Rapport d'expertise de la méthode de lecture et écriture ALOE

Ana Dias-Chiaruttini, Dalila Moussi, Nathalie Salagnac, Caroline Viriot-Goeldel

▶ **To cite this version:**

Ana Dias-Chiaruttini, Dalila Moussi, Nathalie Salagnac, Caroline Viriot-Goeldel. Rapport d'expertise de la méthode de lecture et écriture ALOE. 2017. hal-03118037

HAL Id: hal-03118037
https://hal.science/hal-03118037v1

Submitted on 21 Jan 2021

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

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

Rapport d'expertise de la méthode de lecture-écriture ALOE

Ana Dias-Chiaruttini,

Université Côte d'Azur – LINE – Laboratoire Innovation et Numérique pour l'éducation (Responsable)

Dalila Moussi,

ESPE Lille Nord de France – CIREL – Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille

Nathalie Salagnac,

ESPE Lille Nord de France – CIREL – Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille

Caroline Viriot-Goeldel,

ESPE Créteil – CIRCEFT – Centre Interdisciplinaire De Recherche Culture, Éducation, Formation et Travail

Nous remercions l'ESPE LNF pour son soutien juridique et logistique, son directeur, Sébastien Jakubowski pour sa confiance, Dorothée Hallier-Vanuxeem pour son accompagnement indéfectible, et Florine Selosse pour son efficacité et sa disponibilité constante.

Nous remercions Monsieur Roy pour sa confiance et son aide à la réalisation de cette expertise, notamment par la communication régulière des supports, l'organisation des visites de classe, et le partage des vidéos.

Nous dédions ce travail à François Villemonteix, qui nous a quittés prématurément, et qui tenait à ce que nous menions ce travail d'expertise en sciences de l'éducation. Il souhaitait que nos travaux en sciences de l'éducation et en didactique nourrissent la formation des enseignants. Puisse ce travail y contribuer…

Choix méthodologiques d'analyse

Nous avons choisi deux échelles pour analyser l'outil ALOE.

- Une analyse globale des choix effectués par les concepteurs eu égard aux résultats des acquis de la recherche sur l'apprentissage de la lecture au CP. Nous n'avons pas pris en compte la spécificité du public, considérant que ALOE est un outil de lecture pouvant s'adresser à tous les élèves présentant ou non un trouble de l'apprentissage du langage, un déficit particulier ou nouvellement arrivés en France. Aloé n'a pas été analysé comme une méthode distinctive adressée à des élèves ayant un déficit auditif ou autres, mais bien comme un outil didactique pour l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture pouvant s'adresser à tous types d'élèves.

- Une analyse plus fine en nous attachant aux tâches proposées aux élèves en reprenant la grille élaborée pour la recherche *L'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des apprentissages au cours préparatoire* (désormais, Lire écrire au CP) (Goigoux et al., 2016). Cette grille (cf. annexe) a été conçue pour coder l'ensemble des tâches observables dans les pratiques effectives au CP. Ici nous analysons des tâches recommandées. Si nous avons pu effectuer des observations, celles-ci n'ont pas été intégralement filmées, retranscrites et codées pour nous permettre ce travail d'analyse de la mise en œuvre de l'outil. La grille d'analyse que nous avons retenue permet de répertorier les tâches relevant de l'enseignement en fonction de grandes catégories de compétences à développer dans le lire et écrire : le code, l'écriture, la compréhension, la lecture, l'étude de la langue (Goigoux et al., 2015). Le choix de cette grille d'analyse permet d'identifier des points de comparaison par rapport aux acquis de la recherche. Quelles sont les tâches proposées par ALOE qui eu égard aux recherches (et notamment *Lire et écrire au CP*) sont identifiables comme favorisant les apprentissages des élèves ? Nous nous référons aussi aux recommandations du CNESCO (2016) et aux conférences de Consensus qui s'appuient sur l'ensemble des résultats des recherches menées dans ce domaine.

Nous avons analysé de façon très précise les tâches des séquences et des leçons 1-6-10-13. Ces séquences et leçons représentent les débuts de chaque période. Les évaluations

de fin de période ont également été analysées de la même façon, c'est-à-dire à partir du travail de classification des tâches proposées aux élèves. Certaines tâches, notamment celles qui relèvent de l'étude de la langue (lexique, syntaxe, morphologie) ont été analysées sur l'ensemble des séquences, dans la mesure où cet aspect constitue pour nous un élément différenciateur des autres manuels ou méthodes de lecture commercialisées.

Nous reconstituons ainsi les enseignements possibles en comptabilisant le nombre d'activités proposées aux élèves selon chaque catégorie de tâches.

Nous avons également codé les évaluations de chaque période avec le même procédé.

Ce choix méthodologique permet d'envisager les points forts de cet outil d'enseignement de la lecture et de repérer les tâches les moins représentées, en fonction des compétences à développer chez les élèves.

Positionner Aloé par rapport aux acquis de la recherche en lecture

Selon la typologie répertoriée dans le cadre de la recherche *L'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des apprentissages au cours préparatoire* (désormais, *Lire et écrire au CP*) qui distingue une approche intégrative ; une approche phonétique ; une approche syllabique, et enfin une approche quasi globale, Aloé relève davantage d'une méthode phonétique. Toutefois elle présente également une **approche multimodale** qui prend appui sur l'écoute, la production sonore, la gestuelle et le code couleurs pour travailler l'entrée phonographique. La spécificité d'Aloé repose sur les gestes choisis qui se basent sur les points d'articulation des phonèmes ; ce qui peut la distinguer d'autres méthodes telles que *Bien lire, aimer lire*[1] ou encore et *Planète Alphas*[2].

La méthode Aloé propose un codage selon une triple modalité.

1) Un **codage couleur et forme** pour chaque phonème, associant à travers les multiples exercices d'encodage et de décodage les modalités visuelles et auditives. Les voyelles sont codées par des cartes de couleur (rondes pour les nasales, rectangulaires pour les autres, triangulaires pour les semi-voyelles). Les consonnes sont codées par des dessins faisant référence à la fois à leurs caractéristiques phonétiques (position des lèvres ou de la langue pour produire le son, soit au mouvement de l'air lors de l'émission du son) et au geste graphique manuscrit d'écriture de la lettre correspondante. Un lien entre le codage et le graphème est proposé par le biais d'une représentation de la lettre au verso de la carte. Il s'agirait selon l'auteur d'« engager la mémoire visuelle » et de « matérialiser la correspondance graphème-phonème ». Ce type de codage n'a, à notre connaissance, jamais fait l'objet d'évaluation pour un public d'apprenants ordinaires.

[1] SILVESTRE DE SACY C., COMTE C., CAVALIER L. (2018). *Bien lire et aimer lire*, Bien lire Cognitia / Silvestre de Sacy C., (1997). *Bien lire et aimer lire*, EME Editions Sociales Françaises (ESF).
[2] DUBOIS O. et HUGUENIN C. (2000). *La planète des Alphas*. Genève : Formator.

2) Un **codage gestuel** associant à chaque phonème un geste. À cet égard, Aloé se situe dans la lignée de nombreuses méthodes rééducatives gestuelles, telles que celle créée par Borel-Maisonny en France en 1969, son équivalent en Allemagne en 1984 (Kieler Leseaufbau, Dummer-Smoch et Hackethal) et d'autres plus récentes inspirées de ces deux dernières (voir par exemple Straub & Christophe, 2005). Au cœur de la méthode créée en France par Suzanne Borel-Maisonny, « des gestes symboliques servent d'intermédiaires » entre les graphèmes et les phonèmes (Borel-Maisonny, 1969, p. 17). « Instrument de la mémorisation », le geste permet de retenir l'association du signe graphique au son. « Des exercices permettront d'obtenir l'évocation et la reconnaissance des phonèmes et des syllabes à la vue du geste seul, du geste associé aux sons ou du son seulement » (ibid., p. 60). Les gestes doivent être abandonnés dès qu'ils ne sont plus nécessaires, c'est-à-dire quelques jours pour les élèves n'éprouvant pas de difficultés, plus longtemps pour les autres.

Suzanne Borel-Maisonny distingue plusieurs types de gestes :

- les uns sont représentatifs d'une forme (z, o) ;

- d'autres sont représentatifs d'une image articulatoire (r) ;

- d'autres gestes soulignent l'idée d'écoulement (f) ;

- ou bien sont tout simplement associés à une petite scène (oi évoque le chien qui aboie).

Différents de ceux de Borel-Maisonny, mais néanmoins relativement proches, les gestes d'Aloé visent à représenter à la fois l'articulation du son et la silhouette de la lettre scripte (« analogie graphique ») qui le retranscrit. Les voyelles nasales sont représentées par le même geste que la voyelle correspondante, mais situées devant ou sur le nez.

L'utilisation de ce type de méthode gestuelle permet de faire coïncider les représentations auditives et kinesthésiques. Elle est généralement présentée comme un moyen mnémotechnique permettant de retenir les correspondances phonèmes-graphèmes. Curieusement, cette technique n'a toutefois fait l'objet que de très peu d'évaluations. Deux d'entre elles, dans le monde germanophone, ont fait l'objet de recherches (Schabmann, 2007 ; Walter, Malinowski, Neuhaus,

Reiche & Rupp, 1997 pour un public de déficients intellectuels). Toutes deux peinent à identifier les effets de cette technique gestuelle. Ces résultats ne suffisent toutefois pas pour écarter l'hypothèse d'une influence de cette technique sur les progrès des élèves. Certes, l'étude menée en France par Gentaz *et al.* conclut à l'effet bénéfique pour tous les élèves d'un entraînement multisensoriel associant un entraînement phonologique avec une exploration visuo-haptique et haptique des lettres, « plus efficace que la simple exploration visuelle » (Gentaz *et al.* 2004, p. 29). Cette étude ne permet toutefois pas de présager de l'efficacité d'un codage son/geste ne faisant pas intervenir le tracé de la lettre.

