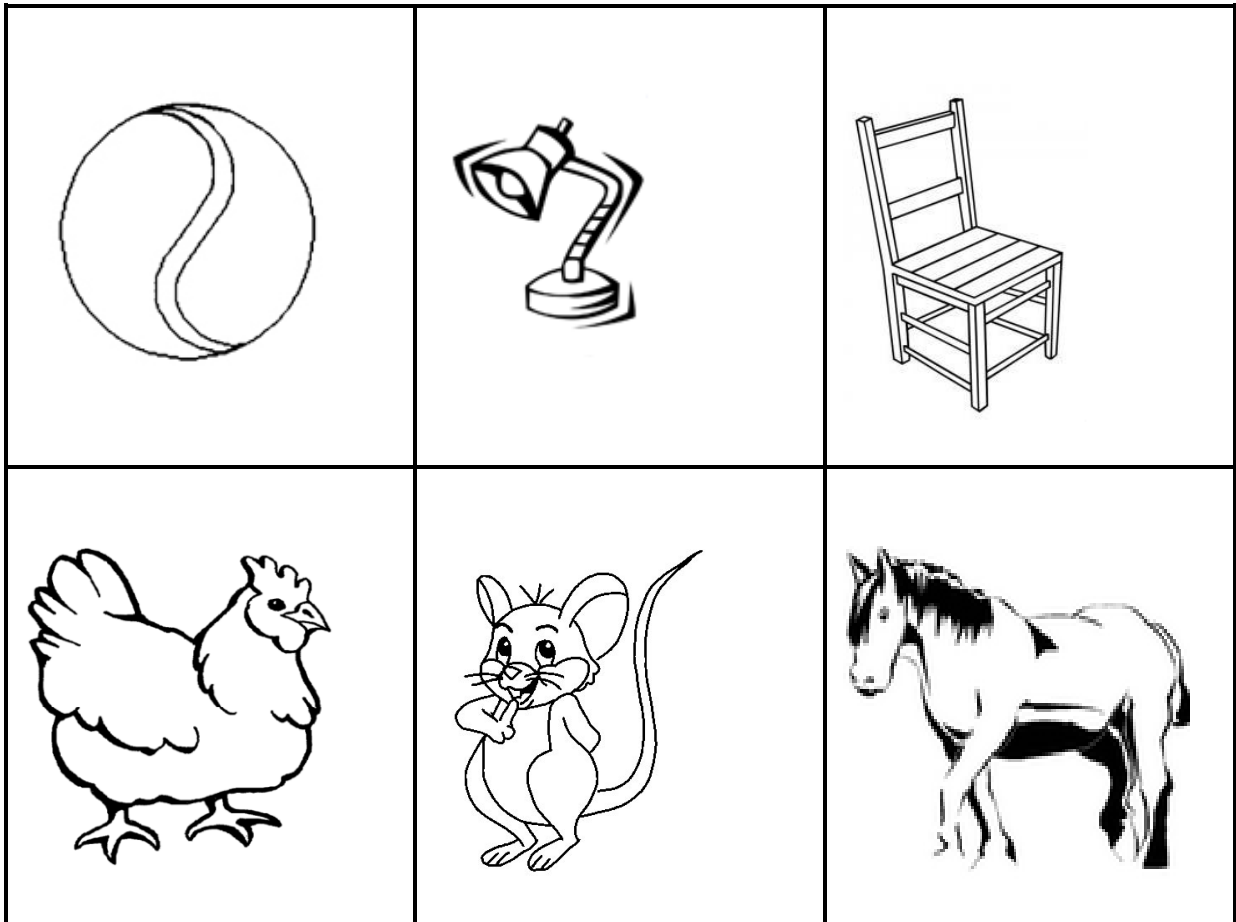
Nom:

Date:

Le temps : 10 Minutes (travail individuel).

Ensuite de choisir les images qui finissent par le même phonème et de les collez ci-dessous :

Balle, lampe, chaise, poule, souris, cheval.



Nom:

Date:

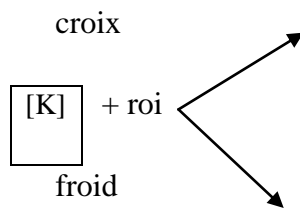
Le temps : 1 ou 2 minutes (travail individuel).

Ajouter un phonème.

J'utilise l'exercice de (Bézu, P. 54), j'ai baissé les lignes.

-proposer des questions du type :

« Si j'ajoute [b] devant [URS], j'obtiens [burs] ou [kurs] ? »



Si j'ajoute...	J'obtiens...
[K] devant roi	ix ou froid ?
[b] devant ours	se ou bourse ?
[d] devant oie	bois ou doigt ?
[p] devant anse	pense ou lance ?
[K] devant loup	lou ou flou ?
[d] devant rue	eru ou dru ?
[t] devant oie	toit ou roi ?

Nom:

Date:

Le temps : 3 ou 4 minutes (travail individuel).

Enlever un phonème.

Proposer aux élèves de supprimer la première lettre des noms de ces camarades et de dire ce qu'on obtient.

EX. François  rançois.

Annexe 15 Reconnaître les graphies fréquentes et régulières d'un phonème

Nom:

Date:

Le temps : 2 minutes (travail individuel).

L'enseignant prononce un phonème, l'élève doit chercher parmi les différents graphèmes écrits aux étiquettes ceux qui correspondent à ce phonème.

L'enseignant prononce le phonème [s], il demande aux élèves d'entourer les mots qui contiennent ses graphèmes :

soleil	ceci
cinéma	boisson
sac	chemise

Nom:

Date:

Le temps : 1 minute (travail individuel).

L'enseignant prononce le phonème [s], ensuite il demande aux enfants de chercher les graphèmes – qui sont inscrits sur les étiquettes disposées sur la table – de ce phonème.

co
ch
cu
ci
k
s
ss

Nom:

Date:

Le temps : 2 minutes (travail individuel).

Un autre exercice pour le phonème [m]

animal	nous
main	calme
femme	bonnet

Nom:

Date:

Le temps : 1 minute (travail individuel).

Les élèves sont invités à chercher les étiquettes qui contiennent seulement les graphèmes d'un phonème.

L'enseignant prononce le phonème [m], ensuite il demande aux enfants de chercher les graphèmes – qui sont inscrits sur les étiquettes disposées sur la table – de ce phonème

nn
m
u
n
w
mm

Nom:

Date:

Le temps : 2 minutes (travail individuel).

Un autre exercice pour le phonème [è]

règle	chèvre
derrière	palais
lèvre	dôme

Nom:

Date:

Le temps : 1 minute (travail individuel).

L'enseignant prononce le phonème [è], ensuite il demande aux enfants de chercher les graphèmes – qui sont inscrits sur les étiquettes disposées sur la table – de ce phonème

eau
è
u
ô
au
ai
o

Nom:

Date:

Le temps : 2 minutes (travail individuel).

Un autre exercice pour le phonème [j]

orange	jupe
gagne	calme
bougie	bonnet

Nom:

Date:

Le temps : 1 minute (travail individuel).

Les élèves sont invités à chercher les étiquettes qui contiennent seulement les graphèmes d'un phonème.

L'enseignant prononce le phonème [m], ensuite il demande aux enfants de chercher les graphèmes – qui sont inscrits sur les étiquettes disposées sur la table – de ce phonème

j
gi
q
ge
g
c

Annexe 16 Discerner les différentes prononciations d'une lettre

Nom:

Date:

Le temps : entre 10 et 15 minutes (travail individuel).

1. Nommez les lettres dans les mots suivants.

Maison
Tissage
Serpent
Les

2. Répondez aux questions suivantes :

Le « s » dans « maison » se prononce-t-il comme zéro ou comme soleil ?

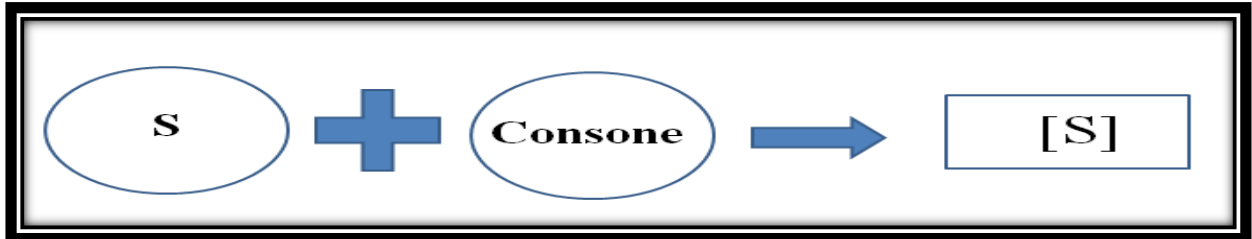
Le « s » dans « tissage » se prononce-t-il comme zéro ou comme soleil ?

Le « s » dans « serpent » se prononce-t-il comme zéro ou comme soleil ?

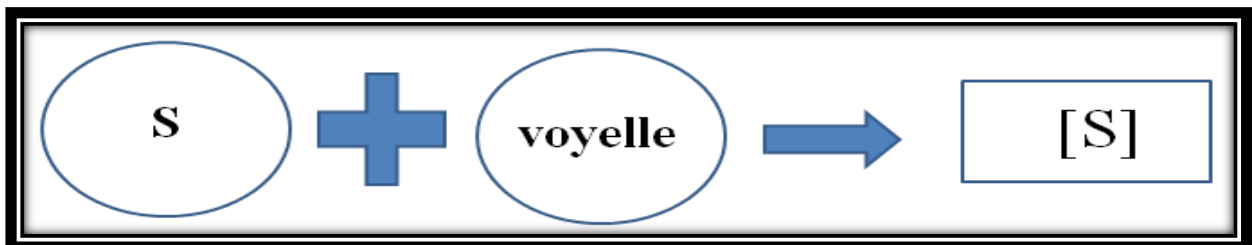
Le « s » dans « les » se prononce-t-il ou pas ?

À la fin l'enseignant fait constater aux élèves que la lettre « s » ne se prononce pas de la même façon. Ensuite, il demande aux élèves de voir le carré ci-dessous pour savoir pourquoi la lettre se prononce différemment et de voir à quel tableau les mots cités plus haut correspondent (1, 2, 3, 4)

1.



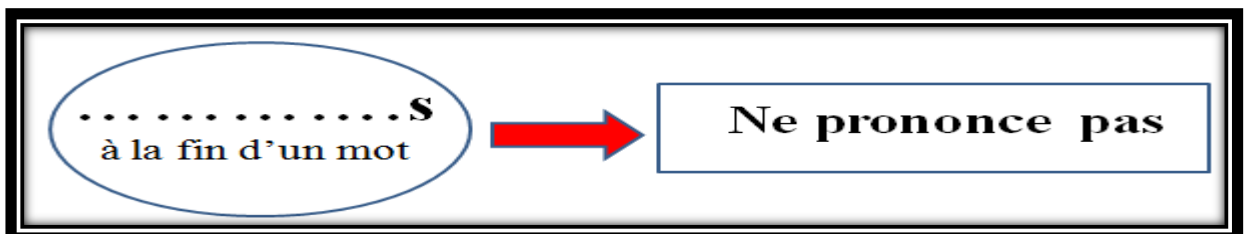
2.



3.



4.



Nom:

Date:

Le temps : entre 4 et 6 minutes (travail individuel).

1. Nommez les lettres dans les mots suivants.

potion
potiron
étudiant

2. Répondez aux questions suivantes :

Le « t » dans « potiron » se prononce-t-il ou pas ?

Le « t » dans « potion » se prononce-t-il ou pas ?

Le « t » dans « étudiant » se prononce-t-il ou pas ? Où se situe le (t) ?

À la fin de cet exercice, il est très important d'expliquer aux enfants que le t suivi par ion se prononce toujours comme un s et non pas comme un t.

Ensuite, expliquer que si le t vient à la fin d'un mot on ne le prononce pas.

Nom:

Date:

Le temps : entre 2 et 3 minutes (travail individuel).

1. Nommez les lettres dans les mots suivants.

tache

deux

cage

2. Répondez aux questions suivantes :

Le « e » dans « tache » se prononce-t-il ou pas ? Où se situe le (e) ?

Le « e » dans « deux » se prononce-t-il ou pas ? Où se situe le (e) ?

Le « e » dans « cage » se prononce-t-il ou pas ? Où se situe le (e) ?

À la fin de cet exercice, il est très important d'expliquer aux enfants que si le e vient à la fin d'un mot on ne le prononce pas.

Nom:

Date:

Le temps : entre 2 et 3 minutes (travail individuel).

1. Nommez les lettres dans les mots suivants.

rose
escargot
zéro
allez

2. Répondez aux questions suivantes :

Le « s » dans « rose » se prononce-t-il comme zéro ou comme soleil ?

Le « s » dans « escargot » se prononce-t-il comme zéro ou comme soleil ?

Le « z » dans « zéro » se prononce-t-il comme zéro ou comme soleil ?

Le « z » dans « allez » se prononce-t-il ou pas ?

À la fin de cet exercice, il est très important d'expliquer aux enfants que quand le s se situe entre deux voyelles il se prononce comme z.

Et quand le z vient à la fin d'un mot on ne le prononce pas.

Nom:

Date:

Le temps : entre 2 et 3 minutes (travail individuel).

