

# LES DÉBATS DE L'ÉDUCATION

N° 3 - 2015

---

## Illettrisme à l'école

La solution du test de déchiffrage

**SOS**   
Éducation



## Le test de déchiffrage, la solution pour vaincre l'illettrisme

**P**our les 60 000 parents d'élèves et professeurs réunis par l'association SOS Éducation, la lutte contre l'illettrisme constitue une priorité absolue. La première mission de l'école publique n'est-elle pas d'apprendre aux enfants à lire et écrire, et ainsi d'ouvrir leur intelligence au monde qui les a précédés, ce monde qu'ils auront bientôt à construire ?

Pourtant, malgré l'empilement des mesures de remédiation prises pour endiguer le fléau de l'illettrisme, malgré les programmes de promotion du livre et de la lecture, malgré un maillage très serré de bibliothèques publiques sur le territoire et l'injection de moyens toujours croissants, depuis des décennies, une frange incompressible de 20 % des élèves sort de l'école sans savoir lire, tandis qu'au moins un tiers des collégiens lisent mal.

Derrière le sombre tableau dressé par les statistiques, il y a le drame inacceptable d'enfants auxquels notre pays ne propose pas d'autre avenir que celui de l'échec social et de l'assistanat. La valorisation de la créativité de l'élève au sein d'une «pédagogie de projets», érigée depuis 40 ans en dogme de l'Éducation nationale au détriment de la transmission des savoirs fondamentaux, a montré pour eux ses limites en matière de maîtrise de leur propre langue. Et nul ne peut se satisfaire de la solution trouvée en la médicalisation systématique du traitement de leurs difficultés en lecture, par laquelle l'institution transfère un certain nombre

de dépenses vers la Sécurité sociale et/ou vers les familles, s'exonérant ainsi de sa responsabilité, et dissimulant sous couvert de pathologie ce qui est avant tout le résultat d'errements pédagogiques.

L'étude que vous tenez entre les mains montre comment, avec (un peu de) courage politique et (beaucoup de) pragmatisme, l'Angleterre a réussi, partant d'une problématique similaire à la nôtre, à retourner la tendance. Inspirée par ce modèle, l'association SOS Éducation propose aujourd'hui un outil immédiatement opératoire pour avancer vers l'horizon où plus aucun élève ne sera privé du pouvoir de la lecture et de l'écriture.



Nous le soumettons aux responsables politiques et aux acteurs de l'éducation avec ce beau défi : prendre des engagements chiffrés en matière de réduction de l'illettrisme à l'école.

**Jean Paul Mongin**

Délégué général de SOS Éducation

## Illettrisme en France : le constat

**L**e terme illettrisme est pour la première fois différencié de l'analphabétisme en 1979 par le Père Wresinsky, fondateur d'ADT Quart Monde et initiateur de la lutte contre l'illettrisme. Selon la définition de l'ANLICI (Agence nationale de lutte contre l'illettrisme) **on parle d'illettrisme pour des personnes qui, après avoir été scolarisées en France, n'ont pas acquis une maîtrise suffisante de la lecture, de l'écriture, du calcul, des compétences de base, pour être autonomes dans les situations simples de la vie courante.** À l'époque, on se réfère surtout à une population adulte en ne faisant aucune distinction particulière concernant la problématique des élèves toujours scolarisés se trouvant en grandes difficultés d'apprentissage.

Ce n'est qu'en 1999, lors des États généraux de la lecture et des langages à Nantes, que le problème est mis en évidence, et pointe en cela le système d'apprentissage de la lecture au sein de l'école. Les chiffres de l'époque sont alarmants. De 1992 à 1998, le pourcentage des élèves ne maîtrisant pas les compétences de base en lecture avoisine les 21%, **un pourcentage doublé en seulement 6 ans.**

Le constat tombe, l'école faillit à sa mission : apprendre à lire. Plusieurs engagements politiques suivis de plans successifs de prévention de l'illettrisme sont mis en place à partir de 2002, notamment le plan Luc Ferry prenant appui sur des nouveaux programmes centrés, voire recentrés sur les apprentissages. Priorité est donnée à la maîtrise de la

langue en imposant 2h30 de lecture et d'écriture quotidienne en cycle 2<sup>1</sup>. Le programme se concentre également sur la classe de Cours Préparatoire, déterminant pour la suite du parcours scolaire.

Les expérimentations s'épuisent, puis cessent. C'est en 2010 que la prévention de l'illettrisme fait son grand retour, cette fois-ci mise en œuvre par Luc Chatel. Le nouveau programme appelle à l'innovation pédagogique, tout en rappelant la nécessité d'une intervention précoce et d'un apprentissage méthodique du vocabulaire. Enfin en 2013, un nouveau plan émane du ministère, qui se fonde sur trois piliers : «renforcer l'institution, sensibiliser les personnels, coordonner les acteurs et valoriser les partenariats».

**Les résultats internationaux et nationaux montrent cependant qu'aucune des mesures précédemment adoptées pour la prévention de l'illettrisme n'a été efficace.** L'étude PIRLS 2011 (Programme International de Recherche en Lecture Scolaire), qui évalue la compréhension en lecture des écoliers en classe de CM1, souligne que **nos performances se situent en dessous de la moyenne européenne.** L'étude relève la surreprésentation des élèves français dans le groupe le plus faible. Ceux-ci sont également les plus nombreux à s'abstenir de répondre et à ne pas terminer les épreuves proposées.

Publié fin 2013, le classement PISA 2012 (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves), quant à lui, n'est pas beaucoup plus optimiste. Certes, la France se situe encore au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE avec un score de 505 points en compréhension de l'écrit, contre 496 points pour la moyenne européenne. Néan-

---

1. cycle des apprentissages fondamentaux (CP, CE1 et CE2)

moins, les résultats dressent le bilan d'une aggravation des écarts de performance en compréhension de l'écrit. L'OCDE pointe que **la France est le pays qui demande le moins de retour d'information de la part de ses élèves sur les leçons, et où le tutorat pour les enseignants est le moins développé de tous les pays participants.**

Mais que révèlent nos études nationales? Les dernières observations d'Alice Bougnères de l'Institut de recherche sur l'éducation évaluent à 20 heures le travail effectif annuel de chaque élève en lecture en Cours Préparatoire. Bien trop peu! Bruno Suchaut, directeur de l'Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques suisses, et professeur à l'université de Lausanne, préconise 35 heures de sollicitation quasi-individuelle en Cours Préparatoire pour chaque élève fragile, afin d'assurer la maîtrise de la lecture. **La question de l'illettrisme se jouerait en partie sur le trop faible volume horaire alloué à la maîtrise de la langue.** Rappelons qu'à la fin des années 60, les élèves bénéficiaient de 15 heures hebdomadaires de français, contre 9h30 actuellement.

Par ailleurs, il est impossible de ne pas corréler la prévalence de l'illettrisme ces dernières décennies et les méthodes d'apprentissage dites «globales», «semi-globales», «semi-syllabiques» ou encore «idéovisuelle». L'apport des sciences cognitives en la matière, notamment grâce aux travaux de Stanislas Dehaene, professeur titulaire de la chaire de psychologie cognitive expérimentale au Collège de France, est indiscutable. Les ravages de la méthode globale sur toute une génération de lecteurs ne sont plus à prouver : impossibilité de décrypter des mots nouveaux, pas de généralisation dans l'apprentissage, et nous pour-

rions compléter la liste indéfiniment. En 2005, les déclarations de Gilles de Robien, alors ministre de l'Éducation, sont clairement à charge contre l'approche globale de l'apprentissage de la lecture. Ces déclarations seront suivies en 2006 d'un arrêté imposant l'abandon de cette méthode au profit de la méthode syllabique. Ceci laisse à penser que tous les enfants commençant leur scolarité obligatoire après 2006 ont eu la chance d'aborder la lecture grâce à une approche syllabique. Malheureusement, tout semble prouver le contraire. Une étude de Jérôme Deauvieux, sociologue et professeur à l'Université de Versailles, a révélé que seulement 4% des enseignants de cours préparatoire et travaillant en établissements ECLAIR<sup>2</sup> utilisaient une méthode syllabique, 77% d'entre eux choisissant toujours un manuel de lecture basé sur une méthode semi-globale. Ce rapport d'enquête universitaire daté de novembre 2013 sur l'apprentissage de la lecture tombe tel un couperet sur ces méthodes mixtes encore trop largement utilisées au sein



de l'école : il démontre, si besoin était encore, que la méthode syllabique est la plus efficace et est la plus adaptée tous publics confondus...

**Émilie Prevel**

Directrice des études et des relations  
institutionnelles de SOS Éducation

---

2. ECLAIR : programme Écoles, Collèges, Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite

# Sommaire

*Le test de déchiffrage, la solution pour vaincre l'illettrisme*

Page 2

*Illettrisme en France : le constat*

Page 4

## **I. L'exemple anglais**

**Page 11**

*Les enseignants sont montés au créneau,  
mais quand ils ont vu leurs élèves lire...*

Page 12

### **1 - Le problème : les élèves anglais lisaient mal, très mal**

**Page 14**

1.1. Une langue difficile à lire

Page 14

1.2. Des pratiques à l'efficacité douteuse

Page 15

### **2 - L'action du gouvernement**

**Page 16**

2.1. Nick Gibb, ministre engagé dans  
l'apprentissage de la lecture

Page 16

2.2. Un test d'évaluation pour initier le changement

Page 21

### **3 - Pourquoi un test de déchiffrage ?**

**Page 23**

3.1. Tester une compétence fondamentale

Page 23

3.2. Repérer immédiatement les élèves qui ont besoin d'aide

Page 23

### **4 - Pourquoi imposer un test national ?**

**Page 28**

4.1. Inciter les enseignants à travailler sur le déchiffrage

Page 28

4.2. Une norme commune à atteindre

Page 29

### **5 - De la théorie à la pratique**

**Page 31**

5.1. La position des enseignants

Page 31

5.2. Des résultats qui changent la donne

Page 34

### **6 - Une mise en place soigneusement préparée**

**Page 35**

6.1. Une phase de préparation bien étudiée

Page 35

6.2. Un effort didactique de la part du *Department for Education*

Page 40

6.3. Des parents impliqués

Page 43

<b>7 - Des pratiques qui évoluent grâce au <i>Screening check</i></b>	<b>Page 45</b>
7.1. Des pratiques qui changent	Page 45
7.2. Des résultats immédiats	Page 46
<i>Une révolution à mettre en marche</i>	Page 50
<b>II. Les tests de déchiffrage</b>	<b>Page 53</b>
<i>Exemples de tests de déchiffrage</i>	Page 54
<b>1. A - Présentation du test collectif</b>	<b>Page 57</b>
1. Méthodologie	Page 58
2. Conclusion	Page 63
<b>1. B - Annexes pour le test collectif</b>	<b>Page 64</b>
<b>2. A - Présentation de l'évaluation individuelle</b>	<b>Page 73</b>
1. Méthodologie	Page 74
2. Conclusion	Page 78
<b>2. B - Annexes pour l'évaluation individuelle</b>	<b>Page 80</b>

# I. L'exemple anglais



## Les enseignants sont montés au créneau, mais quand ils ont vu leurs élèves lire,...

**... même les plus opposés au test ont dû admettre que le *Screening check* était utile !**

**E**n quelques mois, ce simple test de déchiffrage a révolutionné la pratique des enseignants anglais. Résultat : le taux de lecture des élèves de CP a progressé en deux ans de 21 %, quel que soit leur milieu d'origine.

Il y a deux ans, l'Angleterre affrontait un défi gigantesque, le même que la France aujourd'hui : relever le niveau de lecture de tous ses élèves. Le pari n'était pas facile à gagner : 20 % des élèves de 11 ans ne savaient pas du tout lire, et 60 % des garçons issus de milieux précaires ne lisaient toujours pas à 14 ans. Plus on était précaire, moins avait de chances de s'en sortir grâce à l'école.

L'Angleterre, en effet, avait fait une chute vertigineuse dans le classement international PISA, qui évalue les compétences des jeunes de 15 ans. Elle était passée en lecture de la 7<sup>e</sup> place à la 25<sup>e</sup> place entre 2000 et 2009. Ce n'est plus le cas aujourd'hui.

L'Angleterre fait des bonds en avant chaque année.