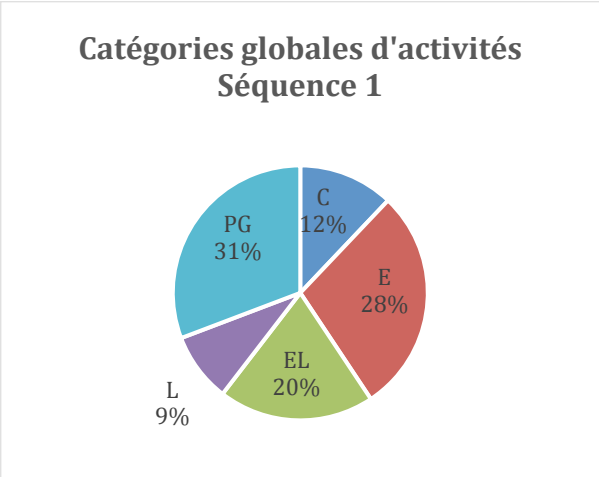
3) Les deux codages visuel et auditif, font tous deux également souvent référence à la **formation du son** : position des lèvres, point d'articulation du son, caractère nasal du son…. La formation du son dans le système moteur des organes bucco-phonatoires est ainsi expliquée aux élèves, mais aussi symbolisée. Concernant la symbolisation de la production du son par des dessins d'une part et des gestes d'autre part, on conçoit l'intérêt de la méthode pour des apprenants déficients auditifs, qui peuvent ainsi parvenir à associer à un graphème la prononciation d'un son qu'ils entendent peu ou pas. Historiquement, elle a par ailleurs été utilisée avec des enfants atteints d'aphasie. Cette technique est également largement utilisée dans la sphère germanophone pour un public ordinaire ou dans l'enseignement spécialisé (Sodoge, 2016). La question de savoir si la conscientisation et cette symbolisation permettaient d'améliorer les performances en lecture pour un public non porteur de handicaps n'a pas été traitée par la recherche à notre connaissance.

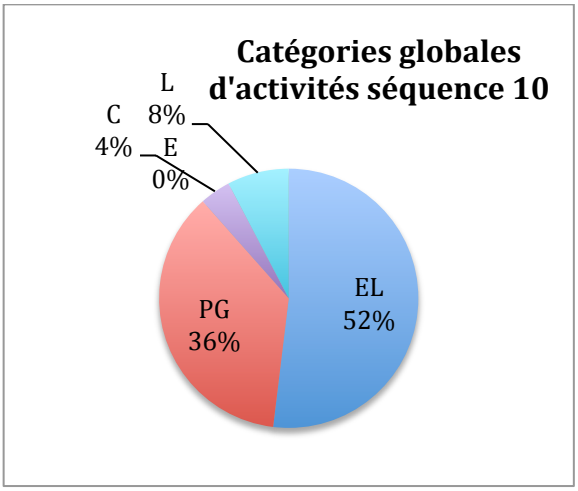
Plusieurs caractéristiques de la méthode de lecture Aloé peuvent être examinées eu égard aux connaissances produites par la recherche dans ce domaine.

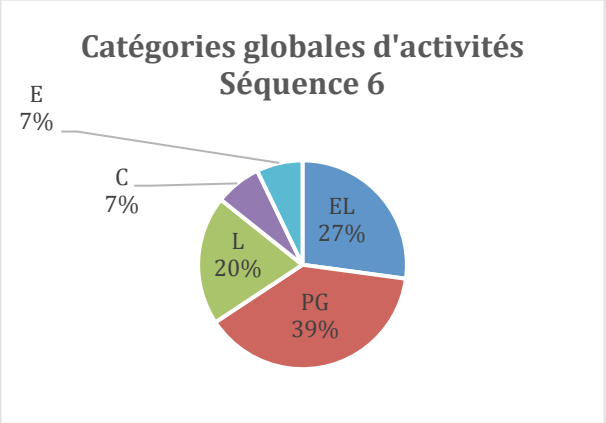
Analyse des activités proposées par Aloé

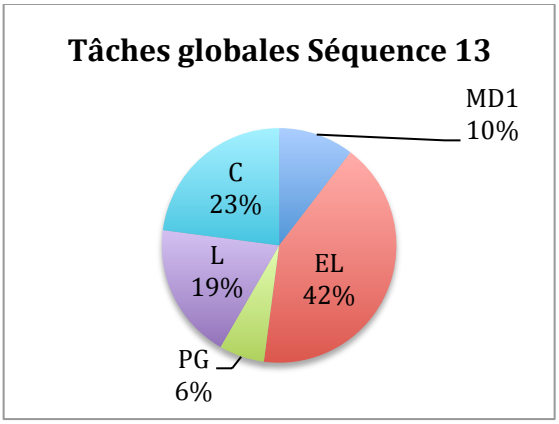
1 Analyse globale des activités

Regardons comment les activités se répartissent aux périodes que nous avons sélectionnées :





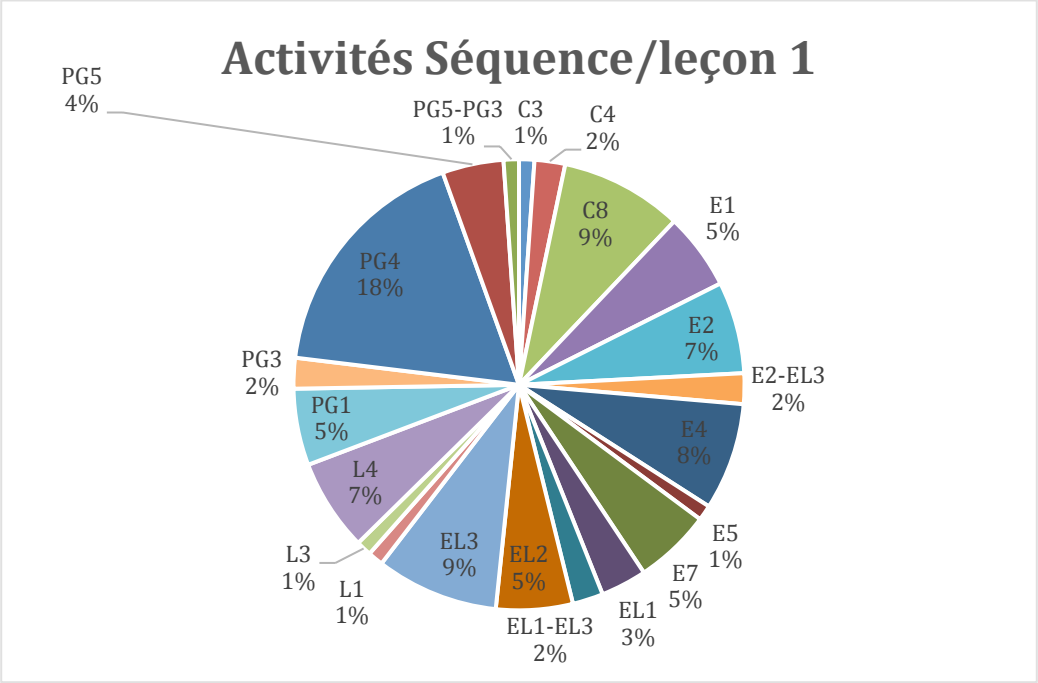




Plusieurs remarques peuvent être posées.

Deux domaines d'activités apparaissent particulièrement mobilisés par la méthode Aloé, la correspondance graphie-phonème qui correspond largement à ce qui peut être observé dans les classes (cf. *Lire et écrire au CP*). Les enseignants favorisant de manière générale cet apprentissage en particulier en début d'année. Comme dans les pratiques observées, l'étude de la langue s'impose davantage en fin d'année et prend le relais de la

correspondance graphie-phonème qu'elle intègre dans des tâches articulées. Toutefois, la particularité de cette méthode est la place considérable conférée dès le début d'année à l'étude de la langue, dans tous les domaines comme le montre le graphique suivant :



Non seulement les tâches d'enseignement du lexique, de la syntaxe et de la morphologie sont proposées aux élèves selon des proportions importantes, mais une place privilégiée est conférée à la morphologie. Ceci est rare par rapport aux méthodes habituelles que nous connaissons, mais aussi dans les pratiques enseignantes :

> Les enseignants de CP abordent tous des faits de lexique, de syntaxe et de morphologie. Le budget temps est faible comparé aux autres champs, mais il augmente régulièrement de 7 % du temps hebdomadaire de français en novembre à 10 % en mai. (Elalouf et ali., 2017, p. 185)

Mais surtout la recherche, *Lire et écrire au CP* a montré l'effet de cet enseignement sur les apprentissages des élèves :

> Si l'on examine chaque type de tâche, on constate que le temps passé à l'étude du lexique (EL1) exerce une influence significative sur ces quatre domaines ; que le temps consacré à la syntaxe (EL2) a un effet significatif et positif en écriture ; que le temps consacré à la morphologie (EL3) a un effet significatif et positif en compréhension et en écriture, avec un palier qui se situe autour de 90 minutes par semaine.