1. Nommez les lettres dans les mots suivants.

crocodile
robe
bon
club

2. Répondez aux questions suivantes :

Le « d » dans « crocodile » se prononce-t-il comme aide ou comme arbre ?

Le « b » dans « robe » se prononce-t-il comme aide ou comme arbre ?

Le « b » dans « bon » se prononce-t-il comme aide ou comme arbre ?

Le « b » dans « club » se prononce-t-il ou pas ?

Il est très nécessaire de montrer la différence entre d et b et que le b se prononce même à la fin d'un mot.

1- Peux-tu trouver le mot de base.

L'enseignant dit le premier mot et il demande à l'enfant de dire le mot de base.

Ex : pâtisserie,pâte

garagiste	garage
banquier	banque
voyageur	voyage
portier	porte
magicien	magie
aspirateur	aspire
largement	large
dentiste	dents
fleuriste	fleur
pianiste	piano
artiste	art
sonnette	sonner
chauffage	chauffe
historisant	histoire

Nom :

Date :

2. Comment former des nouveaux mots en ajoutant des syllabes qui les rallongent.

L'enseignant dit par ex : habite, et il demande à l'enfant d'ajouter des syllabes pour former des nouveaux mots comme : habitant, habitation.

peintre	peinture	
table	tablette	tableau
colle	collage	coller
dessin	dessiner	dessinateur
Télé	télévision	téléphone
Lente	lentement	lenteur
Courage	courageusement	courageux

Nom :

Date :

3- Nous allons faire des chaînes de mots en remplaçant une lettre ou un son dans le mot.

L'enseignant dit par ex : bulle, et il demande à l'enfant d'ajouter des syllabes pour former des nouveaux mots comme : balle, salle, sac, bac.

Table, sable, sale, balle, bulle, bol, col, sol.

Mousse, pousse, rousse, toussé, tasse, passe, casse.

Nom:

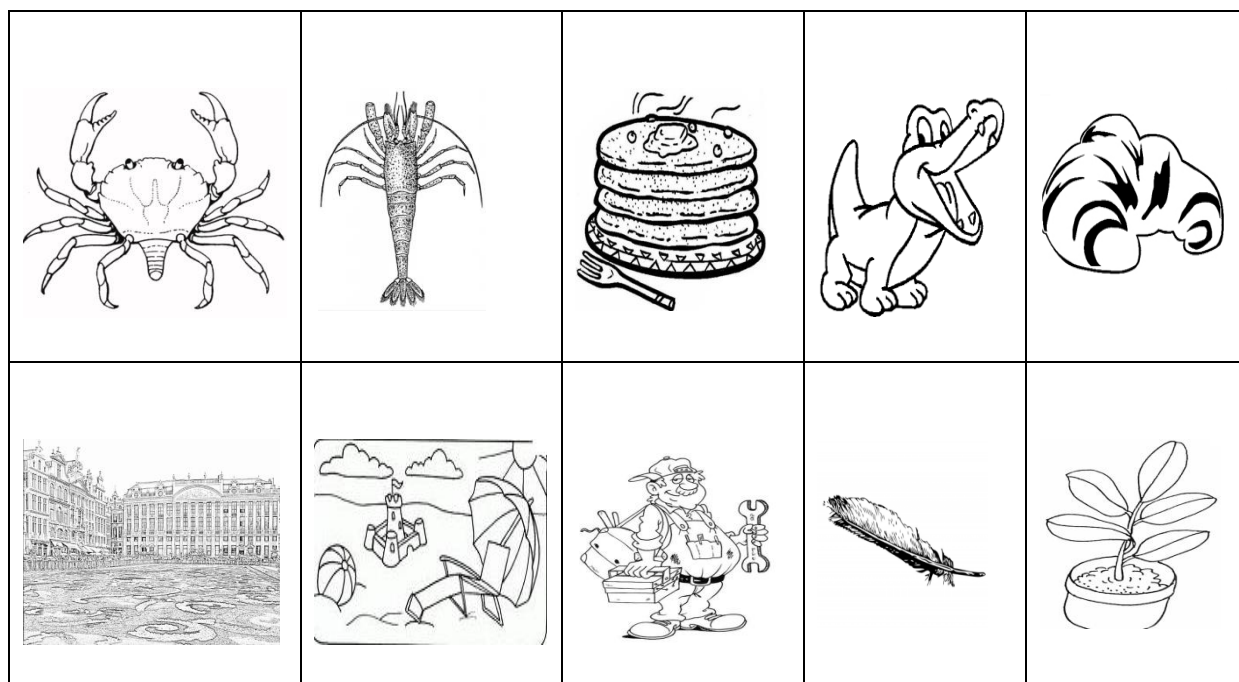
Date :

Le temps : 4 ou 5 Minutes

Comparer des syllabes (consonne+consonne+voyelle+consonne).

Regardez bien les images, je vous propose de les classer en fonction du son. Je vais mettre crcr-abe avec crcr-evette. Donc je suis intéressée seulement par le son des mots.

Crabe, crevette, crêpe, crocodile, croissant, place, plage, plombier, plume, plante.



Qu'est-ce que tu rangerais avec eux : crêpe ou plante ? Pourquoi ?

Je prends crabe et crêpe, qu'est-ce que tu mettrais avec eux :

Crocodile ou plume ?

Je prends crabe et crocodile, qu'est-ce que tu mettrais avec eux :

Croissant ou place ?

Je prends place et plage, qu'est-ce que tu mettrais avec eux :

Plombier ou crabe ?

- Je prends plombier et plage, qu'est-ce que tu mettrais avec eux :
- Je prends plume plage, qu'est-ce que tu mettrais avec eux :

Nom:

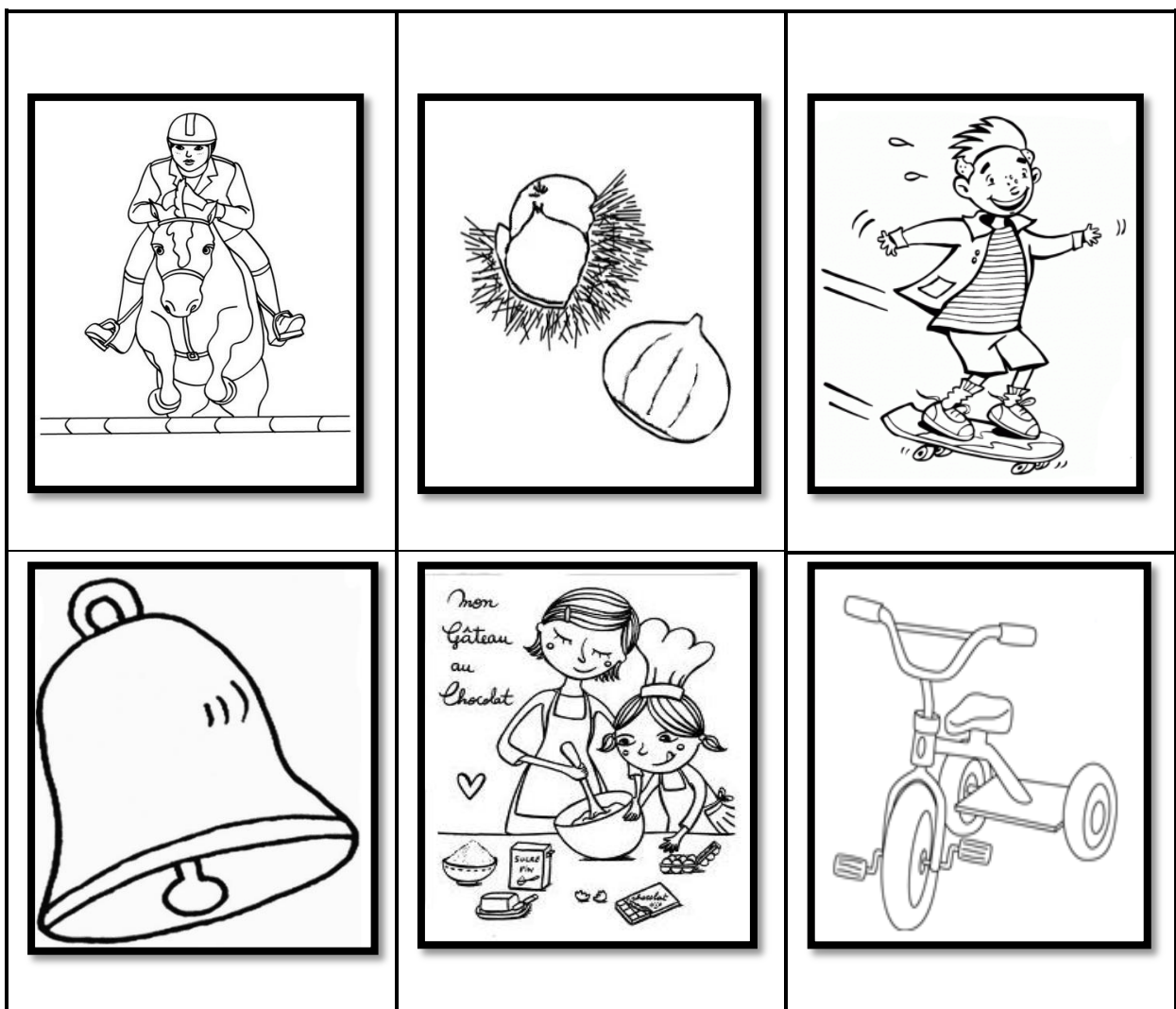
Date :

Le temps : 5 Minutes

Repérer des syllabes identiques (consonne+consonne+voyelle+consonne).

Les six images sont disposées sur la table. Un enfant choisit une image et la dispose, ensuite un autre enfant doit chercher l'image dont l'attaque est la même rime que l'image précédente.

Steeple, planche, chocolaterie, tricycle, cloche, châtaigne.



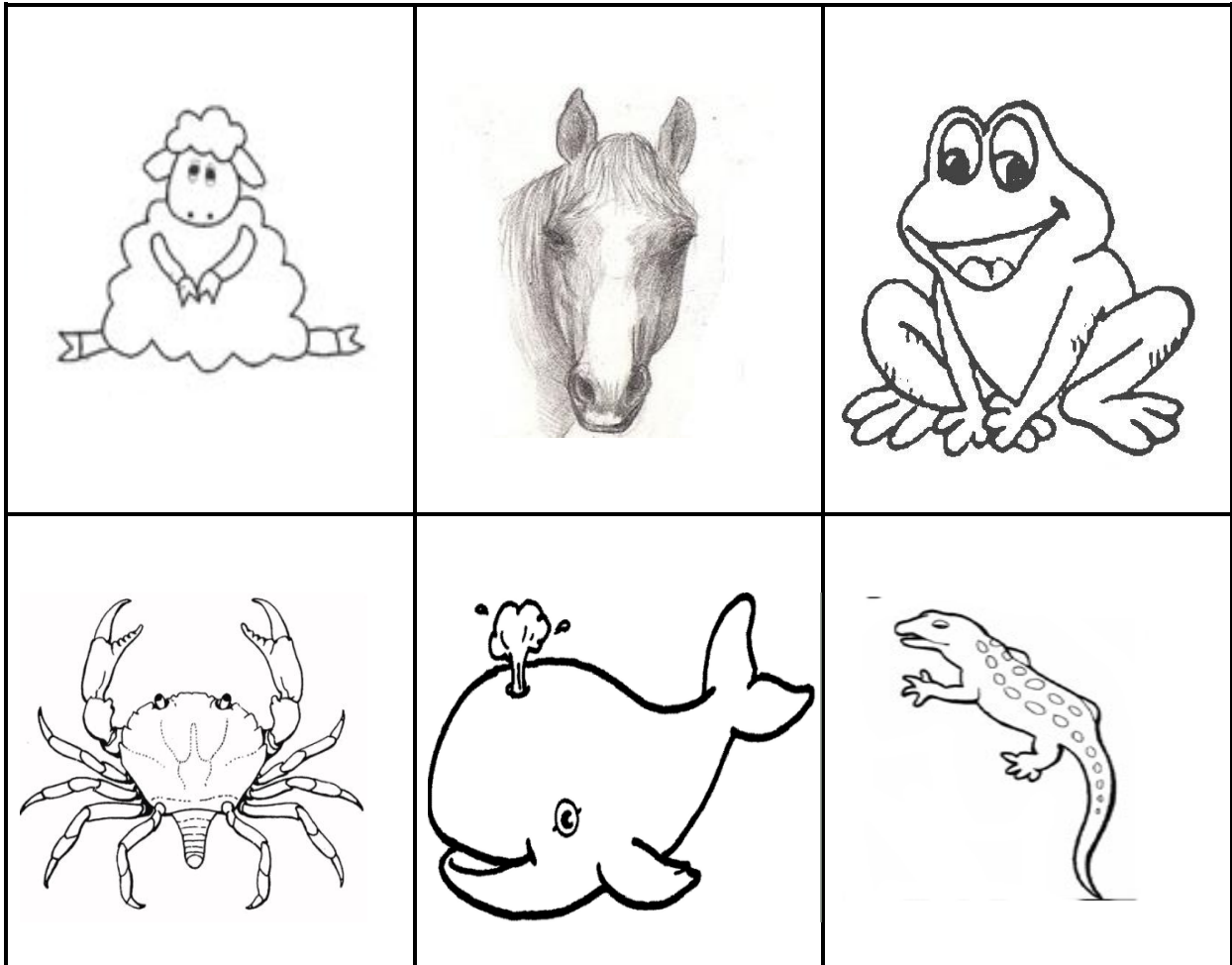
Nom:

Date :

Le temps : 6 Minutes

Substituer des syllabes (consonne+consonne+voyelle+consonne).

