

Deux exemples de mise en œuvre de La Planète des Alphas pour préparer les élèves de Grande Section Maternelle à l'apprentissage de la lecture

Laetitia Douteau

▶ To cite this version:

Laetitia Douteau. Deux exemples de mise en œuvre de La Planète des Alphas pour préparer les élèves de Grande Section Maternelle à l'apprentissage de la lecture. Education. 2014. dumas-01138178

HAL Id: dumas-01138178 https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01138178

Submitted on 1 Apr 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers. L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.







Deux exemples de mise en œuvre de « La Planète des Alphas » pour préparer les élèves de Grande Section Maternelle à l'apprentissage de la lecture

Mémoire de master 2 Métiers de l'Enseignement de l'Education et de la Formation Spécialité Enseignement du Premier Degré

Par Laetitia DOUTEAU

Sous la direction de Florence LACROIX

Dans le cadre du séminaire Éducation du Jeune Enfant

Centre de Recherche en Éducation de Nantes, EA 2661, Université de Nantes

Année 2013/2014

Remerciements

Je remercie tout particulièrement Madame Lacroix, ma directrice de mémoire, pour son accompagnement durant ces deux années de master, pour ses conseils et ses encouragements, qui m'ont été très utiles.

Je remercie également les deux enseignantes qui ont volontiers accepté de participer à ma recherche et qui se sont montrées disponibles.

Je remercie aussi les élèves de Grande Section des deux classes concernées. Certains parce qu'ils ont participé aux activités filmées et ont, sans en avoir conscience, permis cette étude. D'autres parce qu'ils ont su faire preuve d'un grand silence lors de l'observation.

Enfin, je remercie les parents d'élèves qui ont accepté que leur enfant figure sur les films des séances observées.



ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je, soussigné (e) <u>La etitia</u> <u>COUTERU</u>, déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce rapport ou mémoire.

Signature:

Sommaire

Introduction	1
Partie 1 : Cadre théorique.	2
Introduction	2
I. La lecture	3
1.1. Qu'est-ce que lire ?	3
1.2. L'identification de mots	4
1.2.1. Les modèles développementaux	5
1.2.1.1. Présentation générale	5
1.2.1.2. Les trois principales procédures d'identification de mots	6
1.2.2. Les modèles interactifs	10
1.2.3. Le principe alphabétique	12
II. Préparer l'élève à l'identification de mots	13
2.1. Quelques pré-requis de la lecture et prédicteurs en Grande Section Maternelle d	u
niveau ultérieur en identification de mots	14
2.1.1. Les habiletés phonologiques	14
2.1.2. Les connaissances sur les lettres.	16
2.2. La préparation des élèves à l'identification de mots dès l'école maternelle	20
2.2.1. Ce que disent les instructions officielles	20
2.2.1.1. Les programmes de 2008	20
2.2.1.2. Le document d'accompagnement des programmes « Langage à l'école	
maternelle »	21
2.2.2. Les entrainements proposés aux élèves	25
2.2.2.1. Les entrainements phonologiques	25

2.2.3. L'exemple de La Planète des Alphas	313132323232
I. Méthodologie	31 32 32 32 33
1.1. Participants	31 32 32 33 34
1.2. Matériel	32 32 33 34
1.3.1. Le recueil de données	32 33 34
1.3.1. Le recueil de données	323334
1.3.2. Les retranscriptions	33
II. Résultats	34
2.1. La grille d'analyse 2.2. Analyse des deux séances observées 2.2.1. La partie « La Planète des Alphas » 2.2.2. La partie « Caractéristiques des lettres »	
2.2. Analyse des deux séances observées 2.2.1. La partie « La Planète des Alphas » 2.2.2. La partie « Caractéristiques des lettres »	2.4
2.2.1. La partie « La Planète des Alphas » 2.2.2. La partie « Caractéristiques des lettres »	34
2.2.2. La partie « Caractéristiques des lettres »	39
•	39
2.2.3. La partie « Phonologie »	42
	45
2.2.4. La partie « Écrit »	49
2.2.5. La partie « Vocabulaire utilisé »	51
III. Discussion	53
3.1. Interprétation	53
3.2. Limites	57
3.3. Bilan	

Introduction

Notre étude s'intéresse à un outil que les enseignants peuvent utiliser en classe pour l'apprentissage de la lecture, intitulé La Planète des Alphas. Cette méthode peut s'adresser à des élèves qui apprennent à lire mais peut également être proposée à des élèves d'école maternelle, pour les préparer à cet apprentissage. La Planète des Alphas ne possède pas réellement de guide destiné à l'enseignant et compilant des activités déjà préparées. Nous cherchons donc à savoir comment les professeurs des écoles peuvent l'utiliser en classe, et plus particulièrement avec des élèves de Grande Section, dernière année d'école maternelle. Plus spécifiquement, nous voulons connaître les compétences que cette méthode permet de travailler avec ces élèves pré-lecteurs. Pour cela, nous avons effectué une observation filmée dans deux classes différentes. Nous détaillerons cette étude après avoir présenté le cadre théorique dans lequel elle s'inscrit.

Partie 1 : Cadre théorique

Introduction

L'objectif principal des enseignants de l'école primaire est de guider leurs élèves vers la maîtrise de la lecture. Ainsi, Negro et Genelot (2009) considèrent que « l'enseignement de la lecture constitue, dans nos sociétés modernes, l'une des priorités de l'instruction à l'école élémentaire » (p. 2). Pour permettre aux enfants d'accéder à ce savoir-faire, l'adulte procède à un enseignement explicite à partir de la première année d'école élémentaire. L'apprentissage se poursuivra et se consolidera tout au long de la scolarité de l'enfant. La nature explicite de cet enseignement est nécessaire car le langage écrit ne s'acquiert pas aussi facilement que le langage oral. En effet, il est admis que vivre dans un bain de langage oral est essentiel pour l'acquisition de celui-ci par le jeune enfant mais ceci n'est pas applicable pour le langage écrit : baigner dans un univers de langue écrite ne permettra pas seul d'acquérir l'apprentissage de la lecture (Fayol, 1997, cité dans Negro & Genelot, 2009).

D'après l'enquête PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) de 2011, dont le but est d'évaluer le niveau de lecture des élèves d'écoles primaires de 45 pays, les élèves français de CM1 ont des performances inférieures en lecture en comparaison avec celles des enfants des autres pays européens¹. La France a en effet obtenu 520 points alors que la moyenne des pays européens est de 534 points. De plus, une enquête de l'INSEE² montre, en 2009, que 19,8% des jeunes de 15 ans rencontrent des difficultés notables en lecture, ce qui fait de la France un pays européen avec de mauvais résultats concernant le niveau de lecture de ses élèves.

Ainsi, l'apprentissage de la lecture, qui pourtant apparaît comme une priorité de l'école élémentaire (Negro & Genelot, 2009), n'est pas toujours maîtrisé à la sortie de celle-ci. Il importe donc de se pencher sur les mécanismes qui interviennent lors de la lecture afin de pouvoir identifier les pré-requis nécessaires à son développement, de manière à préparer les élèves à cet enseignement, dans le but d'en faire de meilleurs lecteurs.

^{1. &}lt;a href="http://education.gouv.fr">http://education.gouv.fr

^{2.} Institut National de la Statistique et des Études Économiques, http://www.insee.fr/fr

I. La lecture

1.1. Qu'est-ce que lire?

L'activité de lecture implique deux composantes : l'identification des mots écrits et la compréhension de ce qui est lu (Cèbe & Goigoux, 2006 ; Demont & Gombert, 2004 ; Ecalle & Magnan, 2010). La première est un processus de traitement de l'information de bas niveau alors que la seconde exige un traitement de plus haut niveau (Demont & Gombert, 2004), ce qui signifie que l'identification de mots demande, lorsqu'elle est maîtrisée, moins de ressources attentionnelles que la compréhension. Ces deux composantes seraient en interaction et utilisées simultanément chez le lecteur expert (Demont & Gombert, 2004), ce qui n'est pas encore le cas de l'apprenti-lecteur. En effet, le processus d'identification des mots intervient avant celui de la compréhension de l'écrit chez le lecteur débutant. Dans ce sens, Cèbe et Goigoux (2006) affirment que la reconnaissance de mots est une condition à la compréhension d'un texte. Celle-ci serait impossible sans avoir identifié au préalable un certain nombre de ses mots (Demont & Gombert, 2004 ; Fayol, 2004). De même, des difficultés éprouvées dans l'identification de mots peuvent empêcher la compréhension de ce qui est lu (Fayol, 2004).

Même si la reconnaissance de mots écrits est nécessaire pour permettre la compréhension, elle n'est pas suffisante (Blanc, 2009 ; Cèbe & Goigoux, 2006 ; Demont & Gombert, 2004). En effet, pour comprendre un texte, le lecteur utilise aussi les connaissances qu'il a acquises à propos de la structuration du récit, afin de dégager l'enchaînement des idées et ainsi d'extraire les informations essentielles du texte ; il va également produire des inférences en mettant en lien ses connaissances générales et les informations du texte, ce qui lui permettra de comprendre ce qui était implicite (Oakhill & Cain, 2007, cités dans Blanc, 2009). Ainsi, le lecteur utilise des connaissances acquises préalablement pour accéder à la signification de ce qu'il lit. Elles vont lui permettre de construire une représentation mentale de la situation décrite dans le texte (Marin & Legros, 2008), appelée « modèle de situation » (Ecalle & Magnan, 2010). C'est ainsi que le lecteur parvient à se représenter ce qu'il a lu et, par conséquent, à le comprendre.

Néanmoins, le lecteur doit avoir identifié les mots qu'il a sous les yeux avant d'utiliser ses connaissances pour accéder au sens du texte. Au début de l'apprentissage de la lecture, le traitement des mots écrits demande beaucoup de ressources attentionnelles de la part de

l'enfant, ce qui l'empêche d'accorder l'attention nécessaire à la compréhension (Demont & Gombert, 2004; Fayol, 2004). Pour résoudre ce problème, il faut que l'identification de mots devienne automatique puisque l'automatisation d'une tâche permet de diminuer son coût attentionnel (Laberge & Samuels, 1974, cités dans Fayol, 2004), c'est-à-dire que les ressources cognitives consacrées à la tâche diminuent. Rendre le décodage des mots plus automatique va donc permettre au lecteur de libérer des ressources attentionnelles qu'il pourra consacrer à la compréhension, qui implique des processus de plus haut niveau (Demont & Gombert, 2004; Fayol, 2004). Cette automatisation entraînera également une identification plus rapide des mots (Fayol, 2004). A terme, la reconnaissance des mots du lecteur expert est devenue entièrement automatique et ne nécessite que peu voire plus de ressources attentionnelles (Demont & Gombert, 2004). Ceci explique que l'objectif de l'enseignement de la lecture à l'école élémentaire vise une identification des mots rapide et efficace, pour permettre aux élèves de donner du sens à ce qu'ils lisent (Cèbe & Goigoux, 2006). Comprendre est en effet le but de toute lecture (Demont & Gombert, 2004; Fayol, 2004; ONL, 1998).

L'acte de lire comprend donc deux composantes essentielles : la reconnaissance des mots et la compréhension de ce qui est lu. Chez l'apprenti-lecteur, ces deux processus ne sont pas simultanés : le processus d'identification intervient avant celui de la compréhension des mots écrits, bien que la compréhension soit travaillée à l'oral dès l'école maternelle. L'identification des mots octroie ainsi la majorité des ressources attentionnelles. Il est donc essentiel que l'enfant maîtrise la reconnaissance des mots, de manière à ce qu'elle devienne de plus en plus automatique et lui permette de consacrer des ressources attentionnelles à la compréhension, qui constitue l'enjeu de la lecture.

Comme le soulignent Negro et Genelot (2009), « lire nécessite, avant tout, de reconnaître des mots » (p. 13), c'est pourquoi nous nous intéresserons plus particulièrement à l'identification des mots écrits dans cette recherche, de manière à connaître son fonctionnement.

1.2. L'identification de mots

La langue française est une langue alphabétique, c'est-à-dire qu'elle utilise les lettres de l'alphabet en tant que symboles graphiques pour représenter les sons contenus dans les mots de l'oral (Ecalle & Magnan, 2010). La lecture consiste donc à faire un lien entre les mots écrits et les mots oraux. L'apprenti-lecteur doit comprendre qu'un mot écrit correspond à un mot oral (Demont & Gombert, 2004).

Nous allons maintenant nous intéresser aux modèles qui ont été proposés pour expliquer le processus d'identification des mots écrits. Il en existe deux grands types : les modèles développementaux et les modèles dits interactifs.

1.2.1. Les modèles développementaux

1.2.1.1. Présentation générale

Les modèles développementaux de l'identification de mots proposent une succession de stades par lesquels l'apprenti-lecteur doit passer pour maîtriser la lecture (Demont & Gombert, 2004 ; Ecalle & Magnan, 2010). A chaque stade correspondrait une procédure spécifique de reconnaissance de mots (Demont & Gombert, 2004 ; Ecalle & Magnan, 2010). Les modèles développementaux, dont le plus connu est celui de Frith (1985) (Ecalle & Magnan, 2010), s'appuient sur les modèles dits à « double voie » dont Coltheart (1978) est l'initiateur (cité dans Ecalle & Magnan, 2010). D'après ces modélisations, le lecteur expert pourrait utiliser deux voies pour traiter l'écrit : une voie directe, également appelée procédure par adressage, lors de laquelle le lecteur utilise le code orthographique pour reconnaître les mots écrits et une voie indirecte, ou voie d'assemblage, au cours de laquelle le lecteur utilise les règles de correspondances entre l'oral et l'écrit pour reconnaître les mots (Ecalle & Magnan, 2010). Ces deux voies se développeraient progressivement et en lien avec les différentes étapes de l'identification de mots, comme nous le verrons lors de leur présentation. Cèbe et Goigoux (2006) ont proposé un schéma pour résumer le processus d'identification des mots par l'intermédiaire de chacune de ces voies.

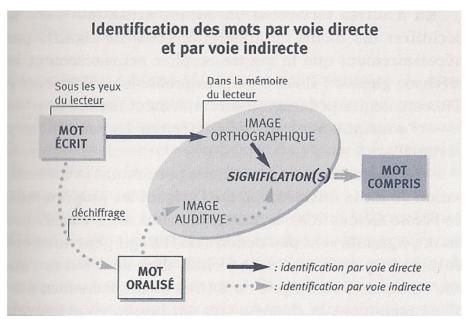


Schéma de l'identification des mots par les voies directe et indirecte, d'après Cèbe et Goigoux (2006)

A partir du mot écrit, le lecteur a deux possibilités : soit il a déjà rencontré ce mot et mémorisé son orthographe, dans ce cas il le reconnaît immédiatement grâce à l'image orthographique stockée dans sa mémoire ; soit il n'a pas encore rencontré ce mot ou n'a tout simplement pas mémorisé son orthographe, ce qui l'oblige à passer par le déchiffrage et donc à utiliser les correspondances entre l'écrit et l'oral. Ceci lui permettra de retrouver la prononciation du mot qu'il pourra ensuite associer à son image auditive, également stockée dans sa mémoire (Cèbe & Goigoux, 2006).

L'apprenti-lecteur va progressivement découvrir ces deux possibilités, notamment par l'intermédiaire des différentes procédures envisagées par les modèles développementaux.