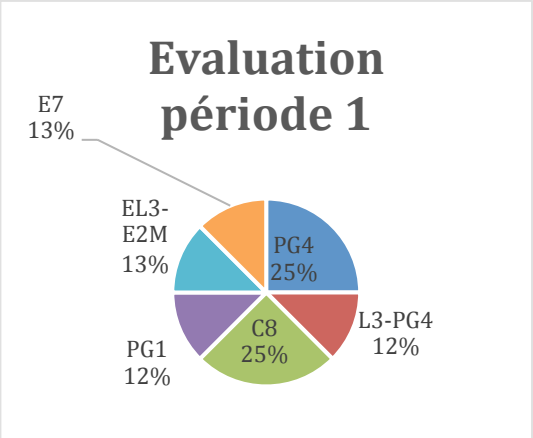
> (…) L'effet positif de l'étude de la langue sur les apprentissages est d'autant plus fort que les élèves sont faibles. Ces résultats attestent de l'enjeu que constitue l'étude de la langue dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ils incitent à mieux comprendre ce que recouvrent les pratiques efficientes. (Goigoux et ali., 2016)

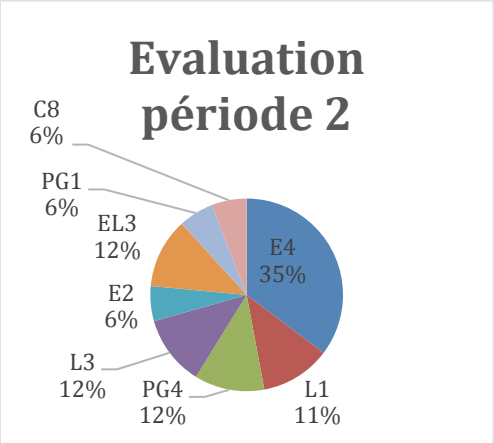
Nous reviendrons de façon plus approfondie sur l'analyse des tâches proposée au sein de la méthode.

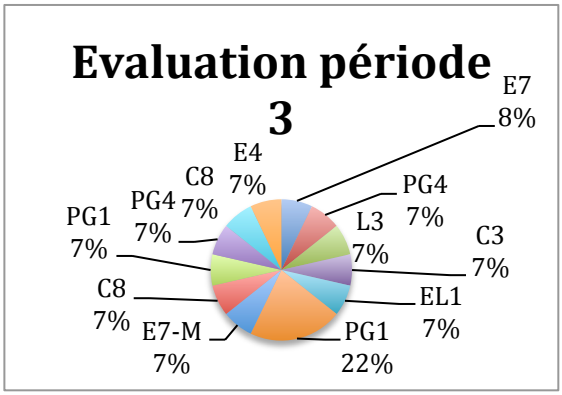
La compréhension demeure le parent pauvre (en termes de quantité) des tâches proposées aux élèves. Cela est vrai aussi dans les pratiques observées, il semble que le travail sur la langue se fasse au détriment du travail cognitif sur le texte et sa compréhension. Pour autant la méthode suggère la nécessité de penser des tâches d'acculturation aux textes « littéraires », aux récits. Nos observations dans trois classes ont permis de constater que les enseignants mettant en œuvre Aloé étaient attentifs à cet équilibre tant en grande section de l'école maternelle qu'au cours préparatoire. Nous ne pouvons que recommander des lectures à haute voix d'histoires, d'albums, nous savons que ces tâches font la différence en particulier auprès des élèves les plus démunis face à la langue scolaire (Frier et Vadcar, 2017). De même les tâches de rappel de récit contribuent à développer des compétences lecturales et favorisent les compétences en compréhension (Bishop et al., 2017).

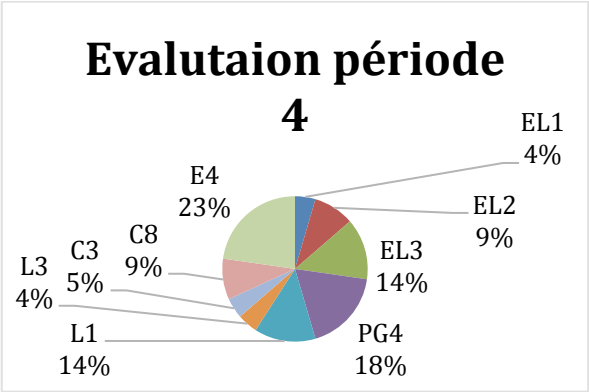
Remarquons aussi, l'attention donnée au suivi des élèves à travers notamment la mémoire didactique en général peu observable dans les documents pour la classe et davantage descriptible à travers des pratiques observées. Ainsi la mémoire didactique, codée MD1 (rappeler ou réviser un apprentissage antérieur) apparait de façon conséquente en séquence 13, elle était déjà observable dans les séquences précédentes que nous n'avons pas codées.

La méthode Aloé propose aux enseignants des évaluations qui permettent de suivre au plus près les progrès des élèves. Cela nous semble particulièrement intéressant.









Il convient de souligner là encore l'ensemble des tâches du lire et écrire évaluées, si certaines tâches sont plus représentées, l'ensemble des tâches sont évaluées.

En compréhension, les tâches C8 (réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension (explicite ou implicite)) et C3 (décrire, commenter une illustration) apparaissent de façon régulière. Elles sont aussi celles qui sont les plus pratiquées par les enseignants observés dans la recherche *Lire et écrire au CP*. On peut regretter qu'Aloé ne soit pas une force de proposition pour les tâches d'anticipation d'un texte et ne privilégie pas davantage des tâches de compréhension et d'interprétation. Toutefois les autres manuels et méthodes ne le sont pas non plus, ou de façon très marginale.

Analysons à présent plus finement les tâches de chaque domaine.

2 Le code

2. 1 - Un important travail phonologique à l'oral

La méthode Aloé repose sur un important travail oral de discrimination auditive des phonèmes, entamé dès la maternelle (Aloé 1), poursuivi au CP (Aloé 2) et au-delà (Aloé 2+). Les nombreux exercices d'encodage de mots avec un code couleur et des symboles visent à entrainer cette discrimination phonémique. Le large éventail de phonèmes introduits en maternelle est remarquable (tous les phonèmes vocaliques, dont par exemple le « oi »). En cela, la méthode Aloé est conforme aux recommandations scientifiques enjoignant à développer la conscience phonémique des élèves en maternelle et au cours préparatoire pour faciliter l'enseignement de la lecture (NICHD, 2000 ; PIREF, 2003). Le travail de discrimination des phonèmes est régulièrement précédé d'un exercice de segmentation en syllabes, permettant également de familiariser l'enfant avec l'unité syllabique dont on connait l'importance lors du recodage phonologique.

La méthode met en œuvre la recommandation n° 9 de la deuxième conférence de consensus :

> R9 : Dès la grande section de l'école maternelle il faut enseigner aux élèves le principe alphabétique et leur faire acquérir la capacité d'analyser les mots oraux pour en identifier les composants phonologiques : les syllabes puis les phonèmes. (CNESCO, 2016).

2. 2 - Un apprentissage systématique et progressif et rapide des CGP en grande section et au CP

La méthode Aloé propose un enseignement systématique des correspondances grapho-phonémiques dès la grande section de maternelle. Les voyelles sont introduites en premier, suivies des consonnes. Chaque introduction de correspondance grapho-phonémique fait l'objet d'un grand nombre d'exercices à l'oral sur la discrimination du phonème, puis de divers exercices d'encodage et de décodage au moyen du système de codage, des gestes et enfin de l'écriture. Les correspondances sont ainsi travaillées aussi bien dans le sens graphèmes-phonèmes que dans le sens phonèmes-graphèmes. À

travers ces exercices d'encodage et de décodage est travaillée « la capacité d'identifier les graphèmes (lettres et groupes de lettres constituant les unités les plus petites mobilisées dans la correspondance écrit / oral), les phonèmes (constituants des mots oraux), et de mettre en correspondance graphèmes et phonèmes ». Une capacité nécessaire à l'apprentissage de la lecture (Conférence de consensus 2003).

La méthode Aloé CP procède de la même façon. La première séquence destinée aux classes n'ayant pas utilisé la méthode en maternelle (« Passerelle ») présente 10 sons vocaliques. Les consonnes sont introduites ensuite, à raison d'une par séquence. S'il est difficile de s'avancer sur le temps que prendront les enseignants pour réaliser ces séances, il apparait toutefois que les correspondances sont introduites dès le début et que leur rythme d'introduction serait plutôt soutenu. Or on sait qu'un rythme trop lent est défavorable aux élèves faibles comme aux élèves forts, car lorsque ces derniers n'ont pas suffisamment d'éléments à leur disposition pour réussir à décoder les écrits proposés en classe, ils progressent moins. (Riou & Fontanieu, 2016). La méthode Aloé met ainsi en œuvre la recommandation n° 11 de la seconde conférence de consensus (CNESCO, 2016) :

> R11 : L'étude des correspondances graphèmes/phonèmes doit commencer dès le début du CP. Lors des deux premiers mois, il est nécessaire qu'un nombre suffisant de correspondances (de l'ordre d'une douzaine ou d'une quinzaine) ait été étudié afin de permettre aux élèves de décoder des mots de façon autonome.

La progression des différentes CGP est argumentée par les auteurs. Une attention toute particulière est accordée aux diphtongues, elles aussi systématiquement travaillées.