L'enfant prendre deux images, il découpe chaque image en deux et il nomme chaque syllabe.
Puis il invente un nouvel animal et il le nomme.



Bre/bis

Che/val

Gre/nouille

Cra/be

ba/leine

Tri/ton

Nom:

Date :

Le temps : 5 Minutes

Inverser des syllabes (consonne+consonne+voyelle+consonne).

L'enseignant dispose les images sur la table. Puis il prononce un mot comme [topla] et il demande à l'enfant de trouver l'image convenable qui est ici plateau.

Plateau.....topla

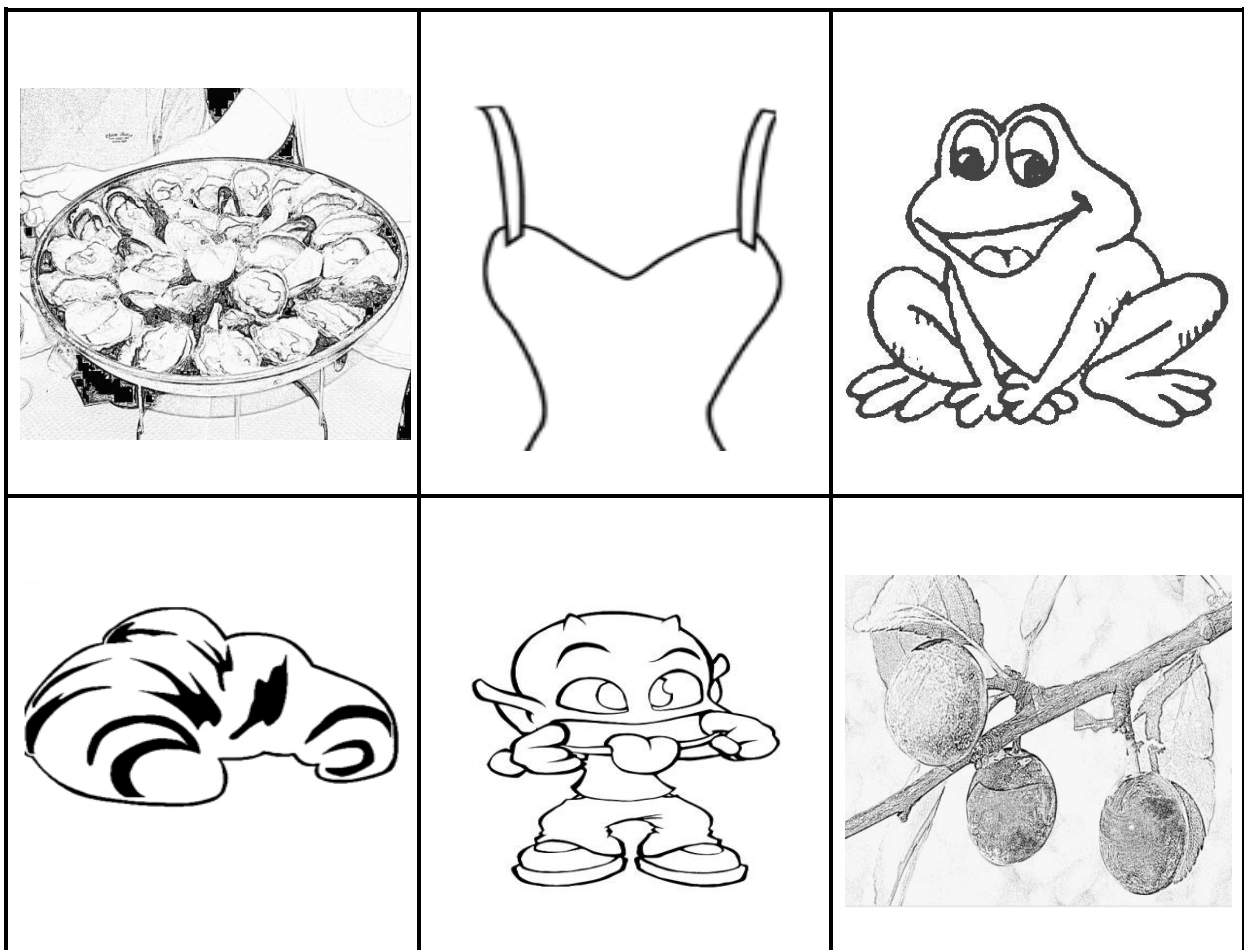
Bretelle.....telbre

Grenouille.....nouillegre

Croissant.....santercroi

Grimace.....macegri

Prunelle.....nellepru.



Nom:

Date :

Le temps : 7 Minutes

Ajouter une syllabe.

Vous allez couper des syllabes de type (voyelle+consonne) marquées de couleur bleu, et les ajouter à la liste de lettres consonnes marquée de couleur rouge, afin de fabriquer des syllabes de type (consonne+consonne+voyelle+consonne). Ensuite vous allez les lire.

Ex : la syllabe **(ol)** vous la ajouter au **(cr)**, ça donne **(crol)**

ol	ul	al	el	il
-----------	-----------	-----------	-----------	-----------

tr

cr

cl

dr

bl

Nom:

Date :

Le temps : 7 Minutes

Vous allez faire la même chose.

or	ir	ar	ad	ed
-----------	-----------	-----------	-----------	-----------

br

gr

fl

pl

vr

Annexe 19 Extraire le thème d'un texte lu

Nom:

Date :

Le temps : entre 2 et 4 minutes

Écoutez bien l'histoire que je vais vous lire, faites attention, car ensuite je vais vous poser des questions autour de l'histoire « la petite fille aux allumettes ».

1- Dessine ce que tu as compris de cette histoire.

Nom:

Date :

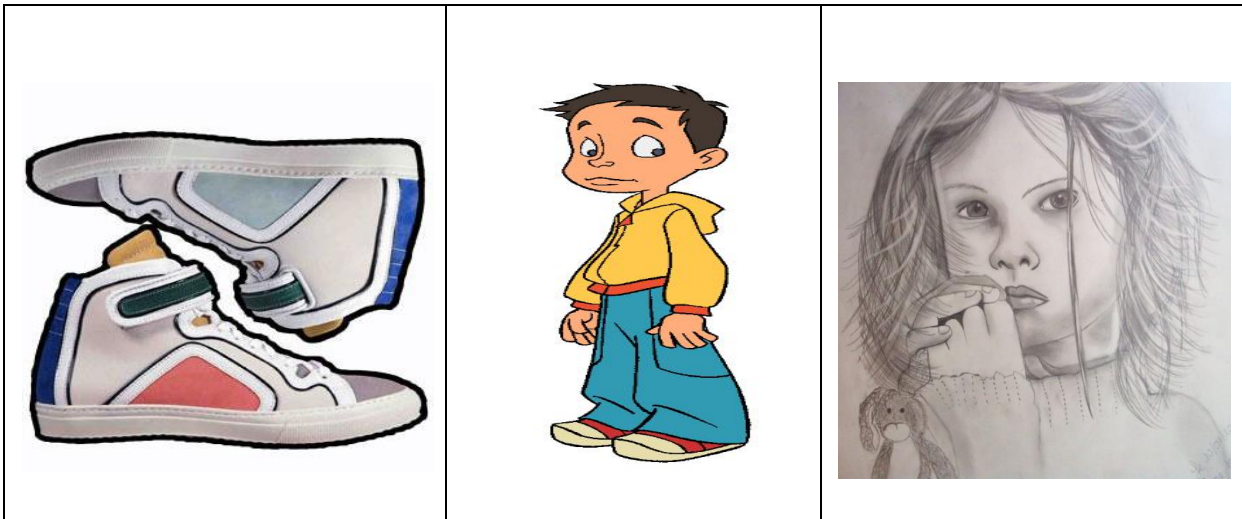
Le temps : 1 minute

2- Écoutez bien ce que je vais vous raconter.

Il était une fois...

... au soir du dernier jour de l'année, une petite fille qui marchait pieds nus dans les rues glacées de la ville. En quittant sa maison, elle avait bien essayé de chausser les pantoufles de sa mère, mais celles-ci étaient si grandes qu'elle les avait perdues après quelques pas. La première était restée introuvable, tandis que la seconde lui avait été chipée par un gamin qui imaginait en faire un berceau pour ses futurs enfants...

À quoi correspond la fille?



Nom:

Date :

Le temps : 1 minute

Très émue par ce souvenir, la fillette gratta une autre allumette, fristsch ! et sa douce grand-mère lui apparut aussitôt.

- Je t'en supplie ! lui cria la petite. Emmène-moi loin d'ici. Car je sais bien que, lorsque cette flamme s'éteindra, tu disparaîtras, comme ont déjà disparu le poêle, l'oie rôtie et le grand arbre de Noël !

À quoi correspond la grande mère ?



Nom:

Date :

Le temps : 2 minutes

Écoutez bien les phrases suivantes car vous allez être interrogés ci-dessous.

La petite fille disait : « Et si je craquais une de mes allumettes pour me réchauffer les doigts ? »

○ Pourquoi la petite fille pense que les allumettes peuvent la réchauffer ?

La petite fille « en quittant sa maison, elle avait bien essayé de chausser les pantoufles de sa mère, mais celles-ci étaient si grandes qu'elle les avait perdues après quelques pas ».




○ Pourquoi la petite a essayé les chaussures de sa mère ?

Nom:

Date :

Le temps : entre 1 et 2 minutes

3- Mettez une croix dans le carré en dessous de l'image la plus pertinente à l'histoire que je vous ai déjà lue.

 <input data-bbox="188 913 290 958" type="checkbox"/>	 <input data-bbox="603 913 705 958" type="checkbox"/>	 <input data-bbox="1018 913 1120 958" type="checkbox"/>
---	---	---

4- L'histoire que je viens de vous lire parle :

- A. D'un grand-père et de sa petite fille.
- B. De la fête de Noël.
- C. D'un petit garçon pauvre.
- D. D'une petite fille pauvre qui vend des allumettes.
- E. D'un petit chaperon rouge.

Nom:

Date :

Le temps : entre 1 et 5 minutes.

Écoutez bien l'histoire que je vais vous lire, faites attention, car ensuite je vais vous poser des questions autour de l'histoire « Je suis en CP, jour de piscine ».

1. Dessine ce que tu as compris de cette histoire.

Nom:

Date :

Le temps : 1 ou 2 minutes




2. Répondez aux questions suivantes en mettant une croix dans le carré sous les images.

Les enfants sont assis dans le car avec les sacs de piscine sur les genoux. Ils sont contents et crient de joie.

À quoi correspond « ils » ?

		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

À quoi correspond la petite Mia ?

		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nom:

Date :

Le temps : 30 secondes

Écoutez bien les phrases suivantes car vous allez être interrogés ci-dessous.

« Mia ne dit rien. Elle ne veut pas aller à la piscine »

○ Pourquoi Mia ne veut pas aller à la piscine ?

« Mia est très fière de son maillot de champion. Elle n'a plus peur ».


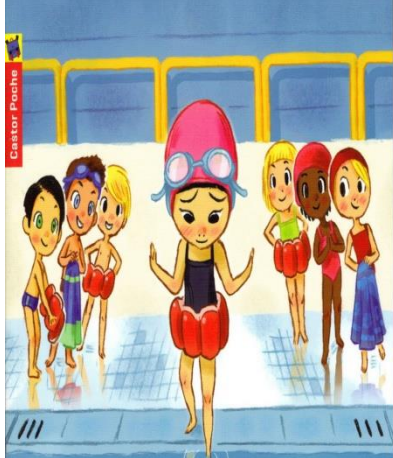
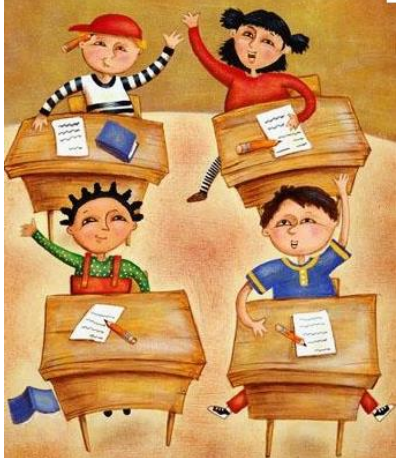
○ Pourquoi Mia n'a plus peur ?

Nom:

Date:

Le temps : 40 secondes ou 1 minute.

3- Mettez une croix dans le carré en dessous de l'image la plus pertinente à l'histoire que je vous ai déjà lue.

		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4- L'histoire que je viens de vous lire parle :

- A. D'un premier jour de l'école.
- B. De l'anniversaire d'une petite fille.
- C. D'un jour de piscine pour les CP.
- D. D'un petit garçon qui ne sait pas nager

Nom:

Date :

Le temps : entre 1 et 6 minutes.

Écoutez bien l'histoire que je vais vous lire, faites attention, car ensuite je vais vous poser des questions autour de l'histoire "Essie, et si je changeais de maman ».

1- Dessine ce que tu as compris de cette histoire.

Nom:

Date :

Le temps : 1 minute.