Les pratiques des enseignants ont évolué grâce à la mise en place d'un test de déchiffrage obligatoire en fin de CP. Tous les élèves, toutes les écoles le passent. Et les enseignants sont aujourd'hui surpris des effets bénéfiques de cette mesure très controversée au départ. Ils ont réfléchi, changé leurs pratiques. Le gouvernement les a guidés pour renouer avec l'efficacité et leur permettre de faire réussir tous leurs élèves. Aujourd'hui, de plus en plus d'élèves réussissent à lire dès 6 ans.

Retour sur un pari gagné dont la France pourrait s'inspirer.

***La révolution est  
née dans les écoles  
des quartiers  
défavorisés.***

## 1

## Le problème : les élèves anglais lisaient mal, très mal

### 1.1. Une langue difficile à lire

L'apprentissage de la lecture est loin d'être une sinécure, en anglais comme en français. Les obstacles sont nombreux. Toutes deux sont des langues « opaques » expliquent les spécialistes. Cela signifie qu'un même son (ou phonème) peut se transcrire de différentes manières (ou en différents graphèmes). Le son « o », en français, peut par exemple s'écrire : *o, au, eau, eaux, os, ot, ots, aut...* De même, en anglais, le son « i » peut se voir orthographié ainsi : *ee, ea, ae, i...* Selon le linguiste Jean-Émile Gombert, le français comporte 35 phonèmes et 135 graphèmes. L'anglais compte 60 phonèmes et 1 100 graphèmes ! Tandis qu'une langue dite « transparente » comme l'italien est composée de 40 phonèmes qui se traduisent en... 40 graphèmes.

**La révolution a un seul objectif : permettre à tous les élèves de réussir.**

En Angleterre, l'apprentissage de la lecture est d'autant plus rude pour les 570 000 élèves d'origine étrangère, ne parlant pas anglais dans leur foyer, soit 17,5% des élèves de primaire<sup>1</sup>.

1. Department for Education, 2012, <http://www.naldic.org.uk/research-and-information/eal-statistics>

## 1.2. Des pratiques à l'efficacité douteuse

À la fin de la Seconde Guerre mondiale, l'Angleterre avait fait le choix d'utiliser des méthodes globales ou mixtes. La langue anglaise était considérée comme trop irrégulière pour être abordée avec des règles de décodage traditionnelles.

Les méthodes les plus couramment utilisées étaient les méthodes mixtes (*analytic phonics*). Chaque phonème était analysé à partir d'une liste de mots : par exemple, pour apprendre le son « p », enseignants et élèves discutaient du son commun aux mots *pat, park, push et pen*. La méthode partait de mots entiers pour analyser les sons qui les composent. En parallèle, les élèves apprenaient à reconnaître par cœur les mots les plus courants ou étaient simplement invités à les deviner, à l'aide des images ou du contexte. À moins d'avoir une bonne mémoire visuelle ou un vocabulaire très riche, les élèves pouvaient rapidement se retrouver en difficulté. Dans les faits, près de **25 % des élèves âgés de 11 ans**, pour la seule ville de Londres, **ne savaient pas lire**.

**En Angleterre,  
l'approche  
syllabique est  
considérée comme  
révolutionnaire.**

## 2

## L'action du gouvernement

## 2.1. Nick Gibb, ministre engagé dans l'apprentissage de la lecture



Nick Gibb, secrétaire d'État chargé des écoles de 2010 à 2012.

Dès son entrée dans le gouvernement de coalition de David Cameron, en 2010, le secrétaire d'État chargé des écoles, le conservateur Nick Gibb, décide de prendre les choses en main. Il l'explique lors d'un discours à la *Reading Reform Foundation*, à Londres, le 14 octobre 2011.

*«Alors que nous sommes l'un des pays dont les dépenses en éducation sont parmi les plus élevées, trop d'enfants sont en échec. [...]*

*Ne pas pouvoir lire dès les premières années d'école a des conséquences sur toute la scolarité d'un enfant et sur sa vie entière...*

*Nous voulons aider tous les enfants, quel que soit leur milieu, à devenir des lecteurs sûrs d'eux et enthousiastes. Car, une fois qu'ils ont appris à lire, ils peuvent lire pour apprendre.»*

Nick Gibb est convaincu que les écoles anglaises manquent de rigueur dans leurs apprentissages. Évoquant son éducation à la *Maidston Grammar School*, il se rappelle «que tout l'enseignement était rigoureux. Même des

matières comme la musique étaient enseignées avec autant de rigueur que la chimie»<sup>2</sup>.

Et pour lui, rigueur ne veut pas dire austérité, bien au contraire. Tout ce qu'il sait, il l'a appris lors de son expérience à la Chambre des communes. Alors qu'il était député, il a pour mission d'enquêter sur les performances en lecture des petits Britanniques.

Il rédige alors un rapport comparant les différentes méthodes de lecture, s'appuyant sur les recherches scientifiques les plus sérieuses menées au Royaume-Uni et à l'étranger. Avec des membres de la commission, il auditionne des centaines de spécialistes des différentes méthodes d'apprentissage de la lecture, des professeurs, des spécialistes de la remédiation, et il visite plusieurs écoles, ce qui achève de le convaincre.

En 2005, la publication de son rapport *Teaching Children to Read* fait l'effet d'une bombe. Les meilleures méthodes pour enseigner la lecture à tous les élèves ne sont pas, comme ce fut longtemps pensé, les méthodes mixtes. Au contraire, **seules les méthodes exclusivement syllabiques permettent d'apprendre à lire à tous les élèves**, y compris ceux qui ne parlent pas anglais au sein de leur famille et ceux qui souffrent de handicap.

**Entre 86 et 98% de ces élèves réussissent les tests nationaux de lecture, soit 2% de plus que la moyenne nationale.**

2. Interview sur Teachers TV en 2006.

### LES SYNTHETICS PHONICS, MÉTHODES EXCLUSIVEMENT SYLLABIQUES

En Anglais, «exclusivement syllabique» se traduit par «*synthetic phonics*». Ces méthodes ont pour point de départ l'apprentissage des correspondances graphèmes/phonèmes. Les élèves apprennent le son des lettres — des plus simples et plus courants aux plus compliqués — puis à les assembler en syllabes (*synthesised* en anglais).

**La syllabique en Angleterre a été d'abord testée sur les élèves en échec.**

Le rythme est soutenu : en moyenne, les élèves apprennent six sons par semaine. Dès la première semaine, ils peuvent commencer à lire des phrases courtes. Pendant ces leçons, ils répètent le son de la lettre qu'ils apprennent à tracer en même temps.

Ces méthodes abordent la lecture par le décodage : les élèves s'entraînent à déchiffrer et à assembler. En moins de deux mois, ils ont appris les sons les plus courants de l'anglais, et ils n'ont pas besoin d'avoir déjà vu un mot pour réussir à le lire.

#### **Des méthodes à l'efficacité scientifiquement prouvée**

Aux États-Unis, entre 1997 et 2000, le *National Reading Panel*, à la demande du Congrès américain, réalise une méta-analyse sur un corpus de 100 000 recherches portant sur l'apprentissage de la lecture. Ses conclusions montrent que les méthodes reposant sur l'apprentissage des correspondances graphèmes/phonèmes et le déchiffrement systématique des mots – les principes phares

des méthodes syllabiques – ont de bien meilleurs résultats que toutes les autres méthodes de lecture.

De même, en Écosse, Tommy McKay est désormais un véritable héros. À la fin des années 1990, il parvient à convaincre toutes les écoles du West Dumbartonshire, l'un des comtés les plus pauvres d'Écosse, d'utiliser les méthodes exclusivement syllabiques. Les résultats suivent : alors que le taux d'illettrisme scolaire avoisinait les 28% en 1997, il tombe à moins de 6% en 2006.

À la même période, toujours en Écosse, deux chercheuses, Rhona Johnston et Joyce Watson, mènent une étude comparant l'efficacité de trois méthodes de lecture : globale, mixte et syllabique. Elles travaillent avec une cohorte de 300 élèves en première année de primaire, divisée en trois groupes, chacun apprenant avec une méthode différente.

L'étude a suivi ces enfants tout le long de leur scolarité en primaire. Ses conclusions sont sans appel :

- les élèves ayant appris avec des méthodes exclusivement syllabiques et ayant pris l'habitude de déchiffrer les mots ont de bien meilleurs résultats en lecture, en vocabulaire et en compréhension de texte que les élèves ayant appris avec d'autres méthodes.
- les élèves issus de milieux socioprofessionnels

**« Tous les enfants peuvent apprendre à lire. Il suffit de prendre le temps nécessaire et d'utiliser les méthodes adaptées ».**

**Ruth Miskin, auteur de Read Write Inc.**

défavorisés ont d'aussi bons résultats que les autres, au moins jusqu'à la fin du CP.

Depuis, ces recherches ont fait le tour du monde.

**Le West  
Dunbartonshire,  
l'une des régions  
les plus pauvres du  
Royaume-Uni, a  
vaincu l'illettrisme.**

#### **Succès immédiat**

En Angleterre, l'expérimentation est arrêtée après 16 semaines. Les autorités locales finançant l'étude ne laissent pas le choix aux chercheuses. L'avance du groupe bénéficiant de méthodes exclusivement syllabiques est si impressionnante, qu'ils demandent aux professeurs de changer leurs

méthodes pour permettre à tous les élèves de bénéficier d'un apprentissage exclusivement syllabique. Pour eux, il aurait été injuste d'en priver les autres élèves plus longtemps.

#### **Une efficacité prouvée sur le terrain**

Il n'y a pas que la science à s'être exprimée sur ce sujet. Les méthodes exclusivement syllabiques ont été adoptées avec succès par des dizaines d'écoles situées dans des zones très défavorisées. Les résultats de ces écoles sont régulièrement au-dessus de la moyenne nationale, au point que le service d'inspection anglais, l'OFSTED, a décidé de mettre en lumière ce phénomène. Il a consacré à ces écoles son rapport annuel, publié en décembre 2010 : *Reading by six : how the best schools do it*<sup>3</sup>.

Le grand public a ainsi découvert comment des écoles situées dans des zones en déshérence sociale, accueillant jusqu'à 70% d'élèves d'origine étrangère,

3. <http://www.ofsted.gov.uk/resources/reading-six-how-best-schools-do-it>

où plus de 36 langues sont parlées en cour de récréation, parvenaient à enseigner la lecture à tous leurs élèves. Leur point commun : l'emploi des méthodes exclusivement syllabiques...

## 2.2. Un test d'évaluation pour initier le changement

Même si les preuves sont là, les méthodes d'enseignement de la lecture ne changent pas tout de suite, partout. Il faut arriver à convaincre les enseignants. Sous le gouvernement dirigé par Tony Blair (Premier ministre de 1997 à 2007), la ministre de l'Éducation nationale, Ruth Kelly, a beau déclarer que désormais tous les élèves apprendraient à lire grâce aux méthodes exclusivement syllabiques, l'annonce n'a qu'un effet limité. Pourtant, le *Department for Education* – le ministère de l'Éducation en Angleterre –, avec une bonne volonté évidente, avait mis au point et envoyé à toutes les écoles publiques, gratuitement, une méthode exclusivement syllabique, *Letters and Sounds*.

Mais les enseignants ne sont pas convaincus. « *C'est très dur de faire changer des habitudes profondément ancrées* » témoigne Debbie Hepplewhite, spécialiste des phoniques synthétiques et consultante auprès du gouvernement.



Debbie Hepplewhite

Pour rénover les pratiques dans le bon sens, il ne reste qu'une solution : **trouver le moyen d'inciter les enseignants à changer**

**d'eux-mêmes.** Ainsi, début 2011, le secrétaire d'État aux écoles annonce la mise en place du *Screening check*.

De quoi s'agit-il? Tout simplement d'un **test de déchiffrage** passé par tous les élèves des écoles publiques **à la fin de la première année de primaire, au mois de juin**, alors qu'ils sont âgés en moyenne de 6 ans. Composé d'une liste de quarante mots, le *Screening check* teste la capacité de déchiffrage des élèves, notamment sur des mots qu'ils n'ont jamais vus auparavant, les pseudo-mots.

**Au bout de  
16 semaines, le  
groupe syllabique  
est largement  
en avance sur  
les deux autres  
groupes.**

## 3

## Pourquoi un test de déchiffrage ?

### 3.1. Tester une compétence fondamentale

Le déchiffrage permet d'identifier avec certitude tous les mots écrits, y compris – et surtout – les mots inconnus. Certes, ce n'est pas la seule compétence nécessaire à la lecture, Nick Gibb en est bien conscient. L'enseignement de la lecture, rappelle-t-il dans une interview<sup>4</sup>, doit comprendre le déchiffrage, mais aussi le vocabulaire et la compréhension de texte, pour que l'élève prenne vraiment plaisir à lire. Mais en Angleterre, on a conscience des problèmes et on les traite.