2. 3 - Déchiffrabilité des textes

Les textes proposés à la lecture par Aloé comportent des mots réguliers exclusivement déchiffrables avec les correspondances grapho-phonémiques enseignées. L'identification des mots irréguliers est quant à elle facilitée par le codage couleur et le codage des formes (rondes et triangulaires, pour les nasales et les ½ voyelles) qui indiquent la prononciation des graphèmes.

Il n'a pas été démontré par la recherche que les textes des manuels de lecture entièrement déchiffrables permettent un meilleur apprentissage de la lecture. On sait en

revanche que les enseignants qui proposent des textes trop peu déchiffrables (taux inférieurs à 29 %) sont moins efficaces que leurs collègues si l'on examine le score global des élèves en lecture et en écriture. On sait également que les enseignants qui font lire des textes comprenant plus de 57 % de graphèmes déchiffrables sont plus efficaces avec les élèves initialement faibles en code (Goigoux, 2016).

3 L'étude de la langue

Rappelons que l'analyse porte sur trois types de tâches relevant du domaine de l'étude de la langue : celles relatives au lexique (EL1 : sens et construction des mots), à la syntaxe (EL2 : organisation des mots dans la phrase et des phrases dans le texte) et à la morphologie (EL3 : orthographe des mots, chaines d'accord et désinences verbales).

3. 1 - Place de l'étude de la langue dans la méthode Aloé

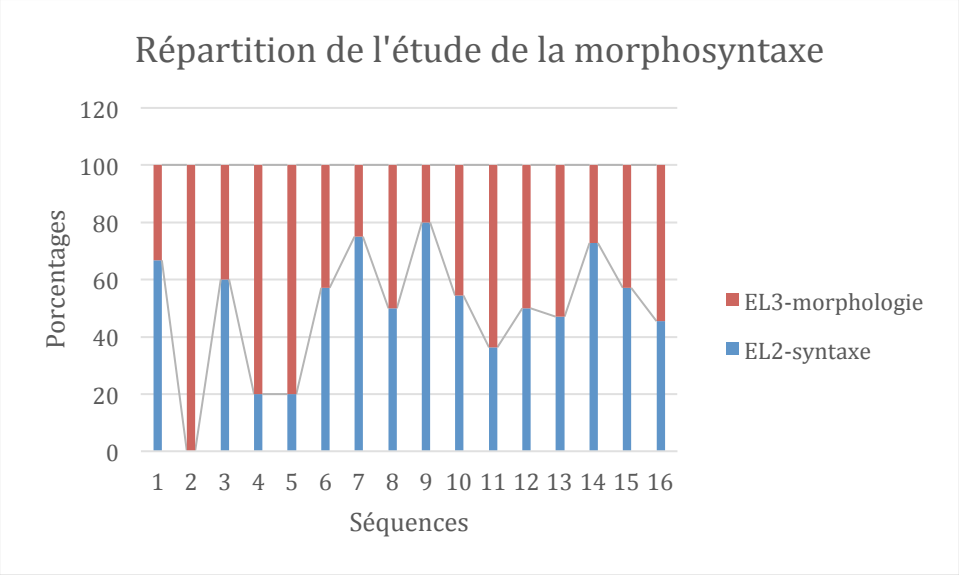
L'étude de la langue apparait dans la méthode Aloé 2 et 2+ destinée aux élèves de CP et CE1 qui auraient bénéficié d'Aloé 1 en maternelle. La méthode comprend 16 séquences d'apprentissage réparties sur 4 périodes.

Une première observation nous permet de constater que l'étude de la langue est présente dès la séquence 1 et dans toutes les séquences suivantes. En effet, chaque séquence (ou leçon) est construite autour d'une consonne et décline des apprentissages de la langue orale et des apprentissages de la langue écrite.

Dans chaque séquence, on retrouve un temps consacré à la découverte de lexique choisi à partir de la base de données NOVLEX (Lambert et Chesnet, 2001). Cette base de données a été constituée grâce à l'analyse de livres scolaires et extrascolaires destinés à des élèves de CE2 (8-9 ans). Il existe de nombreuses autres listes de fréquence lexicale dont celle de Brunet, proposée par le Ministère de l'Éducation nationale ou encore la base MANULEX (Lété et al., 2004) qui fournit les fréquences lexicales pour les niveaux CP à CM2. Le choix d'Aloé n'est pas le plus répandu.

En plus du lexique, on trouve dans chaque séquence une place importante accordée à la morphosyntaxe. Dès la séquence 1, des tâches sont proposées sur les constituants de la phrase, afin que les élèves puissent s'entrainer à ordonner les mots d'une phrase et sont amenés à mémoriser l'orthographe des mots. Le graphique qui suit présente la

répartition des enseignements relatifs à la morphosyntaxe de la séquence 1 à 16. Les résultats montrent la présence d'un travail morphosyntaxique tout au long de l'année. Suivant les séquences d'enseignement, l'accent est mis tantôt sur la syntaxe (séquences 1, 3, 7, 9 et 14), tantôt sur la morphologie (séquences 2, 4, 5 et 11).



Rappelons comme nous l'avons dit supra que la recherche *Lire et écrire au CP* (Goigoux, 2016), a mis en évidence que le temps consacré à l'étude de la langue a un effet significatif et positif sur les performances globales des élèves en lecture-écriture à la fin du cours préparatoire. Ainsi, l'apport précoce des connaissances morphologiques et orthographiques dans cette méthode ainsi que leur prédominance tout au long des séquences pourraient avoir une influence positive sur l'apprentissage de la lecture.

La méthode Aloé met ainsi en œuvre la recommandation n° 19 de la seconde conférence de consensus (CNESCO, 2016) :

> R19 : Dès l'école maternelle, il est important de consacrer un temps conséquent à l'étude de la langue, cette amorce doit être prolongée tout au long de la scolarité obligatoire par un travail systématique sur la dimension linguistique (vocabulaire, morphologie, syntaxe, inférences, type de texte) des textes étudiés.

3. 2- Description de la méthode (métalangage, progression, évaluations)

La démarche s'appuie sur une représentation schématique de la morphosyntaxe élémentaire. Elle est présentée dans le guide pédagogique d'Aloé 2 et 2+. Les schémas

explicitent la référenciation et les temps et distinguent les mots par leur nature et leurs fonctions, les noms et leurs déterminants et les verbes.

Métalangage et schématisation

La terminologie grammaticale est introduite par le biais de l'image, le symbole ou l'image associée à un symbole afin de faciliter la compréhension et la mémorisation de concepts abstraits. À travers cette symbolisation, les élèves manipulent un nombre important de termes grammaticaux (nom, déterminant, masculin/ féminin, singulier/ pluriel, pronom personnel sujet, verbe, sujet, temps, conjugaison, phrase, mot, signes de ponctuation, adjectif…).

Aloé propose d'abord un enseignement de l'étude de la langue à l'oral avant le passage à l'écrit. Pendant la phase orale, de nombreuses notions font l'objet d'un apprentissage implicite. Au fur et à mesure des séquences, la méthode précise aux enseignants d'apporter la terminologie grammaticale de manière explicite. Voici quelques-unes des consignes que l'on peut relever :

> *Insistez sur la terminologie : nom féminin (p. 62)*
> *Le terme « verbe » sera proposé à cette occasion (p. 148)*
> *Les élèves vont découvrir le verbe à l'infinitif. Afin qu'ils se familiarisent avec cette notion de verbe, apportez dès à présent cette terminologie pour désigner ce mot… : « X est en train de… » (p. 155)*
> *À partir de cette séquence, vous pourrez donner la terminologie « adjectif » au mot que l'on trouve (p. 212)*
> *Utilisez les termes « nom », « adjectif » afin que, par une répétition régulière, les élèves en intègrent bien la nature (p. 224)*

Parmi les attendus de fin CP (MEN, 2018), l'élève doit être capable de mobiliser « les mots de la grammaire » pour résoudre des problèmes d'orthographe, d'écriture et de lecture, mais la nomenclature ne fait pas partie d'un apprentissage systématique. En cela la méthode Aloé est plus exigeante que les attendus institutionnels de fin CP.

Pour travailler la classe grammaticale du nom, Aloé propose une catégorisation prenant appui sur des critères sémantiques. Le nom est « un mot qui **nom**me ». Il peut s'agir d'une personne (quelqu'un), d'un animal ou d'une chose/ idée (quelque chose). Cette classification reste discutable en particulier la dernière sous-catégorie *une chose, une idée* qui peut apparaitre très approximative pour un élève de CP. En effet, la notion

d'idée évoque d'une part ce qui est inanimé, mais aussi ce qui est représenté dans l'esprit ou élaboré par la pensée. Dans cette sous-catégorie, on trouve, par exemple, les mots désignant des choses aussi abstraites que les sentiments, les qualités ou les défauts.

La validité du critère sémantique pour l'identification d'une catégorie lexicale est plus ou moins contestée suivant les recherches, mais elle fait partie de la tradition de la grammaire scolaire. Même si l'approche sémantique reste l'approche la plus simple et la plus concrète pour entrer dans la langue en particulier pour de jeunes enfants (Vargas, 1992), certaines études sous l'influence de la linguistique structurale estiment que le critère formel (présence d'un déterminant) serait plus pertinent pour aider les élèves à identifier la catégorie du nom et à la distinguer des autres (verbe, adjectif).