1.2.1.2. Les trois principales procédures d'identification de mots

Parmi les différents modèles développementaux, tous s'accordent pour évoquer trois procédures d'identification de mots : la première est dite logographique, la deuxième phonologique et la troisième est appelée orthographique (Demont & Gombert, 2004 ; Ecalle & Magnan, 2010).

La première procédure utilisée au début de l'apprentissage pour identifier les mots écrits serait donc la procédure logographique, également appelée par certains chercheurs « stratégie visuelle » ou « stratégie globale » (Goswami & Bryant, 1991, cités dans Demont & Gombert, 2004). Grâce à celle-ci, l'apprenti-lecteur reconnaît des mots familiers en mémorisant des indices visuels saillants contenus dans les mots ou dans le contexte d'apparition de celui-ci (Demont & Gombert, 2004 ; Ecalle & Magnan, 2010). Par exemple, les jeunes enfants sont capables de reconnaître le logo de la marque Coca-Cola, même lorsque l'ordre des lettres a été inversé ou qu'une lettre a été modifiée (étude évoquée dans Magnan, Léonard & Aimar, 1995). Cet exemple montre que les mots sont traités comme des images, indépendamment de la nature des lettres qui les constituent et de leur ordre (Bastien & Bastien-Toniazzo, 1993). C'est le « patron visuel des mots écrits » qui est mémorisé selon Demont et Gombert (2004, p. 5), pour qui le mot oral associé à l'image écrite est directement accessible en mémoire. Cette procédure permet à l'enfant de se construire un vocabulaire d'une quarantaine de mots (Demont & Gombert, 2004) mais tous ne peuvent pas être appris de cette manière, comme l'atteste l'Observatoire National de la Lecture (1998). Il faut donc que l'enfant utilise une autre procédure pour pouvoir élargir son vocabulaire de l'écrit.

La seconde procédure utilisée par l'apprenti-lecteur est appelée phonologique ou alphabétique (Marin & Legros, 2008; Negro & Genelot, 2009). Elle correspond à la voie indirecte (Demont & Gombert, 2004) des modèles à « double voie » évoqués précédemment. Lors de cette étape, le lecteur doit faire correspondre les « séquences de lettres » des mots écrits à des « séquences de sons » (Marin & Legros, 2008, p. 30), il utilise ainsi ce que l'on appelle principe alphabétique. Pour ce faire, l'enfant doit être capable de segmenter les mots écrits en graphèmes (il s'agit d'une lettre ou d'un groupe de lettres) pour ensuite associer chacune de ces unités à un phonème, qui représente la plus petite unité du langage oral. Pour procéder à cette association, l'enfant doit à la fois avoir découvert le principe alphabétique (Ecalle & Magnan, 2010) et être capable de combiner des phonèmes pour construire des syllabes puis des mots, de manière à « reconstituer l'image acoustique » de celui-ci (Cèbe & Goigoux, 2006, pages 20-21). La conscience phonologique, qui correspond à la prise de conscience de la nature phonologique de la langue orale et à la capacité de manipuler consciemment les unités qui la constituent, occupe donc une place importante dans cette procédure de reconnaissance des mots (Demont & Gombert, 2004) où l'utilisation des règles de correspondance entre graphèmes et phonèmes est systématique (Demont & Gombert, 2004; Ecalle & Magnan, 2010; Marin & Legros, 2008; Negro & Genelot, 2009).

La procédure alphabétique permet surtout de lire les mots réguliers, c'est-à-dire ceux dont les graphèmes correspondent aux phonèmes habituellement associés (exemples : livre, salade). L'étude de Negro et Genelot (2009) a porté sur ce sujet. Elles ont fait passer une tâche d'identification de mots à des élèves de Cours Préparatoire. La liste des mots avait été établie de façon à faire varier le niveau de régularité des mots : elle contenait des mots réguliers simples (ex. « mère »), des mots réguliers complexes (comportant des graphèmes de deux ou trois lettres ; ex. « gâteau ») et des mots irréguliers (ex. « monsieur »). Les résultats de cette étude montrent que plus un mot est régulier, mieux il est lu par l'apprenti-lecteur. Les auteurs en concluent que cela confirme l'utilisation effective de cette procédure de reconnaissance des mots par le jeune lecteur et soutiennent l'idée selon laquelle la régularité des mots favorise son utilisation.

L'acquisition de la procédure phonologique est progressive et laborieuse pour l'enfant (Marin & Legros, 2008) qui doit maîtriser les correspondances graphèmes-phonèmes. Néanmoins, son utilisation fréquente favorisera peu à peu l'automatisation de la reconnaissance des mots (Ecalle & Magnan, 2007, cités dans Ecalle & Magnan, 2010), ce qui permettra notamment à l'enfant d'utiliser des unités plus larges que les graphèmes pour déchiffrer les mots (Sprenger-Charolles & Colé, 2003).

La procédure alphabétique, comme nous l'avons dit, est favorisée par la régularité des mots. Mais tous les mots ne sont pas réguliers (exemples : femme, monsieur), ce qui entraîne des erreurs lors de la lecture de mots irréguliers quand la procédure phonologique est utilisée (Demont & Gombert, 2004 ; Negro & Genelot, 2009). Dans ce cas, l'enfant ne peut pas reconstituer la prononciation correcte du mot, ce qui le met en difficulté pour le reconnaître. C'est pourquoi il est nécessaire de passer par une autre voie pour identifier les mots irréguliers.

La troisième procédure décrite dans les modèles développementaux est dite orthographique. Elle est également appelée procédure directe ou par adressage (Ecalle & Magnan, 2010) puisqu'elle correspond à la deuxième voie décrite dans les modèles à « double voie ». Dans cette phase, le lecteur procède à un « traitement des configurations orthographiques visuelles » (Demont & Gombert, 2004, p. 6 ; Ecalle & Magnan, 2010 ; Negro & Genelot, 2009) pour identifier les mots écrits et n'utilise pas les correspondances graphophonologiques de la procédure précédente (Demont & Gombert, 2004 ; Negro & Genelot,

2009) ; c'est pourquoi elle est plus directe. Ainsi, le lecteur s'appuie sur l'orthographe du mot pour le reconnaître, en prenant en compte la suite des lettres qui le composent (Cèbe & Goigoux, 2006) ; leur ordre a alors une importance, contrairement à la première procédure de reconnaissance des mots.

La procédure directe est principalement utilisée pour reconnaître les mots irréguliers (Demont & Gombert, 2004 ; Negro & Genelot, 2009). Elle permet aussi d'identifier rapidement les mots familiers dont les caractéristiques orthographiques sont directement accessibles en mémoire (Demont & Gombert, 2004). Dans ce sens, Negro et Genelot (2009) ont cherché à savoir si la fréquence d'un mot influençait son identification. Elles ont décidé, en plus des trois modalités de régularité dont nous avons parlé, de faire varier la fréquence des mots de la liste en utilisant deux modalités : des mots fréquents et des mots rares. Les résultats montrent que les élèves de Cours Préparatoire identifient plus facilement (c'est-à-dire avec moins d'erreurs et dans le temps imparti de 20 secondes) les mots irréguliers lorsqu'ils sont fréquents (ex. « monsieur ») que lorsqu'ils sont rares (ex. « short »). Ceci montre que les élèves commencent à utiliser la procédure orthographique dès la fin de la première année d'enseignement de la lecture (Negro & Genelot, 2009). Pour Demont et Gombert (2004), l'identification des mots les plus fréquents serait automatique dès la fin du Cours Préparatoire.

La procédure orthographique correspond à celle du lecteur expert (Ecalle & Magnan, 2010). La reconnaissance des mots devient de plus en plus automatique, ce qui permet de diminuer le coût attentionnel alloué à l'identification de mots et de consacrer plus d'attention à l'autre composante de la lecture : la compréhension (Demont & Gombert, 2004).

Les chercheurs s'accordent sur le fait que le lecteur compétent utilise à la fois la procédure phonologique et la procédure orthographique pour reconnaître les mots (Demont & Gombert, 2004; Ecalle & Magnan, 2010). Celles-ci deviennent automatiques, ce qui favorise une lecture rapide et précise (Demont & Gombert, 2004; Hillairet de Boisferon et al., 2010) ainsi que la compréhension de ce qui est lu. L'automatisation de ces procédures constitue donc un élément décisif de la réussite en lecture (Demont & Gombert, 2004).

Pour conclure sur les modèles développementaux, nous pouvons dire que leur intérêt majeur a été de mettre en évidence le rôle de la maîtrise des correspondances entre graphèmes et phonèmes pour l'apprenti-lecteur (Demont & Gombert, 2004). Le passage d'un stade à

l'autre se réalise lorsque le stade précédent est maîtrisé, notamment grâce à l'instruction donnée aux élèves (Demont & Gombert, 2004 ; Ecalle & Magnan, 2010). Cependant, l'idée de stades dont la succession est stricte est remise en question. Il existerait « d'importantes périodes de chevauchement » entre les différents stades (Demont & Gombert, 2004, p. 7; Boulanger, 2010), ce qui signifierait que la procédure du stade antérieur pourrait toujours être utilisée dans le stade suivant et qu'il n'y aurait pas de réelle séparation entre les deux. De plus, le premier stade, logographique, n'est pas reconnu par tous les chercheurs comme une étape proprement dite dans l'apprentissage de la lecture ; il faudrait plutôt parler de « lecteurs logographes » (Demont & Gombert, 2004, p. 5). Enfin, il faut reconnaître que les modèles développementaux n'accordent pas de place aux capacités que l'enfant pourrait acquérir en dehors de l'enseignement explicite de la lecture (Demont & Gombert, 2004). Si l'on en croit ces modèles, l'enfant serait une table rase au début de l'apprentissage de la lecture. Or, les recherches montrent que l'enfant, avant cet apprentissage, possède des connaissances sur la langue qui l'aideront à apprendre à lire (nous détaillerons quelques unes de ces recherches à l'occasion du second point). Ces connaissances serviront de base et de soutien au traitement du langage écrit que représente la lecture (Demont & Gombert, 2004).

Les modèles développementaux ont donc décrit une évolution en stades en s'appuyant uniquement sur l'enseignement explicite de la lecture (Demont & Gombert, 2004). Des chercheurs se sont intéressés au rôle des connaissances que l'enfant pourrait acquérir avant l'entrée à l'école élémentaire et ont proposé d'autres modèles, appelés modèles interactifs.

1.2.2. Les modèles interactifs

Comme leur nom l'indique, les modèles interactifs s'appuient sur l'idée que les processus qui interviennent lors de la lecture sont en interaction (Boulanger, 2010 ; Demont & Gombert, 2004 ; Marin & Legros, 2008), c'est-à-dire qu'ils agissent les uns sur les autres. Toutes les connaissances acquises sur les mots (d'ordre phonologique, orthographique et sémantique) seraient activées en même temps et interagiraient entre elles (Demont & Gombert, 2004 ; Ecalle & Magnan, 2010 ; Marin & Legros, 2008).

Les modèles interactifs mettent également l'accent sur le rôle des connaissances que l'enfant acquiert inconsciemment sur l'écrit avant l'apprentissage formel de la lecture (Demont & Gombert, 2004 ; Ecalle & Magnan, 2010 ; Negro & Genelot, 2009). En effet, l'enfant est confronté à l'écrit dès son plus jeune âge (Negro & Genelot, 2009) et il va peu à peu repérer

des régularités dans les mots qu'il voit (Ecalle & Magnan, 2010), ce qui lui permettra d'utiliser des analogies lorsqu'il sera amené à les lire (Demont & Gombert, 2004) : « L'hypothèse est que, pour lire à voix haute des mots qu'il n'a encore jamais vus sous forme écrite, l'enfant utilise les connaissances qu'il possède concernant la prononciation des configurations orthographiques qui composent ces mots, au sein d'autres mots qu'il sait déjà lire » (Gombert, Bryant & Warrick, 1997, p. 323). Ceci signifie que l'enfant est capable de repérer dans les mots des suites de lettres qu'il a déjà su prononcer et d'utiliser la prononciation des mots contenant ces suites pour lire à voix haute de nouveaux termes.

Pour mieux comprendre les aspects défendus par les modèles interactifs, prenons l'exemple de celui de Gombert et al. (1997). Selon eux, il existerait deux bases de connaissances : les connaissances visuelles permettant de reconnaître les mots écrits fréquemment rencontrés, contenues dans le processeur visuel, et les connaissances phonologiques acquises par le traitement du langage oral, présentes dans le processeur phonologique. Ces deux processeurs agiraient simultanément lors du traitement des mots écrits et permettraient de faire le lien entre les régularités observées au niveau orthographique et celles repérées d'un point de vue phonologique. Ces analogies, tout en renforçant la « maîtrise des unités orthographiques » (p. 326) et phonologiques, favoriseraient l'apprentissage du code alphabétique. L'apprenti-lecteur procéderait ainsi à un « auto-apprentissage » (p. 327) fondé sur l'utilisation d'analogies inconscientes.

Les modèles interactifs, comme le montre celui de Gombert et al. (1997), soulignent le rôle des apprentissages implicites dans l'acquisition de la lecture (Demont & Gombert, 2004; Ecalle & Magnan, 2010) et l'activation simultanée de processeurs intervenant dans cette activité (Ecalle & Magnan, 2010). Néanmoins, les connaissances implicites ne suffisent pas pour apprendre à lire puisqu'un enseignement explicite est nécessaire mais celui-ci pourra justement s'appuyer sur les connaissances que l'enfant possède déjà (Demont & Gombert, 2004).

Cet enseignement formel est fondé en grande partie sur la découverte du principe alphabétique, c'est pourquoi nous allons davantage nous intéresser à ce que représente ce concept.

1.2.3. Le principe alphabétique

La découverte du principe alphabétique, comme nous l'avons évoquée, « consiste à prendre conscience que les graphèmes, à savoir les lettres ou certains groupes de lettres de l'alphabet, représentent des unités abstraites de la langue appelées phonèmes » (Ecalle & Magnan, 2010, p. 19 ; Bara, Gentaz & Colé, 2004). Cette citation illustre le principe que tout lecteur doit intégrer lors de son apprentissage de la lecture. En effet, il doit comprendre que chaque lettre ou groupe de lettres (tels que « ou », « ch », « an », « oi ») renvoie à un son. L'application du principe alphabétique correspond finalement à mettre en correspondance les lettres des mots écrits à des sons du langage oral (Ecalle & Magnan, 2010). C'est de cette façon que le lecteur procède à la construction d'une représentation mentale de la prononciation du mot à partir de son écriture (Bara et al., 2004 ; Ecalle & Magnan, 2010).

Pour parvenir à utiliser les associations entre graphèmes et phonèmes, l'apprentilecteur doit avoir conscience de la nature phonémique de la parole (Sanchez, Ecalle & Magnan, 2008), c'est-à-dire qu'il doit savoir que la langue orale est constituée d'une suite de sons (Bara et al., 2004) et qu'il est possible de la segmenter en différentes unités, plus petites que les syllabes. Le rapport publié en 2005 par l'Inspection générale de l'Éducation Nationale et par l'Observatoire National de la Lecture va dans ce sens : « Pour comprendre comment fonctionnent les associations graphèmes-phonèmes, les élèves doivent préalablement avoir pris conscience que la parole peut être segmentée en unités (mots, syllabes, phonèmes) » (p. 11).