Le site du *Department for Education* rappelle : «*Le déchiffrage est une compétence cruciale pour que les élèves deviennent de véritables lecteurs*». Le *focus* est donc dirigé sur cette compétence fondamentale et uniquement sur elle.

**À 11 ans, même les élèves des milieux les plus défavorisés lisent aussi bien que des élèves de 14 ans.**

### 3.2. Repérer immédiatement les élèves qui ont besoin d'aide

«S'il ne sait pas lire dès le début de l'école primaire, un enfant ne pourra pas suivre une scolarité épanouissante», répète Nick Gibb à de multiples reprises. Ce qui n'est pas

4. [www.mumsnet.com](http://www.mumsnet.com) *Is phonics the best way to teach children to read?*, 2011.

sans rappeler les propos de Luc Ferry, ancien ministre français de l'Éducation nationale qui estime que 80 % des élèves qui n'ont pas appris à lire au CP ne parviendront jamais à rattraper leur retard<sup>5</sup>.

Cette réflexion justifie le choix du *Screening check* : c'est une évaluation formative et non sommative. Loin de noter des performances, le *Screening check* dresse un bilan des acquis des élèves et indique des améliorations que l'enseignement peut apporter. C'est « *l'une des stratégies les plus efficaces pour promouvoir des performances élevées parmi les élèves. Elle contribue en outre de façon tangible à réduire les inégalités scolaires et à développer les compétences du "savoir apprendre"* » explique un rapport de l'OCDE<sup>6</sup>.

### *Descriptif du test*

Concrètement, le test est composé de deux parties :

- une première section mêle vrais mots et pseudo-mots aux structures simples : consonne/voyelle/consonne, voyelle/double consonne, double consonne/voyelle/consonne, etc., composées de lettres et de digrammes simples (c'est-à-dire l'assemblage de deux graphèmes pour former un seul phonème) les plus fréquents, tels que ch, ck, ng, sh, zz, th, ar, ee, oi. Ce qui donne par exemple ceci à déchiffrer : tox, bim, vap, ulf, best, steck, quemp, hooks.

5. Les journées du Nouvel Observateur, 12-13 octobre, Paris <http://journeesdelobs.nouvelobs.com/paris-du-12-octobre-2012-au-13-octobre-2012>.

6. *L'évaluation formative - Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*, OCDE, 2005.

- La deuxième section présente une vingtaine de mots et pseudo-mots à la graphie plus complexe (double consonne/voyelle/double consonne, triple consonne/voyelle/consonne, triple consonne/voyelle/double consonne), des mots de deux syllabes, des digrammes moins courants (ph, wh, ai, au,aw, er, ir, oa, ow, oy) et des trigrammes tels que air, igh, etc. Ainsi, les enfants peuvent avoir à lire : voo, jound, phone, trains, blank, finger, dentist, starling.

**Vue, toucher, ouïe, mouvement : tous les sens sont sollicités pour bien apprendre à tous les enfants.**

Practice sheet: Real words

in

at

beg

sum

Practice sheet: Pseudo words

ot 

vap 

osk 

ect 

KEY STAGE  
1 Phonics

**Screening check: Answer sheet**

First name: \_\_\_\_\_  
Last name: \_\_\_\_\_

Screening check responses: Please tick the appropriate box for each word. The use of the comment box is optional.

Word	Correct			Incorrect		
	Correct	Incorrect	Comment	Correct	Incorrect	Comment
tax						
tom						
vap						
off						
jack						
choon						
ford						
flap						
ban						
back						
fad						
quertp						
don						
perp						
week						
cat						
git						
start						
feed						
hocks						
voo						
found						
ring						
tape						
mouth						
blunt						
apron						
sniff						
city						
able						
new						
phone						
shape						
trape						
knife						
finger						
dentist						
starling						
Total correct						

Les pseudo-mots sont signalés par des dessins rigolos, un animal imaginaire

L'élève, en tête à tête avec un enseignant, déchiffre les mots un par un. Pour réussir le test, il doit obtenir au moins 32 bonnes réponses sur 40.

Problème d'audition non décelé, manque de maturité, etc., il existe de multiples raisons pour échouer au *Screening check*. Mais ce n'est ni honteux, ni infamant pour l'enfant. Ce n'est pas non plus le signe que l'enseignant n'a pas fait son travail. Cela signifie seulement que les enfants qui échouent ont besoin de temps et de soutien supplémentaire pour réussir.

***Son objectif : apporter un soutien aux élèves en difficulté***

Une fois le test passé, les écoles sont obligées d'organiser des cours de soutien pour tous les élèves qui n'ont pas réussi, et ceci en fonction de leur taux d'échec :

- Les élèves en très grande difficulté : ils n'ont pas été jusqu'au bout de la première section. Ils bénéficient l'année suivante, en deuxième année de primaire, d'un soutien renforcé en groupes vraiment restreints, voire en cours individuels si nécessaire.
- Les élèves ayant de sérieuses difficultés : ils ont réussi la première section, mais ont échoué à la seconde. Les écoles organisent un soutien renforcé spécifique en petits groupes.
- Les élèves à surveiller : ils ont échoué de peu, voire de très peu au test. Pas d'inquiétude pour eux, mais ils bénéficient d'un soutien ciblé et suivi en classe avec leur enseignant.

L'histoire ne s'arrête pas là : au bout de leur deuxième année de primaire, ces élèves repasseront le *Screening check*,

afin de vérifier que le déchiffrage n'a plus de secret pour eux et qu'ils sont prêts, selon les mots de Nick Gibb, à développer un « *amour des livres tout au long de leur vie* ».

**L'organisation de groupes de niveau en lecture permet à chaque enfant d'apprendre à lire à son rythme.**

4

## Pourquoi imposer un test national ?

### 4.1. Inciter les enseignants à travailler sur le déchiffrage

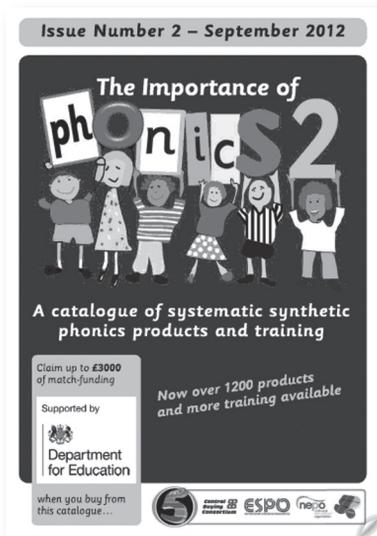
Ceci n'est jamais formellement dit, mais c'est bien l'objectif du *Screening check* : obliger les enseignants à mettre l'accent sur le déchiffrage. Les méthodes de lecture les plus usitées, du moins avant l'apparition du *Screening check*, faisaient appel à de multiples « straté-

**Un cahier unique permet de suivre l'élève au cours du primaire.**

gies » (sic) : reconnaissance des mots, utilisation des indices (contexte, images). Le déchiffrage n'en était qu'une composante, souvent minime et abordée de manière complexe avec les méthodes mixtes.

Avec le *Screening check*, écoles et instituteurs sont obligés de repenser l'enseignement de la lecture en mettant l'accent sur le déchiffrage. Certains doivent même changer totalement de méthode, racheter de nouveaux manuels et former leurs enseignants.

Le gouvernement avait prévu ces dépenses. Dès 2011, le *match-funding* est mis en place : le gouvernement subventionne la moitié des dépenses engagées par les



écoles à hauteur de 3 000 livres sterling (3 500 euros), pour changer de méthodes ou former leurs enseignants aux méthodes exclusivement syllabiques. Une liste des méthodes officiellement agréées est publiée sur le site du *Department for Education*<sup>7</sup>.

## 4.2. Une norme commune à atteindre

Quel est le niveau attendu des élèves en déchiffrage en fin de première année de primaire ? Les écoles les préparent-ils suffisamment pour l'année suivante ? Quelle est la norme nationale ? Comment les écoles se situent-elles par rapport à cette norme ? Jusqu'au *Screening check*, ces questions restaient assez floues et théoriques.

**Les enseignants savent maintenant exactement ce qui est attendu d'eux**, comme le montre le rapport d'évaluation du test commandé par le *Department for Education*<sup>8</sup>.

Le test permet également aux écoles de se situer par rapport aux autres écoles. **Les résultats école par école sont accessibles aux professionnels de l'éducation (écoles, service d'inspection, autorités locales chargées de la gestion des écoles au niveau local)**

**À North Walsham, école marquée par la pauvreté rurale, 92 % des élèves ont le niveau requis en lecture à 11 ans et 26 % sont en avance.**

7. <http://www.pro5.org/phonics/>

8. *Evaluation of the Screening check : First Interim Report*. Matthew Walker, Shelley Bartlett, Helen Betts, Marian Sainsbury & Palak Mehta, National Foundation for Educational Research, mai 2013.

sur le site *RaiseOnline*, qui regroupe les données et les résultats de toutes les écoles publiques anglaises. Les écoles sont libres de se comparer, voire de s'inspirer de celles qui, à populations similaires, obtiennent de meilleurs résultats.

Les 56 milliards de livres sterling du budget de l'éducation anglais sont-ils employés à bon escient au regard de la réussite des élèves ? Avec le *Screening check*, le gouvernement dispose d'un indicateur évaluant dans quelle mesure l'école remplit son rôle : apprendre à lire à tous les élèves dès les toutes premières années de primaire.

## 5

## De la théorie à la pratique

## 5.1. La position des enseignants

L'évaluation est une véritable culture au Royaume-Uni et l'école ne fait pas exception à la règle. Chaque fin de cycle scolaire se conclut par une évaluation nationale dont les résultats sont rendus publics. Rien qu'en primaire, les élèves sont évalués au moins deux fois : à 7 ans, en fin de deuxième année de primaire, et à 11 ans, en sixième année de primaire.

**Les enseignants ne sont pas seuls face à leurs difficultés et face à celles de leurs élèves .**

La mise en place du *Screening check* n'avait, *a priori*, aucune raison de poser problème. Les réactions, à son annonce, furent pourtant particulièrement vives et hostiles : « *inutile et inapproprié* » pour un syndicat d'enseignants<sup>9</sup>, un test qui provoquera « *plus de mal que de bien* » selon d'autres syndicalistes<sup>10</sup>. Les critiques ne cessèrent de pleuvoir sur le test de déchiffrage, pour des raisons aussi diverses que variées.

9. National Union of Teachers (NUT), conférence annuelle, 2012

10. « Three-fifths of six-year-olds reach expected standard in phonics test », *The Guardian*, 27 septembre 2012

« *Pourquoi mettre en échec des élèves qui savent lire ?* »



Michaël Rosen

Michael Rosen, l'un des auteurs de littérature jeunesse les plus connus et les plus prolifiques (140 livres publiés), est un farouche opposant du *Screening check*. Porte-voix des détracteurs du test, il lui reproche de vouloir mettre en échec des élèves qui ont déjà démontré qu'ils savaient lire : « *c'est le moyen de rendre encore plus difficile la vie des enfants au moment même où ils ont besoin d'être encouragés* »<sup>11</sup>.

**Les experts du *Department for Education* ont pris très au sérieux ce type de critiques** et y répondent sur le site Internet du ministère : « *Si des élèves considérés comme déjà bons lecteurs n'ont pas réussi le test, cela signifie qu'ils ne sont pas parvenus à identifier un minimum de neuf mots relativement simples. S'ils commettent des erreurs sur les pseudo-mots, c'est généralement parce qu'ils s'appuient sur leur mémoire visuelle plutôt que sur le décodage pour déchiffrer les mots nouveaux. Ils sont donc susceptibles de faire des erreurs pour lire de vrais mots [...]* »<sup>12</sup> qu'un enfant de 6 ans n'a jamais entendus auparavant.

***Le débat sur les pseudo-mots***

C'est LE grand débat du *Screening check* : pour ou contre l'utilisation de pseudo-mots ? Les enseignants les plus opposés au test font valoir que ces mots qui ne veulent

11. [www.mumsnet.com](http://www.mumsnet.com) *Is phonics the best way to teach children to read?*, 2011

12. <http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/pedagogy/a00198207/faqs-year-1-phonics-screening-check#faq30>

rien dire vont entraîner des confusions chez les enfants. D'autres se demandent s'ils doivent préparer leurs élèves à lire des non-mots tels que «vap» ou «jound» pendant toute l'année au lieu de leur apprendre à lire vraiment.