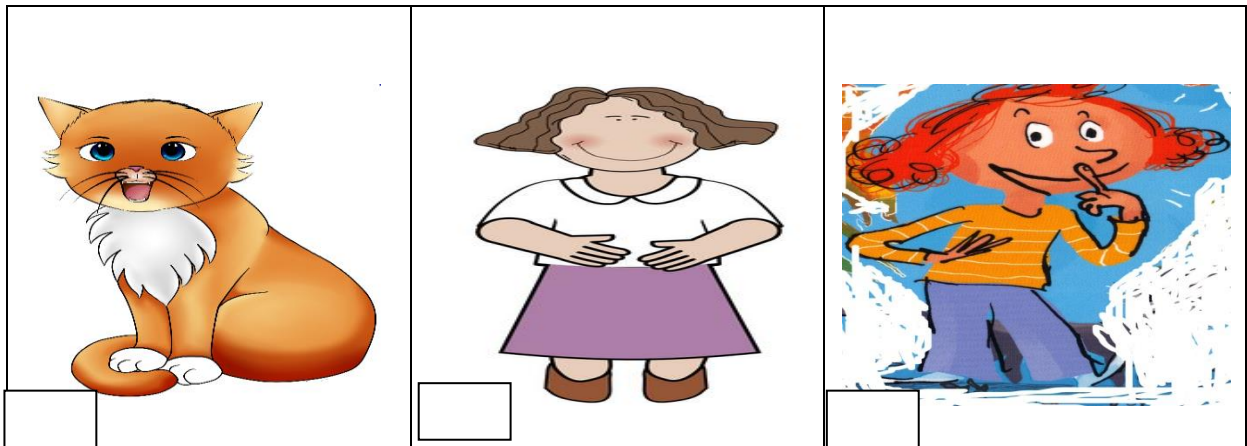
2. Répondez aux questions suivantes en mettant une croix dans le carré sous les images.

- Écoutez bien ce que je vais vous raconter.

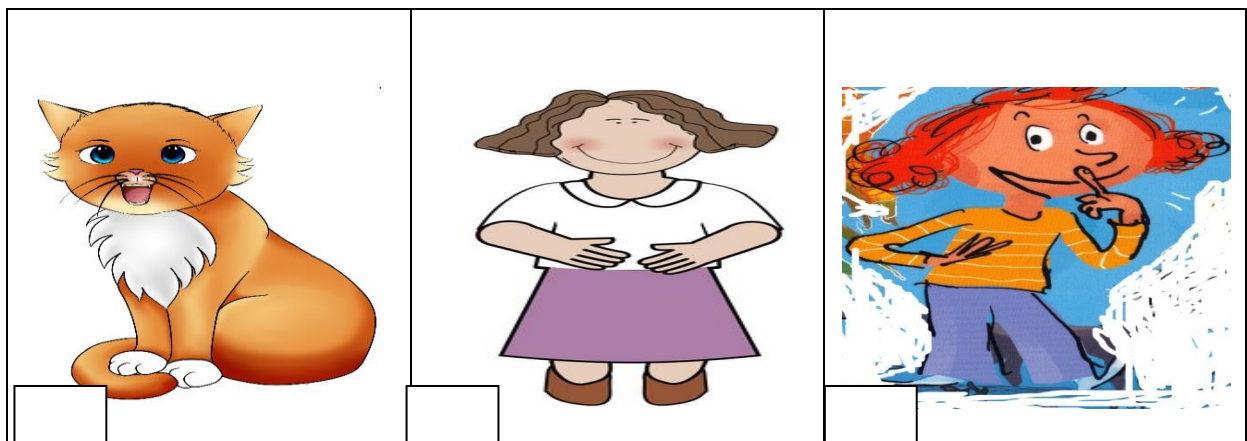
Essie était si fâchée qu'elle a dit « crotte » à sa maman. Elle est punie et doit rester dans sa chambre.

- J'en ai marre ! Si tu savais comme j'en ai marre ! confie-t-elle à Bouffon, son chat. Parfois, je t'assure, je voudrais changer de maman !

À quoi correspond « Elle » ?



- À quoi correspond Bouffon ?



Nom:

Date :

Le temps : entre 1 et 2 minutes.

Écoutez bien les phrases suivantes car vous allez être interrogés ci-dessous.

Aussitôt une foule de mamans font la queue devant la chambre d'Essie.

Pourquoi les mamans font-elles la queue ?

– Toi, mon Bouffon, tu as compris, hein ?
Tu la connais, cette petite musique !
Tu l'entends entre toi et moi ?
Entre ma maman, mon papa et moi ?

Qu'est-ce que cette petite musique à ton avis ?

Nom:

Date :

Le temps : 1 minute.

3- Mettez une croix dans le carré en dessous de l'image la plus pertinente à l'histoire que je vous ai déjà lue.



4- L'histoire que je viens de vous lire parle :

- A. D'un premier jour de l'école.
- B. D'une fille et son chat.
- C. D'une maman morte.
- D. D'une fille et sa maman.

Annexe 20 Trouver dans le texte la réponse à des questions concernant le texte

Nom :


Date :

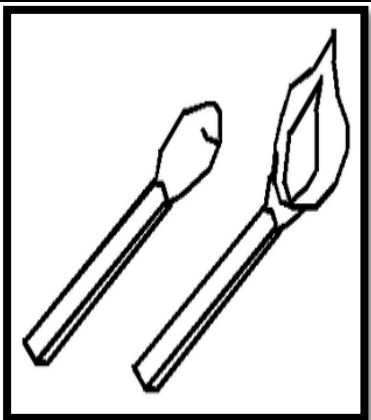


Le temps : entre 4 et 5 minutes

Relire des histoires connues.

L'enseignant lit l'histoire de « la petite fille aux allumettes » et demande aux enfants de bien l'écouter car ils sont invités à répondre à quelques questions.

Après avoir entendu l'histoire, vous allez mettre une croix dans le petit carré sur le dessin.


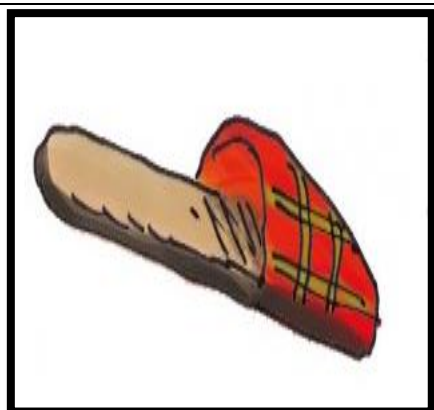

<p>À quoi correspond la petite ?</p>	
--------------------------------------	---

 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
---	---	---



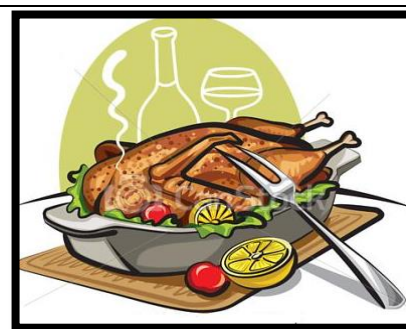
Nom :

Date :

À quoi correspond le gamin qui a volé la seconde chaussure de la petite fille ?

		
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

À quoi correspond la grand-mère ? (répéter).

		
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Vous allez répondre aux questions suivantes en surlignant la réponse correcte.

Que fait la petite fille dans la rue ?



- Elle vend des allumettes.
- Elle fête Noël avec sa famille.
- Elle joue avec ses amis.

Quand la petite a-t-elle vendu les allumettes ?



- L'après-midi à l'été.
- Le soir du dernier jour de l'année
- Le premier jour du printemps.

Où la petite fille a-t-elle passé la fête de Noël ?



- Dans sa maison.
- Dans la rue.
- Dans un restaurant.

Pourquoi la petite fille est-elle morte?



- Il faisait très froid et elle était dans la rue toute la journée.
- Elle a eu un accident avec une voiture.
- Elle s'est brûlée à cause des allumettes.

Comment la petite fille circule-t-elle pour vendre les allumettes ?



- En voiture.
- En tram.
- A pied.

Nom :

Date :


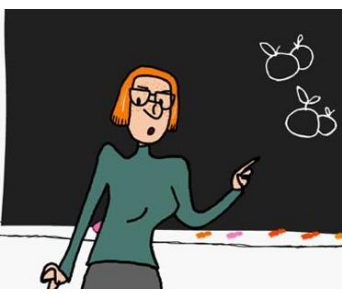
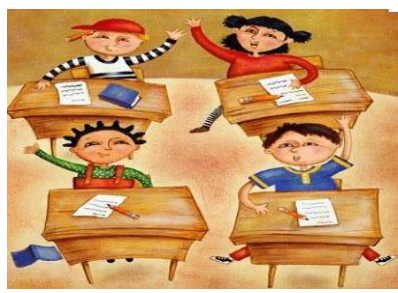
Le temps : entre 4 et 5 minutes

1- Après avoir entendu l'histoire, vous allez mettre une croix dans le petit carré sur le dessin.

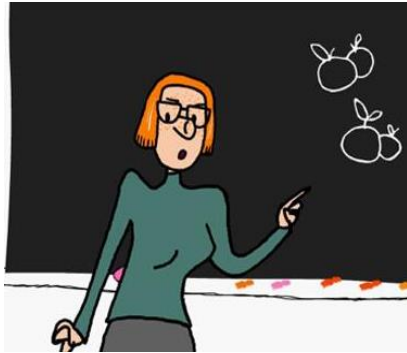
À quoi correspond la maîtresse Julie ?

		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A quoi correspond le maître-nageur ?

		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A quoi correspond la petite Mia ?



À quoi correspond le petit Téo ?



2- Vous allez répondre aux questions suivantes en surlignant la réponse correcte.

Que font les enfants dans le car ?



- Ils sont assis dans le car avec les sacs de piscine sur les genoux.
- Ils vont au cinéma avec la maîtresse.
- Ils sont en train de prendre le petit déjeuner.

Où les enfants passent-ils leur journée ?



- Au restaurant.
- À la piscine.
- Dans le car.

Pourquoi Mia ne veut-elle pas aller à la piscine ?



- Elle n'aime pas la piscine.
- Elle a peur de la piscine.
- Elle est malade.

Comment circulent les enfants pour aller à la piscine ?



- En voiture.
- En car.
- À pied.

Nom :


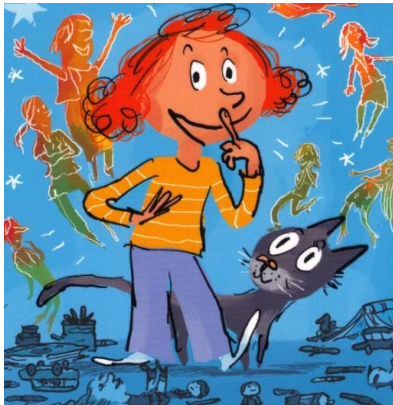

Date :

Le temps : entre 4 et 5 minutes

- Relire des histoires connues.

Après avoir entendu l'histoire, vous allez mettre une croix dans le petit carré sur le dessin.

À quoi correspond la petite Essie ?

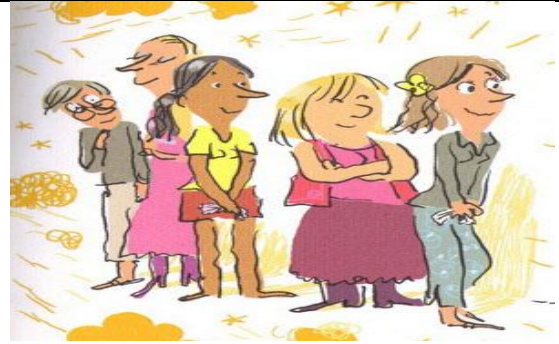
		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

À quoi correspondent les mamans qui aiment être choisies par Essie?

		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vous allez répondre aux questions suivantes en surlignant la réponse correcte.

Que font les mamans devant la porte d'Essie?



- Elles font la cuisine pour Essie.
- Elles font la queue devant la chambre d'Essie pour être choisies par Essie.
- Elles sont déçues car Essie ne les a pas choisies.

Où Essie et Bouffon passent-ils leur journée ?



- Au restaurant.
- À la piscine.
- Dans la chambre.

Pourquoi Essie n'a pas réussi à choisir une autre maman ?



- Car elles ne savent pas raconter les histoires.
- Car il n'y a pas la petite musique.
- Car elles ne sont pas assez belles.

Comment les mamans sont-elles venues pour voir Essie?



- En voiture.
- En car.
- À pied.

Annexe 21 Expliquer le sens d'une phrase lue

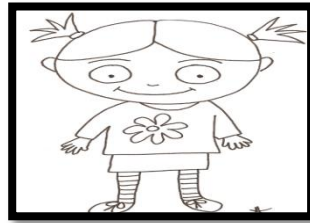
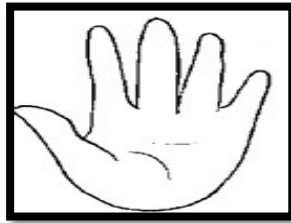
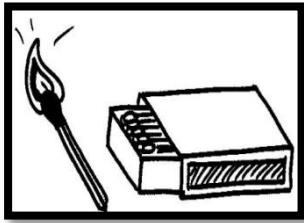
Nom :

Date :

Le temps : 1 minute

Compréhension des phrases par l'association des mots aux images.