Les travaux de Kilcher et al. (1987) montrent que « le savoir grammatical des élèves relève d'un savoir intuitif et d'élaborations liées à la pratique langagière ». Pour Calame-Gippet (2009), il pourrait alors être intéressant d'amener les élèves à identifier et construire progressivement les catégories sémantiques en manipulant des corpus de mots rencontrés dans les lectures plutôt que de leur « imposer » une schématisation.

La méthode se sert du déterminant pour distinguer le genre masculin / féminin des noms communs à partir de la séquence 2. Cependant, afin de mettre en évidence le genre féminin, elle utilise un schéma qui permet de relier la marque du « e » du déterminant « une » avec celle du nom. Ainsi un nom est féminin s'il se termine par un « e ». Cette association nous semble problématique notamment lorsque les élèves rencontreront des noms épicènes comme *élève, enfant, camarade, adulte* ou *artiste* qui acceptent aussi bien le féminin que le masculin ou des noms féminins comme *souris, maman, maison, eau* ou *fleur* qui ne s'écrivent pas avec un « e » final. Ce sont autant de difficultés pour l'élève qui devra saisir que la classification en genre ne se réduit pas à la marque du féminin (Gomila, 2018).

La méthode Aloé propose un travail riche et intéressant pour construire la classe grammaticale du verbe et amener les élèves à l'identifier dans une phrase. Le verbe est abordé dans une structure classique : la phrase assertive verbale avec une approche basée sur les fonctions : sujet-verbe-complément. L'encadrement par la négation *ne…pas* est une manipulation syntaxique efficace tout comme l'appui sur les variations perceptibles à l'oral (variation en fonction du temps ou des personnes). Aloé suggère

fréquemment le recours aux connecteurs temporels pour identifier la variation morphologique (sonore) et prévoit également le recours à la substitution (remplacement du verbe par un autre), ce qui correspond aux orientations didactiques proposées par la recherche (Gourdet et al., 2016).

Concernant la conjugaison, la méthode introduit dès les premières séquences, un travail oral sur les pronoms personnels. À partir de jeux, les élèves déclinent les pronoms en se servant d'objets ou d'images (j'ai une gomme, il a un feutre rouge, séquence 2). Il faut attendre la séquence 6 pour voir un travail plus spécifique à l'écrit sur la morphologie verbale (terminaison du verbe à la 2ème personne du singulier). Le terme « verbe » fait son entrée en séquence 7 lors de dictées de phrases, ainsi que sa symbolisation. Les verbes sont écrits en lettres capitales dans un grand V. Aloé propose un travail sur l'infinitif des verbes (« X est en train de… »), la distinction présent / passé / futur puis les terminaisons avec « tu » et « ils/elles » (…), autrement dit un travail conséquent par rapport aux méthodes de lecture classiques.

À partir de la séquence 10, la symbolisation proposée autour du verbe permet de mettre en évidence l'infinitif, le temps et la personne. Elle se complexifie en intégrant les pronoms personnels, la forme pronominale, l'auxiliaire avoir ou être pour le passé composé et les locutions adverbiales de négation (« Le verbe a mis ses lunettes »). Cette symbolisation permet ainsi de mettre en évidence la grande variabilité morphologique du verbe tout en privilégiant les régularités afin de construire des règles, mais elle peut paraître très complexe à manipuler pour des élèves de CP. D'autant que les exercices proposés se résument souvent à de l'application et ne s'appuient pas suffisamment sur des activités de tri, de comparaison, de classement et de justification.

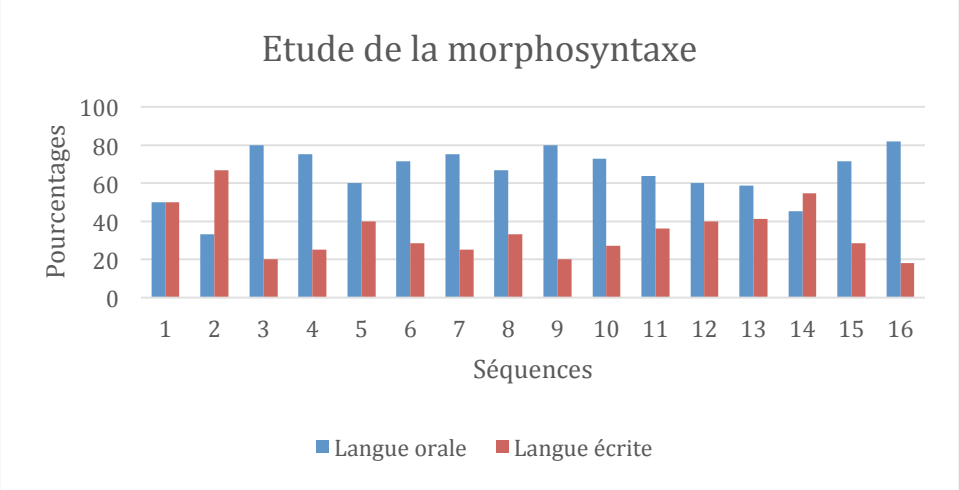
Enfin, la méthode Aloé propose un enseignement du lexique puisé dans la base Novlex. Les thèmes sont abordés à l'oral et travaillés à l'aide d'images et de jeux de langage. Les élèves codent et décodent les mots du lexique tout au long des séquences. Aloé propose un travail sur les homophones et les catégorisations (animaux : matou, mouton, moineau) à partir d'affichages génériques. La méthode matérialise les morphèmes flexionnels d'une couleur pour les rendre visibles. Cependant, rien n'est proposé autour de la morphologie dérivationnelle (tard / tarder / tardif) en dehors de la séquence 13 où les élèves sont amenés à associer le fruit et son arbre (pomme / pommier). Les travaux de Colé et al. (2004) montrent que dès le C.P., les élèves qui manifestent les meilleures

performances en vocabulaire sont ceux qui manifestent les meilleures performances dans les tâches de conscience morphologique. En effet, cette dernière permettrait à l'élève de déterminer plus facilement le sens de mots nouveaux en identifiant les morphèmes le composant.

Progression des apprentissages en étude de la langue

Le guide Aloé 2 et 2+ propose un tableau de progression (p. 12) qui fait état de 16 séquences réparties sur 4 périodes (séquences 1 à 5, 6-9, 10-12 et 13-16). À l'issue de chaque période, est proposée une évaluation. Selon le guide, il n'y aurait pas d'impératifs temporels, la progression proposée doit s'adapter au rythme d'apprentissage des élèves et aux éventuelles pathologies.

Chaque séquence comporte deux parties : un apprentissage de la langue orale et un apprentissage de la langue écrite. Le lexique et la morphosyntaxe sont abordés à l'oral en prenant appui sur une banque d'images et de jeux puis à l'écrit en fin de séquence. Aloé propose également des exercices sur fiches pour permettre aux élèves de s'entrainer. Le graphique suivant permet d'observer le langage (oral ou écrit) privilégié pour travailler la morphosyntaxe.



L'analyse montre que l'étude de la morphosyntaxe s'appuie en priorité sur le langage oral. En dehors de la séquence 2 et 14, les exercices proposés sont quantitativement moins importants à l'écrit, ce qui peut se comprendre étant donné le niveau des élèves. Néanmoins, le graphique montre le recours à l'écrit dans toutes les séquences. En effet, dès la séquence 1, les élèves manipulent des étiquettes de mots pour constituer des

phrases. Cette manipulation se poursuit tout au long de l'année jusqu'à ce que les élèves soient en mesure de rédiger une phrase de manière autonome.

Les évaluations

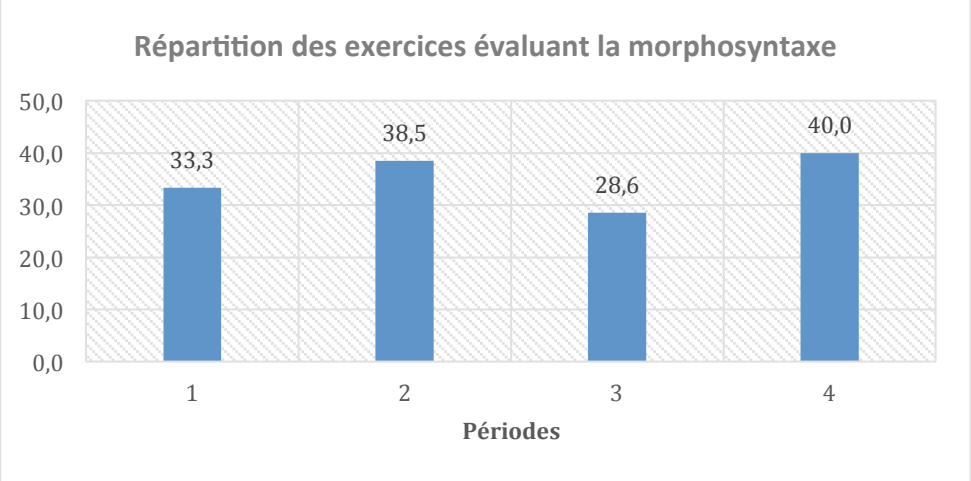
La méthode propose une évaluation à la fin de chaque période, soit 4 évaluations au total. Chaque évaluation est constituée de 12 à 15 exercices. Le tableau qui suit présente les exercices proposés par période pour évaluer les connaissances morphosyntaxiques.