L'utilisation de pseudo-mots est pourtant courante rappelle le *Department for Education*. De nombreuses écoles les utilisent déjà. Le but : vérifier la maîtrise du déchiffrage. Certains élèves ont un très bon vocabulaire ou une très bonne mémoire visuelle. Ils peuvent avoir tendance à reconnaître ou deviner les mots du vocabulaire courant. Aucune chance avec les pseudo-mots : ils sont obligés de les déchiffrer.

Interrogés à l'issue de la phase test du *Screening check*<sup>13</sup>, en 2011, les élèves se sont beaucoup amusés avec les pseudo-mots. Pour eux, c'était un jeu d'essayer de les déchiffrer.

### « On connaît déjà les élèves en difficulté »

C'est en substance le principal reproche des responsables lecture. Les responsables lecture sont soit des enseignants bénéficiant de quelques heures de décharge de cours, soit des collaborateurs du chef d'établissement, chargés de l'enseignement de la lecture dans l'école. À ce titre, ils choisissent les méthodes, accompagnent les enseignants, surveillent et évaluent les résultats des élèves. Ce sont donc eux les garants de la réussite des élèves. Naturellement, ils sont chargés d'organiser le *Screening check* dans leur établissement, ce qui de leur point de vue est une véritable perte de temps et d'énergie, puisqu'ils connaissent déjà le niveau

13. « Evaluation of the Screening check : First Interim Report », *op.cit.*

de leurs élèves. Jusqu'à la mise en place du test, cette critique a persisté.

## 5.2. Des résultats qui changent la donne

Les premiers résultats apportent leur lot de surprises. Pas moins de 43 % des écoles reconnaissent que le test leur a permis d'identifier des élèves ayant des difficultés qu'elles n'avaient pas décelées. *«Mon responsable lecture, à l'issue du test, a réalisé une analyse détaillée des résultats. Nous nous sommes rendu compte que les élèves avaient des difficultés avec le pluriel. Les élèves ne prononçaient pas le "s" des mots au pluriel»* expliquait alors Reena Keeble, directrice de la *Cannon Lane First School*, à Pinner, au nord-ouest de Londres, dont 90 élèves ont pris part à la phase test.

**Les syndicats, farouchement opposés au test, sont eux-mêmes obligés de reconnaître l'utilité du *Screening check* :**



Russell Hobby

Russell Hobby, secrétaire général du syndicat des chefs d'établissement, le NAHT, est l'un des plus farouches opposants du test. Il finit par reconnaître que les écoles l'apprécient : *«ma première réaction serait de dire que 57% des écoles n'ont de toute manière rien appris de nouveau avec ce test. Si les écoles le trouvent utile, elles l'utiliseront et il semble que le Screening check soit un outil pertinent.»*<sup>14</sup>

14. «Phonics test turns out to be not so monstrous after all», *TES Magazine*, 23 septembre 2011.

## 6

## Une mise en place soigneusement préparée

Tous les ministres de l'Éducation nationale ne parviennent pas à remporter la partie face aux syndicats. En Angleterre comme en France c'est généralement l'inverse qui se produit. Mais sous l'impulsion de Nick Gibb, le *Department for Education* a réussi un tour de force : imposer le test de lecture à toutes les écoles publiques. Alors qu'elles y étaient farouchement hostiles, elles sont à présent en train de réviser leur jugement.

Deux éléments ont eu une importance fondamentale :

- une mise en place soigneusement préparée et testée ;
- un véritable effort didactique de la part du gouvernement.

### 6.1. Une phase de préparation bien étudiée

Avant d'imposer le *Screening check*, le gouvernement a longuement «tâté le terrain». Début 2011, un sondage révèle que 52% des Anglais sont favorables à l'organisation d'un test de déchiffrage. En parallèle, le Conseil national des associations de parents d'élèves lance un sondage : 73% des parents sont très favorables au test.

Entre novembre et décembre 2010, le *Screening check* est testé une première fois dans 16 écoles afin d'observer la manière dont les élèves réagissent au test et les difficultés rencontrées par les enseignants. Tous les participants estimerent alors que le test était adapté au niveau des élèves et à

L'objectif. Les nombreux retours des enseignants permirent d'affiner le test pour une deuxième phase d'évaluation.

Cette évaluation presque grandeur nature fut organisée en juin 2011 : 300 écoles y participèrent. 9 versions du *Screening check* furent testées, chacune sur un millier d'élèves au minimum, dans des écoles employant différentes méthodes.

Cette phase pilote fut suivie par une équipe de chercheurs de l'université de Scheffield<sup>15</sup> en toute indépendance. L'objectif était d'évaluer la perception qu'avaient les différents acteurs du *Screening check* et d'identifier tout ce qui pouvait être amélioré.

D'un point de vue purement pratique, aucun problème ne se posa : plus de **80 % des écoles estimèrent que le test était adapté aux enfants de 6 ans** et qu'il atteignait bien son objectif d'évaluation du déchiffrage. Les pseudo-mots eux-mêmes, qui provoquaient tant de débats, étaient adaptés au niveau des élèves, selon les trois quarts des écoles. Un bémol tout de même : 60% d'entre elles craignaient que ces mots dépourvus de sens ne perturbent les enfants : ceux qui déchiffraient plus facilement allaient chercher à donner un sens à ces mots. Ceux qui avaient le plus de difficulté allaient piocher dans leur mémoire visuelle un mot ressemblant. Pour y remédier, les écoles proposèrent que tous les pseudo-mots soient accompagnés de dessins. Les enfants furent prévenus : le mot à déchiffrer ne ressemblait à rien de ce qu'ils pouvaient connaître, et était illustré d'un dessin.

---

15. « Process Evaluation of the Year 1 phonic screening check pilot », *op.cit.*

Les formations au *Screening check*, organisées par les autorités locales en charge de la gestion des écoles, furent jugées claires et très utiles, aussi bien par les enseignants que par les chefs d'établissement. Ils suggérèrent de mettre ces ressources en ligne pour que l'ensemble des enseignants y ait accès.

### **DES FORMATIONS POUR LE SCREENING CHECK**

Sur le papier, le *Screening check* semble facile à faire passer : ce n'est qu'un test de lecture. En pratique pourtant, tout est nouveau : les enseignants n'ont jamais fait passer de test de ce type ; certains n'ont que peu voire pas d'expérience de l'évaluation du décodage. Les experts du *Department for Education* en sont parfaitement conscients et l'ont prévu : des formations d'une journée sont organisées par les autorités locales en charge de la gestion des écoles publiques. Elles ne sont pas obligatoires.

#### **Prévoir toutes les situations**

Dans quels cas les élèves ne peuvent pas passer le *Screening check*? Comment tester les élèves non-voyants ou souffrant de handicap? Comment faire si des parents refusent que leur enfant soit évalué? Toutes les questions susceptibles de se poser au chef d'établissement ou aux enseignants sont abordées au cours de la formation.

**Éviter d'en faire une expérience négative**

C'est la préoccupation majeure des autorités locales et du ministère. Les enfants doivent considérer qu'il s'agit d'une activité comme une autre, et surtout pas d'une évaluation officielle. Les formateurs insistent : si pour une raison ou une autre, l'enfant n'y arrive pas, il ne faut surtout pas l'obliger à continuer, pour qu'il ne garde pas un mauvais souvenir de cette expérience. De même, il est recommandé de ne pas faire passer le test aux enfants qui n'ont manifestement pas le niveau pour le réussir.

**Un focus sur la pratique**

Parmi tous les aspects abordés, les enseignants plébiscitent en particulier un atelier : comment évaluer concrètement le déchiffrage des enfants ? Le principe : les participants écoutent un enregistrement d'élèves qui lisent les différents types de mots du *Screening check*. Le formateur explique comment ont été notées ces lectures (justes ou fausses) et pourquoi. Ensuite, c'est au tour des enseignants de corriger et d'échanger sur leur correction. Cet exercice permet d'entrer dans l'esprit du *Screening check*. « Des enseignants ont remarqué qu'ils auraient noté faux certaines réponses de leurs élèves s'ils n'avaient pas suivi la formation<sup>16</sup>. » Dès 2012, certaines autorités locales ont proposé des formations plus courtes, axées sur la correction du déchiffrage des élèves.

16. « Process Evaluation of the Year 1 phonics screening check pilot », *op.cit.*

**Rassurés ! C'est le sentiment partagé par les enseignants à l'issue de cette formation**

« La formation était extrêmement utile... Elle m'a vraiment permis de comprendre ce que je devais faire. » (Une enseignante).

« Nous avons écouté les enregistrements de réponses données par les enfants. Certains enfants ont d'abord donné une bonne réponse, puis ils se sont corrigés et ont donné une mauvaise réponse. Je pense que, si cela n'avait tenu qu'à moi, j'aurais noté seulement la bonne réponse. » (Une enseignante).

Pour certains enseignants, ces formations garantissent la fiabilité du test : la formation « était d'autant plus utile [...] qu'il a été question de la prononciation [...]. Vous devez vous assurer que chacun sache exactement ce qu'il doit faire, autrement les données n'auraient plus vraiment de sens. » (Une enseignante principale).

« La formation s'est révélée très utile. Elle m'a vraiment aidée à comprendre les problèmes potentiels, ce que je devais faire. » (Une enseignante).

« Je crois que l'une des choses que j'aurais trouvées difficiles, si je n'avais pas suivi la formation, aurait été l'organisation générale du test. On a besoin d'un endroit calme pour le faire passer. On ne peut pas l'organiser dans une classe, parce qu'on a besoin d'écouter attentivement ce que l'élève est en train de dire. » (Une enseignante)<sup>17</sup>.

« J'ai pris confiance grâce à la formation, notamment

17. « Evaluation of the Screening check : First Interim Report », *op.cit.*

grâce aux exercices d'écoute et de notation, puisque nous avons eu de nombreuses discussions sur les différentes prononciations. Au début, c'était compliqué, mais c'est devenu de plus en plus clair au fur et à mesure que nous avançons. [...] Sans la formation, je me serais sentie beaucoup moins à l'aise pour noter et évaluer correctement les élèves. » (Une enseignante).

## 6.2. Un effort didactique de la part du *Department for Education*

Le *Department for Education* a tiré toutes les leçons possibles de cette enquête, tout d'abord sur l'administration du *Screening check* :

- En termes d'**organisation**, la préparation du test prend environ trois heures du temps des enseignants. Le temps passé avec chaque élève varie de 4 à 9 minutes. Ces détails permettent aux écoles de s'organiser pour faire passer le test.
- Le **stress des enfants** face au test était une préoccupation majeure des enseignants comme des parents, réticents à l'idée de soumettre leur enfant, dès 6 ans, à la pression des examens. Grâce au pilote, les promoteurs du test ont identifié les bonnes pratiques à diffuser :
  - ▶ faire passer le test de préférence avec un enseignant que l'enfant connaît : c'est un moment privilégié pour l'élève, qui a

l'enseignant pour lui seul, afin de lui montrer ce qu'il sait faire.

- ▶ Être clair et rassurant sur ce que l'enfant doit faire : *«tu vas lire des mots à haute voix. Tu en connais certains, d'autres non. Il faut que tu essaies de lire chaque mot. Ne t'inquiète pas si tu n'y arrives pas. Si cela peut t'aider, tu peux d'abord prononcer le son de chaque lettre avant de lire le mot [...]»*. Le guide du *Screening check* va jusqu'à proposer des phrases-clés pour mettre l'enfant en confiance.
- ▶ Organiser le test dans une pièce que l'enfant connaît, toujours pour le rassurer. Attention, la pièce doit être au calme et peu décorée, afin qu'il ne soit pas distrait de son déchiffrage.
- ▶ En faire une activité parmi d'autres : *«les enfants ne doivent pas s'apercevoir qu'ils sont évalués. L'évaluation ne doit pas être considérée comme un test, mais comme faisant partie de leurs activités quotidiennes. Les résultats vont donner à l'enseignant des informations pour aider les élèves à développer leurs compétences»<sup>18</sup>*.

Le *Department for Education* s'efforce d'apporter des réponses claires, simples et utiles à toutes les questions possibles et imaginables, celles des enseignants comme celles des parents.

- *Comment a été élaboré le Screening check ?*

18. <http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/pedagogy/a00198207/faqs-year-1-phonics-screening-check#faq29>.