Coupez les dessins et collez chaque image sous le mot convenable.



La petite fille craquait une des allumettes pour se réchauffer les doigts.



Nom:

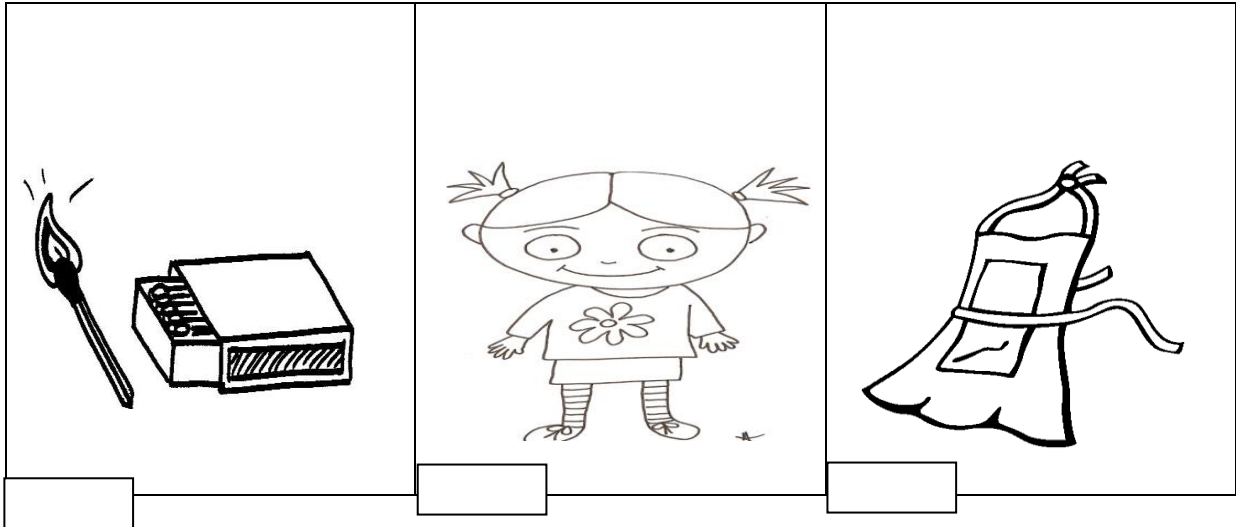
Date :

Le temps : entre 1 et 1,50 minutes

Compréhension des phrases par l'association d'un mot de la phrase à une image.

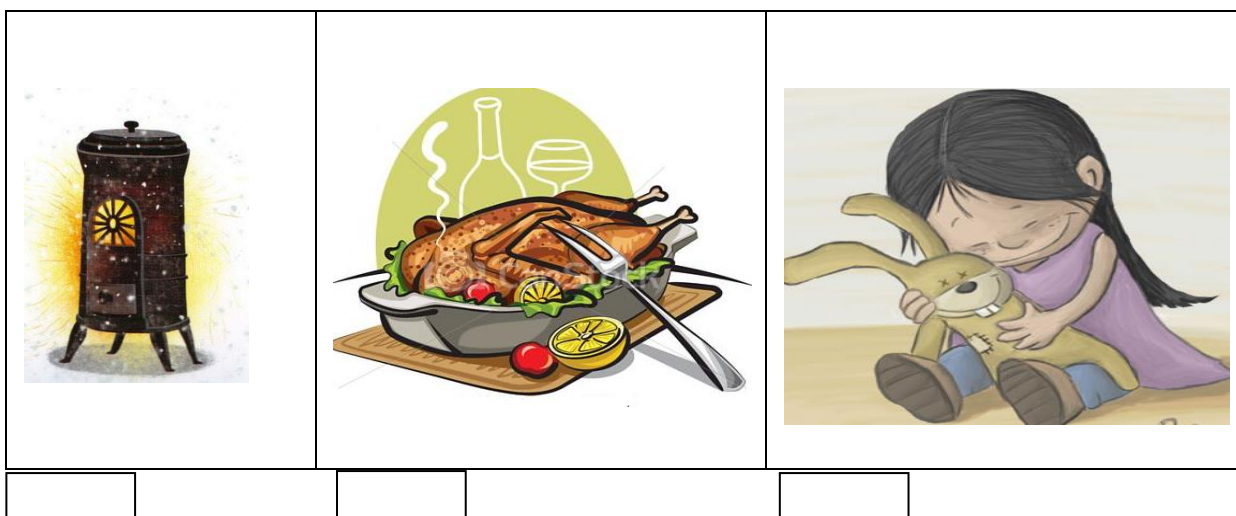
La petite fille espère vendre les allumettes qu'elle portait dans son vieux tablier.

À quelle image correspond **le tablier** ?



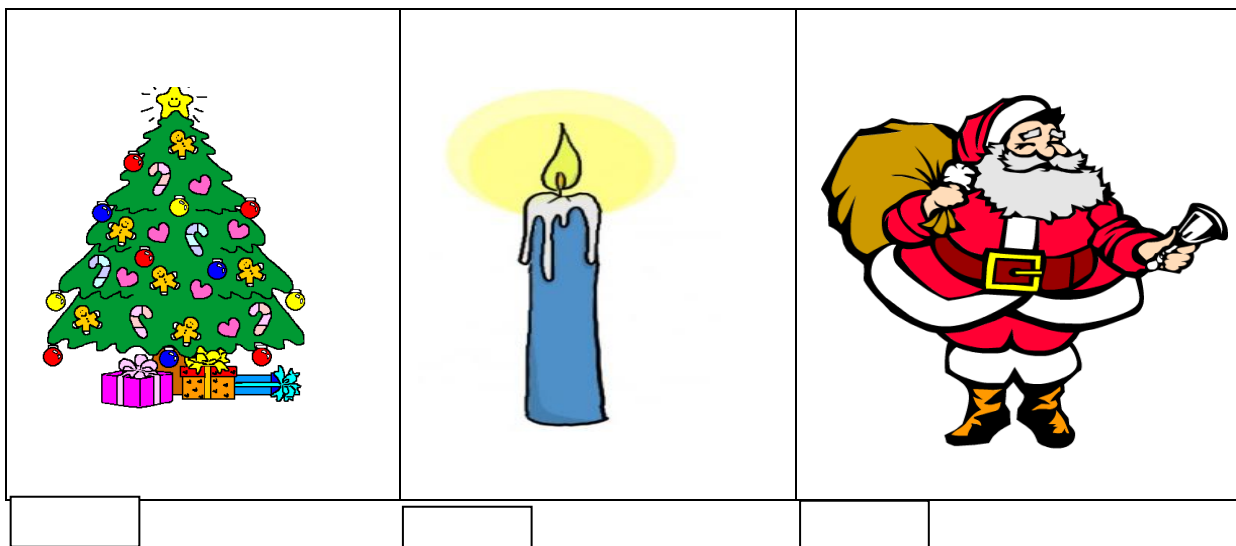
La lueur chaude donna à la petite fille l'impression d'être assise devant un poêle rougeoyant.

À quelle image correspond **le poêle rougeoyant** ?



La petite fille se trouva devant un splendide arbre de Noël couvert de milliers de bougies.

À quelle image correspond une **bougie** ?



Nom:

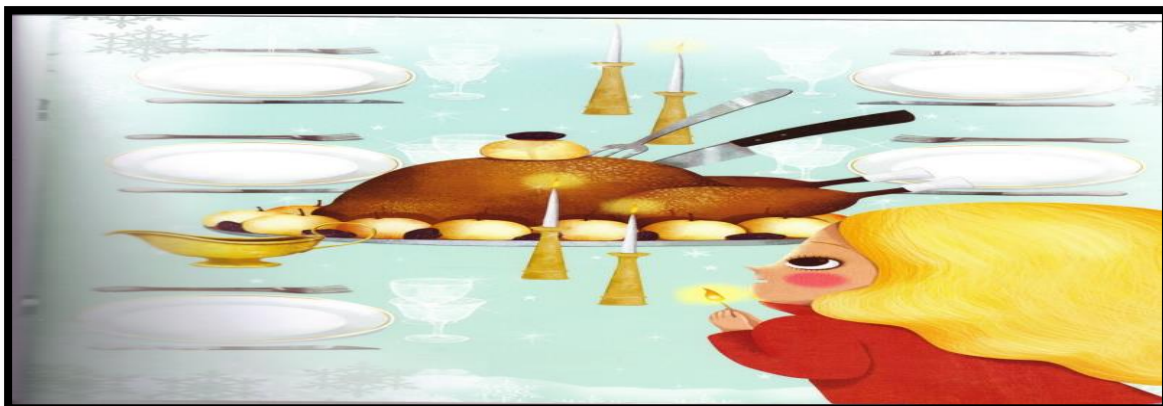
Date:

Le temps : 1 minute

Compréhension des phrases par le choix d'une image associée à une phrase.

Trouvez l'image convenable de la phrase suivante.

La fille a vu une oie rôtie trônant dans son plat, disposée sur une table couverte d'une nappe blanche.



Nom:

Date :

Le temps : 40 secondes

Compréhension des phrases par le choix d'une phrase associée à une image.

Surlignez la phrase qui correspond à l'image suivante.



- Un gamin a volé l'une des pantoufles de la petite fille.
- La petite fille a volé l'une des pantoufles d'un gamin.
- La petite fille joue avec un gamin.

Nom :

Date :

Le temps : entre 1 et 2 minutes.

Compréhension des phrases par l'association des mots aux images.

Coupez les dessins et collez chaque image sous le mot convenable.

« Les enfants sont assis dans le car avec les sacs de piscine sur les genoux ».



Les enfants sont assis dans le car avec les sacs de piscine sur les genoux.



Nom :

Date :

Le temps : 1 et 2 minutes.

Mettez une croix dans le carré ci-dessous de l'image correcte.


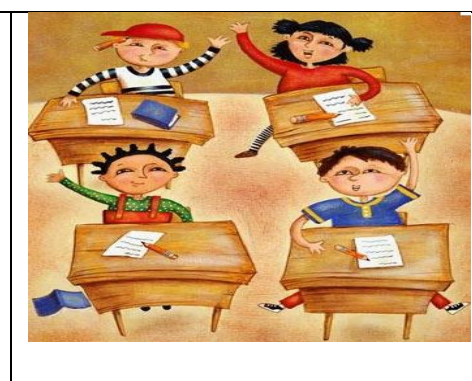
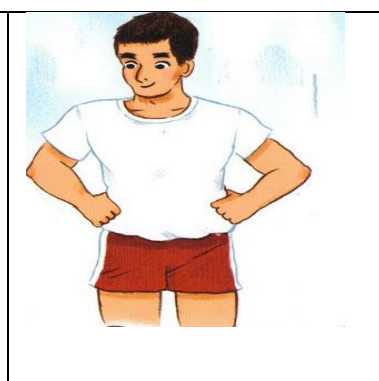
Ana regarde si elle a bien son maillot, sa serviette, son bonnet de bain et son goûter.

À quelle image correspond le **bonnet de bain** ?

		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Le maître-nageur vient chercher les CP.

À quelle image correspond le **maître-nageur** ?

		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Le maître-nageur dit aux CP : ce n'est pas le maillot qui aide Mia à bien flotter, c'est la ceinture bouée.

À quelle image correspond la **ceinture bouée** ?

		
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Nom:

Date :

Le temps : 30 secondes.

Trouvez l'image convenable de la phrase suivante.

Mia est très fière de son maillot de bain et de champion.

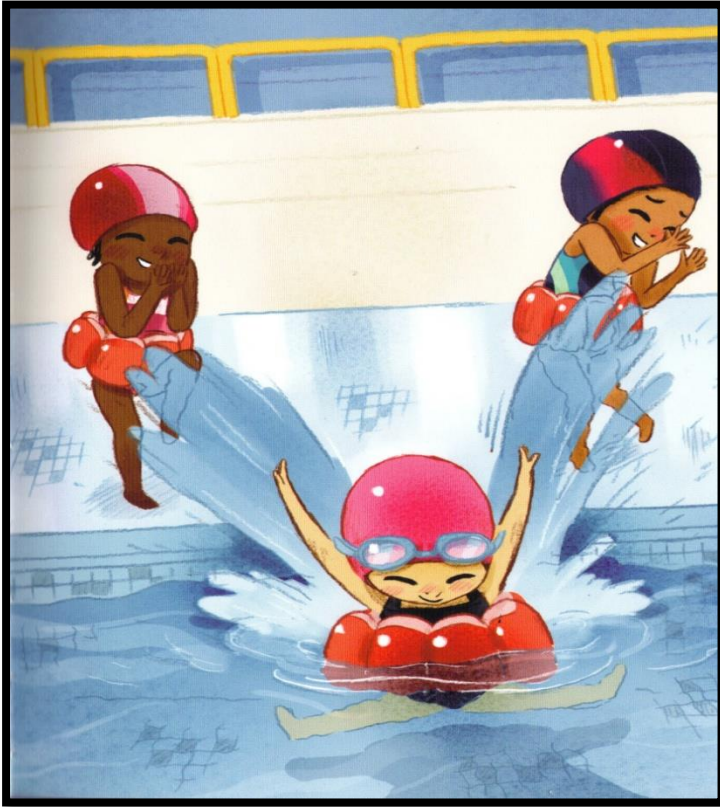


Nom:

Date :

Le temps : entre 30 secondes.