La compréhension du principe alphabétique est considérée comme nécessaire à l'apprentissage de la lecture (Bara et al., 2004 ; Ecalle & Magnan, 2010 ; Hillairet de Boisferon, Colé & Gentaz, 2010 ; Negro & Genelot, 2009). Elle permet à l'apprenti-lecteur de pouvoir associer des graphèmes à des phonèmes suite à l'intégration de règles de correspondances entre ces deux unités. La maîtrise de ces associations est donc indispensable au déchiffrage des mots écrits (Bara et al., 2004 ; Cèbe & Goigoux, 2006 ; Ecalle & Magnan, 2010). L'importance de la connaissance des correspondances entre graphèmes et phonèmes a été montrée par Goigoux (2000, cité dans Bara et al., 2004). Il a comparé les performances de deux groupes d'enfants ayant suivi deux méthodes d'apprentissage relativement différentes : une méthode idéovisuelle et une méthode phonique. Dans le premier cas, les enfants mémorisaient l'orthographe des mots, ce qui leur permettaient, lorsqu'ils rencontraient ces

mots dans des textes, de pouvoir accéder directement à leur représentation orthographique en mémoire. Dans le second, les enfants apprenaient les règles de conversion entre graphèmes et phonèmes. Les résultats de cette recherche montrent que les enfants du deuxième groupe étaient plus rapides et plus performants lors de l'identification des mots que les enfants du premier groupe (Goigoux, 2000, cité dans Bara et al., 2004). Ceci montre que la connaissance des associations grapho-phonologiques est essentielle pour une reconnaissance efficace des mots chez l'apprenti-lecteur.

Cependant, l'enfant ne découvre pas seul ces relations, il a besoin pour cela d'être aidé par un adulte, ou du moins par une personne qui sait lire (Bara et al., 2004). L'acquisition du principe alphabétique nécessite effectivement un apprentissage explicite (Demont & Gombert, 2004; Ecalle & Magnan, 2002; ONL, 1998). Ceci pourrait s'expliquer par le fait que le phonème est une unité abstraite (Demont & Gombert, 2004; Ecalle & Magnan, 2010; ONL, 1998), ce qui signifie qu'elle n'est pas naturelle pour l'enfant, comparativement à une unité plus large telle que la syllabe (Van Reybroeck, Content & Schelstraete, 2006). La découverte du principe alphabétique nécessite donc un accompagnement de la part de l'adulte qui facilitera sa compréhension.

La connaissance du principe alphabétique occupe donc un rôle essentiel dans l'apprentissage de la lecture. Ce principe, tout comme la conscience phonologique, constitue l'un des pré-requis de l'identification des mots, et plus exactement de leur déchiffrage. Ces pré-requis se construisent avant l'enseignement formel du Cours Préparatoire, dès l'école maternelle.

II. Préparer l'élève à l'identification de mots

L'enfant débute l'apprentissage explicite de la lecture lors de sa première année d'école élémentaire mais, pour de nombreux chercheurs (Ecalle & Magnan, 2010; Foulin, 2007; Negro & Genelot, 2009), ce que l'enfant apprend à l'école maternelle influence cet apprentissage. En effet, « l'enfant n'attend pas le cours préparatoire pour apprendre à lire » selon Ecalle et Magnan (2010, p. 5). Dans cette idée, les connaissances que l'enfant acquiert sur le langage oral, notamment à l'école maternelle, seraient susceptibles de participer à l'apprentissage de la lecture, étant donné le lien qui unit langage oral et langage écrit dans les

langues alphabétiques (Ecalle & Magnan, 2010). De plus, l'enfant est entouré d'écrits dès son plus jeune âge (Negro & Genelot, 2009), il ne les découvre pas soudainement à son entrée au Cours Préparatoire. Il a donc pu acquérir quelques connaissances sur le langage écrit avant l'apprentissage formel de la lecture (Ecalle & Magnan, 2010), notamment par l'intermédiaire des lectures offertes de l'enseignant (ONL, 1998). Ainsi, certaines connaissances, acquises par l'élève dès l'école maternelle, peuvent servir de fondement à l'enseignement de la lecture.

2.1. Quelques pré-requis de la lecture et prédicteurs en Grande Section Maternelle du niveau ultérieur en identification de mots

Avant l'apprentissage formel de la lecture, l'enfant doit avoir acquis certaines connaissances et compétences, notamment grâce aux activités proposées à l'école maternelle. Des chercheurs se sont intéressés à ces pré-requis et ont montré qu'ils constituaient d'importants prédicteurs du niveau ultérieur en lecture. Nous présenterons dans cette recherche deux grands types de pré-requis : les habiletés phonologiques, parmi lesquelles se trouvent les consciences phonologique et phonémique, et les connaissances sur les lettres regroupant celles sur leur forme, leur nom et leur son.

2.1.1. Les habiletés phonologiques

La conscience phonologique est considérée par les chercheurs comme un pré-requis à lecture. c'est-à-dire que l'apprenti-lecteur doit faire preuve de capacités « métaphonologiques » (Ecalle & Magnan, 2010), autrement dit d'une réflexion consciente sur la langue orale, pour entrer dans cet apprentissage (Bara et al., 2004; Cèbe & Goigoux, 2006; Sanchez et al., 2010). Le rôle de la conscience phonologique dans la reconnaissance de mots a effectivement été mis en évidence (Ecalle & Magnan, 2010 ; Negro & Genelot, 2009) et s'expliquerait par le fait qu'elle facilite la mise en place de la procédure alphabétique (Ecalle & Magnan, 2010), lors de laquelle le lecteur doit mettre en correspondance les graphèmes de l'écrit avec les phonèmes de l'oral pour ensuite combiner ces unités.

De plus, la conscience phonologique du jeune enfant permettrait de prédire ses compétences futures en lecture (Bara et al., 2004). Sanchez et al. (2010) ont réalisé une étude longitudinale en suivant des élèves de la Grande Section au Cours Préparatoire. L'un de leurs objectifs était d'observer un éventuel lien entre habiletés phonologiques et lecture. Ils ont utilisé pour cela des tâches de détection, d'extraction et d'inversion, en utilisant deux unités

différentes : la syllabe et le phonème. Leurs résultats montrent une corrélation entre la conscience phonologique évaluée en Grande Section et le niveau de lecture testé au Cours Préparatoire, ce qui signifie que plus l'enfant témoignait d'une conscience phonologique à la fin de l'école maternelle, meilleures étaient ses performances en lecture l'année suivante ; à l'inverse, plus il éprouvait de difficultés dans la manipulation des unités de la langue en Grande Section, plus l'apprentissage de la lecture était difficile pour lui.

La conscience phonologique comprend notamment les habiletés métaphonologiques pour les syllabes et pour les phonèmes (Van Reybroeck et al., 2006). Intéressons-nous plus particulièrement à la conscience phonémique qui, d'après Negro et Genelot (2009), entretient un lien direct avec l'identification de mots.

La conscience des phonèmes apparaîtrait plus tardivement que celle des syllabes puisqu'il s'agit, comme nous l'avons dit, d'une unité plus abstraite. De plus, son développement se ferait en grande partie en parallèle de l'apprentissage de la lecture (Ecalle & Magnan, 2010; ONL, 1998; Sanchez et al., 2010). Néanmoins, cette conscience peut se développer grâce à des activités organisées dans ce but (Morais, Alegria et Content, 1987, cités dans Bara et al., 2004), comme celles préconisées par les instructions officielles de l'école maternelle, dont nous parlerons plus loin. L'enfant, avant l'enseignement explicite de la lecture, a donc l'occasion d'acquérir certaines notions de la conscience phonémique, ce qui contribuera à faciliter l'apprentissage de la lecture (Bara et al., 2004). Les compétences métaphonémiques représentent d'ailleurs un des déterminants majeurs de la réussite en lecture (Plaza & Cohen, 2003, cités dans Negro & Genelot, 2009). Par exemple, l'étude de Muter, Hulme, Snowling et Taylor en 1998 (citée dans Negro & Genelot, 2009) a montré que les performances de jeunes enfants à des tâches phonologiques portant sur l'identification et la suppression de phonèmes étaient étroitement liées aux habiletés de lecture de ces mêmes enfants à la fin de leur première année d'apprentissage formel. L'origine de ce lien concernerait le principe alphabétique. En effet, la conscience phonémique participerait à la compréhension de celui-ci (Ecalle & Magnan, 2010 ; Hillairet de Boisferon et al., 2010), qui est, rappelons-le, essentiel pour l'identification de mot de l'apprenti-lecteur.

La conscience phonologique, et particulièrement la conscience phonémique, joue donc un rôle essentiel dans l'apprentissage du langage écrit. L'enfant pré-lecteur doit aussi, en plus de ces compétences liées au langage oral, posséder des connaissances plus spécifiques au traitement de l'écrit.

2.1.2. Les connaissances sur les lettres

Dans une langue alphabétique comme le français, les lettres constituent « les unités de base du traitement des mots écrits » (Foulin, 2007, p. 4) car elles représentent à la fois les phonèmes des mots de l'oral et de petites unités de signification appelées morphèmes (Foulin, 2007). C'est donc également sur la connaissance des lettres de l'alphabet que va s'appuyer l'apprentissage de la lecture (Negro & Genelot, 2009). L'enfant, à la fin de ses trois années pré-scolaires, doit en effet être capable de « reconnaître et écrire la plupart des lettres de l'alphabet » d'après les instructions officielles³ (p. 14). Cette connaissance se décline en plusieurs composantes puisqu'une lettre possède trois caractéristiques : un nom, un son et une forme (Cèbe & Goigoux, 2006 ; Hillairet de Boisferon et al., 2010). L'enfant découvre ces trois aspects dès l'école maternelle (Cèbe & Goigoux, 2006). Nous allons donc nous intéresser à ces différentes connaissances pour comprendre le lien qu'elles entretiennent avec l'apprentissage de la lecture.

Connaître la forme des lettres permet au lecteur de les distinguer les unes des autres et de pouvoir les identifier. L'enfant pré-lecteur doit faire face à une première difficulté qui est de reconnaître une même lettre sous différentes écritures. Les programmes de 2008⁴ évoquent la majuscule d'imprimerie et l'écriture cursive, auxquelles il faut ajouter l'écriture scripte, couramment utilisée. Le document d'accompagnement des programmes, « Langage à l'école maternelle », souligne cette difficulté pour le jeune enfant : « Dès l'école maternelle, l'élève est confronté à trois types d'écriture dans diverses situations et sur divers supports : lettres capitales ou majuscules, lettres scriptes, lettres liées en écriture cursive » (p. 91). La reconnaissance visuelle de la lettre n'est donc pas aisée pour l'enfant d'âge pré-scolaire. De plus, la langue française est fondée sur un système alphabétique et celui-ci comprend des lettres que l'enfant peut confondre. Par exemple, les lettres « b », « d », « p » et « q » se ressemblent quand elles sont écrites de cette façon. L'enfant doit avoir conscience que les lettres sont des « unités orientées » (Negro & Genelot, 2009, p. 3) pour éviter les confusions et les reconnaître correctement. Cette particularité de la langue constitue une seconde

^{3.} Bulletin Officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008

^{4.} Bulletin Officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008

difficulté, dont l'enfant ne tient pas compte à l'école maternelle (Negro & Genelot, 2009). Une fois ces deux difficultés surmontées, l'élève sera capable de reconnaître toutes les lettres de l'alphabet. Il pourra ainsi identifier chacun des éléments d'un mot écrit, ce qui lui permettra de le reconnaître (Nazir, Jacobs & O'Regan, 1998, cités dans Foulin, 2007), grâce à sa connaissance des associations graphèmes-phonèmes et à sa capacité à combiner les sons.

Malgré l'importance que semble représenter la connaissance de la forme des lettres dans l'identification des mots, relativement peu de recherches ont été réalisées sur ce sujet. Par contre, de nombreuses études se sont intéressées au rôle de la connaissance du nom des lettres dans l'apprentissage de la lecture.

Les enfants d'âge pré-scolaire découvrent relativement tôt le nom des lettres puisque les enseignants d'école maternelle utilisent couramment la comptine alphabétique ou des abécédaires lors d'activités (Bus & Ijzendoorn, 1988, cités dans Ecalle & Magnan, 2010). Les enfants apprennent donc le nom des lettres de l'alphabet dès l'école maternelle (Ecalle & Magnan, 2010).

Selon Foulin (2007), la connaissance du nom des lettres serait un pré-requis à l'apprentissage du langage écrit : « Il semble légitime de considérer que la connaissance du nom des lettres prépare les enfants à apprendre à lire et à écrire » (p. 7). Ce savoir jouerait par conséquent un rôle important dans l'apprentissage ultérieur de la lecture (Ecalle & Magnan, 2010 ; Hillairet de Boisferon et al., 2010), notamment pour l'utilisation de la procédure phonologique (Biot-Chevrier, Ecalle & Magnan, 2008 ; Demont & Gombert, 2004 ; Foulin, 2007) qui consiste, rappelons-le, à faire correspondre les graphèmes de l'écrit à des phonèmes de l'oral. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que la connaissance du nom des lettres permet de faire le lien entre oral et écrit (Biot-Chevrier et al., 2008 ; Ecalle & Magnan, 2010 ; Foulin, 2007 ; Hillairet de Boisferon et al., 2010 ; Negro & Genelot, 2009) puisque l'enfant apprend à associer une lettre à un nom sonore (Negro & Genelot, 2009) ; le nom des lettres fournit ainsi une « identité phonologique » à ces unités écrites (Foulin, 2007, p. 5 ; Negro & Genelot, 2009, p. 13).

De plus, la connaissance du nom des lettres est extrêmement liée à la connaissance du son de celles-ci. En effet, la plupart des lettres de l'alphabet français contiennent dans leur nom le phonème qu'elles représentent (Ecalle & Magnan, 2010 ; Foulin, 2007 ; Hillairet de Boisferon et al., 2010 ; Negro & Genelot, 2009) ; c'est le cas des voyelles, dont le nom est

identique au son représenté (excepté pour le y), et d'une grande partie des consonnes (Ecalle & Magnan, 2010; Foulin, 2007; Negro & Genelot, 2009). Dans ce cas, connaître le nom d'une lettre permet d'extraire sa valeur phonémique (Biot-Chevrier et al., 2008; Ecalle & Magnan), c'est pourquoi la connaissance du nom des lettres favorise grandement la connaissance de leur son (Biot-Chevrier et al., 2008; Foulin, 2007; Hillairet de Boisferon et al., 2010). Or, nous savons que cette dernière joue un rôle important dans l'acquisition de la lecture au début de son apprentissage (Ecalle & Magnan, 2010). Le lien entre ces deux types de connaissances sur les lettres permet également à l'enfant de découvrir les règles de correspondances graphèmes-phonèmes (Ecalle & Magnan, 2010; Hillairet de Boisferon et al., 2010). Grâce au nom des lettres, l'apprenti-lecteur va pouvoir donner du sens à cette association, qui perdra par conséquent son caractère arbitraire (Ecalle & Magnan, 2010; Foulin, 2007; Hillairet de Boisferon et al., 2010). Ceci facilitera donc la compréhension du principe alphabétique indispensable à l'apprentissage de la lecture (Ecalle & Magnan, 2010).

Le nom des lettres, parce qu'il entretient des liens étroits avec la valeur phonémique de celles-ci, permet de développer la conscience phonémique des enfants pré-lecteurs (Biot-Chevrier et al., 2010; Foulin, 2007; Hillairet de Boisferon et al., 2010). Or, nous avons vu que celle-ci constitue un élément indispensable à l'apprentissage du langage écrit. L'étude de Biot-Chevrier et al. (2008) a mis en évidence la relation entre connaissance du nom des lettres et conscience phonémique. Les chercheurs avaient créé deux groupes d'enfants, en fonction de leur niveau de connaissance des lettres de l'alphabet (il faut noter qu'aucun des participants ne connaissait la valeur phonémique des lettres au début de l'expérience). Les résultats montrent que les enfants du groupe connaisseur du nom des lettres ont témoigné d'une conscience phonémique lors des épreuves, ce qui n'a pas été le cas des enfants de l'autre groupe. Connaître le nom des lettres constitue donc un avantage pour le développement de la conscience phonémique (Foulin, 2007).