- *Quelle est la moyenne à atteindre pour réussir le test ?*
- *Pourquoi et comment a été fixée cette moyenne ?*
- *Pourquoi un test de déchiffrage ?*
- *Est-ce que le test apprendra quelque chose de nouveau aux enseignants ?*
- *Les enfants qui échouent au test ne vont-ils pas le ressentir comme un échec ?*
- *Comment les résultats du test vont-ils être utilisés ?*
- Etc.

**Toutes les ressources sont en libre accès pour faciliter la circulation de l'information.**

Mais ce n'est pas encore suffisant, surtout pour les enseignants qui font passer le test. Leurs questions sont bien spécifiques : comment évaluer le décodage d'un pseudo-mot ? Que faire si un élève hésite et s'y reprend à plusieurs fois ? **Une vidéo en ligne, accessible sur le site du *Department for Education*, YouTube, Vimeo... fait la démonstration avec tous les cas de figure possibles.**

Les élèves sont filmés en train de passer le test et leurs réponses sont évaluées. La correction est expliquée : tel enfant s'y est repris à plusieurs fois, mais, finalement, a bien décodé le mot, d'où une réponse juste. Tel autre a bien décodé les différents sons, mais s'est trompé dans l'assemblage, donc la réponse est fautive ; une autre élève a bien prononcé le pseudo-mot, mais avec l'accent de sa région, la réponse est juste, etc.



### 6.3. Des parents impliqués

Le *Screening check* se révèle une excellente opportunité pour communiquer avec les parents et les impliquer dans la réussite de leur enfant. Opportunité dont les écoles sont fortement encouragées à se saisir. Pour aider les parents, le *Department for Education* publie des brochures d'informations, telles que *Learning to read through phonics, information for parents*, récapitulatifs sur les phoniques synthétiques et le *Screening check*.

La feuille annonçant l'échec au test est accompagnée d'une liste de conseils aux parents pour aider les élèves dans l'apprentissage de la lecture :

- réviser à la maison les lettres vues chaque semaine en classe ;
- l'encourager à déchiffrer les mots inconnus, plutôt que de les deviner à partir des images ;
- prendre le temps de lire avec son enfant chaque jour ;
- profiter de toutes les opportunités pour faire lire son enfant, en dehors de l'école et de la maison.

Dans les faits, les écoles adoptent différents procédés pour communiquer les résultats. D'après le rapport de 2012, 73% des écoles informent les parents des résultats de leur

enfant<sup>19</sup>, tandis que 61 % des écoles indiquent également la forme de soutien scolaire prévue pour l'élève l'année suivante. Certaines vont encore plus loin : elles organisent des rencontres avec les parents pour leur communiquer les résultats du test et le soutien envisagé.

---

19. *op.cit.*

## 7 Des pratiques qui évoluent grâce au *Screening check*

En dépit de ce souci de transparence et d'information, les enseignants n'étaient pas encore convaincus, lorsque, en juin 2012, ils se sont trouvés dans l'obligation d'évaluer leurs élèves.

### 7.1. Des pratiques qui changent

Avant le test, 90 % des écoles interrogées utilisaient déjà des méthodes variées. En prévision du test, les enseignants se sont adaptés. Dans presque la moitié des écoles (47 %), ils ont suivi des formations spécifiques aux méthodes exclusivement syllabiques.

L'apprentissage de la lecture a également évolué dans un tiers des écoles :

- renforcement de l'étude des correspondances lettres-son ;
- évaluations plus fréquentes des élèves, en particulier sur leurs capacités à déchiffrer, et non plus uniquement en lecture de texte ou sur la reconnaissance des mots les plus fréquents ;
- utilisation systématique et plus intensive de méthodes exclusivement syllabiques (Letters & Sounds, Jolly Phonics...).

Les écoles ont profité du *match-funding* : « *je pense qu'avec l'imminence du test, au lieu d'attendre, nous avons décidé de faire cela* »

*[participer à la formation sur les méthodes phoniques synthétique] dès cette année.» (Un chef d'établissement).*

## 7.2. Des résultats immédiats

En 2011, lors du test pilote, seulement 48 % des enfants avaient réussi le test. À l'époque, « *les trois quarts des écoles qui font partie du test pilote encouragent les élèves à utiliser différentes stratégies pour lire* »<sup>20</sup>.

Il faut croire que la perspective du test a changé la donne de manière profonde : en 2012, première année de lancement du *Screening check*, pas moins de 58 % des élèves réussissent, en fin de première année de primaire. Et le résultat est le même partout : 58 % des élèves n'ayant pas l'anglais pour langue maternelle ont réussi le test. Exactement le même pourcentage qu'à l'échelle nationale. Ces résultats viennent confirmer ce que disent les chercheurs : l'apprentissage de la lecture n'est pas lié à l'origine sociale ou culturelle des élèves, mais aux méthodes utilisées pour y parvenir.

À l'issue du test de 2012, une partie des enseignants reconnaît au *Screening check* des aspects positifs auxquels ils ne s'attendaient pas :

- le test les a poussés à réfléchir à leurs pratiques ;
- ils utilisent avec plus de confiance les méthodes exclusivement syllabiques ;

---

20. « Process Evaluation of the Year 1 phonic screening check pilot », *op.cit.*

- ils ont pris conscience du niveau de déchiffrage attendu pour des élèves de première année de primaire, niveau qui restait très théorique jusque-là.

Les résultats du *Screening check* 2013 viennent de tomber : 69% des élèves de CP l'ont réussi, soit 11% de plus par rapport à 2012. La proportion reste la même entre les élèves d'origine britannique et ceux issus de l'immigration, puisque 69% de ces derniers ont également réussi le test.

Les témoignages positifs se multiplient :

*«C'est la deuxième année que je fais passer le test. Nous avons organisé quatre évaluations sur le modèle du Screening check au cours de l'année, et les enfants étaient très à l'aise et confiants avec son déroulement. Ils étaient moins stressés par les pseudo-mots puisque nous avons eu tout le loisir de parler de ces animaux imaginaires pendant l'année».*

Source : le forum professionnel [tes.co.uk](http://tes.co.uk)<sup>21</sup>

*«Nos élèves qui ont dû repasser le test pour la seconde fois cette année, témoigne une enseignante sur TES, ont fait des progrès extraordinaires. Et mêmes certains enfants de CP qui n'ont pas réussi le test ont tout de même obtenu de très bons résultats, sachant qu'ils souffrent de handicap, ou que certains sont arrivés en CP sans maîtriser les sons de l'alphabet».*

Les syndicats ne cessent de critiquer l'évaluation et *«les effets pervers du benchmarking»*<sup>22</sup>, introduits par les évalua-

21. [http://community.tes.co.uk/tes\\_primary/b/weblog/archive/2013/06/19/phonics-screening-how-are-they-going-this-year.aspx](http://community.tes.co.uk/tes_primary/b/weblog/archive/2013/06/19/phonics-screening-how-are-they-going-this-year.aspx).

22. Colloque «Évaluation des enseignants du second degré» organisé à Paris par cinq syndicats de la FSU et le SIA, mercredi 5 juin 2013.

tions internationales du type PIRLS ou PISA. Or, ce que démontre le *Screening check*, c'est qu'une évaluation ne sert pas à juger ou à déprécier le travail des enseignants.

Au contraire, c'est un outil utile à tous les niveaux :

- au sein des **écoles**, pour inciter les enseignants à travailler ensemble de manière transversale sur les moyens à mettre en place pour aider les élèves. Aujourd'hui, les enseignants en France n'ont aucun retour quant au niveau de leurs élèves, et ne sont donc pas incités à réfléchir sur leurs pratiques. C'est ce que constate le rapport de l'Inspection de l'Éducation nationale, consacré aux acquis des élèves<sup>23</sup> : *« on reste surpris par la faible utilisation par le 1<sup>er</sup> degré des évaluations d'entrée en 6<sup>e</sup>, plus utilisées par le collège pour mettre en place des correctifs qu'en primaire, dans un souci d'anticipation des difficultés à venir »*.
- Entre écoles recevant les **mêmes populations d'élèves** (environnement socio-économique, origines culturelles...), c'est un moyen d'échanger sur les pratiques qui fonctionnent le mieux auprès des élèves présentant des points communs.
- Lors de la **formation des enseignants**, ce test est un bon outil pour mettre en avant les pratiques et les méthodes qui fonctionnent le mieux auprès du plus grand nombre d'élèves.

À l'heure actuelle, la France ne dispose d'aucune mesure concrète pour aider au plus tôt les élèves en diffi-

---

23. IGEN-IGAENR (2005), Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école? Paris, IGEN-IGAENR.

culté. Ce sont eux qui alimentent les troupes de jeunes qui sortent sans diplôme de l'enseignement scolaire. Ils étaient **293 000**<sup>24</sup> rien qu'entre juin 2010 et mars 2011. Parmi eux, 180 000 ont été perdus de vue, sans que personne ne sache ce qu'ils sont devenus.

---

24. Source : DEPP/Ministère de l'Éducation Nationale)

## Une révolution à mettre en marche

**M**algré les plans successifs de prévention de l'illettrisme depuis 2002, 25% des élèves ont des acquis fragiles, et 15% d'entre eux connaissent des difficultés sévères ou très sévères à l'issue de leur scolarité à l'école primaire. L'annexe de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République comptabilise une augmentation, en 10 ans, de plus de 10% d'élèves ayant des difficultés de lecture lors de l'entrée en sixième dans le secteur de l'éducation prioritaire, passant de 20,9% en 1997 à 31,3% en 2007.

Les divers plans ont-ils été assez ambitieux? Avons-nous vraiment mis tous les moyens en œuvre pour lutter contre l'illettrisme? Avons-nous clairement défini les caractéristiques d'un enseignement efficace de lecture-écriture? Il est grand temps de reconsidérer toute l'organisation de la prise en charge de l'illettrisme. C'est un problème de fond pour la suite de la scolarité. L'article 9 du Code de l'Éducation fait de la lutte contre l'illettrisme et l'innumérisme une priorité nationale. Nous attendons de l'Éducation nationale la prise en compte de cette véritable priorité.

La révolution est déjà en marche de l'autre côté de la Manche où on relève l'un des plus grands défis éducatifs : apprendre à lire à tout le monde. Cette révolution ne s'est pas faite dans les écoles chics et privées, ni même dans les

«*free schools*» qui fleurissent un peu partout en Angleterre, mais bien au sein des écoles publiques si souvent décriées. Face aux résultats catastrophiques de l'étude PISA 2009, l'Angleterre a décidé de redresser la barre par la mise en place d'un test de déchiffrement obligatoire en fin de cours préparatoire.



**Constance de Ayala**

Consultante



## II. Les tests de déchiffrage



## Exemples de tests de déchiffrage

Par Nicole Séméria



Nicole Séméria

Ayant été institutrice de CP puis maître de soutien spécialisé dans le cadre d'un RASED, j'ai développé des procédés, une méthodologie et de nouveaux concepts pour aider les enfants à apprendre à lire. J'ai d'abord créé l'évaluation de savoir lire-décoder (L'ABCD de la lecture) qui me permettait de mesurer l'efficacité de cette méthodologie, en testant les enfants avant l'action didactique et à la fin de celle-ci. À la demande d'enseignants, j'ai ensuite créé un test à passation collective (Phonogrammes) qui permet de savoir rapidement quelles connaissances grapho-phonologiques l'enfant a acquises. Tout cela avait pour but de reprendre les apprentissages là où l'enfant se situait afin d'éviter le décrochage et la perte de confiance de l'enfant.

L'apprentissage de la lecture passe par celui des correspondances entre graphèmes et phonèmes (GPN) et le développement des compétences pour déchiffrer tous les assemblages de GPN (entraînement à la combinatoire) qu'on peut inventorier.

Ces compétences peuvent se mettre en place dès la grande section de maternelle, puis au cours préparatoire et se poursuivre au CE1. **Il est utile de vérifier en cours d'année si les notions enseignées sont bien assimilées par les élèves. Si ce n'est pas le cas, il y aurait lieu de reprendre l'apprentissage des notions qui ne seraient pas assez bien intégrées.**

Ce test permet, en fin d'année, d'évaluer les connaissances des élèves avant leur passage en CE1, l'idéal étant qu'ils aient acquis tous les GPN et qu'ils sachent en déchiffrer les associations (syllabes) pour décoder, oraliser et comprendre les mots qui permettent à leur tour de comprendre les phrase et les textes. **Il est très important de ne pas attendre la fin du CP**

**pour faire le point sur les acquis des enfants. Il faut, dès les premières semaines, reprendre les notions mal intégrées avant d'aller plus loin. C'est également nécessaire en cours d'année de CE1 pour des enfants qui ne déchiffrent pas encore bien.**

***Il est très important de ne pas attendre la fin du CP pour faire le point sur les acquis des enfants.***

L'objectif de «Phonogrammes» est de faire un état des connaissances des enfants dans l'apprentissage du code en lecture.