Surlignez la phrase qui correspond à l'image suivante.



- Mia saute dans le petit bassin et éclabousse Selma et Fatou.
- Mia pleure beaucoup car elle ne sait pas nager.
- Mia se dispute avec Selma et Fatou.

Nom :

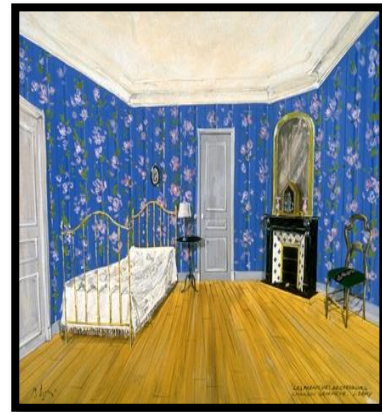
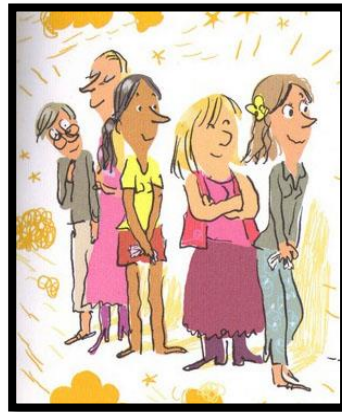
Date :

Le temps : entre 1 minute.

Compréhension des phrases par l'association des mots aux images.

-Coupez les dessins et collez chaque image sous le mot convenable.

« Aussitôt une foule de mamans font la queue devant la chambre d'Essie ».



Aussitôt une foule de mamans font la queue devant la chambre d'Essie



Nom :




Date :

Le temps : 30 secondes.

Mettez une croix dans le carré ci-dessous de l'image correcte.

Une maman prend les pommes de terre et les épluche.

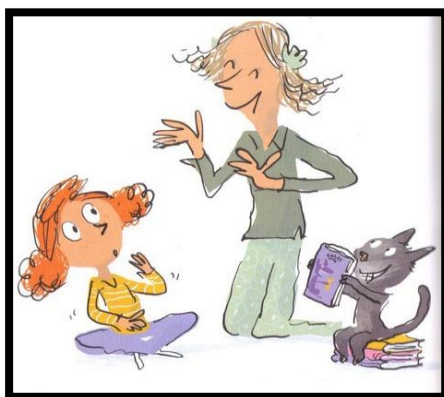
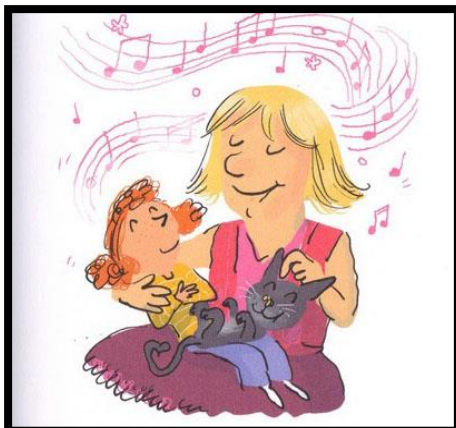
À quelle image correspond le mot « épluche ».

		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Le temps : 30 secondes.

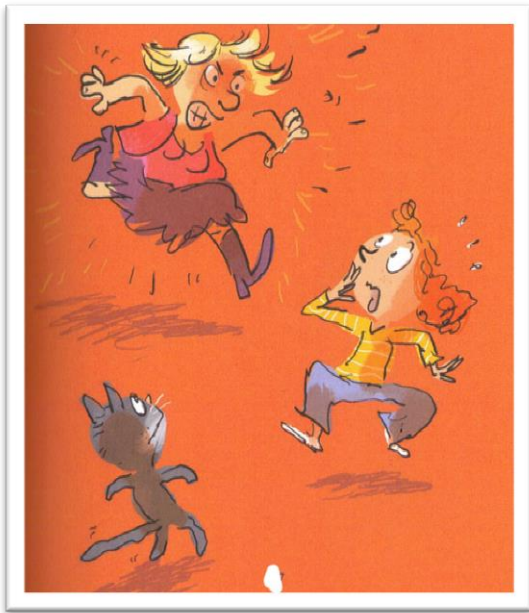
Trouvez l'image convenable de la phrase suivante.

La maman ne perd pas de temps. Elle prend Essie dans ses bras et commence à la bercer en chantant : câlin, câlinette, maman....



Le temps : 1 minute.

4. Surlignez la phrase qui correspond à l'image suivante.



- Soudain, une maman d'une voix très douce se met à raconter une histoire à Essie.
- Soudain, une maman ne sait pas gronder, dit oui à tout, s'approche d'Essie.
- Soudain, une maman furieuse se précipite sur Essie.

Annexe 22 Organiser l'ordre des actions dans un texte ou un groupe d'images

Nom:

Date :

Le temps : 2 minutes.

Donner l'album ou le texte et les images à l'enfant et lui demander d'organiser les images en prenant appui sur ces supports.

Coupez les images et mettez-les dans l'ordre chronologique (vous pouvez utiliser l'histoire).

 <p>Sans hésiter, la petite sautait aux troisième allumette et fristsch ! se retrouva devant un splendide arbre de Noël couvert de milliers de bougies. Une fois encore malheureusement, la flamme s'éteignit trop vite. Les lumières du sapin s'élevèrent alors vers le ciel, se transformant en étoiles scintillantes sur la grande voûte noire. Soudain, l'une d'elles se décrocha et fila comme l'éclair à travers le ciel. L'enfant se souvint alors de sa grand-mère adorée, belin disparue depuis trop longtemps, qui avait l'habitude de dire que pour chaque étoile filante une âme montait au paradis.</p>	
 <p>Il était une fois... ... au soir du dernier jour de l'année, une petite fille qui marchait pieds nus dans les rues glacées de la ville. En quittant sa maison, elle avait bien essayé de chauffer les pantoufles de sa mère, mais celles-ci étaient si grandes qu'elle les avait perdues après quelques pas. La première était restée introuvable, tandis que la seconde lui avait été chipée par un gamin qui imaginait en faire un berceau pour ses futurs enfants...</p>	
 <p>L'enfant ne put résister à cette idée et fristsch ! enflamma une allumette. La lueur chaude et claire lui donna aussitôt l'impression d'être assise devant un poêle rougeoyant. Mais, alors qu'elle étendait ses jambes pour y réchauffer ses pieds, le poêle disparut brusquement, la laissant transie de froid, un petit bout d'allumette éteint à la main. La fillette gratta une deuxième allumette. Fristsch ! Cette fois-ci, le mur contre lequel elle était assise devint transparent, lui laissant voir tout ce qui se passait à l'intérieur de la maison. Une magnifique vaisselle de porcelaine était disposée sur une table couverte d'une nappe blanche avec, en son centre, une oie rôtie trépanant dans son plat garni de pommes et de pruneaux. Soudain, l'oie descendit de la table et, couteau et fourchette plantés dans le dos, s'approcha en se dandinant de l'enfant, qui n'en croyait pas ses yeux. Lorsque l'allumette s'éteignit, l'oie s'évapora et il ne resta plus que le mur gris.</p>	

Nom:

Date :

Le temps : 2 minutes.

Donner l'album ou le texte et les images à l'enfant, ensuite prendre le texte et l'album et demander à l'enfant de mettre les images en ordre logique sans avoir les supports.

Regardez bien l'histoire car je vais la prendre et vous allez arranger les images en bon ordre.

Nom:

Date :

Le temps : 1 minute.

Donner les images à l'enfant sans le texte ou l'album et lui demander d'arranger les images.

Maintenant vous allez mettre les images en ordre correct sans voir l'histoire.

Nom:

Date :

Le temps : entre 4 et 5 minutes

Donner l'album ou le texte et les images à l'enfant et lui demander d'organiser les images en prenant appui sur ces supports.

Découpez les images et mettez-les dans l'ordre chronologique (vous pouvez utiliser l'histoire).



Nom:

Date :

Le temps : 4 minutes

Donner l'album ou le texte et les images à l'enfant ensuite prendre le texte et l'album et demander à l'enfant de mettre les images en ordre logique sans avoir les supports.

Regardez bien l'histoire car je vais la prendre et vous allez arranger les images en bon ordre.

Nom:

Date :

Le temps : 1 minute.

Donner les images à l'enfant sans le texte ou l'album et lui demander d'arranger les images.

Maintenant vous allez mettre les images en ordre correct sans voir l'histoire.

Nom:

Date :

Le temps : entre 2 et 3 minutes

Donner l'album ou le texte et les images à l'enfant et lui demander d'organiser les images en prenant appui sur ces supports.

Découpez les images et mettez-les dans l'ordre chronologique (vous pouvez utiliser l'histoire).



Nom:

Date :

Le temps : entre 4 et 6 minutes

Donner l'album ou le texte et les images à l'enfant ensuite prendre le texte et l'album et demander à l'enfant de mettre les images en ordre logique sans avoir les supports.

Regardez bien l'histoire car je vais la prendre et vous allez arranger les images en bon ordre.

Nom:

Date :

Le temps : 2 minutes.

Donner les images à l'enfant sans le texte ou l'album et lui demander d'arranger les images.

Maintenant vous allez mettre les images en ordre correct sans voir l'histoire.

Nom:

Date :

Le temps : 2 minutes

Des questions qui aident les élèves à repérer les liens de causalité et de chronologie.

Répondez aux questions suivantes :

1. Pourquoi la petite fille aux allumettes a-t-elle perdu les pantoufles ?

- Car elles sont grandes.
- Car elles sont petites.

2. Pourquoi la petite fille n'est pas retournée chez elle-même s'il faisait froid ?

- Elle préfère jouer avec ses amis dans la rue.
- Il faisait aussi froid chez elle et son père va s'énerver en la voyant revenir sans un sou.

3. Pourquoi le poêle, l'oie rôtie et le grand arbre de Noël ont disparu ?

- Car la flamme s'éteignait.
- Car il y a quelqu'un qui les a volés.

4- La petite fille aux allumettes est morte à cause :

- Du froid.
- D'un accident de tram.

5. Entourez les phrases qui sont correctes :

- La petite fille marchait pieds nus au soir du dernier jour de l'année.
- Un gamin a volé l'une des pantoufles de la petite fille aux allumettes.
- La petite fille a vendu les allumettes.
- La petite fille est allée là où plus jamais elle n'aurait peur, faim ou froid.

Nom:

Date :

Le temps : 2 minutes

Demander aux élèves de trouver l'image qui précède et celle qui suit une image.

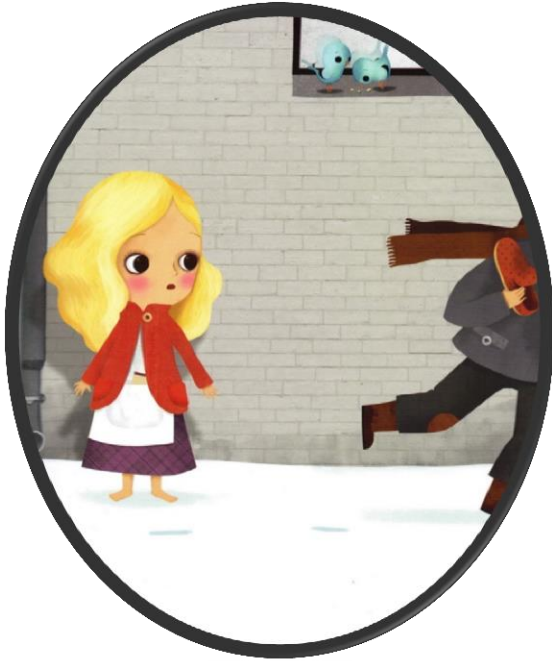
L'enseignant donne aux élèves les images ci-dessous et il leur demande de faire les exercices suivants.



Nom:

Date :

L'enseignant montre aux élèves l'image suivante et il leur demande de trouver l'image qui précède et celle qui suit.



Nom:

Date :

Ensuite il leur demande de faire la même chose pour l'image suivante.



Nom:

Date :

À la fin l'enseignant demande aux élèves de trouver l'image qui suit la suivante.



Nom:

Date :

Le temps : 4 minutes

Exposer les images de l'exercice 4 et demander aux élèves de raconter ce qui passe dans chaque image.

Nom:

Date :

Le temps : 2 minutes.

Demander aux élèves de redire les événements de l'histoire sans utiliser les images.

Nom:

Date :

Le temps : 2 minutes.

L'enseignant relit l'histoire en la segmentant en trois axes : le début, le milieu et la fin.

Il demande aux élèves de surligner les mots inconnus pour les expliquer.

Répondez aux questions suivantes :

- Pourquoi les enfants sont contents et crient de joie ?

- Car ils vont au cinéma.
- Car ils vont au restaurant.
- Car ils vont à la piscine.

- Pourquoi Mia ne veut-elle pas aller à la piscine ?

- Car elle veut aller au théâtre.
- Car elle s'est disputée avec ses amis.
- Car elle a peur de l'eau.

- À cause de quoi la petite Mia a bien flotté ?