Période	Exercices n°	Tâches demandées
Période 1	6-9-10-12	-Écris dans chaque case le numéro du dessin. -Écris le ou la -Écris le numéro de la phrase dans la bulle -Dictée
Période 2	5-6-9-11-13	-Écris une phrase à côté du dessin (il a mal ou elle a mal) -Complète par : « le, la, l', les » devant les mots -Remplace les mots entourés par « il, elle, ils, elles » -Lis et réponds aux questions -Dictée
Période 3	5-9-13-14	-Réponds aux questions -Écris une phrase à côté de chaque image -Lis et réponds aux questions -Dictée
Période 4	6-8-11-12-13-15	-Écris le nom de ce que tu vois. Commence par un ou une -Écris une phrase à côté de chaque image -Complète les schémas et recopie les phrases -Dans chaque phrase, conjugue le verbe… -Choisis le mot qui convient là où il manque

		-Dictée

Une première lecture permet de constater que toutes les évaluations proposent des exercices permettant de vérifier l'acquisition des connaissances en étude de la langue. De même, on remarque que chaque évaluation se termine par un exercice de dictée censé réinvestir le lexique, mais également les notions en orthographe et grammaire qui ont été travaillées tout au long des séquences. La dictée constitue ainsi l'exercice de référence.

Le graphique suivant présente la proportion d'exercices évaluant les connaissances orthographiques et grammaticales à la fin de chaque période.



L'analyse montre qu'en moyenne 1/3 des exercices évaluatifs concerne l'acquisition de connaissances morphosyntaxiques, et ce, dès la première période, ce qui montre l'importance accordée à l'étude de la langue.

4 L'écriture

Dès la première période, l'écriture apparaît presque autant dans les tâches (29 %) que l'étude des correspondances entre phonèmes et graphèmes (31 %). Par contre à partir de la séquence 6, elle est beaucoup moins présente (6 %) et disparaît dans les séquences 10 et 13. Nous notons cependant sa présence dans les évaluations au moins de la période 1 à la période 4.

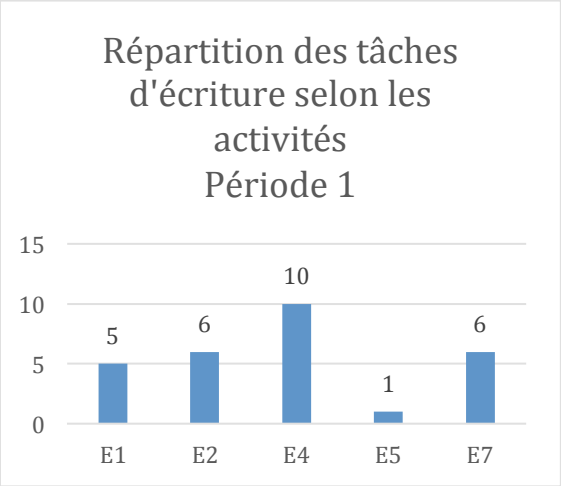
Au niveau du tempo, ce parti pris n'est pas surprenant dans la mesure où la méthode combine d'emblée les correspondances phonographiques qui nécessitent la mobilisation de l'écriture. Par contre, il nous semble plus surprenant qu'elle disparaisse des tâches aussi vite dans le déroulement de l'année.

Nous allons à présent nous attacher à l'étude plus précise du type d'écriture dans la méthode Aloé.

L'écriture (le geste graphique) est une activité complexe qui nécessite de maîtriser et de coordonner des capacités cognitives, perceptives et motrices (Bara & Gentaz, 2010 ; Zesiger, 1995). Dans la méthode Aloé, l'écriture est envisagée en capitales d'imprimerie, mais également et surtout en lettres cursives. Les auteurs de la méthode Aloé insistent sur le fait que l'enseignant utilise l'écriture cursive afin de permettre aux enfants de mieux se représenter l'écrit qu'ils vont devoir produire et surtout « afin d'éviter toutes ambiguïtés visuelles de l'écriture scripte »[3]. Les travaux sur le choix du style d'écriture qui doit être enseigné en primaire font l'objet d'une large controverse à travers les différents pays (Ediger, 2002). Néanmoins l'étude de Longcamp, Zerbato-Poudou et Velay (2005), montre que la reconnaissance des lettres chez des enfants de maternelle est meilleure quand ils les ont apprises en utilisant l'écriture manuscrite plutôt qu'en les tapant sur un clavier d'ordinateur. Dans tous les cas, l'argument de la difficulté de transfert entre lecture et écriture serait plus théorique que réel, car cette différence ne toucherait que certaines lettres vraiment différentes en script et en cursive (telles que b, r, s et z, Paoletti, 1994).

Ainsi, voyons la répartition des types d'écriture dans la méthode Aloé en particulier à la période 1.

[3] Aloé 1, concepts, outils, mise en œuvre p. 14



Si nous les regroupons, la calligraphie et la copie sont très présentes comme nous l'avons déjà indiqué. L'écriture sous la dictée est également très fréquente, et ce dès le début de l'année ainsi que la production d'écrit sans unité à disposition. Par contre, la production d'écrit combinant des unités linguistiques déjà imprimées est peu représentée (5 à 6 % des tâches dans l'année si l'on tient compte des autres périodes analysées). Nous savons toutefois que cette activité n'est pas la performante dans les apprentissages du lire et écrire bien qu'elle soit très valorisée par les pratiques enseignantes observées dans toute la France dans le cadre de la recherche *Lire et écrire au CP*.

Il faut rappeler à nouveau l'importance des tâches mobilisant la dictée qui nous semble très pertinente au vu des résultats de la recherche *Lire et écrire au CP* qui indique que « passer du temps à écrire sous la dictée est bénéfique en écriture surtout pour les élèves les plus faibles et intermédiaires, soit 42 % des élèves de l'échantillon, avec un effet plafond à 39 minutes » (Goigoux et al., 2016, p. 53). La méthode Aloé comme nous l'avons déjà signalé semble aller dans ce sens.

Enfin, il est également important de souligner que le choix de faire produire des élèves sans unité dès la période 1 entre en résonnance avec les résultats de la recherche *Lire et écrire au CP* puisque selon le rapport « cette tâche a des effets positifs sur les performances en code et en compréhension ainsi que sur le score global » (Goigoux et al., 2016, p. 360).

5 Lien étude de la langue et lecture / écriture

Dans chaque séquence, la méthode propose des activités de lecture et d'écriture en lien avec les notions travaillées en étude de la langue. Dans les premières séquences, les élèves sont amenés à construire des phrases à partir d'étiquettes-mots et des étiquettes-signes de ponctuation. Puis la méthode propose des exercices de transcription : dictée de syllabes, dictée des mots du lexique, dictée de mots-outils, dictée de groupes de mots et dictée de phrases.

La méthode Aloé est ainsi non seulement en accord avec les recommandations de la conférence de consensus de 2003 qui rappelait que : « l'articulation entre l'activité de lecture et l'activité d'écriture permet un réel travail d'analyse phonographique qui favorise une relation entre les phonèmes et les graphèmes et qui aide à la compréhension du principe alphabétique » (PIREF, 2003), et elle met en œuvre la recommandation n° 14 de la seconde conférence de consensus (CNESCO, 2016) :

> R14 : Dès le CP il faut faire régulièrement des exercices d'écriture (sous dictée – en particulier pour les élèves les plus faibles -et/ou au choix de l'élève) parallèlement à ceux en lecture.

Cependant, dans la méthode Aloé, la dictée apparait comme un exercice assez traditionnel plutôt que comme une situation d'apprentissage censée favoriser la mémorisation, l'automatisation et la réflexion sur la langue. En effet, certaines recherches (Angoujard, 1994 ; Haas, 2004) proposent d'envisager la dictée comme une tâche problème où les élèves peuvent, à partir de leurs erreurs, exprimer leurs conceptions orthographiques afin de les faire évoluer. Pour ce faire, des dispositifs comme la dictée sans fautes, l'atelier de négociation graphique ou la phrase dictée du jour permettraient de favoriser la compréhension des phénomènes orthographiques, et la valorisation du raisonnement et des réussites (Brissaud et Cogis, 2011).

En plus des dictées, les élèves ont différents exercices d'écriture où ils doivent compléter des mots ou des phrases (un/une, ils/elles, liste de verbes à l'infinitif, vert/verte, prépositions, et/est…), transformer des phrases (singulier/ pluriel) afin de réinvestir les connaissances grammaticales. À partir de la période 4, et notamment à partir de la séquence 14, Aloé introduit la production d'écrit. On compte au total 6 consignes d'écriture :

« Au zoo, il faut respecter les règles. Écris ces règles. Commence par : Il ne faut pas… »

« Complète cette poésie avec des noms d'animaux. »

« Écris une lettre à quelqu'un. »

« Quels animaux peut-on voir dans un cirque ? Fais la liste. »

« Cherche les meubles sur lesquels on peut s'asseoir. »

« Cherche les métiers du cirque. Fais une liste. »

Ces consignes d'écriture permettent aux élèves de produire de manière autonome des écrits courts. On note la présence de lanceurs d'écriture pour faciliter l'entrée dans l'écrit (à partir d'une structure donnée ou d'images). La méthode propose essentiellement la rédaction d'écrits fonctionnels (pour nommer, lister) ou informatifs invitant les élèves à écrire quelques mots isolés, ce qui permet un réinvestissement limité des connaissances morphosyntaxiques.