Cet effet de la connaissance du nom des lettres sur celle de leur son et sur la conscience phonémique qui, à son tour, favorise l'apprentissage de la lecture montre que l'impact de cette connaissance sur cette acquisition présente un aspect indirect (Foulin, 2007).

En plus de représenter un des pré-requis, même indirect, de l'apprentissage de la lecture, la connaissance du nom des lettres constitue également un important prédicteur de cette acquisition (Foulin, 2007 ; Negro & Genelot, 2009). En effet, le niveau de connaissance

des lettres évalué à la fin de l'école maternelle est corrélé au niveau de lecture des élèves en fin de première ou de deuxième année d'école élémentaire (Share, Jorm, Maclean & Matthews, 1984, cités dans Foulin, 2007), ce qui signifie que plus les élèves connaissent le nom des lettres lors de leur passage au Cours Préparatoire, plus ils auront de chances de réussite en lecture ; à l'inverse, ceux qui en ont une faible connaissance risquent de rencontrer de sérieuses difficultés lors de cet apprentissage, puisque l'identification de mots serait fortement ralentie (Foulin, 2007). C'est pourquoi une méconnaissance du nom des lettres de l'alphabet à la fin de l'école maternelle doit alerter l'enseignant. Le pouvoir prédictif de la connaissance du nom des lettres s'expliquerait par l'importance particulière de la reconnaissance des lettres pour l'apprenti-lecteur (Foulin, 2007). Certains chercheurs considèrent d'ailleurs qu'évaluer la dénomination des lettres équivaut, en terme d'efficacité, à utiliser une batterie de tests pour prédire le niveau ultérieur de lecture (Scarborough, 1998, cité dans Foulin, 2007), ce qui souligne l'importance de la connaissance du nom des lettres pour l'acquisition du langage écrit.

Néanmoins, connaître le nom des lettres ne suffit pas pour réussir l'apprentissage de la lecture. En effet, « les lecteurs débutants ne doivent pas seulement être capables de reconnaître les lettres, ils doivent aussi le faire vite » selon Adams (1990, cité dans Foulin, 2007, p. 5). La reconnaissance rapide et sans erreur des lettres constitue effectivement une étape essentielle de l'apprentissage de la lecture (Hillairet de Boisferon et al., 2010) puisque la rapidité d'identification de ces unités graphiques témoigne d'un certain niveau d'automatisation de la reconnaissance des lettres, qui induit à son tour une automatisation de l'identification des mots (Foulin, 2007).

Au même titre que la connaissance du nom des lettres, la dénomination rapide de ces unités représente un important prédicteur de l'apprentissage de la lecture. Selon Piquard-Kipffer (2003, cité dans Foulin, 2007), la rapidité de dénomination des lettres à la fin de l'école maternelle constitue même le meilleur prédicteur des performances de décodage à la fin des première et deuxième années d'école élémentaire. Ce pouvoir prédictif serait surtout remarquable au début de l'apprentissage de la lecture (Manis, Doi & Bhadha, 2000, cités dans Hillairet de Boisferon et al., 2010) car c'est à ce moment que l'identification des lettres est la plus importante pour la reconnaissance de mots (Cronin & Carver, 1998, cités dans Foulin, 2007). L'enseignant doit donc veiller à ce que ses élèves soient capables de reconnaître et de

dénommer rapidement les lettres afin de les placer dans de bonnes conditions pour débuter l'apprentissage de la lecture.

Il existe donc des pré-requis à l'apprentissage de la lecture, certains ont même une valeur prédictive sur les performances ultérieures de l'élève. Nous n'en avons développé que quelques uns mais il en existe d'autres, tels que les habiletés morphologiques (Ecalle & Magnan, 2010) ou la mémoire de travail (Lecocq, 1991, cité dans Bara et al., 2004). Ces facteurs peuvent être travaillés avant l'entrée en école élémentaire, de manière à préparer les élèves à l'apprentissage qui les attend.

2.2. La préparation des élèves à l'identification de mots dès l'école maternelle

2.2.1. Ce que disent les instructions officielles

2.2.1.1. Les programmes de 2008

Les programmes en vigueur ont été instaurés par le Bulletin Officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008. Les instructions officielles pour l'école maternelle accordent une place à la préparation de l'élève pour l'apprentissage de la lecture puisque l'un des six grands domaines d'activités des programmes, intitulé « découvrir l'écrit », comprend un sous-domaine nommé « se préparer à apprendre à lire et à écrire ». Ainsi, « par trois activités clés (travail sur les sons de la parole, acquisition du principe alphabétique et des gestes de l'écriture), l'école maternelle favorise grandement l'apprentissage systématique de la lecture et de l'écriture qui commencera au cours préparatoire » (p. 13). L'école maternelle joue donc un rôle essentiel dans la préparation des élèves aux apprentissages ultérieurs, notamment à celui de la lecture. Dans ce but, deux axes de travail sont privilégiés : « distinguer les sons de la parole » et « aborder le principe alphabétique ».

Pour le premier objectif, « distinguer les sons de la parole », les programmes indiquent ceci : « Les enfants découvrent tôt le plaisir de jouer avec les mots et les sonorités de la langue. Ils scandent les syllabes puis les manipulent (enlever une syllabe, recombiner plusieurs syllabes dans un autre ordre...). Ils savent percevoir une syllabe identique dans plusieurs mots et situer sa position dans le mot (début, milieu, fin). Progressivement ils discriminent les sons et peuvent effectuer diverses opérations sur ces composants de la langue (localiser, substituer, inverser, ajouter, combiner...) » (p. 13). Le jeune enfant témoigne donc

d'une conscience phonologique dès l'école maternelle, c'est-à-dire qu'il a conscience que la parole peut être segmentée en unités plus ou moins larges et qu'il est capable de manipuler ces différentes unités.

Le deuxième axe de travail des enseignants pour préparer les élèves à la lecture concerne le principe alphabétique. Les programmes indiquent à ce sujet : « Les enfants se familiarisent avec le principe de la correspondance entre l'oral et l'écrit ; à cet égard, la fréquentation d'imagiers, d'abécédaires qui isolent les mots et les présentent avec une illustration mérite d'être encouragée. Grâce à l'observation d'expressions connues (la date, le titre d'une histoire ou d'une comptine) ou de très courtes phrases, les enfants comprennent que l'écrit est fait d'une succession de mots où chaque mot écrit correspond à un mot oral. Ils découvrent que les mots qu'ils prononcent ou qu'ils entendent sont composés de syllabes ; ils mettent en relation les lettres et les sons. La discrimination des sons devient de plus en plus précise. Ils apprennent progressivement le nom de la plupart des lettres de l'alphabet qu'ils savent reconnaître, en caractères d'imprimerie et dans l'écriture cursive, sans que la connaissance de l'alphabet dans l'ordre traditionnel soit requise à ce stade. Pour une partie d'entre elles, ils leur associent le son qu'elles codent et le distinguent du nom de la lettre quand c'est pertinent. Les enfants découvrent ainsi le principe alphabétique, sans qu'il soit nécessaire de travailler avec eux toutes les correspondances » (p. 13). Les activités proposées à l'école maternelle permettent donc aux jeunes enfants de découvrir le principe alphabétique et ceci à partir de la Grande Section.

Pour résumer, d'après les programmes, l'enfant, à la fin de la période pré-scolaire, sera en mesure de « différencier les sons, distinguer les syllabes d'un mot prononcé, reconnaître une même syllabe dans plusieurs énoncés, faire correspondre les mots d'un énoncé court à l'oral et à l'écrit, reconnaître et écrire la plupart des lettres de l'alphabet, mettre en relation des sons et des lettres » (p. 14). De cette façon, l'élève sera prêt pour l'apprentissage de la lecture qui lui sera enseigné lors de la première année d'école élémentaire.

2.2.1.2. Le document d'accompagnement des programmes « Langage à l'école maternelle »

Pour permettre aux enseignants d'appliquer au mieux les instructions officielles, le ministère de l'Éducation Nationale a notamment publié en 2011 un document d'accompagnement intitulé « Langage à l'école maternelle ». D'après celui-ci, l'école

maternelle doit permettre à chaque élève de « considérer la langue [...] comme un matériau à modeler [...], à interroger et à « décortiquer » » (p. 77). Ce document d'accompagnement préconise des ateliers en petits groupes sous l'autorité de l'enseignant pour débuter chaque nouvel apprentissage et propose des pistes pour mettre en œuvre des activités visant dans un premier temps la conscience phonologique puis dans un second temps le principe alphabétique.

Pour éveiller la conscience phonologique des élèves, l'enseignant va principalement utiliser des comptines. Elles vont permettre aux enfants de marquer le rythme, notamment en frappant dans leurs mains. A partir de ces comptines, ou même d'un simple énoncé oral, l'enseignant peut mettre en place un jeu vocal : « des jeux d'écoute, de reconnaissance, de répétition de rythmes variés » (p. 79) et de transformation de mots. Les enfants peuvent ainsi travailler sur deux types d'unités linguistiques : la syllabe et le phonème, même si ce dernier est difficile à repérer pour les jeunes enfants.

C'est par le travail sur la syllabe que l'enseignant doit débuter les activités sur les sonorités de la langue, parce qu'elle est plus facile à isoler que le phonème. Pour développer la conscience syllabique des élèves, l'enseignant peut procéder de plusieurs manières : il peut faire le choix de leur demander de frapper dans leurs mains pour compter le nombre de syllabes constituant un mot ou de sauter à chaque nouvelle syllabe prononcée. L'enseignant peut proposer à ses élèves de décomposer des mots familiers en syllabes et de les compter, de catégoriser les mots en fonction du nombre de syllabes qu'ils contiennent, d'observer la longueur des mots de l'oral et enfin, il peut proposer aux élèves de représenter par écrit les différentes syllabes d'un mot, en utilisant par exemple une gommette pour symboliser une syllabe. Une fois que les élèves sont capables de segmenter la parole en syllabes, l'enseignant va chercher à faire jouer les élèves avec ces éléments. Il peut utiliser pour cela des jeux de langage et fournir une aide en accentuant la prononciation de certains mots. En répétant après l'enseignant, les élèves vont remarquer des régularités et être capables de localiser des syllabes dans un mot. Ils pourront ensuite manipuler ces unités en en supprimant certaines, en en assemblant plusieurs ou en inversant deux syllabes. L'enseignant, lors de ces activités, peut demander si le nouveau mot obtenu existe réellement.

Le document d'accompagnement « Langage à l'école maternelle » propose ainsi de

nombreuses pistes pour développer la conscience phonologique des élèves. Après le travail réalisé sur les syllabes, il conseille aux enseignants de mener le même type d'activités mais cette fois centrées sur une unité plus petite et moins facile d'accès pour les élèves : le phonème. Les activités doivent se succéder dans un certain ordre : les élèves doivent dans un premier temps répéter ce qui est énoncé par l'enseignant ; dans un second temps, il leur est demandé de repérer des invariants dans les différents énoncés de l'adulte ; ensuite les activités proposées par l'enseignant doivent viser la distinction de sons proches par les élèves (il est par exemple essentiel de ne pas confondre les sons /v/ et /f/ ou /d/ et /t/) et peuvent s'appuyer sur des virelangues, c'est-à-dire des suites de mots difficiles à prononcer car elles contiennent justement des sons proches (exemple : « les chaussettes de l'archiduchesse sont-elles sèches, archi-sèches ? »). C'est par la suite, dans un quatrième temps, que les élèves vont pouvoir manipuler ces petites unités, il s'agit d'inverser deux phonèmes, d'en supprimer ou d'en ajouter un à un mot ou de remplacer un phonème par un autre ; à partir de là, l'enseignant pourra demander aux élèves de trouver des mots contenant un certain phonème ; enfin, les dernières activités consisteront pour les élèves à trouver la place d'un phonème au sein d'un mot (au début, au milieu ou à la fin du mot). L'utilisation d'images est conseillée pour aider les élèves à trouver des mots contenant le phonème demandé.

Les activités dont le but est de développer la conscience phonologique des élèves ont lieu quotidiennement lors des séances de langage, notamment à partir de jeux sur la langue. Celles-ci doivent être structurées et répétitives pour favoriser le traitement du langage oral du jeune enfant, tout en gardant l'aspect ludique essentiel aux activités proposées au cycle 1.

L'école maternelle, d'après les programmes qui la régissent, doit également faire découvrir aux élèves le principe alphabétique. Tout d'abord, le jeune enfant commence par distinguer les signes graphiques, les lettres, des dessins, notamment grâce à son prénom, affiché à de nombreux endroits dans la classe. De plus, c'est à partir de celui-ci que l'élève va découvrir le sens de la lecture, de gauche à droite. L'enseignant a donc tout intérêt à s'appuyer sur les prénoms des élèves pour les guider vers l'apprentissage de la lecture. Le document d'accompagnement souligne d'ailleurs : « l'enseignant, quand il écrit le prénom d'un enfant devant lui pour personnaliser une trace ou signer un dessin, commente ce qu'il écrit : décomposant le prénom en syllabes, isolant la syllabe qu'il écrit, énonçant le nom de la lettre et sa valeur sonore, commentant la forme des tracés » (p. 82). Ainsi, toute activité d'écriture

de la part de l'enseignant mérite d'être verbalisée devant l'élève, de manière à l'éveiller au traitement du langage écrit.

Comme pour développer la conscience phonologique, l'enseignant va principalement s'appuyer sur les chants et les comptines, pour faire naître chez ses élèves la prise de conscience de la relation entre langage oral et langage écrit. Pour arriver à ce résultat, il est nécessaire que l'enseignant suive avec son doigt sa lecture de mots lorsqu'il participe à une comptine que les enfants ont apprise. Les élèves découvrent alors que les mots qu'ils utilisent dans la comptine correspondent aux mots écrits que le maître lit sur sa feuille et établissent donc une relation entre oral et écrit. D'après le document d'accompagnement, l'enseignant doit également guider ses élèves vers une comparaison entre quantité d'oral et quantité d'écrit correspondant. Par exemple, il peut faire remarquer qu'une courte comptine occupe peu de place sur une feuille alors qu'une comptine plus longue en prend davantage.

Le document d'accompagnement préconise également de prendre appui sur les activités d'écriture pour amener les élèves à comprendre le principe alphabétique. Au début, les élèves sont amenés à copier leur prénom ou un mot qu'il leur est familier. Ils sont ensuite encouragés à écrire d'eux-mêmes. Ces activités d'écriture permettent « d'individualiser les lettres » (p. 84) et provoquent des interrogations de la part des élèves à propos des unités de l'écrit et de l'écriture des mots. Ces activités doivent faire l'objet d'une verbalisation pour favoriser la compréhension du principe alphabétique. La reprise des tentatives d'écriture des élèves avec chacun d'eux s'inscrit dans cette démarche, tout en permettant de définir avec lui l'écriture correcte du ou des mot(s) qu'il a voulu écrire. De plus, l'utilisation de l'écriture cursive, qui apparaît en fin d'école maternelle, apporte une unité aux mots écrits, dont les lettres sont liées. Ceci favorise la mise en évidence des correspondances entre mot écrit et mot oral. Les activités d'écriture participent ainsi à la découverte du principe alphabétique.