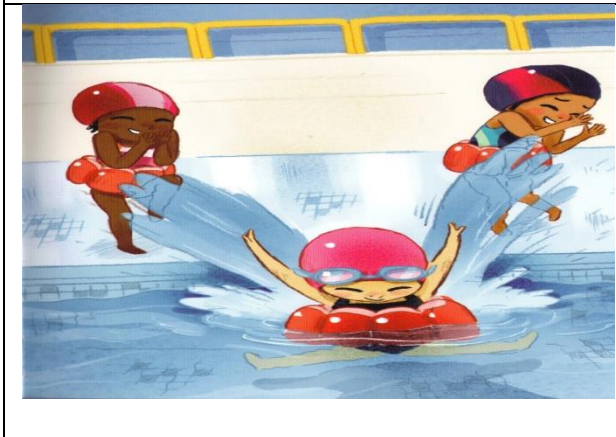
- À cause de maillot de champion.
- À cause de la ceinture bouée.
- À cause de bonnet de bain.

Nom:

Date :

Le temps : 2 minutes

L'enseignant donne aux élèves les images ci-dessous et il leur demande de faire les exercices suivants.



Nom:

Date :

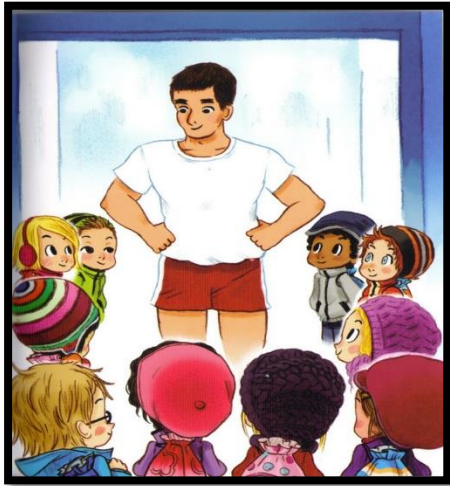
L'enseignant montre aux élèves l'image suivante et il leur demande de trouver l'image qui précède et celle qui suit.



Nom:

Date :

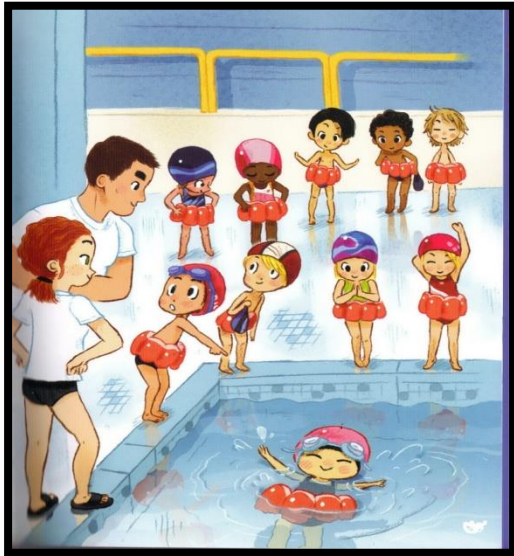
Ensuite il leur demande de faire la même chose pour l'image suivante.



Nom:

Date :

Ensuite il leur demande de faire la même chose pour l'image suivante.



Nom:

Date :

Le temps : 4 minutes

Exposer les images de l'exercice 4 et demander aux élèves de raconter ce qui passe dans chaque image.

Nom:

Date :

Le temps : 2 minutes.

Demander aux élèves de redire les événements de l'histoire sans utiliser les images.

Nom:

Date :

L'enseignant relit l'histoire en la segmentant en trois axes : le début, le milieu et la fin.

Il demande aux élèves de surligner les mots inconnus pour les expliquer.

Répondez aux questions suivantes :

- Pourquoi Essie était-elle si fâchée et voulait-elle changer de mère ?

- Car elle est punie et elle en a marre.
- Car sa mère ne l'a pas amenée avec elle au restaurant.
- Car sa mère ne sait pas cuisiner.

- Pourquoi Essie n'a choisi aucune maman ?

- Car les mamans sont très pauvres.
- Car elles ne savent pas raconter des histoires ni cuisiner.
- Car elle n'a pas senti cette petite musique qu'elle ressent pour sa mère.

Nom:

Date :

L'enseignant donne aux élèves les images ci-dessous et il leur demande de faire les exercices suivants.



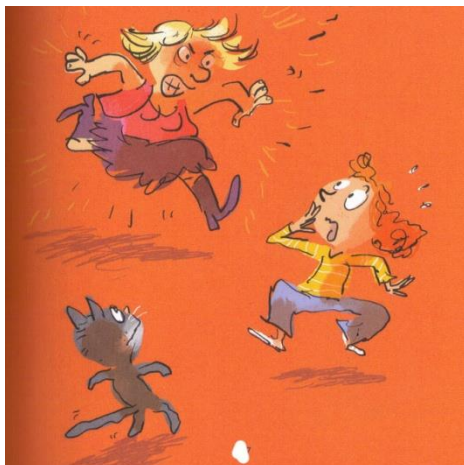
Nom:

Date :

L'enseignant montre aux élèves l'image suivante et il leur demande de trouver l'image qui précède et celle qui suit.



L'enseignant montre aux élèves l'image suivante et il leur demande de trouver l'image qui précède et celle qui suit.



Nom:

Date :

Ensuite il leur demande de faire la même chose pour l'image suivante.



Nom:

Date :

Exposer les images de l'exercice 4 et demander aux élèves de raconter ce qui passe dans chaque image.

Annexe 24 Tableau récapitulatif de la durée des exercices et des dates de ses applications

La première compétence : **Il repère et localise un phonème.**

Les exercices	Le temps pris
1	entre 7 et 10 minutes
2	10 minutes
3	entre 3 et 4 minutes
4	5 minutes
5	2 minutes
6	10 minutes
7	15 minutes
8	10 minutes
9	entre 1 et 2 minutes
10	entre 3 et 4 minutes

Ce tableau montre le temps pris pour faire le traitement de chaque exercice pour la première compétence.

La première classe

Exercices	El-hussein	Akram	Olivia	Noha	Lina
1/2/3(groupe)	10/12/12	06/12/12	06/12/12	06/12/12	006/12/12
4/5/6(individuel)	13/12/12	10/12/12	10/12/12	10/12/12	10/12/12
7/8 (individuel)	13/12/12	13/12/12	13/12/12	07/01/13	13/12/12
9/10 (individuel)	07/01/13	07/01/13	07/01/13	07/01/13	07/01/13
test	08/01/13	08/01/13	08/01/13	08/01/13	08/01/13

Ce tableau montre les noms des élèves et la date à laquelle chaque exercice est fait.

La deuxième classe

Exercices	Kerim	Melisa	Vrictoire	India	Sacha	Fiona	Arthur
1/2/3(group)	06/12/12	06/12/12	06/12/12	06/12/12	06/12/12	06/12/12	06/12/12
4/5/6(individ)	11/12/12	10/12/12	13/12/12	10/12/12	10/12/12	10/12/12	10/12/12
7/8 (individ)	07/01/13	11/12/12	13/12/12	11/12/12	11/12/12	11/12/12	11/12/12
9/10 (individ)	07/01/13	07/01/13	07/01/13	07/01/13	07/01/13	07/01/13	07/01/13
test	08/01/13	08/01/13	08/01/13	08/01/13	08/01/13	08/01/13	08/01/13

Ce tableau montre les noms des élèves et la date à laquelle chaque exercice est fait.

La deuxième compétence : **Il reconnaît les graphies fréquentes et régulières d'un phonème.**

Les exercices	Le temps pris
1	2 minutes
2	1 minute
3	2 minutes
4	1 minute
5	2 minutes
6	1 minute
7	2 minutes
8	1 minute

Ce tableau montre le temps pris pour faire le traitement de chaque exercice pour la deuxième compétence.

La première classe

Exercice	El-hussein	Noha	Lina
1/2/3/4/5/6/7/8	03/04/13	03/04/13	03/04/13

Ce tableau montre les noms des élèves et la date à laquelle chaque exercice est fait.

La deuxième classe

Exercice	Melisa	Sacha	Moussa	Arthur	Emma	Fadlil	Fiona
1/2/3/4/5/6/7/8	04/04/13	03/04/13	03/04/13	04/04/13	03/04/13	03/04/13	04/04/13

Ce tableau montre les noms des élèves et la date à laquelle chaque exercice est fait.

La troisième compétence : **Il discerne les différentes prononciations d'une lettre**

Les exercices	Le temps pris
1	entre 10 et 15 minutes
2	entre 4 et 6 minutes
3	entre 2 et 3 minutes
4	entre 2 et 3 minutes
5	entre 2 et 3 minutes

Ce tableau montre le temps pris pour faire le traitement de chaque exercice pour la troisième compétence.

La première classe	Les exercices		
	1	2/3/4/5	Test
El-hussein	08/01/13	14/01/13	14/01/13
Amine	10/01/13	14/01/13	14/01/13
Amélia	10/01/13	14/01/13	23/01/13
Aimé	10/01/13	14/01/13	17/01/13
Olivia	10/01/13	14/01/13	17/01/13
François	10/01/13	15/01/13	17/01/13
Mariama	10/01/13	15/01/13	17/01/13
Noha	10/01/13	15/01/13	17/01/13
Lina	10/01/13	15/01/13	17/01/13
Paul	10/01/13	15/01/13	17/01/13
Lilou	10/01/13	15/01/13	17/01/13
Arron	10/01/13	15/01/13	17/01/13
Riyad	10/01/13	15/01/13	17/01/13

Ce tableau montre les noms des élèves et la date à laquelle chaque exercice est fait.

La deuxième classe	Les exercices		
	1	2/3/4/5	Test
Kerim	08/01/13	14/01/13	17/01/13
Melisa	08/01/13	14/01/13	17/01/13
Perle	08/01/13	14/01/13	17/01/13
Aleyna	10/01/13	14/01/13	17/01/13
India	10/01/13	14/01/13	17/01/13
Sacha	10/01/13	14/01/13	17/01/13
Moussa	10/01/13	14/01/13	17/01/13
Ryan	10/01/13	14/01/13	17/01/13
Fadlil	10/01/13	14/01/13	17/01/13
Arthur	10/01/13	14/01/13	17/01/13
Emma	10/01/13	14/01/13	17/01/13
Ryan	10/01/13	14/01/13	17/01/13

Ce tableau montre les noms des élèves et la date à laquelle chaque exercice est fait.

La quatrième compétence : **Il se réfère à des mots familiers pour lire un mot nouveau.**

Les exercices	Le temps pris
1	Entre 2 et 3 minutes
2	Entre 2 et 3 minutes
3	Entre 2 et 3 minutes

Ce tableau montre le temps pris pour faire le traitement de chaque exercice pour la quatrième compétence.

La première classe

Exercice	Ramy	Noha	Laura	Riyad
1/2/3	28/03/13	28/03/13	28/03/13	28/03/13

Ce tableau montre les noms des élèves et la date à laquelle chaque exercice est fait.

La deuxième classe

Exercice	Kerim	Aleyna	Ryan	Perle	Fiona
1/2/3	28/03/13	28/03/13	28/03/13	28/03/13	28/03/13

Ce tableau montre les noms des élèves et la date à laquelle chaque exercice est fait.

La cinquième compétence : **Il lit des syllabes complexes**

Les exercices	Le temps pris
1	entre 4 et 5 minutes
2	5 minutes
3	6 minutes
4	5 minutes
5	7 minutes
6	7 minutes

Ce tableau montre le temps pris pour faire le traitement de chaque exercice pour la cinquième compétence.

La première classe

Exercices	Noha
1/2	21/01/13
3/4	22/01/13
5/6	24/01/13
test	29/01/13

Ce tableau montre le nom de l'élève et la date à laquelle chaque exercice est fait.

La deuxième classe

Exercices	Melisa	Aleyna	Kerim
1/2	21/01/13	21/01/13	21/01/13
3/4	22/01/13	22/01/13	22/01/13
5/6	24/01/13	24/01/13	24/01/13
test	29/01/13	29/01/13	29/01/13

Ce tableau montre le nom de l'élève et la date à laquelle chaque exercice est fait.

La sixième compétence : **Il peut extraire le thème d'un texte lu.**

Les histoires	Les exercices	Le temps pris
La première histoire	1	entre 2 et 4 minutes
	2	1 minute
	3	1 minute
	4	2 minutes
	5	entre 1 et 2 minutes
La deuxième histoire	1	entre 1 et 5 minutes.
	2	1 ou 2 minutes
	3	30 secondes
	4	entre 40 secondes et 1 minute
La troisième histoire	1	entre 1 et 6 minutes.
	2	1 minute
	3	entre 1 et 2 minutes.
	4	1 minute

Ce tableau montre le temps pris pour faire le traitement de chaque exercice pour la sixième compétence.

La première classe	La première histoire (ex. 1/2/3/4)	La deuxième histoire (ex. 1/2/3/4)	La troisième histoire (ex. 1/2/3/4)
El-hussein	29/01/13	04/02/13	05/02/13
Akram	29/01/13	12/02/13	05/02/13
Amine	29/01/13	04/02/13	05/02/13
Amélia	29/01/13	04/02/13	05/02/13
Aimé	29/01/13	04/02/13	05/02/13
Olivia	29/01/13	12/02/13	05/02/13
Serge	29/01/13	04/02/13	05/02/13
Lilou	29/01/13	04/02/13	12/02/13
Paul	29/01/13	04/02/13	05/02/13
Riyad	11/02/13	04/02/13	05/02/13

Ce tableau montre le nom de l'élève et la date à laquelle chaque exercice est fait.