La méthode insiste sur un étayage conséquent à l'oral pour permettre aux élèves de formuler des phrases et d'échanger sur le type d'écrit à produire, soit des éléments de planification, ce qui semble intéressant. Cependant, aucune indication n'est donnée quant à la démarche d'écriture dans son ensemble, à savoir la mise en texte (avec le recours éventuel aux outils de la classe) et la révision/ réécriture. La méthode ne semble pas concevoir l'écriture comme un processus complexe alternant des phases d'écriture et de relecture et encourageant la collaboration entre pairs et l'utilisation du brouillon.

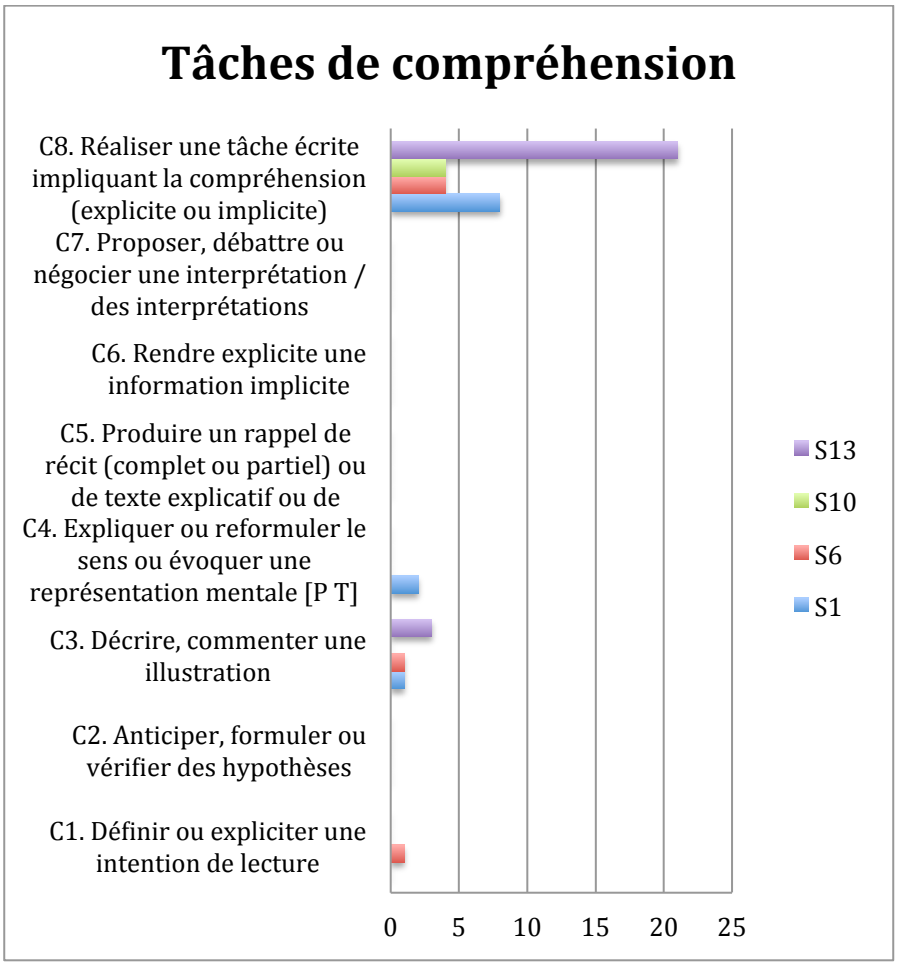
De même, la méthode Aloé ne propose ce type de productions écrites qu'à partir de la période 4, ce qui nous semble tard au regard des recommandations du CNESCO (2016) : « Il est nécessaire d'articuler fortement l'apprentissage de la lecture et la production d'écrits. » Et des résultats issus de la recherche *Lire et écrire au CP* :

> En REP les élèves tirent bénéfice des interactions des activités de lecture et d'écriture dès lors qu'elles leur sont explicitement présentées, qu'elles se mettent en place dès le début de l'année et qu'elles sont réalisées toutes les semaines. Les activités telles que la suite de texte, en tenant compte des contraintes narratives du texte, semblent être particulièrement intéressantes pour travailler la production écrite et la compréhension du texte. Ainsi, plus les productions sont éloignées du texte et de ses contraintes, moins les élèves sont performants dans

ces deux activités en fin de CP et en fin de CE1, notamment dans le traitement des implicites et des inférences. (Dias-Chiaruttini, Salagnac, 2017, p. 80)

6 La compréhension

Comme nous l'avons déjà signalé, la compréhension est le parent pauvre dans l'enseignement de la lecture et écriture au CP. Cela reste conforme aux pratiques observées chez les enseignants (Goigoux et ali., 2016). L'analyse de la méthode Aloé révèle que la tâche C8 est non seulement la plus pratiquée, mais aussi la plus évaluée. Ce qui correspond aux autres manuels et aux pratiques observées. Les résultats de la recherche montrent les faibles compétences des élèves à la fin du CP et encore à la fin du CE1 lorsque les tâches sur les implicites, les inférences, les structures de récit, les rappels de récits accompagnés ne sont pas enseignés aux élèves. Le tableau ci-dessous répertorie le pourcentage de tâches proposées aux élèves par rapport à l'ensemble des tâches proposées pour chaque période analysée. On note une forte progression sur l'année, mais qui concerne toujours la même tâche de compréhension.



Les textes proposés sont conçus en fonction de la progression des correspondances graphie-phonème dont nous avons en partie souligné certains intérêts, eu égard aux acquis de la recherche dans ce domaine. Aloé gagnerait par conséquent à ce que d'autres textes viennent nourrir les élèves de récits et d'activités orales et écrites pour travailler l'interprétation des textes, ce travail pourrait même être prolongé par l'étude d'images…

En conclusion

La méthode Aloé possède de nombreuses caractéristiques qui sont, d'après les recherches conduites ces deux dernières décennies, favorables à l'apprentissage du décodage : elle propose un entrainement conséquent de la conscience phonémique, un enseignement précoce et systématique des correspondances grapho-phonémiques, tout en articulant régulièrement la lecture et l'écriture. Les textes qu'elle propose, largement déchiffrables, permettent aux élèves de s'entrainer à l'identification des mots. Elle repose sur un système de codage multimodal qui s'inscrit, certes, dans une longue tradition de remédiation, mais dont l'état des connaissances ne permet pas, à l'heure actuelle, de statuer sur son efficacité potentielle.

La méthode Aloé accorde beaucoup d'importance à l'étude de la langue et notamment à un travail systématique pour développer le lexique et les connaissances morphosyntaxiques des élèves, ce qui correspond aux recommandations du CNESCO (2016). Les notions reposent sur un enseignement implicite puis explicite au fur et à mesure de l'année.

L'enseignement du vocabulaire et son extension font l'objet d'une progression réfléchie et d'une programmation organisée. Il mériterait cependant d'être complété par un travail sur les dérivés (nominaux et adjectivaux) et les relations de sens (familles de mots, synonymie, polysémie) plus approfondi.

La schématisation proposée pour introduire l'étude de la langue est intéressante, mais gagnerait à être construite avec les élèves à partir d'activités de tri et de classement plutôt que d'être imposée.

Concernant la morphologie verbale, Aloé propose un travail original qui repose sur des schémas permettant de décomposer le verbe en flexion temporelle et en flexion de personne. L'approche peut cependant sembler complexe et nécessiter un temps d'explicitation important auprès d'élèves de CP. Elle aurait besoin d'être complétée par davantage d'activités de manipulation afin de permettre aux élèves de dégager les régularités des verbes et d'en comprendre le fonctionnement.

L'articulation entre l'étude de la langue et la lecture-écriture a été pensée par la méthode Aloé de manière très intéressante. La méthode accorde une place importante à

l'écriture, et ce, dès la première période du CP. D'une manière générale, les partis pris semblent être en correspondance avec les résultats de la recherche en termes d'efficacité comme le fait d'accorder une importance à la dictée et à la production d'écrit en autonomie.

En revanche, la production de textes variés semble insuffisante au regard des recherches en didactique de l'écriture qui invitent à produire des écrits différents privilégiant une démarche d'écriture et engageant l'élève dans des activités de révision / réécriture de son texte afin de réinvestir davantage les connaissances lexicales et morphosyntaxiques.

Nous avons relevé des « manques » concernant les tâches E8 (définir, planifier ou organiser la tâche d'écriture (enjeu, destinataire, contenu, plan…) et E9 (revenir sur l'écrit produit : le commenter, le corriger, le réviser, l'améliorer*)* qui gagneraient à être travaillées dans la mesure où La recherche *Lire et écrire au CP* montre que :

> Le tiers des classes dans lesquelles ces tâches de planification et de révision sont pratiquées au moins 17 minutes par semaine fait davantage progresser les élèves en écriture par rapport au tiers des classes qui en font le moins. (Goigoux et al., 2016, p. 359)

Enfin, il convient de compléter la méthode par des lectures riches et diversifiées et un réel travail de compréhension qui s'appuie sur le rappel de récit accompagné, l'articulation en production écrite sur les textes lus (notamment les suites de textes) et le travail sur les implicites et les inférences. Notons que les classes observées qui mettent en œuvre la méthode de lecture Aloé prennent en charge cet apprentissage.

Références bibliographiques

ANGOUJARD A. (1994). *Savoir orthographier*, Hachette : INRP.

BARA F. & GENTAZ É. (2010). « Apprendre à tracer les lettres : une revue critique ». *Psychologie française*, vol. 55, n° 2, p. 129-144.