Par ailleurs, la compréhension de ce principe passe nécessairement par l'apprentissage du nom des lettres de l'alphabet. Il est important de noter que ce n'est pas la seule chose que l'enfant apprend à propos des lettres : « dès le plus jeune âge, il est recommandé d'identifier chaque lettre par ses trois composantes : son nom, sa valeur sonore et son tracé » (p. 83). Ainsi, l'enseignant d'école maternelle transmet à ses élèves des connaissances diverses sur les lettres, en associant à leur nom leur valeur phonique habituelle et leur forme graphique. Ces connaissances participeront à la compréhension du principe alphabétique des élèves.

L'enseignant peut donc se servir du document d'accompagnement « Langage à l'école maternelle » pour mettre en œuvre les contenus des programmes officiels de 2008. Pour préparer les élèves à l'apprentissage formel de la lecture qui débute lors de la première année d'école élémentaire, le maître s'appuie sur deux axes de travail qui sont « distinguer les sons de la parole » et « aborder le principe alphabétique ». L'école maternelle fournit ainsi à ses élèves des moyens pour faciliter leur entrée dans l'écrit.

2.2.2. Les entrainements proposés aux élèves

Pour préparer les élèves, les enseignants axent principalement leur travail sur la phonologie. Ils peuvent, en plus des modalités visuelle et auditive, utiliser la modalité haptique.

2.2.2.1. Les entrainements phonologiques

Des entrainements destinés à développer la conscience phonologique des jeunes enfants leur sont proposés à l'école maternelle (Cèbe & Goigoux, 2006). Le développement de cette conscience, et plus particulièrement celui de la conscience phonémique, constitue un « moyen de préparer les enfants à l'apprentissage » de la lecture (Bara et al., 2004, p. 5). Ces entrainements s'appuient sur des tâches de segmentation, d'identification et de fusion de deux types d'unités : de syllabes dans un premier temps et de phonèmes dans un second temps (Van Reybroeck et al., 2006). En plus de ces activités purement phonologiques, les entrainements peuvent accorder une place à l'apprentissage des associations graphèmes-phonèmes (Bara et al., 2004 ; Van Reybroeck et al., 2006).

Les entrainements favorisent la prise de conscience de la structure phonologique de la parole (Van Reybroeck et al., 2006) et l'apparition de capacités de manipulation des unités phonologiques chez les enfants pré-lecteurs (Ecalle & Magnan, 2010). De cette façon, ils contribuent à l'apprentissage de la lecture, tout en réduisant les problèmes que l'enfant pourrait éventuellement rencontrer lors de cet apprentissage (Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh et Shanahan, 2001, cité dans Foulin, 2007). L'efficacité de ces entrainements augmente lorsqu'ils combinent plusieurs compétences. En effet, les activités portant à la fois sur la conscience phonologique et la connaissance des lettres, principalement de leur nom, influencent davantage l'apprentissage de la lecture que celles où ces deux facteurs font l'objet d'un enseignement distinct (Bara et al., 2004 ; Biot-Chevrier et al., 2010 ; Foulin, 2007 ;

Hillairet de Boisferon et al., 2010). Bara et al. (2004) considèrent que les performances seront meilleures si on ajoute à ces deux éléments l'apprentissage des associations graphèmesphonèmes.

D'après Ehri et al. (2001, cités dans Hillairet de Boisferon et al., 2010), l'impact de ces entrainements phonologiques varie en fonction de plusieurs facteurs : tout d'abord la nature des tâches utilisées a son importance puisque certaines sont davantage liées à la réussite en lecture, c'est le cas de la segmentation de mots en phonèmes et de la fusion de ces unités ; de plus, les bénéfices de ces entrainements sont plus importants quand ils ont lieu avant l'enseignement explicite de la lecture, donc à l'école maternelle, et d'autant plus lorsqu'ils sont réalisés en petits groupes de 5 ou 6 enfants, privilégiant ainsi les interactions ; il est intéressant de noter également que l'entrainement est plus efficace lorsqu'il est réalisé par le chercheur l'ayant mis en place que par l'enseignant n'ayant pas suivi une formation spécifique pour cela.

2.2.2.2. L'exploration haptique

Les entrainements préparant l'enfant à l'apprentissage de la lecture peuvent s'appuyer sur différentes modalités pour atteindre cet objectif. Outre les modalités visuelles et auditives généralement utilisées, l'adulte peut choisir de privilégier une autre modalité qui est le toucher, la manipulation, ce que l'on appelle « modalité haptique » (Bara et al., 2004, p. 11). L'idée d'utiliser ce sens dans les activités scolaires est justifié puisque les enfants utilisent beaucoup le toucher pour découvrir le monde qui les entoure. La modalité haptique, associée aux deux autres sens, est donc « particulièrement bien adaptée aux enfants d'âges préscolaire » (Bara et al., 2004, p. 14), d'autant plus qu'ils sont actifs lors de la manipulation et que celle-ci présente un caractère ludique (Bara et al., 2004).

Les entrainements s'appuyant sur la modalité haptique voient leurs effets sur l'identification de mots augmenter (Bara et al., 2004). En effet, Bara, Gentaz, Colé et Sprenger-Charolles (2004) ont comparé les performances d'enfants d'âge pré-scolaire ayant suivi un entrainement à la fois visuel, auditif et haptique ou bien un entrainement seulement visuel et auditif. Dans le premier, les enfants avaient l'occasion de manipuler des lettres en relief, ce qui n'était pas le cas des enfants du deuxième groupe. Les résultats mettent en évidence que les performances en décodage de pseudo-mots ont davantage augmenté dans le groupe d'enfants ayant suivi le premier type d'entrainement que dans l'autre groupe. L'effet de

la modalité haptique s'expliquerait notamment par l'une de ses caractéristiques : elle est très séquentielle (Bara et al., 2004), contrairement à la vision qui privilégie une perception plus globale. Elle permet ainsi d'analyser plus finement les objets de l'environnement et d'en faciliter la mémorisation, ce qui permet, dans le cas d'un entrainement sur les lettres, d'augmenter leur niveau de connaissance (Bara et al., 2004). Selon ces auteurs, la modalité haptique possède des caractéristiques communes avec la vision et l'audition et, de cette façon, favorise la relation entre l'aspect visuel de la lettre et l'aspect auditif qui lui est rattaché. Ceci facilite la compréhension du principe alphabétique (Bara et al., 2004), c'est pourquoi l'exploration tactile peut représenter un réel atout pour la préparation des élèves à l'identification de mots. A ce titre, nous allons nous intéresser à une méthode d'apprentissage de la lecture qui combine différentes modalités sensorielles, dont la modalité haptique, il s'agit de la Planète des Alphas.

2.2.3. L'exemple de La Planète des Alphas

La Planète des Alphas est une méthode d'apprentissage de la lecture créée en 1999 par Claude Huguenin et Olivier Dubois. Elle s'appuie sur un conte fantastique imaginé par les auteurs, celui de la Planète des Alphas, qui a donné son nom à la méthode. Les Alphas sont de petits personnages qui ont la forme des lettres et qui produisent chacun un son spécifique. Par exemple, « monsieur a » aime tenir sa canne à l'envers (la canne correspond en fait à la boucle terminale du «a» puisque les Alphas représentent des lettres écrites sous leur forme minuscule scripte) et rit au nez des personnes qui lui demandent pourquoi : « Ha! Ha! ». Chaque Alpha est présenté ainsi, en mettant en évidence ses particularités graphiques et en expliquant le son qu'il produit (la méthode préfère d'ailleurs la notion de « chant » à celui de son). La méthode donne ainsi du sens aux correspondances graphèmes-phonèmes. Ces personnages, parce qu'ils matérialisent la relation entre des sons et des lettres, incarnent le principe alphabétique selon les auteurs. Ce concept abstrait est transposé dans le monde imaginaire de l'enfant grâce à l'histoire qui lui est racontée. Ces personnages en forme des lettres de l'alphabet (et du graphème « ch ») sont des objets (botte, toupie, robinet...), des animaux (limace, perroquet, serpent...), ou des aliments (cornichon) que l'enfant est capable de reconnaître sans difficulté, à l'exception de trois personnages imaginaires créés spécialement pour représenter les lettres « g », « x » et « z » et des voyelles, qui ont seulement l'apparence des lettres (cf. annexe 1). Le nom de chaque Alpha commence par le chant qui lui

est spécifique : par exemple, le perroquet symbolise le chant « pppp » et le monstre le chant « mmmm ». L'enfant peut ainsi retrouver le son associé à chaque Alpha en le dénommant, il associe alors inconsciemment une lettre à un phonème.

Outre l'identification des Alphas, la méthode met également l'accent sur la fusion phonémique. Les enfants ont l'occasion, lors de la lecture du conte, de découvrir que lorsque la fusée (dont le chant est « fff ») tombe sur « monsieur o » (qui exprime des « oooh » admiratifs), cela produit le son « fffo ».

Néanmoins, la connaissance des Alphas en tant que personnages ne peut suffire à l'enfant pré-lecteur pour entrer dans l'apprentissage du langage écrit puisque les livres ne contiennent pas ces symboles. C'est pourquoi la méthode prévoit un passage de l'état d'Alpha à l'état de lettre : les personnages se mettent « tout nus » pour se transformer et échapper à la vilaine sorcière du conte.

Cette méthode a pour but de développer la conscience phonémique des enfants et de favoriser la découverte du principe alphabétique. Pour ce faire, elle s'appuie sur de nombreux outils, à la fois visuels (un livre illustré, un poster présentant tous les personnages), auditifs (un CD fournit une version longue du conte) et tactiles (des figurines représentant les Alphas). Cette méthode ludique combine donc l'utilisation de trois sens, dont le toucher : « On sait à quel point le phonème est abstrait et combien les enfants ont besoin de s'approprier les concepts par le «toucher» en les manipulant » (Huguenin & Dubois, 2008, p. 23 du guide pratique de l'enseignant). Les auteurs préconisent des ateliers en petits groupes pour réaliser ces activités de manipulation.

Cette méthode s'adresse principalement aux enseignants de l'école maternelle pour faire acquérir aux enfants d'âge préscolaire les pré-requis à l'apprentissage de la lecture ou à ceux de Cours Préparatoire pour permettre l'apprentissage de la lecture prévu par les instructions officielles. Elle s'adresse également aux enseignants travaillant auprès d'enfants en difficulté et éventuellement aux parents qui souhaiteraient préparer leur enfant à la lecture. Selon les auteurs de la méthode, plus de 40 000 professionnels utiliseraient actuellement La Planète des Alphas. Des formations sont proposées aux enseignants par les Inspecteurs de l'Éducation Nationale et par la psychopédagogue à l'origine de cette méthode⁵. Huguenin et Dubois proposent une progression en trois niveaux : tout d'abord, les élèves découvrent le principe alphabétique et acquièrent les correspondances graphèmes-phonèmes les plus

^{5.} http://www.planete-alphas.net

simples, c'est le niveau correspondant à ce qui peut être enseigné à l'école maternelle ; ensuite, les enfants découvrent des correspondances plus complexes, avec un phonème représenté par un graphème de deux ou trois lettres (tel que « ou », « an », « oin ») ; enfin, l'élève prend connaissance des différentes façons d'orthographier un même phonème (le son /s/ peut par exemple s'écrire avec les lettres « s » ou « c ») et découvre les règles qui régissent notre langue écrite en fonction de la position de certaines lettres dans une syllabe ou dans un mot (par exemple, le « g » suivi d'un « e » n'a pas la même valeur phonémique que s'il est suivi d'un « u »).

Cette méthode ludique permet de motiver les élèves et de leur donner envie d'entrer dans l'apprentissage de la lecture, notamment grâce aux relations affectives qu'ils construisent avec les personnages du conte.

Les effets de cette méthode ont été évalués par des chercheurs. Tout d'abord, Van Reybroeck et al. (2006) ont notamment utilisé les personnages de La Planète des Alphas pour des tâches de segmentation, de fusion et d'identification de phonèmes, ce qui montre que les effets de cette méthode sont reconnus par les chercheurs. Plus spécifiquement, une comparaison a été établie entre deux types d'entrainements phonologiques, l'un utilisant la méthode des Alphas et l'autre non (Van Reybroeck, 2002, cité dans Van Reybroeck et al., 2006). Les résultats montrent que les bénéfices sont meilleurs pour le groupe qui a suivi un entrainement avec la méthode des Alphas. Le conte utilisé dans cette méthode et le fait de transformer des concepts abstraits en personnages pourraient ainsi contribuer à l'apprentissage de la lecture (Van Reybroeck et al., 2006).

La Planète des Alphas, parce qu'elle favorise la compréhension du principe alphabétique et l'acquisition des premières correspondances graphèmes-phonèmes, semble être un outil efficace pour préparer ou débuter l'apprentissage de la lecture. Dans le cadre de cette étude, nous nous intéresserons à l'utilisation qui en est faite à l'école maternelle, dans un but de préparation à l'enseignement explicite de la lecture. Les auteurs proposent une progression pour mettre en place la méthode dans une certaine continuité mais ne fixent pas de cadre à l'enseignant, le déroulement des activités semble laissé au choix de celui-ci. Le guide pratique destiné au professeur fournit quelques conseils et de courtes consignes mais ne propose en aucun cas d'exemples de situation ou de déroulement d'ateliers. L'enseignant est

donc relativement libre quant à la mise en œuvre des séances portant sur La Planète des Aphas. A notre connaissance, aucune étude ne s'est intéressée à la manière dont s'applique concrètement la méthode en situation de classe. Or, il nous paraît intéressant de savoir ce qui se passe lors des séances consacrées à La Planète des Alphas, de savoir comment cette méthode est appliquée en classe et ainsi identifier les compétences qu'elle permet de travailler. Nous cherchons donc à savoir comment l'enseignant peut la mettre en œuvre pour préparer les élèves à l'apprentissage de la lecture.

Partie 2: Recherche

I. Méthodologie

Pour répondre à notre problématique, nous avons décidé d'observer des séances au cours desquelles La Planète des Alphas est utilisée. Nous avons fait le choix d'observer l'emploi de la méthode dans deux classes différentes, à l'occasion d'une séance, de façon à pouvoir comparer la manière dont les deux enseignants s'en servent.

Lors de ces observations, nous nous attendons à ce que l'enseignant insiste bien sur le conte de La Planète des Alphas puisque l'ensemble de la méthode s'appuie sur cette histoire. Nous faisons également l'hypothèse que les situations de classe viseront les principaux objectifs prévus par la méthode (cf. annexe 2), à savoir la connaissance et la compréhension de l'histoire, la reconnaissance visuelle, auditive ou bien tactile des Alphas et leur dénomination, l'identification de deux Alphas combinés en une syllabe et la lecture de deux Alphas. Nous nous attendons à ce que les activités se réalisent en petits groupes, comme le conseillent les auteurs de la méthode et comme le veut le fonctionnement spécifique à l'école maternelle. Par ailleurs, nous pensons que ces séances s'appuieront sur l'utilisation de jeux, étant donné la dimension ludique omniprésente dans la méthode, et sur la manipulation des personnages pour développer la conscience phonémique des élèves.

1.1. Participants

Comme nous l'avons déjà spécifié, nous nous intéressons particulièrement à l'utilisation de la méthode à l'école maternelle, autrement dit avant l'apprentissage explicite de la lecture. Plus précisément, nous ciblons la pratique qui en est faite lors de l'année précédant le passage à l'école élémentaire, dans les classes de Grande Section.