La deuxième classe	La première histoire (ex. 1/2/3/4)	La deuxième histoire (ex. 1/2/3/4)	La troisième histoire (ex. 1/2/3/4)
Kerim	11/02/13	31/01/13	07/02/13
Manon	28/01/13	31/01/13	07/02/13
Victoire	11/02/13	31/01/13	07/02/13
Ihsan	28/01/13	31/01/13	07/02/13
Aleyna	28/01/13	31/01/13	07/02/13
India	28/01/13	31/01/13	07/02/13
Flore	28/01/13	31/01/13	07/02/13
Alice	28/01/13	31/01/13	12/02/13
Sacha	28/01/13	31/01/13	07/02/13
Chadi	28/01/13	31/01/13	07/02/13
Moussa	28/01/13	31/01/13	07/02/13
Maceo	28/01/13	31/01/13	12/02/13
Ryan	28/01/13	31/01/13	07/02/13
Fadlil	28/01/13	31/01/13	07/02/13
Emma	28/01/13	31/01/13	12/02/13

Ce tableau montre le nom de l'élève et la date à laquelle chaque exercice est fait.

La septième compétence : **Il reformule le contenu d'un paragraphe ou d'un texte lu.**

Les histoires	Les exercices	Le temps pris
La première histoire	3	2 minutes
	4	2 minutes
	5	4 minutes
	6	2 minutes
La deuxième histoire	3	2 minutes
	4	2 minutes
	5	4 minutes
	6	2 minutes
La troisième histoire	3	1 minute
	4	2 minutes
	5	4 minutes
	6	2 minutes

Ce tableau montre le temps pris pour faire le traitement de chaque exercice pour la septième compétence.

Exercice	3/4/5/6	El-hussein	Akram	Mariama	Lina	Laura
1^{er} classe	1 ^{ère} histoire	25/03/13	25/03/13	25/03/13	25/03/13	25/03/13
	2 ^e histoire	25/03/13	25/03/13	25/03/13	25/03/13	25/03/13
	3 ^e histoire	26/03/13	26/03/13	26/03/13	26/03/13	26/03/13
	3/4/5/6	Melisa	India	Flore	Chadi	fiona
2^e classe	1 ^{ère} histoire	25/03/13	25/03/13	25/03/13	25/03/13	25/03/13
	2 ^e histoire	25/03/13	25/03/13	25/03/13	25/03/13	25/03/13
	3 ^e histoire	26/03/13	26/03/13	26/03/13	26/03/13	26/03/13

Ce tableau montre le nom de l'élève et la date à laquelle chaque exercice est fait.

La huitième compétence : **Il organise l'ordre des actions dans un texte ou un groupe d'images**

	Les exercices	Le temps pris
La première histoire	1	2 minutes
	2	2 minutes
	3	1 minute.
La deuxième histoire	1	entre 4 et 5 minutes
	2	4 minutes
	3	1 minute.
La troisième histoire	1	entre 2 et 3 minutes
	2	entre 4 et 6 minutes
	3	2 minutes

Ce tableau montre le temps pris pour faire le traitement de chaque exercice pour la huitième compétence.

La première classe

Exercice	1/2/3	El-hussein	Akram	Mariama	Lina	Laura
1 classe	1 ^{ère} histoire	18/03/13	18/03/13	18/03/13	18/03/13	18/03/13
	2 ^e histoire	19/03/13	19/03/13	19/03/13	19/03/13	19/03/13
	3 ^e histoire	21/03/13	21/03/13	21/03/13	21/03/13	21/03/13

Ce tableau montre le nom de l'élève et la date à laquelle chaque exercice est fait.

La deuxième classe	La première histoire	La deuxième histoire	La troisième histoire
Kerim	18/03/13	19/03/13	21/03/13
Melisa	18/03/13	19/03/13	21/03/13
Perle	18/03/13	19/03/13	21/03/13
Aleyna	18/03/13	19/03/13	21/03/13
India	18/03/13	19/03/13	21/03/13
Flore	18/03/13	19/03/13	21/03/13
Alice	18/03/13	19/03/13	21/03/13
Sacha	18/03/13	19/03/13	21/03/13
Chadi	18/03/13	19/03/13	21/03/13
Moussa	18/03/13	19/03/13	21/03/13
Ryan	18/03/13	19/03/13	21/03/13
Fiona	18/03/13	19/03/13	21/03/13
Julitte	18/03/13	19/03/13	21/03/13

Ce tableau montre le nom de l'élève et la date à laquelle chaque exercice est fait.

La neuvième compétence : **Il trouve dans le texte la réponse à des questions concernant le texte.**

Les exercices	Le temps pris
1^{ère} histoire	entre 4 et 5 minutes
2^e histoire	entre 4 et 5 minutes
3^e histoire	entre 4 et 5 minutes

Ce tableau montre le temps pris pour faire le traitement de chaque exercice pour la neuvième compétence.

La première classe	La première histoire	La deuxième histoire	La troisième histoire
El-hussein	05/03/13	05/03/13	05/03/13
Akram	05/03/13	05/03/13	05/03/13
Amine	05/03/13	05/03/13	05/03/13
Mariama	05/03/13	05/03/13	05/03/13
Noha	07/03/13	07/03/13	07/03/13
Salriah	07/03/13	07/03/13	07/03/13
Serge	07/03/13	07/03/13	07/03/13
Lina	07/03/13	07/03/13	07/03/13
Riyad	07/03/13	07/03/13	07/03/13
Arron	07/03/13	07/03/13	07/03/13

Ce tableau montre le nom de l'élève et la date à laquelle chaque exercice est fait.

La deuxième classe	La première histoire	La deuxième histoire	La troisième histoire
Kerim	05/03/13	05/03/13	05/03/13
Manon	05/03/13	05/03/13	05/03/13
Melisa	05/03/13	05/03/13	05/03/13
Perle	05/03/13	05/03/13	05/03/13
Aleyna	05/03/13	05/03/13	05/03/13
India	05/03/13	05/03/13	05/03/13
Maceo	11/03/13	11/03/13	11/03/13
Fadlil	11/03/13	11/03/13	11/03/13
Fiona	11/03/13	11/03/13	11/03/13
Bryan	11/03/13	11/03/13	11/03/13
Julitte	11/03/13	11/03/13	11/03/13

Ce tableau montre le nom de l'élève et la date à laquelle chaque exercice est fait.

La dixième compétence : **Il explique le sens d'une phrase lue.**

	Les exercices	Le temps pris
La première histoire	1	1 minute
	2	entre 1 et 1,50 minutes
	3	1 minute
	4	40 secondes
La deuxième histoire	1	entre 1 et 2 minutes.
	2	entre 1 et 2 minutes.
	3	30 seconds.
	4	30 secondes.
La troisième histoire	1	1 minute
	2	30 secondes.
	3	30 secondes.
	4	1 minute

Ce tableau montre le temps pris pour faire le traitement de chaque exercice pour la dixième compétence.

La première classe

EX	Akram	Amine	Mariama	Sabiha	Serge	Lina	Arron	Riyad
1/2/3 histoire	11/03/13	11/03/13	11/03/13	11/03/13	11/03/13	11/03/13	11/03/13	11/03/13

Ce tableau montre le nom de l'élève et la date à laquelle chaque exercice est fait.

La deuxième classe

Ex	Kerim	Perle	Arthur	Julitte
1/2/3 histoire	11/03/13	11/03/13	11/03/13	11/03/13

Ce tableau montre le nom de l'élève et la date à laquelle chaque exercice est fait.

Annexe 25 Tableau comparatif des résultats des élèves dans le pré-test (test initial) et le post-test (test final)

N	C2		C8		C9		C12		C13		C23		C24		C26		C28		C30	
	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F
1	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	2	2	2	1	2	1	2	2	1	1
2	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	2	2	1	2	1	2	2	1	1
3	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	2	1	1	1
4	1	1	1	2	2	2	1	2	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1
5	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1
6	2	1	1	2	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2
7	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1
8	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	2	1	1
9	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	2	2	1
10	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	2	2	1	1	2	2	1	2	1
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	2
12	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	2	1	1	2	2	1	1	1
13	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	2	2	2	1	2	1	2	1	1	1
14	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1
15	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	2	1
16	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2
17	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	2	2	1
18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1
19	1	1	1	1	2	1	2	2	1	1	2	1	2	1	1	2	2	1	2	1
20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	2	1
21	2	1	1	1	2	1	2	1	2	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	1

22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1
23	2	1	2	1	2	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	1
24	2	1	1	2	1	2	1	2	1	2	2	1	1	1	2	1	1	1	
25	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	
26	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2	2	2	1	1	1	1	1	2	
27	1	1	1	2	2	1	2	2	1	2	1	2	1	1	2	2	2	2	
28	1	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	1	2	1	
29	2	1	2	2	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	1	
30	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	2	1	1	1	
31	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	2	2	1	1	
32	2	1	2	1	2	1	1	2	1	1	2	1	2	1	2	1	1	2	
33	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	2	1	1	
34	1	2	2	2	2	1	1	1	1	1	2	2	1	1	2	1	1	1	
35	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	2	1	
36	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	2	2	1	1	2	1	1	2	
37	1	2	2	1	2	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	2	1	
38	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	1	2	1	
39	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	
40	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	
41	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	
42	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	
43	1	1	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	1	2	2	1	
44	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	

45	1	2	1	1	2	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	2	1	1	2	1
46	2	1	1	1	2	1	2	2	1	1	2	1	1	1	2	2	1	2	1	2
47	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	2	1	1	2	1	1	2	2	2
48	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	1	2	1	1	2	2	1
49	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2
50	1	1	1	1	2	1	2	2	1	1	2	2	1	1	2	1	1	2	1	2
51	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	2	2	1	1	1
52	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	1	2	2	2	1	1	1
53	1	2	2	2	1	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2
54	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	2	2	1	1	1	2
55	2	1	2	2	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	2	1	2
56	1	1	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	2	2	2	1	2	1	2	2
57	1	1	2	2	2	1	2	2	1	1	2	1	1	1	1	2	1	2	1	2
58	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2
59	1	1	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1
60	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	2	2	2	1	1
61	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	2	1	1

Pour lire ce tableau :

Les modalités des réponses des élèves sur les questions dans le pré-test suivent une échelle ordinaire de deux optiques : 1 : Réussite, 2 : Échec.

I : le résultat de pré-test (test initial). F : le résultat de post-test (test final).

De 1-20 : les élèves dans la première classe. (Classe expérimentale)

De 21-42 : les élèves dans la deuxième classe. (Classe expérimentale)

De 43-61 : les élèves dans la troisième classe. (Classe témoin)

Annexe 26 Tableau d'informations statistiques

Statistiques pour échantillons appariés					
		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	C2 test-compétence	1,00 ^a	12	,000	,000
	C2 post-test	1,00 ^a	12	,000	,000
Paire 2	C8 test-compétence	1,50	10	,527	,167
	C8 post-test	1,20	10	,422	,133
Paire 3	C9 test-compétence	1,40	25	,500	,100
	C9 post-test	1,28	25	,458	,092
Paire 4	C12 test-compétence	1,11	9	,333	,111
	C12 post-test	1,44	9	,527	,176
Paire 5	C13 test-compétence	1,00	4	,000	,000
	C13 post-test	1,75	4	,500	,250
Paire 6	C23 test-compétence	1,20	25	,408	,082
	C23 post-test	1,72	25	,458	,092
Paire 7	C24 test-compétence	1,00	16	,000	,000
	C24 post-test	1,13	16	,342	,085
Paire 8	C26 test-compétence	1,17	18	,383	,090
	C26 post-test	1,33	18	,485	,114
Paire 9	C28 test-compétence	1,29	21	,463	,101
	C28 post-test	1,33	21	,483	,105
Paire 10	C30 test-compétence	1,00	12	,000	,000
	C30 post-test	1,33	12	,492	,142

Annexe 27 Tableau récapitulatif du traitement des résultats des élèves (Garçons et filles) au pré-test et au post-test

Récapitulatif du traitement des observations						
	Observations					
	Valide		Manquante		Total	
	N	Pourcent	N	Pourcent	N	Pourcent
Classe A et B * C2 classe A et B * genre classe A et B	84	100,0%	0	0,0%	84	100,0%
Classe A et B * C8 classe A et B * genre classe A et B	84	100,0%	0	0,0%	84	100,0%
Classe A et B * C9 classe A et B * genre classe A et B	84	100,0%	0	0,0%	84	100,0%
Classe A et B * C12 classe A et B * genre classe A et B	84	100,0%	0	0,0%	84	100,0%
Classe A et B * C13 classe A et B * genre classe A et B	84	100,0%	0	0,0%	84	100,0%
Classe A et B * C23 classe A et B * genre classe A et B	84	100,0%	0	0,0%	84	100,0%
Classe A et B * C24 classe A et B * genre classe A et B	84	100,0%	0	0,0%	84	100,0%
Classe A et B * C26 classe A et B * genre classe A et B	84	100,0%	0	0,0%	84	100,0%
Classe A et B * C28 classe A et B * genre classe A et B	84	100,0%	0	0,0%	84	100,0%
Classe A et B * C30 classe A et B * genre classe A et B	84	100,0%	0	0,0%	84	100,0%