BISHOP M.-F., BOIRON V., SCHMEHL-POSTAÏ A. & ROYER C., (2017) « Comprendre des histoires en cours préparatoire : l'exemple du « rappel de récit accompagné » », *Repères*, 55, p. 87-107

BOREL-MAISONNY S. (1969). *Langage oral et écrit.* Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.

BRISSAUD C., & COGIS D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier, coll. « Enseigner à l'école primaire ».

CALAME-GIPPET F. (2009). « Le critère sémantique dans l'identification d'une catégorie lexicale : problématique autour du nom commun », *Repères,* 39, p. 121-136.

CNESCO (2016). Conférence de consensus. Lire, comprendre, apprendre. Comment soutenir le développement de compétences en lecture ? Recommandations du jury. 16 et 17 mars 2016 à l'ENS de Lyon.

COLE P., ROYER C., LEUWERS C. & CASALIS S. (2004). « Les connaissances dérivationnelles et l'apprentissage de la lecture chez l'apprenti-lecteur français du C.P. au C.E.2. ». *L'Année Psychologique*, 104, p. 701-750.

DIAS-CHIARUTTINI A. & SALAGNAC N. (2017). « Les formes d'articulations et d'interactions entre la production écrite et la compréhension », *Repères*, 55, p. 65-85.

DUMMER-SMOCH L. & HACKETHAL R. (1984). *Kieler Leseaufbau.* Kiel : Veris.

ÉCALLE J. & MAGNAN A. (2002). L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs. Paris : Armand Colin

EDIGER M. (2002). « Assessing handwriting achievement ». *Reading Improvement*, vol. 39, n° 3, p. 103-110.

EHRI L. C. (1987). « Learning to read and spell words ». *Journal of Reading Behavior*, vol. 19, n° 1, p. 5-31.

EHRI L. C. (2000). « Learning to read and learning to spell: Two sides of a coin ». *Topics in Language Disorders*, vol. 20, n°3, p. 19-49.

ELALOUF M.-L., GOMILA C.**,** BOURHIS V.**,** PÉRET, C.**,** AVEZARD-ROGER C., GOURDET P., (2017). « Le rôle du maitre dans l'étude de la langue au CP : description et analyse de pratiques différenciées », *Repères*, 55, p. 183-204.

FITZGERALD J. & SHANAHAN T. (2000). « Reading and writing relations and their development ». *Educational Psychologist,* vol. 35, n° 1, p. 39-50

FRIER C. & VADCAR A. (2017). « Mais qu'est-ce qui se passe dans le coin lecture ? », *Repères*, 55 -1, p. 133-157.

GENTAZ E. & DESSUS P. (dir.) (2004). *Comprendre les apprentissages*. Paris : Dunod, p. 49-67.

GOIGOUX R., JARLÉGAN A., & PIQUÉE C. (2015). « Évaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire sur les apprentissages des élèves : enjeux et choix méthodologiques ». *Recherches en didactiques*, n° 19, p. 33-55.

GOIGOUX R. (dir.) et ali.. (2016). Lire et écrire au CP. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des apprentissages. Récupéré du site de l'Institut français de l'éducation (Ifé) : <http://ife.enslyon. fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport>.

GOMILA C. (2004). « Pratiques d'enseignement de la langue au CP : Quelle place pour les savoirs grammaticaux dans l'enseignement de la lecture ? ». In Vargas C. (dir.) *Langue et étude de la langue. Approches linguistiques et didactiques*. Aix-en-Provence : Publications de l'université de Provence, p. 291-300.

GOURDET P., COGIS D., ROUBAUD M.-N. (2016). « L'enseignement d'une notion-clé au primaire : le verbe », dans S.-G. Chartrand (dir), *Mieux enseigner la grammaire : Pistes didactiques et activités pour la classe*. Montréal : Editions du Renouveau Pédagogique, p. 154-179.

GOURDET P., GOMILA C., BOURHIS V., ELALOUF M.-L., PERET C. et AVEZARD-ROGER C. (2015). « De la grammaire au CP pour lire et écrire ? Description et analyse de pratiques dans le cadre de la recherche Lire-écrire au CP », *Repères*, 52, p. 39-58.

HAAS G., (2004) *Orthographe au quotidien* – Cycle 3, CRDP de Bourgogne.

KILCHER-HAGEDORN H., OTHENIN-GIRARD C., de WECK G. (1987). *Le savoir grammatical des élèves*. Berne : Peter Lang.

LAMBERT E. & CHESNET D. (2001). Novlex: une base de données lexicales pour les élèves de primaire. *L'Année Psychologique*, 101, p. 277-288.

LETE B., SPRENGER-CHAROLLES L., & COLE P. (2004). Manulex: A grade-level lexical database from French elementary-school readers. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36, p. 156-166.

LONGCAMP M., ZERBATO-POUDOU M. & VELAY J. (2005). « The influence of writing practice on letter recognition in preschool children: A comparison between handwriting and typing ». *Acta Psychologica*, vol. 119, n° 1, p. 67-69.

NICHD (National Institute of Childhood Development) (2000). Report of the National Reading Panel. Teaching children to read : An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction (NIH Publication n° 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

NUNES T. & BRYANT P. (eds.) (2004). Handbook of children's literacy. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers

PAOLETTI R. (1994). « Les composantes motrices de l'écriture manuscrite : enquête sur les pratiques pédagogiques en maternelle et en première année ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 2, n° 2, p. 317-329.

PIREF (2003). Conférence de consensus : L'enseignement de la lecture à l'école primaire. Des premiers apprentissages au lecteur compétent. Paris, 4 et 5 décembre 2003. Récupéré de : <https://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/recommandations.rtf>.

REUTER Y. (1998). « Éléments pour un bilan des recherches sur les relations et les interactions lecture-écriture dans une perspective didactique ». In C. Préfontaine & M. Lebrun, *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture*. Montréal : Les Éditions Logiques

RIOU J. & FONTANIEU V. (2016). Influence de la planification du code alphabétique sur les performances des élèves en code au cours préparatoire. *Revue Française de Pédagogie*, 196, 49-66.

SCHABMANN A. (2007). Erstleseunterricht und Lese-Rechtschreibleistungen – Ergebnisse einer Wiener Längsschnittuntersuchung. In G. Schulte-Körne (Hrsg.*), Legasthenie und Dyskalkulie in Wissenschaft, Schule und Gesellschaft* (S. 59–70). Bochum: Winkler.

SODOGE A. (2010). «Förderung ist Detektivarbeit». Was schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen über die Förderung von Schülerinnen mit LRS denken. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 16, 4/10.

STRAUB P. & CHRISTOPHE S. *Lire avec Patati & Patata.* Schiltigheim : Accès.

VARGAS C. (1992). *Grammaire pour enseigner.* Paris : Armand-Colin.

WALTER J., MALINOWSKI F., NEUHAUS N., REICHE T. & RUPP M. (1997). Welche Effekte bringt das zusätzliche Einbinden von Lautgebärden für den Leseunterricht bei Förderung des lautorientierten Lesens bei intellektueller Beeinträchtigung Schülern? *Heilpädagogische Forschung*, 23, 122-131.

ZESIGER P. (1995). Écrire. Approche cognitive, neuropsychologique et développementale. Paris : PUF.

Annexe

PG : Phono - graphie

PG1. Étudier les phonèmes (sans écrit)
PG2. Étudier les syllabes orales ou d'autres unités de taille supérieure au phonème (*rime*)
PG3. Étudier les lettres (noms ; différentes écritures ; sans valeur sonore)
PG4. Étudier les correspondances entre phonèmes et graphèmes (CGP)
PG5. Étudier la combinatoire ou travailler sur les syllabes

L : Lecture

L1. Lire silencieusement [Lettre Syllabe Mot Phrase Texte]
L2. Reconnaitre un mot entier
L3. Déchiffrer un mot
L4. Lire à haute voix [S M P T]
L5. Écouter la maitresse / le maitre lire à haute voix [P T]

C : Compréhension

C1. Définir ou expliciter une intention de lecture
C2. Anticiper, formuler ou vérifier des hypothèses
C3. Décrire, commenter une illustration
C4. Expliquer ou reformuler le sens ou évoquer une représentation mentale [P T]
C5. Produire un rappel de récit (complet ou partiel) ou de texte explicatif ou de consigne
C6. Rendre explicite une information implicite
C7. Proposer, débattre ou négocier une interprétation / des interprétations
C8. Réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension (explicite ou implicite) [M P T]
C9. Corriger une tâche écrite portant sur la compréhension [M P T]

E : Écriture

E1. Calligraphier [L S M]
E2. Copier (avec modèle) [L S M P T]
E3. Copier après disparition du modèle [L S M P T] (copie différée)
E4. Écrire sous la dictée [L S M P T] (Le maitre décide des unités à écrire)
E5. Produire en combinant des unités linguistiques déjà imprimées [L S M P T]
E6. Produire en dictant à autrui [L S M P T]
E7. Produire en encodant soi-même [S M P T] (Les élèves choisissent)
E8. Définir, planifier ou organiser la tâche d'écriture (enjeu, destinataire, contenu, plan…)
E9. Revenir sur l'écrit produit : le commenter, le corriger, le réviser, l'améliorer.

EL : Étude de la langue

EL1. Lexique
EL2. Syntaxe
EL3. Morphologie (orthographe des mots, chaine des accords et désinences verbales)

MD : Mémoire didactique

MD1. Rappeler ou réviser un apprentissage antérieur
MD2. Récapituler un nouvel apprentissage