Pour réaliser cette recherche, nous avons donc contacté des professeurs des écoles responsables d'élèves de ce niveau, par voie téléphonique. Nous avons ciblé des professionnels avec qui nous partagions des connaissances, notamment par l'intermédiaire des stages (cf. annexe 3). Deux enseignantes ont accepté de participer à cette recherche. Nous nous sommes entretenue avec chacune d'elles avant de procéder aux observations, afin de nous assurer que leur utilisation de la méthode était différente l'une de l'autre (cf. annexes 5 et annexe 6). Ce sont les objectifs des séances, très distincts, qui nous l'ont garanti. En effet,

l'objectif de la première séance portait essentiellement sur la phonologie et plus précisément sur la fusion de phonèmes ou la combinaison de lettres, tandis que l'objectif de la seconde consistait à travailler sur les différents types de graphie. Les écoles dans lesquelles ces enseignantes travaillent sont toutes deux situées dans des petites villes près d'Angers. La première observation a eu lieu avec un groupe de cinq enfants, composé de quatre filles et un garçon et la seconde a concerné un groupe de six enfants, comprenant trois filles et trois garçons. Le milieu socio-culturel des élèves de cette dernière école a été décrit comme défavorisé par l'enseignante, tandis que celui de la première école apparaît comme représentatif de la population française. Pour les deux séances, ce sont les enseignantes qui ont choisi les élèves participant à l'étude, notamment par rapport aux différents groupes habituels présents dans ces classes.

1.2. Matériel

Pour faciliter le travail d'analyse des séances observées, nous avons cherché à enregistrer leur contenu. Pour cela, nous avons utilisé une caméra, permettant de préserver à la fois les échanges verbaux et les aspects non verbaux, tels que les gestes, les regards ou les déplacements d'objets. Nous avons adressé une demande d'autorisation parentale aux parents d'élèves, afin qu'ils nous donnent leur accord pour réaliser un film de la séance, sur lequel leur enfant pouvait apparaître (cf. annexe 7). Afin de minimiser les risques de mauvaise saisie des échanges verbaux, nous avons également utilisé un dictaphone.

1.3. Procédure

1.3.1. Le recueil de données

Pour recueillir les données dont nous avions besoin, nous sommes allés dans les classes des enseignantes. Dans les deux cas, nous avons placé la caméra de manière à voir chacun des élèves participant à l'activité. De plus, nous l'avons mise en hauteur et orientée de façon à ce que le matériel utilisé puisse être vu. Par ailleurs, nous l'avons installée en retrait du groupe, pour permettre aux élèves et à l'enseignante d'être le plus naturel possible. Le dictaphone a été posé sur la table autour de laquelle les élèves étaient réunis.

1.3.2. Les retranscriptions

Les enregistrements réalisés lors de ces observations nous ont permis de retranscrire les contenus verbaux des deux séances (cf. annexes 8 et 9). Ces derniers sont parfois accompagnés d'aspects non verbaux, signalés en italique et entre parenthèses, lorsque leur mention apparaissait comme utile pour l'analyse. Chaque prise de parole a été numérotée. Nous avons essayé, autant que possible, d'identifier les auteurs de chaque intervention et leur avons attribué un code : l'enseignant est représenté par un « E » et les élèves par un « e » suivi d'un numéro. L'attribution du numéro s'est faite en fonction du tour de table, en partant de la gauche de chaque enseignante. Il a été très fréquent que des paroles se chevauchent. Ces dernières ont été précisées par une indication « en même temps », en italique et entre parenthèses. Les paroles identiques et dites exactement au même moment n'ont pas été distinguées les unes des autres. Les bribes de paroles restées incomprises malgré les nombreuses écoutes ont été signalées par un point d'interrogation. Les noms de lettres ont été retranscrits en lettre majuscule, afin de les mettre en valeur. Les sons de lettres, quant à eux, ont été encadrés de deux slashs. Les noms de lettres accentués ont été soulignés. Voici deux exemples illustrant les principes de retranscription que nous avons choisis et présentés.

Exemple 1 : extrait de la retranscription de la première observation

318. E : le son qu'il fait le Z ou zibulus c'est quoi

319. e : le /e/

320. E : est-ce que tu t'en souviens d'ailleurs quand on

321. e1 *(en même temps)* : le /é/

322. E : alors ça n'a rien à voir ça avec le

323. e1 (en même temps) : mais si madame É

324. E: oui mais ça n'a rien à voir ça c'est que le

325. e (petit rire)

326. E : zibulus quand on dit son nom au zzzibulus ou la lettre <u>Z</u> quand on dit son nom on entend le son d'la lett' de qu'elle fait zzzibulus <u>Z</u>

Exemple 2 : extrait de la retranscription de la seconde observation

115. E : donc j'vais vous distribuer ici des cartes et vous allez devoir retrouver

116. e : votre terrien

117. E : alors c'est des cartes de quoi

118. e3 *(en même temps, en montrant du doigt des Alphas du poster)* : la même carte

119. E : exactement regardez

120. e4 (en même temps) : d'alphas

II. Résultats

2.1. La grille d'analyse

A partir de chacune de ces retranscriptions, nous avons identifié un certain nombre de compétences travaillées lors des séances. A partir de celles-là, nous avons construit une grille d'analyse a posteriori (cf. annexe 11). Nous avons décidé, pour pouvoir comparer les deux utilisations de la méthode, de recourir à la même grille d'analyse pour les deux séances. Les éléments qui y figurent sont par conséquent tous présents dans au moins l'une des deux séances. Cette grille d'analyse se compose de cinq grandes parties. Chacune est constituée de trois colonnes principales : les éléments observables, ou variables dépendantes, les précisions supplémentaires, puis les interventions correspondantes, issues des retranscriptions de ces séances.

La première partie de la grille est intitulée « La Planète des Alphas » et concerne tous les éléments se rapportant à la méthode ; elle répertorie les supports de la méthode utilisés par chaque enseignante, des informations sur les activités proposées (en petit groupe, avec la manipulation des personnages Alphas, l'aspect ludique et le droit à l'erreur), les références au conte effectuées lors des séances (en distinguant celles réalisées dans le but de lancer une activité et celles pour expliquer un son ou une combinaison de sons) et enfin les interventions mentionnant le nom des personnages. Il faut noter que la liste des supports présente dans cette grille n'est pas exhaustive. En effet, nous avons choisi de n'y faire figurer que les outils dont une utilisation a effectivement pu être observée lors de ces séances. Par ailleurs, nous avons principalement utilisé l'observation pour pouvoir attester de la présence ou de l'absence des deux premiers éléments de cette partie dans les séances, tandis que ce sont les retranscriptions qui nous ont permis de compléter la grille pour les deux autres observables ; des exemples sont donnés ci-dessous pour illustrer certains des indicateurs choisis.

Exemple d'une intervention relative au droit à l'erreur, issue de la retranscription de la première observation :

160. E : bah réfléchis t'as le droit de de réfléchir de faire des essais alors c'est quel son ça euh

Exemple d'un échange relatif aux références au conte pour expliquer un son, issu de la retranscription de la première observation :

102. e5 : parce que mon-monsieur Y il a peur de tomber

103. e3 : comme un jour il était tombé

104. E : et alors ça fait quoi

105. e2, e3 et e5 (avec gestuelle): ihihih

La deuxième partie de la grille d'analyse porte sur les trois grandes caractéristiques des lettres : leur nom, leur son et leur forme. Nous nous sommes attachés à identifier ce qui pouvait permettre à chaque intervenant d'énoncer l'une de ces trois caractéristiques, à l'aide de l'enregistrement vidéo. Plus précisément, nous avons établi que le nom d'une lettre pouvait être évoqué suite à un énoncé oral (son d'une lettre, syllabe, mot ou nom d'un Alpha) ou après la visualisation de la lettre. Le son d'une lettre, quant à lui, pouvait être annoncé en lien avec une syllabe prononcée, le nom d'un personnage Alpha, le nom de la lettre ou la lettre visualisée sous forme écrite. La forme d'une lettre pouvait quant à elle apparaître après la visualisation de cette lettre.

Exemple d'un échange mentionnant le nom d'une lettre, en lien avec une unité sonore, issu de la retranscription de la première observation :

189. E : /sss/ et comment s'appelle la lettre e4

190. e4 (en même temps) : S

Exemple d'un échange mentionnant le son d'une lettre, en lien avec une syllabe énoncée, issu de la retranscription de la première observation :

62. E (en même temps) : fffuuu

63. e3 (en même temps) : fuuu

64. e5 (en même temps): mais atten- mais attention

65. E : tu l'entends le son /u/

Exemple d'une intervention évoquant la forme d'une lettre, en lien avec une lettre écrite, issue de la retranscription de la seconde observation :

524. e6 (en même temps) : alors là c'est pas fermé

La troisième partie se rapporte plus spécifiquement à la première observation. Il s'agit de l'aspect phonologique, au cœur de la séance en question. Différentes compétences ont été distinguées au sein de cette partie : combiner des phonèmes, des lettres voire des Alphas, prolonger des phonèmes, isoler des unités dans une syllabe énoncée, discriminer des sons proches et enfin trouver des mots contenant une certaine unité.

Pour la première compétence, nous avons différencié les combinaisons effectuées à partir de deux phonèmes énoncés, de deux noms de lettres donnés ou de deux lettres fournies par écrit. Concernant la deuxième compétence, nous avons séparé le prolongement d'un phonème isolé du prolongement d'un phonème dans une unité plus grande : un nom de lettre, une syllabe, un mot ou le nom d'un Alpha. Pour ces derniers cas, nous avons apporté une importance à la place du phonème prolongé dans les unités concernés : le phonème en question pouvait être placé en position initiale ou en position finale. Un autre cas s'est également présenté, celui du prolongement des deux phonèmes composant une syllabe. Pour la troisième compétence, la démarche a été la même puisque nous avons déterminé la place du phonème isolé dans les unités de départ. Le cas de l'isolement de deux phonèmes d'une même syllabe a aussi été observé. Pour cette compétence, nous avons également distingué les moments où l'isolement s'exprimait à l'oral de ceux où il apparaissait à l'écrit. Ce dernier cas correspond à l'activité d'identification de l'une des lettres composant une syllabe énoncée. Pour la compétence de discrimination de sons proches, nous avons identifié les moments de séances où elle était utilisée, étant donné qu'elle s'inscrivait davantage sur un type d'activité que sur une intervention particulière. Nous avons listé les sons proches évoqués et identifié les échanges portant particulièrement sur l'une de ces différenciations. La dernière compétence, consistant à trouver des mots contenant une certaine unité, se partage en deux, en fonction du type de l'unité donnée : un phonème ou une syllabe. Voici quelques exemples permettant d'illustrer certains des critères de cette partie de la grille d'analyse.

Exemple d'une intervention relative à la combinaison de deux noms de lettres, issue de la retranscription de la première observation :

24. e5 : parce que le F eh ben il est il est avant le O alors ça fait /fff/ fo

Exemple d'une intervention relative au prolongement des deux phonèmes d'une même syllabe, issue de la retranscription de la première observation :

279. e2 (en même temps et continu): sssééé

Exemple d'un échange relatif à l'isolement d'un phonème dans une syllabe énoncée, issu de la retranscription de la première observation :

73. E : ffé 74. e5 : /é/

Exemple d'un échange relatif à la discrimination des sons [s] et [z], issu de la retranscription de la première observation :

343. E : ssserpent on dit un ssserpent

344. e (en même temps) : /zzz/ 345. e (en même temps) : oh non

346. E (en même temps) : ou un zzzerpent

Exemple d'un échange relatif à la compétence « trouver un mot contenant un phonème donné » , issu de la retranscription de la première observation :

335. E : est-ce que tu connaîtrais d'autres mots euh e1

336. e *(en même temps)* : /zzz/ 337. E : qui commencent par /z/

338. e1 : zèbre

La quatrième partie de cette grille d'analyse, intitulée « Écriture », correspond davantage à la deuxième observation, qui portait sur les différents types de graphie. On y retrouve un travail sur le sens de l'écriture, sur le nom des graphies (écriture en capitale d'imprimerie, écriture minuscule scripte et écriture cursive, auxquelles nous avons ajouté l'écriture sous forme d'Alphas) et sur la fonction de ces graphies, c'est-à-dire sur leur utilisation effective

Exemple d'un échange évoquant le sens de l'écriture, issu de la retranscription de la seconde observation :

407. E : l'attaché alors dans quel euh dans quel sens tu écris euh e3 montremoi avec ta main comment tu fais pour écrire tu pars d'ici ou tu pars de là

408. e3 : je pars de là

Exemple d'un échange mentionnant le nom d'une graphie, issu de la retranscription de la seconde observation :

204. E : comment on les appelle ces lettres

205. e2 : on les appelle

206. e3 (en même temps) : en attaché

Exemple d'une intervention évoquant la fonction d'une graphie, l'écriture minuscule scripte, issu de la retranscription de la seconde observation :

657. e4 : c'est pour lire et puis écrire

La dernière partie de la grille répertorie le vocabulaire régulièrement utilisé lors de ces séances. Plus précisément, nous avons repéré l'emploi récurrent des termes « Alphas », « son », « lettre », « syllabe », « voyelle », « consonne » et « écriture ». Nous avons ensuite classé toutes les interventions dans lesquelles se trouvait l'un de ces mots dans les lignes correspondantes de la grille. Nous avons tenté, lorsque cela était possible, de différencier l'utilisation de ces différents termes en fonction de leur emploi seul, dans une expression (« son de la lettre », « nom de la lettre », « lettre de l'alphabet » ou « sens de l'écriture ») ou suivi d'un autre élément (« son » suivi du nom ou du son d'une lettre, « lettre » suivi du nom de l'une d'elles ou bien « lettre » ou « écriture » suivi du nom d'un type de graphie).

Une fois cette grille construite, nous avons procédé à une lecture attentive de chaque retranscription, afin de pouvoir compléter la grille et plus précisément la colonne « interventions ». Il s'agissait d'identifier dans chaque parole tout ce qui pouvait s'inscrire dans le tableau et d'indiquer le tour de parole dans la case correspondant à ce qui avait été repéré. Une même parole pouvait ainsi se retrouver dans plusieurs cases, si elle faisait intervenir plusieurs éléments observables. Pour certains d'entre eux, nous avons parfois fait apparaître une ligne intitulée « sans lien précis ». Celle-ci nous permettait de faire figurer les interventions ayant une place dans la partie concernée mais ne correspondant à aucun des cas répertoriés et difficiles à catégoriser. Pour être le plus exact possible, nous avons distingué pour certains items le fait que l'élément soit correct ou erroné, donné ou répété. En effet, il nous semblait intéressant de repérer les éventuelles difficultés rencontrées, ainsi que ce qui émanait d'un individu lui-même ou était produit par simple répétition. Par exemple, nous avons pu constater lors de l'analyse de la première séance que sur les 173 interventions relatives à la combinaison d'unités, 83 relevaient de la répétition d'une combinaison effectuée par autrui. La prise en compte de ce critère permet de nuancer la place qu'occupe cette compétence dans la séance. De même, nous avons différencié les paroles émanant de l'enseignante de celles des élèves, afin d'identifier ce qui était réellement produit par ces derniers. Nous avons fait ces démarches dans le but d'être le plus précis possible et de comprendre au mieux ce qui se passait effectivement lors des séances fondées sur la Planète des Alphas.