Nombreux sont les textes officiels de l'Éducation nationale ou des rapports des scientifiques qui préconisent le développement de la conscience phonologique dès l'école maternelle.

Le test «Phonogrammes» s'appuie sur cette compétence en discrimination phonologique.

«L'ABCD de la lecture» est une évaluation individuelle des capacités de décodage dans l'apprentissage de la lecture.

**1.A****Présentation du test collectif**

Le support de la passation destiné aux enfants est une feuille A4 recto verso.

La première page comporte 18 cases, et la deuxième 24, soit 42 en tout, dans chacune desquelles figure un dessin. L'enseignant donne le mot qui définit chaque dessin. L'enfant devra discriminer un ou deux phonèmes contenus dans le mot afin de le(s) associer au(x) graphème(s) figurant dans un questionnaire à choix multiple (QCM). Il mettra une croix dans un carré contigu aux lettres qu'il aura choisies. Dans chaque case figure le nombre d'étoiles correspondant au nombre de croix à faire.

Les différentes propositions (choix multiples) cherchent à mettre en évidence les notions mal assimilées. En effet, si un enfant coche le carré du graphème «é» pour un mot où on entend «ê», c'est qu'il fait des confusions avec la direction des accents. S'il coche le «d» à la place du «b», c'est qu'il a tendance à faire des inversions droite-gauche. S'il choisit «alle» pour «aille», c'est d'une part qu'il ne connaît pas le GPN «aille» et d'autre part qu'il a mal déchiffré l'assemblage «alle».

La passation est collective. Sa durée est comprise entre 14 (minimum) et 35 minutes (maximum).

Les enfants apprécient la forme de ce test. La présence des dessins les amuse. Les élèves ne sont pas déstabilisés par l'échec car il n'y a pas de signalement des erreurs. La correction ne leur est pas donnée. Ils ont peu d'efforts à fournir dans la mesure où il n'y a pas à écrire de réponses élaborées.

## 1. Méthodologie

### Préparatifs

1. Photocopier en grande dimension les deux pages du test afin de les afficher et pouvoir désigner les dessins au fur et à mesure de l'avancement du travail.
2. Avant sa distribution aux élèves, remplir le haut de la feuille de passation : nom, prénom, classe, date de la passation.
3. Prévoir un crayon ou stylo (bleu ou noir) par élève (pas de gomme).
4. Former 2 ou 3 groupes d'élèves, en fonction de l'effectif de la classe ou de leur niveau en lecture.

Regrouper les élèves les moins performants car ils nécessitent un accompagnement plus important.

Un total de 12 élèves semble être le maximum à ne pas dépasser. Travailler avec un seul groupe à la fois dans la classe. Il faudra profiter ou susciter un moment où les autres élèves auront une activité en dehors de la classe.

### Mise en route

1. Répartir les élèves du groupe dans la salle afin qu'ils ne puissent copier les uns sur les autres.
2. Expliquer : « On va vous donner un exercice pour voir comment vous avez appris à lire. Pour le moment vous attendez qu'on distribue les feuilles à tout le monde. Vous n'écrivez rien ! On va vous expliquer ce qu'il faut faire. »
3. Distribuer la feuille d'évaluation et le crayon.

### La passation de l'évaluation

**Compréhension de la consigne :** cette phase ne doit durer que 5 ou 6 minutes.

Dire aux enfants en leur montrant le test affiché : « Vous allez voir des dessins dans des cases et dans d'autres cases au-dessous, des lettres ou groupes de lettres et un petit carré à côté. Il va falloir faire une croix dans le petit carré correspondant à la lettre qu'on entend dans le mot. **Vous ne devez jamais dire les lettres à haute voix car personne ne doit entendre ce que vous avez trouvé.** »

Commencer l'évaluation en guidant les élèves et passer auprès de chaque enfant pour vérifier si c'est correct. Lorsque l'enfant a fait une erreur mais sait la corriger tout seul, il remplit la case erronée en la raturant abondamment.

Par exemple pour le premier dessin, généralement tous les enfants réussissent d'emblée à mettre une croix en face du « o ». Mais si ce n'est pas le cas, dire à celui qui aurait une erreur : « Je vais te montrer des lettres que tu vas dire dans

ta tête et tu verras celle qu'on entend dans pot. Tu travailles en silence. Ne me dis jamais les lettres.»

Passer auprès de chaque enfant pour vérifier si c'est correct.

**Poursuite de l'évaluation :** de 5 à 8 minutes supplémentaires.

Les enfants ont compris la consigne. Dans le cas contraire, ce serait le signe de difficultés extrêmes en analyse phonologique. La poursuite du test n'aurait aucun sens et il faudrait plutôt procéder à la passation de l'évaluation individuelle : «L'ABCD de la lecture».

Continuer à montrer dessin par dessin, le nommer, indiquer le nombre de carrés à cocher en rappelant qu'il y en a autant que de petites étoiles.

**Arrêt de l'évaluation :** Les élèves qui ont fait au moins 12 erreurs à partir de la deuxième ligne devront arrêter l'évaluation. On peut leur faire colorier les dessins de la deuxième page pour les occuper s'il y en a d'autres qui peuvent continuer.

L'examineur doit noter le temps mis par les enfants pour effectuer la première ligne, puis celui mis pour effectuer la première page.

Poursuite de l'évaluation : de 9 à 17 minutes supplémentaires, soit entre 19 et 28 minutes en moyenne pour la passation entière.

Continuer à montrer dessin par dessin, le nommer, rappeler le nombre de carrés à cocher pour ceux qui l'oublieraient.

On note la durée totale de l'évaluation.

### La notation

La feuille de correction est la feuille de passation à laquelle on a ajouté divers éléments d'information :

- les mots correspondant aux dessins ;
- des carrés noirs en gras identifient les bonnes réponses ;
- des lettres rouges indiquent le type d'erreur commis par l'enfant.

**La correction avec l'analyse des erreurs est essentielle pour comprendre les difficultés des élèves.** Sur la feuille de correction, on trouve des lettres en rouge qui identifient le type d'erreurs commises. En haut de chaque page de la feuille de passation se trouve un tableau où l'on peut récapituler les types d'erreurs.

**Les mauvaises réponses ont fait l'objet d'une catégorisation. Le document « Classification des erreurs » en fait état.** On pose par principe que les erreurs qui ne proviennent pas spécifiquement d'une difficulté en assemblage relèvent de la méconnaissance des GPN.

On relève des erreurs dues à la méconnaissance des graphonèmes (oubliés ou jamais étudiés).

Toutes les erreurs sont dues à une mauvaise connaissance des GPN, mais certaines se traduisent par des déformations comme celle bien connue du changement du «d» en «b» ou *vice versa*. C'est une erreur d'orientation spatiale que nous appelons «inversion horizontale – IH». La confusion «é» - «è» relève du même type d'erreur. Nous considérons que l'enseignement de la correspondance graphie-phonie n'est pas suffisamment objectivé et ancré dans un environnement matériel définissant clairement les repères spatiaux. Pour les lettres «d» et «b», ou «é» et «è» il est nécessaire de proposer un signal (une marque, un dessin, toujours du même côté), afin que ces lettres considérées comme des personnages se déplacent vers... ou s'éloignent de...).

**« Phonogrammes »  
est un test collectif  
d'application  
rapide et simple  
à utiliser dont  
les résultats  
permettent  
de retravailler  
les notions mal  
acquises ou  
d'en aborder de  
nouvelles.**

La méconnaissance du GPN peut se traduire en inversions haut-bas (renversement vertical – RV) : «p» confondu avec «b», «ou» avec «on», etc...

On va différencier une erreur de méconnaissance d'un graphème (M) avec «MA» qui correspond aussi à une méconnaissance. Mais celle-ci est assortie d'un mauvais déchiffrage de l'assemblage. Par exemple : «alle» coché à la place de «aille» est déchiffrable. Toutes les lettres en sont connues, ce qui n'est peut-être pas le cas du GPN «aille». Si l'enfant déchiffrerait correctement, il s'apercevrait que

la réponse qu'il a pointée ne traduit pas le(s) phonème(s) qu'on entend dans le mot.

Par contre, si l'enfant déchiffre «raillu» comme «reillu», c'est qu'il ne connaît pas le graphème «aille», donc ce n'est pas une erreur d'assemblage mais uniquement de méconnaissance du GPN.

On reporte les résultats dans le «tableau récapitulatif des erreurs commises par les enfants». Ce tableau permet de constater si son groupe d'élèves fait plus d'erreurs dans une catégorie que dans une autre.

## 2. Conclusion

«Phonogrammes» est un test collectif d'application rapide et simple à utiliser dont les résultats permettent de retravailler les notions mal acquises, ou d'en aborder de nouvelles. Les enfants peuvent être testés plusieurs fois sur quelques semaines, mois ou années. **Il ne faut jamais effectuer de correction et donner les bonnes réponses.**

Si les résultats laissent encore des interrogations, «L'ABCD de la lecture», test en passation individuelle pourra compléter les éléments d'information donnés par «Phonogrammes».

# 1.B Annexes pour le test collectif

Vous pouvez télécharger les tests au format A4 à l'adresse suivante : <http://www.soseducation.org/docs/etude-illettrisme-avril-2015>

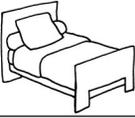
## À remplir pour chaque enfant :

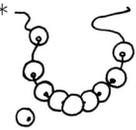
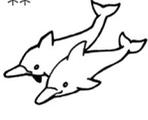
- Nom de l'enfant :
- Date de naissance :
- Classe :
- Date de la passation :
- Nombre de points obtenus (sur 72) :
- Nombre d'aides :

Relevé des types d'erreurs :

Erreurs	M	IH	RV	CR	CP	EA	CC	D	MA	IS
Notes brutes										
N pondérées										

Cocher la ou les cases (autant d'\* que de cases à cocher) où se trouve le groupe de lettres qu'on entend dans le mot correspondant au dessin.

* 	** 	** 	** 	** 	** 
a <input type="checkbox"/>	e <input type="checkbox"/>	l <input type="checkbox"/>	ou <input type="checkbox"/>	c <input type="checkbox"/>	loc <input type="checkbox"/>
o <input type="checkbox"/>	é <input type="checkbox"/>	u <input type="checkbox"/>	p <input type="checkbox"/>	ou <input type="checkbox"/>	or <input type="checkbox"/>
i <input type="checkbox"/>	p <input type="checkbox"/>	il <input type="checkbox"/>	t <input type="checkbox"/>	u <input type="checkbox"/>	ol <input type="checkbox"/>
	i <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/>	s <input type="checkbox"/>	r <input type="checkbox"/>	clo <input type="checkbox"/>
	b <input type="checkbox"/>	i <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/>	uo <input type="checkbox"/>	c <input type="checkbox"/>
** 	** 	** 9	** 	*** 	** 
ou <input type="checkbox"/>	vr <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/>	d <input type="checkbox"/>	j <input type="checkbox"/>	v <input type="checkbox"/>
v <input type="checkbox"/>	é <input type="checkbox"/>	f <input type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	br <input type="checkbox"/>	ie <input type="checkbox"/>
on <input type="checkbox"/>	fr <input type="checkbox"/>	u <input type="checkbox"/>	en <input type="checkbox"/>	dr <input type="checkbox"/>	ille <input type="checkbox"/>
f <input type="checkbox"/>	è <input type="checkbox"/>	n <input type="checkbox"/>	p <input type="checkbox"/>	ch <input type="checkbox"/>	f <input type="checkbox"/>
no <input type="checkbox"/>	dr <input type="checkbox"/>	v <input type="checkbox"/>	on <input type="checkbox"/>	an <input type="checkbox"/>	ile <input type="checkbox"/>
** 	** 	** 	* 	** 	** 
ou <input type="checkbox"/>	d <input type="checkbox"/>	ai <input type="checkbox"/>	aille <input type="checkbox"/>	ouille <input type="checkbox"/>	j <input type="checkbox"/>
eau <input type="checkbox"/>	alle <input type="checkbox"/>	h <input type="checkbox"/>	elle <input type="checkbox"/>	jr <input type="checkbox"/>	é <input type="checkbox"/>
io <input type="checkbox"/>	aille <input type="checkbox"/>	oi <input type="checkbox"/>	aie <input type="checkbox"/>	ouille <input type="checkbox"/>	ch <input type="checkbox"/>
an <input type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	ch <input type="checkbox"/>	eille <input type="checkbox"/>	cr <input type="checkbox"/>	ê <input type="checkbox"/>
oi <input type="checkbox"/>	aile <input type="checkbox"/>	j <input type="checkbox"/>	aile <input type="checkbox"/>	gr <input type="checkbox"/>	ge <input type="checkbox"/>