2.2. Analyse des deux séances observées

Nous avons décidé, pour analyser au mieux ces séances, de comparer le contenu des deux grilles d'analyse (cf. annexes 12 et 13), en confrontant chaque partie deux à deux. Pour chacune, nous commencerons par présenter les résultats obtenus pour chaque séance puis nous comparerons ces derniers, afin de mettre en évidence ce qui était semblable dans les deux séances et ce qui, au contraire, était différent ; ceci dans le but de mieux comprendre ce qu'il se passe lors des séances consacrées à La Planète des Alphas.

2.2.1.	La partie « l	La Planète	des Alphas »	>
--------	---------------	------------	--------------	---

	Nombre de supports utilisés	Nombre de supports utilisés en lien avec les Alphas	Présence de l'aspect ludique	Présence du droit à l'erreur	Utilisation de la modalité haptique	Activité proposée à un petit groupe d'élèves
Première observation	2	1	Oui	Oui	Non	Oui
Seconde observation	6	3	Non	Non	Oui	Oui

Tableau 1 : Résultats concernant les activités proposées, pour les deux séances

La première séance observée s'est appuyée sur l'utilisation de 2 supports provenant de La Planète des Alphas : les cartes des personnages Alphas, qui n'ont servi qu'en début de séance, jusqu'à l'intervention 114, et les cartes des lettres en écriture scripte, qui ont occupé une plus grande place dans la séance puisqu'elles ont été introduites lors de l'intervention 123 et utilisées jusqu'à l'intervention 683, marquant la fin des activités. L'enseignante a mené la séance avec un petit groupe de cinq élèves et les a invités à manipuler des cartes mais pas les personnages de la méthode. Ce que l'enseignante a proposé a été présenté comme un jeu à 3 reprises, jeu au cours duquel les élèves avaient le droit à l'erreur.

La seconde enseignante a utilisé 6 supports de La Planète des Alphas pour réaliser les activités prévues lors de sa séance : des figurines, un poster, des cartes de personnages Alphas, de lettres en capitales, en écriture scripte et en écriture cursive. Ces supports ont été introduits progressivement mais sont restés présents dans les activités jusqu'à la fin de la séance. Les

élèves avaient donc l'occasion d'utiliser ces supports en même temps et de manipuler des figurines de personnages Alphas. L'enseignante a mené la séance avec un petit groupe de 6 élèves. L'aspect ludique n'était pas présent dans cette séance, tout comme, semble-t-il, le droit à l'erreur.

En ce qui concerne la méthode en elle-même, les choix des enseignantes se sont donc révélés différents au niveau des supports. L'une a décidé d'en utiliser simplement deux, dont l'un présentait des personnages Alphas (les cartes), et l'autre a voulu en utiliser six, dont trois concernaient des personnages du conte (les figurines, le poster et les cartes associées). Finalement, les deux outils présents dans la première séance ont été communs aux deux séances. Par ailleurs, la première a été présentée sous une forme ludique alors que ce n'était pas le cas de la seconde. La place de l'erreur a été différente dans les deux cas. L'une l'autorisait alors que cela ne semblait pas être le cas de l'autre. De plus, la modalité haptique n'a été sollicitée que dans la seconde séance puisque seuls les élèves de cette classe avaient l'occasion de manipuler des figurines représentant les personnages du conte. Par contre, les deux séances possèdent un point commun indiscutable puisque les activités se sont réalisées dans les deux cas avec un petit groupe d'élèves, ce qui leur a permis d'être actifs lors des différentes activités.

	Nombre de références au conte		Nombre total de	mentions	Nombre total de mentions	de références
	Pour lancer une activité	Pour expliquer une forme sonore	références au conte	des Alphas avec erreur	des Alphas	à la méthode (conte et personnages)
Première observation	7 (7E)	13 (5e et 8E)	20 (5e et 15E)	0	31 (12e et 19E)	51 (17e et 34E)
Deuxième observation	0	9	9 (8e et 1E)	18	80 (66e et 14E)	89 (74e et 15E)

NB : les nombres placés devant *E* et e indiquent respectivement le nombre d'interventions de la part de l'enseignante et le nombre d'interventions de la part des élèves. Ceci vaut pour les tableaux suivants

Tableau 2 : Résultats relatifs aux références à La Planète des Alphas, pour les deux séances

Lors de la première séance, 20 références au conte de la Planète des Alphas ont pu être repérées. Parmi celles qui émanaient de l'enseignante, 7 avaient pour but de lancer une activité et 8 d'expliquer une forme sonore. Les élèves, quant à eux, n'ont fait référence au conte qu'à 5

reprises, à chaque fois pour expliquer un son ou une combinaison de sons. Les noms des personnages Alphas ont été mentionnés 31 fois, dont 12 interventions provenaient des élèves et 19 de l'enseignante. Il est à noter que le nom des personnages Alphas a toujours été indiqué sans aucune erreur, ce qui montre une bonne connaissance de ces personnages. Ces premières observations permettent de mettre en évidence que c'est davantage l'enseignante qui s'est appuyée sur la Planète des Alphas que les élèves eux-mêmes.

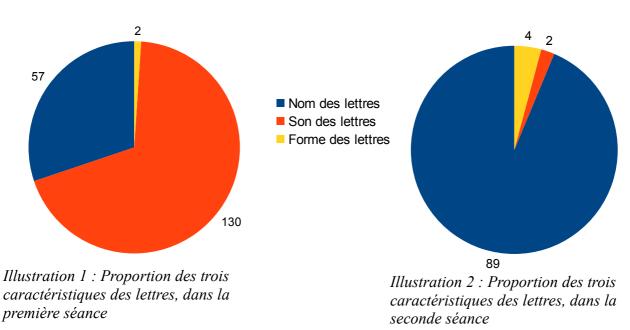
Lors des activités de la seconde séance, les références au conte ont été au nombre de 9, toujours pour expliquer un son, et surtout effectuées par les élèves (8 interventions contre 1). Les personnages Alphas ont été nommés 80 fois au total, dont 66 par les élèves et 14 par l'enseignante. Néanmoins, il faut signaler que les noms employés se sont avérés incorrects 18 fois, soit près d'une fois sur quatre, ce qui révèle une mauvaise connaissance du nom des personnages. Il nous semble que cela peut s'expliquer de deux manières. D'abord, nous avons appris que l'enseignante n'utilisait pas fréquemment La Planète des Alphas, justifiant ainsi les erreurs observables. De plus, les erreurs que nous avons pu repérer sur le nom des Alphas étaient souvent du même type : les élèves plaçaient « monsieur » devant le nom d'une lettre. Cette erreur provient visiblement du fait que les Alphas représentant les voyelles sont effectivement appelés « monsieur », « madame » ou « mademoiselle », suivi du nom de la lettre. On peut imaginer qu'une mise au point sur le nom des personnages Alphas, en distinguant les voyelles et les consonnes, pourrait éventuellement éviter de renouveler ce type d'erreur. Finalement, ces premières observations permettent de constater que c'étaient les élèves qui prenaient davantage appui sur La Planète des Alphas, que ce soit pour faire référence au conte ou pour nommer un des personnages.

Concernant les références à La Planète des Alphas, que ce soit par rapport à l'histoire ou aux personnages, elles sont quasiment deux fois plus importantes dans la seconde séance que dans la première (51 interventions dans la première contre 89 dans la seconde). Ceci peut s'expliquer par le fait que les Alphas, qu'ils soient représentés sous forme de figurines ou sur des cartes, sont restés présents tout au long de la seconde séance, ce qui a sûrement facilité leur mention. Par ailleurs, lors de la première séance, c'est surtout l'enseignante qui mobilisait ces références, à la fois pour l'histoire et les personnages (en tout 34 interventions contre 17 de la part des élèves), tandis que c'étaient principalement les élèves qui établissaient ces liens dans la seconde observation (74 interventions au total contre 15 de l'enseignante). Les deux observations révèlent que les références au conte sont la plupart du temps effectuées dans le

but d'expliquer une forme sonore (son ou syllabe). L'histoire des Alphas permet donc de trouver et de justifier le son des lettres, ce qui constitue l'un de ses objectifs.

Cette première partie de la grille fait apparaître que les deux enseignantes ont utilisé la méthode de manière différente, comme nous le souhaitions, en tout cas en ce qui concerne l'organisation et les références à La Planète des Alphas.

2.2.2. La partie « Caractéristiques des lettres »



		Nombre total					
	En lien avec une syllabe énoncée	En lien avec le nom d'un Alpha		En lien avec une lettre écrite	Par répétition	de mentions de sons de lettres	
Première observation	3	6	30	57	33 (7e et 26E)	130 (81e et 49E)	
Seconde observation	0	0	0	2	0	2 (2e)	

Tableau 3 : Résultats relatifs aux mentions de sons de lettres, pour les deux séances

Concernant les principales caractéristiques des lettres, c'est le son qui a été le plus mobilisé lors des activités proposées dans la première séance. En effet, 130 interventions indiquaient le son d'une lettre. Le plus fréquemment, celui-ci était donné en voyant une lettre écrite (57 interventions). Ceci indique que cette première séance a permis un travail sur le

principe alphabétique. Par ailleurs, cette caractéristique a été fournie 30 fois à partir du nom de la lettre, 6 fois à partir du nom d'un Alpha et 3 fois en lien avec une syllabe énoncée. Le son d'une lettre était donc parfois donné suite à son isolement dans l'une de ces unités. Il a souvent été répété (à 33 reprises), surtout par l'enseignante (26 reprises contre 7). Malgré tout, c'étaient surtout les élèves qui fournissaient le son des lettres puisqu'ils ont été à l'origine de 81 des interventions répertoriées, l'enseignante n'en ayant que 49 à son actif. Ceci témoigne d'un vrai travail des élèves à ce sujet. Cette séance a donc essentiellement porté sur le son des lettres utilisées, ce qui est en accord avec l'objectif de la séance.

Au contraire, le son de la lettre a été la caractéristique la moins mobilisée dans la seconde séance, où elle n'est apparue que 2 fois. Ceci n'est pas en contradiction avec l'objectif visé par l'enseignante. De plus, le son d'une lettre a systématiquement été donnée par les élèves en lien avec une lettre vue, ce qui correspond à l'utilisation du principe alphabétique.

	Nombr	Nombre total			
	En lien avec une forme sonore	n lien avec une forme sonore En lien avec une forme écrite		Par répétition	de mentions de noms de lettres
Première observation	13	32	1	11 (2e et 9E)	57 (21e et 26E)
Seconde observation	2	45	26	16 (5e et 11E)	89 (69e et 20E)

Tableau 4 : Résultats relatifs aux mentions de noms de lettres, pour les deux séances

Le nom des lettres a été la deuxième caractéristique la plus mentionnée dans la première séance puisqu'elle est intervenue à 57 reprises. C'est la vue d'une lettre écrite qui a le plus souvent été à l'origine de l'énoncé d'un nom de lettre. Elle en a été la source à 32 reprises, alors que le nom de la lettre a été donné 13 fois suite à la prononciation du son d'une lettre, d'une syllabe, d'un mot ou d'un nom d'Alpha. Les élèves parviennent donc à identifier un son dans un énoncé oral pour ensuite fournir le nom de la lettre correspondante. Un nom de lettre donné a été répété à 11 reprises, toujours davantage par l'enseignante (9 interventions). Sur les 57 interventions portant sur le nom des lettres, une majorité est provenue de l'enseignante (26 contre 21 pour les élèves).

Dans la seconde séance, le nom des lettres a été la caractéristique la plus mobilisée. Elle est apparue à 89 reprises, souvent après la visualisation d'une lettre (45 fois). Le nom des lettres a parfois été donné sans lien précis (26 fois) et rarement émis après avoir entendu un

son, une syllabe, un mot ou un nom d'Alpha (2 fois). Il émanait principalement des élèves puisqu'ils l'ont annoncé à 69 reprises et l'enseignante à 20 reprises. Il a parfois été répété (16 fois), principalement par l'enseignante (11 fois contre 5). Finalement, cette séance a permis aux élèves de travailler sur le nom des lettres, bien que cela ne fasse pas partie de l'objectif explicite de la séance.

	Nombre d'interventions évoquant la forme des lettres en lien avec une lettre écrite	Nombre total d'interventions évoquant la forme des lettres
Première observation	2	2 (2E)
Seconde observation	4	4 (4e)

Tableau 5 : Résultats relatifs aux mentions des formes des lettres, pour les deux séances

La troisième caractéristique, la forme des lettres, a été celle qui était la moins présente dans la première observation, puisqu'elle n'est intervenue qu'à 2 reprises, après visualisation de lettres écrites. Ces deux interventions émanaient de l'enseignante; les élèves n'ont donc pas eu l'occasion de verbaliser à ce sujet.

Dans la seconde séance, la forme des lettres a été la deuxième caractéristique la plus mobilisée, tout en l'étant beaucoup moins que le nom des lettres. Plus précisément, elle a comptabilisé 4 interventions, toutes de la part d'élèves et en lien avec une lettre écrite, présentée sous forme de figurine Alpha ou sur une carte. Le fait que cette caractéristique n'ait pas été davantage mise en avant parait surprenant car c'est celle qui semblait le plus correspondre à l'objectif que l'enseignante avait fixé.

De façon générale, la deuxième partie de la grille permet de constater des différences. D'une part, les caractéristiques des lettres ne sont pas mobilisées dans les mêmes proportions. En effet, lors de la première séance, le classement était le suivant : le son des lettres, le nom des lettres puis la forme des lettres. La seconde séance permet d'observer un autre classement : le nom des lettres, la forme des lettres puis le son des lettres. Cette différence est justifiée par l'objectif de chaque séance. En effet, la première séance visait la fusion de sons alors que la seconde avait pour but de familiariser les élèves aux différentes graphies des lettres. D'autre part, dans la première observation, c'étaient les élèves qui donnaient le plus souvent le son des lettres et davantage l'enseignante qui évoquait le nom et la forme des lettres, alors que dans la seconde séance, c'étaient les élèves qui mobilisaient davantage ces

trois caractéristiques. Il est intéressant de noter également que ces trois connaissances des lettres, dans les deux séances, ont systématiquement été données le plus souvent en lien avec une lettre écrite. Ceci témoigne d'un réel travail sur les lettres, et plus particulièrement sur la reconnaissance des lettres, dans les deux séances.