** 	** 	* O	** 	** 	** 
ga <input type="checkbox"/> ni <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> ien <input type="checkbox"/> in <input type="checkbox"/>	ian <input type="checkbox"/> m <input type="checkbox"/> n <input type="checkbox"/> ain <input type="checkbox"/> on <input type="checkbox"/>	gé <input type="checkbox"/> zè <input type="checkbox"/> sé <input type="checkbox"/> zé <input type="checkbox"/> sê <input type="checkbox"/>	è <input type="checkbox"/> mi <input type="checkbox"/> er <input type="checkbox"/> eille <input type="checkbox"/> ni <input type="checkbox"/>	ette <input type="checkbox"/> esse <input type="checkbox"/> chause <input type="checkbox"/> hosse <input type="checkbox"/> chausse <input type="checkbox"/>	oïse <input type="checkbox"/> eau <input type="checkbox"/> oise <input type="checkbox"/> oisse <input type="checkbox"/> ose <input type="checkbox"/>
* 	** 14	** 	** 	* 	* 
gui <input type="checkbox"/> gni <input type="checkbox"/> gi <input type="checkbox"/> goui <input type="checkbox"/>	ga <input type="checkbox"/> orse <input type="checkbox"/> qua <input type="checkbox"/> rose <input type="checkbox"/> orze <input type="checkbox"/>	et <input type="checkbox"/> onn <input type="checkbox"/> enn <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> omn <input type="checkbox"/>	gan <input type="checkbox"/> pon <input type="checkbox"/> jam <input type="checkbox"/> géan <input type="checkbox"/> bon <input type="checkbox"/>	cien <input type="checkbox"/> sain <input type="checkbox"/> cein <input type="checkbox"/> cain <input type="checkbox"/>	el <input type="checkbox"/> pé <input type="checkbox"/> eur <input type="checkbox"/> er <input type="checkbox"/>
** 	** 	** 	** 	* $\begin{array}{r} 23 \\ + 41 \\ \hline = 64 \end{array}$	* 
ge <input type="checkbox"/> gue <input type="checkbox"/> que <input type="checkbox"/> eul <input type="checkbox"/> el <input type="checkbox"/>	çan <input type="checkbox"/> er <input type="checkbox"/> cam <input type="checkbox"/> perre <input type="checkbox"/> eur <input type="checkbox"/>	ph <input type="checkbox"/> e <input type="checkbox"/> en <input type="checkbox"/> eu <input type="checkbox"/> vin <input type="checkbox"/>	gn <input type="checkbox"/> zi <input type="checkbox"/> nie <input type="checkbox"/> cy <input type="checkbox"/> nœu <input type="checkbox"/>	itoin <input type="checkbox"/> ition <input type="checkbox"/> ision <input type="checkbox"/> izoin <input type="checkbox"/>	sçet <input type="checkbox"/> stek <input type="checkbox"/> scette <input type="checkbox"/> sket <input type="checkbox"/>
* 	* 	** 	* 	* aeiouy	* 
osque <input type="checkbox"/> exo <input type="checkbox"/> ogze <input type="checkbox"/> oxe <input type="checkbox"/>	esc <input type="checkbox"/> ex <input type="checkbox"/> egz <input type="checkbox"/> ecsc <input type="checkbox"/>	uier <input type="checkbox"/> uyer <input type="checkbox"/> ess <input type="checkbox"/> ez <input type="checkbox"/>	reiu <input type="checkbox"/> réu <input type="checkbox"/> rayu <input type="checkbox"/> raillu <input type="checkbox"/>	oiè <input type="checkbox"/> oïelle <input type="checkbox"/> oielle <input type="checkbox"/> oyelle <input type="checkbox"/>	gon <input type="checkbox"/> geon <input type="checkbox"/> geau <input type="checkbox"/> géon <input type="checkbox"/>

## Classification des erreurs :

Pendant la correction des évaluations, on note le type d'erreurs effectuées. Elles sont indiquées par leurs initiales, dont voici la liste.

- M** **Méconnaissance du graphonème**  
Le graphonème à entourer n'est pas connu. Lorsqu'il y a erreur (voir les autres rubriques), ce peut être dû à diverses confusions dont la cause est cette méconnaissance du GPN, mais elle ne sera pas mentionnée comme telle, faisant l'objet d'un autre symbole.
- RV** **Renversement vertical**  
Confusions ou – on, u – n, eu – en, q – d, p – b.
- IH** **Inversion horizontale dans le GPN**  
Confusions uo – ou, no – on, p – q, d – b, oi – io, ein – ien, ian – ain, oin – ion.
- CP** **Confusion phonologique**  
f – v , j – ge – ch, que – gue, p – b, noeu – gn, osque ou ogze – oxé, esc – egz – ex, d – t, s – z.
- EA** **Erreur d'accent sur le «e»**  
é – è – ê.
- CR** **Confusion rythmique**  
m – n.
- MA** **Méconnaissance d'un GPN + erreur dans le décodage de l'assemblage**  
Si l'enfant décodait correctement il ne cocherait pas le carré : alle ou aile pour aille, aie ou aile pour eille, ouille pour ouille, goui pour gi, géan pour jam, , escs ou ex, uier pour uyer, ez(êze) pour ess, réiu ou réu pour rayu, oiè ou oielle pour oyelle, géon pour geon.
- IS** **Inversion de l'ordre des graphèmes dans la lecture d'une syllabe**  
il pour li, loc ou clo pour col, rose pour orze, stek pour sket, exo pour oxé.
- CC** **Confusions de consonnes**  
Nous plaçons dans cette catégorie les consonnes dont le phonème change en fonction de l'environnement graphique : ga pour ja, sé pour zé, chause pour chausse, oisse pour oise, orse pour orze, gan pour jam, cain pour cein, ge pour gueu, ision pour ition, scette pour sket, gon pour geon.
- D** **Mauvais découpage du mot en syllabes**  
el pour perles. Si l'enfant avait correctement fait : per – le, il ne ferait pas cette erreur sauf à confondre er et el ce qui est moins probable.

## Correction

*	**	**	**	**	**
<b>pot</b>	<b>pépé</b>	<b>lit</b>	<b>moto</b>	<b>roue</b>	<b>col</b>
a <b>M</b>	e <b>M</b>	l <input type="checkbox"/>	ou <b>M</b>	c <b>M</b>	loc <b>IS</b>
	é <input type="checkbox"/>	u <b>M</b>	p <b>M</b>	ou <input type="checkbox"/>	or <b>M</b>
o <input type="checkbox"/>	p <input type="checkbox"/>	il <b>IS</b>	t <input type="checkbox"/>	u <b>M</b>	ol <input type="checkbox"/>
	i <b>M</b>	m <b>M</b>	s <b>M</b>	r <input type="checkbox"/>	clo <b>IS</b>
i <b>M</b>	b <b>M</b>	i <input type="checkbox"/>	m <input type="checkbox"/>	uo <b>IH</b>	c <input type="checkbox"/>
**	**	**	**	***	**
<b>avion</b>	<b>lèvres</b>	<b>neuf</b>	<b>dent</b>	<b>branche</b>	<b>fille</b>
ou <b>RV</b>	vr <input type="checkbox"/>	m <b>CR</b>	d <input type="checkbox"/>	j <b>CP</b>	v <b>CP</b>
v <input type="checkbox"/>	é <b>EA</b>	f <input type="checkbox"/>	b <b>IH</b>	br <input type="checkbox"/>	ie <b>M</b>
on <input type="checkbox"/>	fr <b>CP</b>	u <b>RV</b>	en <input type="checkbox"/>	dr <b>IH</b>	ille <input type="checkbox"/>
f <b>CP</b>	è <input type="checkbox"/>	n <input type="checkbox"/>	p <b>M</b>	ch <b>M</b>	f <input type="checkbox"/>
no <b>IH</b>	dr <b>M</b>	v <b>CP</b>	on <b>M</b>	an <input type="checkbox"/>	ile <b>MA</b>
**	**	**	*	**	**
<b>poireau</b>	<b>baïlle</b>	<b>chaîne</b>	<b>oreille</b>	<b>grenouille</b>	<b>pêche</b>
ou <b>M</b>	d <b>IH</b>	ai <input type="checkbox"/>	aille <b>M</b>	ouïlle <b>MA</b>	j <b>CP</b>
eau <input type="checkbox"/>	alle <b>MA</b>	h <b>M</b>	elle <b>M</b>	jr <b>M</b>	é <b>EA</b>
io <b>IH</b>	aille <input type="checkbox"/>	oi <b>M</b>	aie <b>MA</b>	ouïlle <input type="checkbox"/>	ch <input type="checkbox"/>
an <b>M</b>	b <input type="checkbox"/>	ch <input type="checkbox"/>	eille <input type="checkbox"/>	cr <b>CP</b>	ê <input type="checkbox"/>
oi <input type="checkbox"/>	aïlle <b>MA</b>	j <b>CP</b>	aïlle <b>MA</b>	gr <input type="checkbox"/>	ge <b>CP</b>

** jardin	** main	* zéro	** panier	** chaussette	** oiseau
ga <b>CC</b> ni <b>IH</b> ja <input type="checkbox"/> ien <b>IH</b> in <input type="checkbox"/>	ian <b>IH</b> m <input type="checkbox"/> n <b>CR</b> ain <input type="checkbox"/> on <b>M</b>	gé <b>M</b> zè <b>EA</b> sé <b>CC</b> zé <input type="checkbox"/> sê <b>EA</b>	è <b>EA</b> mi <b>CR</b> er <input type="checkbox"/> eille <b>M</b> ni <input type="checkbox"/>	ette <input type="checkbox"/> esse <b>M</b> chause <b>CC</b> hosse <b>M</b> chausse <input type="checkbox"/>	oïse <b>M</b> eau <input type="checkbox"/> oise <input type="checkbox"/> oïsse <b>CC</b> ose <b>M</b>
* bougie	** quatorze	** bonnet	** jambon	* ceinture	* perles
gui <b>M</b> gni <b>M</b> gi <input type="checkbox"/> goui <b>MA</b>	ga <b>CP</b> orse <b>CC</b> qua <input type="checkbox"/> rose <b>IS</b> orze <input type="checkbox"/>	et <input type="checkbox"/> onn <input type="checkbox"/> enn <b>M</b> d <b>IH</b> omn <b>CR</b>	gan <b>CC</b> pon <b>CP</b> jam <input type="checkbox"/> géan <b>MA</b> bon <input type="checkbox"/>	cien <b>IH</b> saïn <b>M</b> cein <input type="checkbox"/> cain <b>CC</b>	el <b>D</b> pé <b>EA</b> eur <b>M</b> er <input type="checkbox"/>
** gueule	** campeur	** deux dauphins	** cygne	* addition	* basket
ge <b>CC</b> gue <input type="checkbox"/> que <b>CP</b> eul <input type="checkbox"/> el <b>M</b>	çan <b>M</b> er <b>M</b> cam <input type="checkbox"/> perre <b>M</b> eur <input type="checkbox"/>	ph <input type="checkbox"/> e <b>M</b> en <b>RV</b> eu <input type="checkbox"/> vin <b>CP</b>	gn <input type="checkbox"/> zi <b>M</b> nie <b>M</b> cy <input type="checkbox"/> nœu <b>CP</b>	itoin <b>IH</b> ition <input type="checkbox"/> ision <b>CC</b> izoin <b>M</b>	sçet <b>M</b> stek <b>IS</b> scette <b>CC</b> sket <input type="checkbox"/>
* boxe	* extincteur	** essuyer	* rayures	* voyelles	* pigeon
osque <b>CP</b> exo <b>IS</b> ogze <b>CP</b> oxe <input type="checkbox"/>	esc <b>CP</b> ex <input type="checkbox"/> egz <b>CP</b> ecsc <b>MA</b>	uier <b>MA</b> uyer <input type="checkbox"/> ess <input type="checkbox"/> ez <b>M</b>	reiu <b>MA</b> réu <b>MA</b> rayu <input type="checkbox"/> raillu <b>M</b>	oiè <b>MA</b> oïelle <b>M</b> oielle <b>MA</b> oyelle <input type="checkbox"/>	gon <b>CC</b> geon <input type="checkbox"/> geau <b>M</b> géon <b>MA</b>

**Nombre d'erreurs possibles dans chaque catégorie :**

Mauvaise connaissance des GPN							Mauvais décodage		
M	IH	RV	CR	CP	EA	CC	D	MA	IS
47	11	3	4	18	6	11	1	14	6

Moins d'erreurs en décodage par rapport à la connaissance des GPN ne signifie pas que cette compétence soit meilleure chez l'élève. Il y a tout simplement moins d'items qui les mettent exclusivement en valeur.





## 2.A

# Présentation de l'évaluation individuelle

«L'ABCD de la lecture» propose maintenant 81 GPN, 72 Assemblages et 62 Mots, classés en 3 colonnes et répartis sur 30 lignes.

### **La passation du test est individuelle.**

Elle peut durer de quelques secondes pour un enfant très peu avancé, à une vingtaine de minutes pour un enfant de fin de CP, rapide, ayant beaucoup de connaissances, et 30 minutes pour un enfant lent et hésitant de n'importe quel âge. On verra que le facteur temps a également de l'importance.

Cette évaluation en lecture comporte une feuille recto-verso organisée en tableau constitué de 3 colonnes principales. Elle mesure trois types de compétences : la capacité de reconnaissance des graphonèmes, l'habileté à associer et fusionner des graphonèmes pour former des assemblages, l'intelligence du découpage de mots en Assemblages, et la recomposition du tout avec accès au sens.

Ces trois colonnes sont elles-mêmes recoupées en 30 lignes.

Chaque ligne comporte 2 ou 3 phonèmes, de 2 à 4 assemblages et 2 ou 3 mots.

La passation du test se fait par une lecture à voix haute, case par case, en suivant les lignes horizontales. L'enfant passe ainsi successivement de la reconnais-

sance des GPN aux assemblages, puis à la lecture de mots, avant de revenir aux GPN en début de ligne suivante, et ainsi de suite. Cette circularité évite la lassitude.

## 1. Méthodologie

- Si l'enfant a commencé son apprentissage depuis peu de temps : on commencera à la ligne 2.
- Si l'apprentissage est plus avancé, on peut commencer à la ligne 8.
- Si on veut tester un enfant ayant un retard repéré : on peut tenter la ligne 12 ou 14.
- Si l'examineur n'a aucune connaissance préalable du niveau de lecture de l'enfant, il tiendra compte de son âge pour choisir de commencer le test au verso de la feuille, par exemple, soit à la ligne 14.
- Si l'enfant est considéré comme bon lecteur, on commencera à la ligne 26.

### La passation de l'évaluation

On fait lire l'enfant ligne par ligne. Mais pour l'arrêt on observe les colonnes : GPN, Ass et Mots.

Lorsqu'il y a 5 lignes consécutives d'échecs totaux dans une colonne, on arrête la lecture dans cette colonne. Par exemple, si l'enfant échoue à tous les assemblages entre la ligne 8 et la ligne 12, soit 14 Ass, on considère qu'il ne pourra pas non plus lire ceux qui suivent car, de par la construction même du test, ils seront encore plus difficiles. On ne lui fait plus lire la colonne Ass mais on continue à lui faire lire celle des GPN et des Mots. S'il échoue à tous les

Mots de la ligne 14 à la ligne 18, soit 10 mots, on arrête la lecture dans cette colonne, mais on poursuit dans celle des GPN jusqu'à ce qu'il y ait également 5 lignes consécutives d'échecs, par exemple de la ligne 20 à la ligne 24, soit 15 GPN.

On arrête alors la lecture des lignes suivantes, mais on va revenir à des lignes antérieures.

Si l'enfant a lu au moins 5 lignes consécutives sans erreur dès le début de la passation, (c'est à dire qu'il n'a, par exemple, fait aucune erreur de la ligne 14 où il a commencé, jusqu'à la ligne 18), on considère alors que tout ce qui précède, du fait même de la construction du test, plus facile, ne peut qu'être également réussi. Néanmoins, dans le but de le réconforter, car les dernières lignes lues étaient particulièrement difficiles pour lui, il terminera avec la ligne précédent celle où il a commencé (la ligne 13 dans notre exemple). Il restera ainsi sur une impression positive, qui pourra, si nécessaire, restaurer son estime de soi.

Par contre, s'il a échoué dès les premières lignes qu'on lui a proposé de lire, on reprendra la lecture ligne par ligne mais en commençant par celle qui précède la première ligne lue. Si on a commencé à la ligne 14, on reprendra à la 13 et ligne par ligne en remontant 12, 11, 10, etc, jusqu'à ce qu'il n'y ait plus aucune erreur sur 5 lignes consécutives dans chaque colonne. On arrête alors la passation. Là aussi, l'enfant terminera le test sur une série de réussites et pourra reprendre confiance en lui.

### La feuille de notation

Elle est la réplique de la feuille de passation mais comporte 4 pages au lieu de 2. Elle se distribue également en 3 colonnes : GPN, Assemblages et Mots, mais propose en plus 3 fois 30 lignes. Les deux lignes de cases blanches permettent d'écrire les réponses quand elles sont fausses. La ligne de cases grisées est destinée à la notation.

La feuille de notation indiquera l'heure exacte de début et de fin de la passation, afin d'en calculer précisément la durée.

Lorsque la réponse est juste, on écrira (sans interrompre l'enfant) une barre oblique  dans la case grise sous les deux cases blanches de chaque item.

Si elle est fautive, on notera, aussi distinctement et précisément que possible, ce que l'enfant aura prononcé, dans la case blanche immédiatement en-dessous. C'est important car nous reprendrons ces réponses pour en faire une analyse qualitative.

On peut d'ailleurs effectuer un enregistrement pendant la passation afin de pouvoir réécouter les réponses de l'enfant.

Lorsque la réponse n'est pas juste, on mettra une croix  dans la case grisée. On interrompra l'enfant dès qu'on percevra son erreur pour lui demander de réfléchir à nouveau sur cet item. Si la réponse est à nouveau fautive, on écrira soigneusement ce que l'enfant a dit, dans la deuxième case blanche au-dessous.

### La vitesse

L'enfant commence donc à la ligne choisie par l'examineur, en lisant, à haute voix, les cases l'une après l'autre à sa propre vitesse. L'examineur s'efforce de suivre le rythme de l'enfant.

S'il constate que l'enfant fait de nombreuses erreurs par impulsivité ou précipitation, il peut lui demander de ralentir, momentanément ou jusqu'à la fin de la passation. Il note que l'enfant est trop rapide, mais ce qui est intéressant, c'est d'analyser ce qu'il est techniquement capable de faire. Il vaut donc mieux l'inciter à ralentir plutôt que de continuer à multiplier les erreurs qui n'apporteront pas d'autres informations que l'aspect comportemental des difficultés de l'enfant.

### Le comptage des points

Il y a deux notes : la première correspond à une bonne réponse donnée d'emblée, la deuxième à la bonne réponse au deuxième essai. On comptabilise séparément ces points.

On compte d'abord les cases où il n'y a que  (qui donne un point). On écrit en bas de chaque page de notation dans la colonne correspondante le total en première note. Les totaux s'ajoutent de page en page, et finalement sont inscrits dans le tableau récapitulatif.

On décompte ensuite les cases où se trouvent , on inscrit les totaux en bas de page dans la colonne «deuxième note» de chaque paramètre, et le résultat final dans

le tableau colonne «deuxième note brute» du paramètre correspondant.

Dans le tableau final, on peut faire le total des résultats des 3 paramètres qu'on inscrira dans la colonne «note brute» du «total des 3 notes».

### L'histogramme des résultats

Il y a la forme individuelle, destinée aux résultats d'un élève, pour une ou plusieurs passations à quelques semaines ou mois d'intervalle. On a 6 grandes colonnes dans lesquelles on marque les résultats de chaque passation. Elles sont partagées elles-mêmes en 4 sous-colonnes correspondant à GPN (G), Assemblages (A), Mots (M) et Total (T). On remplit les colonnes à la hauteur des pourcentages obtenus dans chaque paramètre et au total, grâce au code indiqué en bas de la feuille.

## 2. Conclusion

Nous voyons donc que l'examineur peut analyser la démarche de l'enfant tout au long du protocole. Il est important qu'il note toutes les erreurs ou omissions commises. C'est ce qui permettra la mise en place d'un projet précis de remédiation quand l'enfant a déjà des acquis en lecture. Ce serait une perte de temps ou nocif pour sa motivation de repasser par des étapes qu'il maîtrise déjà.

«L'ABCD de la lecture» est une évaluation fine et exhaustive des «compétences de base» de l'enfant en lecture. Elle peut être utilisée par des enseignants du primaire et du collège, des psychologues, des rééducateurs,

des orthophonistes, des personnes chargées de soutien, ou d'alphabétisation, etc.

Son utilisation est simple. Son interprétation, surtout en terme d'analyse qualitative, nécessite quelques connaissances en psychologie cognitive. Mais il permet en tout état de cause d'effectuer le point sur les savoirs et savoir-faire des élèves.

C'est une épreuve très sensible qui donne des informations diversifiées permettant la mise en place et l'évaluation de procédures de remédiation.

**« L'ABCD de la lecture » est une évaluation fine et exhaustive des « compétences de base » de l'enfant en lecture.**

## 2.B Annexes pour l'évaluation individuelle

Vous pouvez télécharger les tests au format A4 à l'adresse suivante : <http://www.soseducation.org/docs/etude-illettrisme-avril-2015>

### Feuille de passation

	GRAPHONÈMES			ASSEMBLAGES				MOTS		
1	a	o	i					maman	<i>(prénom de l'enfant qu'il faut avoir écrit ailleurs)</i>	
2	e	p						papa		la
3	l	t	pa	pe	pi	po	est	fait		
4	r	u	li	lo	to	te	tata	lili		
5	m	v	ra	lu	ti	ru	papi	loto		
6	ou	s	tir	mup	val		tire	poli		
7	é	n	f	plo	tru	sou	vomis	revue		
8	eau	d	en	al	is	oup	partir	sourd		
9	an	j	in	deau	nié	foua	aujourd'hui	pendues		
10	au	cen	oi	flin	j'en	dran	ouvrir	nez	ped	
11	on	b	qué	ciau	trans		homme	promenade		

12	ai	ki	za	qu'au	béon	abcé	refroidir		principal	
13	co	ette	ouill	kaout		zouai		amené	oublions	
14	ret	ch	ei	crouille		zieffe		manquait	incendié	
15	em	eill	om	ouillesse		chuet		femme	chevreau	
16	buer	isé	vy	clompt	mieil	djinc		mes	longtemps	
17	ain	err	ein	yser	reiller	réins		maintenant	réveillaient	
18	uxe	pho	ess	errain		reller		monsieur	charcutier	
19	gé	erdu	çoi	miettai		phrax		mouillette	cruellement	
20	eur	im	oc	giettar		çuccess		instituteur	ennui	
21	gan	euill	op	ploueur		scroct		propre	heure	occupé
22	ê	eu	oin	glop		geuillon		géographie	pingouin	
23	œu	ex	uya	xêol		choin		paresseuse	peineront	
24	ez	ill	è	exor		cruyan		cueillir	extraordinairement	
25	esta	guê	ec	cillez		hyème		dernier	cet accident	
26	cun	aill	ien	guillar	ectiez		cym	impressionèrent	travaillant	
27	vation	wi	boyè	aisien		sflitch		maximum	achètent	
28	naïs	gn	gea	wartz		oyennan		guettez	interrogeant	
29	tayu	um		gnol	waïen		geor	tiennent	citoyen	
30				cayette		fchtroumz		essentiellement	œufs	









Totaux sur l'ensemble de l'évaluation

	81 GRAPHONÈMES				72 ASSEMBLAGES				62 MOTS				TOTAL DES 3 NOTES			
	Note brute 1	%*	Note brute 2	%	Note brute 1	%	Note brute 2	%	Note brute 1	%	Note brute 2	%	Note brute 1	%	Note brute 2	%
P1*																
P2																
P3																

\*% : Toutes les notes sont converties pour donner des pourcentages de réussite. Tableau de conversion en annexe.

\*P1 : Première passation.



Vous pouvez télécharger cette étude ainsi que les tests au format A4 à l'adresse suivante :  
<http://www.soseducation.org/docs/etude-illettrisme-avril-2015>