2.2.3. La partie « Phonologie »

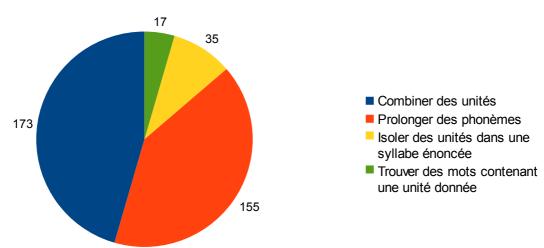


Illustration 3 : Proportion des compétences phonologiques dans les interventions relatives à la phonologie, pour la première séance (hors discrimation de sons proches)

	Nombre o	de combin	aisons effe	ectuées	Nombre	Nombre de	Nombre total
	A partir de deux phonèmes	A partir de deux noms de lettres	de deux	Sans lien précis	total de combinai- sons effectuées	combinai- sons répétées	de combinaisons d'unités
Première observation	10	1	75	4	90 (88e et 2E)	83 (32e et 51E)	173 (120e et 53E)
Seconde observation	0	0	0	0	0	0	0

Tableau 6 : Résultats relatifs aux combinaisons d'unités, pour les deux séances

Cette partie de la grille d'analyse est, rappelons-le, principalement en lien avec la première séance. Elle est, en conséquence, particulièrement remplie pour celle-ci. La compétence la plus mobilisée a été la combinaison de phonèmes, de lettres ou d'Alphas. Cette compétence est effectivement intervenue dans 173 interventions, dont 120 émanaient des

élèves et 53 de l'enseignante. La plupart du temps, les élèves ont combiné deux lettres écrites (75 interventions) ou, plus simplement, ils ont lu des syllabes. Les activités proposées ont donc mis les élèves en situation de lecture de petites unités, ce qui s'inscrit directement dans la démarche de préparation à l'apprentissage de la lecture. Les élèves ont également fusionné deux phonèmes énoncés à 10 reprises et ont construit une fois une syllabe à partir de deux noms de lettres. Ce dernier cas indique que l'élève en question a réussi à trouver les correspondances sonores des deux noms de lettres puis à les associer pour former une syllabe. Ceci nécessite une bonne connaissance à la fois du nom des lettres et de leur son. Les combinaisons constituées, très largement par les élèves (88 par les élèves contre 2 par l'enseignante), ont souvent été répétées (83 fois), davantage par l'enseignante (51 fois) que par les élèves (32 fois). La prédominance de cette compétence sur les autres est naturelle dans le sens où la combinaison de sons était l'objectif principal de la séance filmée.

La compétence de combinaison d'unités n'a pas été mobilisée lors de la seconde séance. Ceci s'explique par le fait que la séance ne visait pas cette aptitude.

	Nombre o	de prolor	ngements d'un p	Nombre de	Nombre total	
	Seul	Dans le nom d'une lettre	Dans une syllabe (en position initale / en position finale)	Dans un mot ou dans un nom d'Alpha	prolongements des deux phonèmes d'une même syllabe	de prolongements de phonèmes
Première observatio n	78 (64e et 14E)	4 (4E)	62 (47 / 15)	7	4	155 (100e et 55E)
Seconde observatio n	3 (3e)	0	0	0	0	3 (3e)

Tableau 7 : Résultats relatifs aux prolongements de phonèmes, pour les deux séances

La deuxième compétence la plus utilisée dans la première séance a été le prolongement de phonèmes, qui est intervenu 155 fois au cours de la séance. La plupart de ces interventions, au nombre de 78, concernaient le prolongement d'un phonème seul. Une grande partie touchait le prolongement d'un phonème contenu dans une syllabe (62 interventions), le plus souvent en position initiale (47 interventions contre 15 pour le prolongement d'un phonème en position finale). Les autres consistaient au prolongement d'un phonème contenu

dans un mot ou dans un Alpha (7 interventions), contenu dans le nom d'une lettre (4 interventions, toutes de l'enseignante) ou de deux phonèmes contenus dans une même syllabe (4 interventions également). Ce sont surtout les élèves qui ont été amenés à prolonger des phonèmes ; ils ont comptabilisé 100 interventions portant sur cette compétence, contre 55 pour l'enseignante.

La partie phonologie relative à la seconde séance laisse apparaître que les élèves ont prolongé à 3 reprises un phonème isolé. C'est le seul élément de phonologie qui a pu être repéré dans cette séance, celle-ci étant principalement fondée sur l'aspect écrit.

La comparaison des résultats obtenus pour cette compétence dans les deux séances permet de constater que le prolongement d'un phonème seul est, dans chaque séance, davantage réalisé par les élèves que par l'enseignante.

	Nombre d'isolements d'un phonème (en PI / en PF)	Nombre d'isolements de deux phonèmes d'une même syllabe	Nombre d'isolements d'une lettre écrite	Nombre total d'interventions relatives à l'isolement d'une unité dans une syllabe énoncée
Première observation	29 (22 / 5)	1	5	30 (28e et 2E) + 5 (5e)
Seconde observation	0	0	0	0

NB : PI = Position Initiale ; PF = Position Finale

Tableau 8 : Résultats relatifs aux isolements d'unités dans des syllabes énoncées, pour les deux séances

Dans la première séance, la troisième compétence relative à la phonologie a été l'isolement d'unités dans des syllabes énoncées. Elle est intervenue à 30 reprises dans les interventions, 29 fois pour isoler un phonème, la plupart du temps situé en position initiale (22 fois), et 1 fois pour isoler les deux phonèmes d'une même syllabe. Elle s'est également retrouvée dans 5 déplacements de cartes, dont le but était d'assembler les lettres présentes dans la syllabe énoncée. Pour réussir cette activité, les élèves devaient donc isoler les deux phonèmes de la syllabe, identifier les lettres représentées par ces sons et placer la carte de la première lettre devant celle de la seconde lettre. Ainsi, le principe alphabétique a une nouvelle fois été mobilisé dans cette séance. Par ailleurs, la compétence d'isolement d'unités a majoritairement été utilisée par les élèves (28 interventions et 5 déplacements de cartes contre 2 interventions de l'enseignante).

Cette compétence phonologique a par contre été absente de la seconde séance.

	Nombre de mots	Nombre de mots	Nombre total de mots
	trouvés contenant un	trouvés contenant une	trouvés contenant une
	phonème donné	syllabe donnnée	unité donnée
Première observation	7	10	17 (10e et 7E)
Seconde observation	0	0	0

Tableau 9 : Résultats relatifs à la compétence « Trouver un mot contenant une unité donnée », pour les deux séances

Les activités proposées lors de la première séance ont également amené les élèves, et l'enseignante, à trouver des mots contenant un phonème donné, à 7 reprises, ou une syllabe énoncée, à 10 reprises, ce qui fait un total de 17 interventions pour cette compétence. Les élèves ont été à l'origine de 10 de ces interventions et l'enseignante de 7 d'entre elles. Cette compétence présente l'avantage de recontextualiser le travail sur les sons en les intégrant dans des mots connus.

Cette autre compétence phonologique n'a pas été repérée dans la seconde observation.

	Nombre total d'échanges portant sur			
	[f] / [s]	[s] / [z]	[e] / [ε]	la discrimination de sons proches
Première observation	1	4	1	6
Seconde observation	0	0	0	0

Tableau 10 : Résultats relatifs à la discrimation de sons proches, pour les deux séances

La discrimination de sons proches a été mobilisée quasiment tout au long de la première séance, puisqu'elle a débuté lors de l'intervention 195 avec les sons /f/ et /s/ et a été complexifiée par l'ajout de la carte symbolisant le son /z/, à partir de l'intervention 342. Le travail sur la discrimination de sons proches a été poursuivi jusqu'à l'intervention 683, marquant la fin de la séance. Ce travail étant omniprésent lors de l'observation, nous avons décidé, exceptionnellement, de ne pas répertorier toutes les interventions concernées mais de mettre en valeur des échanges portant sur ce thème. Nous avons ainsi pu constater que la discrimination des sons /f/ et /s/ a fait l'objet d'un échange particulier et les sons /s/ et /z/ de quatre échanges de ce type. Ce travail en continu montre que la discrimination de sons

proches a occupé une grande place dans cette séance, même si elle n'apparaissait pas comme l'un des objectifs visés. Deux sons ont également été confrontés lors d'un échange, semble-t-il sans que cela n'ait été prévu, il s'agissait des sons /e/ et /ε/.

La seconde séance, quant à elle, n'a pas permis d'observer un travail sur la discrimination de sons proches.

Finalement, les élèves de la première classe ont majoritairement été à l'origine des interventions s'inscrivant dans cette partie de la grille, pour chacune des compétences phonologiques répertoriées. Cela peut se comprendre dans le sens où l'enseignante cherchait sans doute à amener les élèves à produire eux-mêmes des sons, des combinaisons de phonèmes et à aiguiser leur discrimination auditive.

2.2.4. La partie « Écrit »

	Nor	nbre d'interven	Nombre total		
	L'écriture sous forme d'Alphas	L'écriture en capitales d'imprimerie	L'écriture minuscule scripte	L'écriture cursive	d'interventions mentionnant le nom d'une graphie
Première observation	0	0	1	0	1 (1E)
Seconde observation	2	13	3	15	33 (19e et 14E)

Tableau 11 : Résultats relatifs aux mentions des différents types de graphies, pour les deux séances

La quatrième partie, principalement en lien avec la seconde observation, révèle que le nom d'une graphie a été évoqué une fois lors la première séance, par l'enseignante, et que cette intervention concernait l'écriture minuscule scripte.

Lors de la seconde séance, les noms de graphies ont été prononcés 33 fois, dont 19 par les élèves et 14 par l'enseignante. Le type de graphie le plus nommé a été l'écriture cursive (15 fois), que les élèves ont l'habitude d'appeler « en attaché », arrivent ensuite l'écriture en capitales d'imprimerie (13 fois), écourtée sous l'appellation « en capitales », puis l'écriture minuscule scripte (3 fois), correspondant aux lettres dites « normales », et enfin l'écriture sous forme d'Alphas (2 fois), composée de la préposition « en » suivie du nom d'un Alpha.

	Nombre d	interventions i	Nombre total		
	L'écriture sous forme d'Alphas	L'écriture en capitales d'imprimerie	L'écriture minuscule scripte	L'écriture cursive	d'interventions indiquant la fonction d'une graphie
Première observation	0	0	1	0	1 (1E)
Seconde observation	2 (1e et 1E)	9	11	7	29 (20e et 9E)

Tableau 12 : Résultats relatifs aux mentions des fonctions de graphies, pour les deux séances

Dans la première séance, seule la fonction de l'écriture scripte a été donnée par l'enseignante, une fois.

La fonction des graphies, dans la seconde séance, a par contre été évoquée 29 fois, dont 20 interventions reviennent aux élèves et 9 à l'enseignante. Cette fois, c'est la fonction de l'écriture minuscule scripte qui a sollicité le plus d'interventions (11), devant celle de l'écriture en capitales d'imprimerie (9) et celle de l'écriture cursive (7). On peut donc observer une inversion de l'ordre de fréquence entre les résultats relatifs au nom des graphies et ceux concernant l'énoncé de leur fonction. Par ailleurs, la fonction de l'écriture sous forme d'Alphas a été évoquée à 2 reprises dans cette séance, par un élève et par l'enseignante.

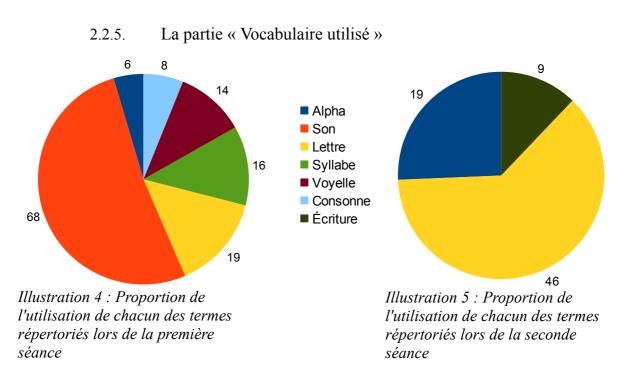
La comparaison des deux grilles d'analyse laisse apparaître que la première enseignante a elle-même donné le nom d'un type de graphie et sa fonction, alors que ces deux éléments ont davantage été évoqués par les élèves que par l'enseignante dans la seconde séance. Une nouvelle fois, ce constat est en lien avec les objectifs distincts des deux séances.

La seconde enseignante a également profité de sa séance pour travailler sur le sens de l'écriture. Il est apparu à 14 reprises, dont 8 provenaient des élèves et 6 de l'enseignante.

Cette notion n'a par contre pas été abordée lors de la première séance.

Finalement, les élèves n'ont fait aucune remarque associée à l'écriture lors de la première séance. Le fait que cette partie de la grille d'analyse ne soit pas plus remplie pour cette observation n'est pas anormal puisque, d'une part, l'objectif de l'enseignante n'était pas en lien avec les différentes graphies et, d'autre part, seules les écritures minuscule scripte et sous forme d'Alphas ont été utilisées à l'occasion de cette séance, ce qui ne permettait pas de

remplir les autres lignes de cette partie. Au contraire, l'aspect écrit a occupé une certaine place dans la seconde séance, conformément à son objectif principal. Il est à noter que celui-ci est en rapport avec l'une des difficultés que l'apprenti-lecteur est amené à rencontrer lors de son entrée dans l'écrit : les lettres n'ont pas un seul et même aspect, puisqu'il varie en fonction des différentes graphies.



	Nombre de fois où les mots suivants ont été formulés									
	Alpha	Son	Lettre	Syllabe	Voyelle	Consonne	Écriture			
Première	6	68	19	16	14	8	0			
observaton	(le et 5E)	(12e et 56E)	(19E)	(16E)	(4e et 10E)	(5e et 3E)				
Seconde observation	19 (3e et 16E)	0	46 (8e et 38E)	0	0	0	9 (9E)			

Tableau 13 : Résultats relatifs au vocabulaire utilisé, pour les deux séances

La cinquième partie de la grille d'analyse indique que le mot le plus prononcé dans la première séance, parmi ceux répertoriés, a été le terme « son », présent à 68 reprises, dont 12 provenaient des élèves et 56 de l'enseignante. Ceci correspond, une nouvelle fois, à l'objectif que l'enseignante avait fixé. Le deuxième terme le plus employé a été « lettre », à 19 reprises et toujours donné par l'enseignante. Le mot « syllabe » arrive en troisième position avec 16 interventions, toutes de l'enseignante ; s'ensuivent les termes « voyelle », employé 14 fois,

dont 4 par les élèves et 10 par l'enseignante, et « consonne », utilisé 8 fois, donc 5 par les élèves et 3 par l'enseignante. Le terme « Alpha » a été utilisé à 6 reprises, principalement par l'enseignante (5 fois contre 1). Le mot « écriture » n'a quant à lui jamais été utilisé au cours de cette séance. Ces observations indiquent que c'était principalement l'enseignante qui apportait le vocabulaire en lien avec l'apprentissage de la lecture, ce qui correspond aux situations que l'on peut régulièrement observer dans les classes d'écoles maternelles, et plus tard d'ailleurs, au cours desquelles l'enseignant fournit aux élèves des mots de vocabulaire, afin qu'ils puissent se les approprier pour ensuite les utiliser à leur tour.

Concernant le vocabulaire utilisé lors de la seconde séance, le terme « lettre » apparaît comme ayant été le plus employé, puisqu'il a été présent dans 46 interventions. Parmi elles, 8 ont émané des élèves et 38 de l'enseignante. Le terme « Alpha » s'est placé en deuxième position, avec 19 interventions, dont une majorité de l'enseignante (16 contre 3). Le mot « écriture » a comptabilisé quant à lui 9 interventions, toutes de la part de l'enseignante. L'utilisation fréquente de ces trois mots est en lien avec l'objectif de la séance. Les termes « son », « syllabe », « voyelle » et « consonne », inscrits dans la grille d'analyse, n'ont pas été évoqués lors de cette séance. Cette partie, comme la première observation analysée, fait apparaître que c'était l'enseignante qui utilisait principalement le vocabulaire lié à l'apprentissage de la lecture et ceci s'explique par les mêmes raisons.

Concernant le vocabulaire utilisé, il est possible de constater que la première séance a mobilisé un vocabulaire plus diversifié que la seconde, mobilisant effectivement 6 des sept mots répertoriés dans la grille d'analyse, contre 3 dans la seconde séance. De plus, nous pouvons observer que parmi les sept mots répertoriés, seuls 2 se sont retrouvés dans les deux séances. Il s'agit des termes « Alpha » et « lettre ». Le premier a été moins présent que le second dans les deux séances observées. Les termes « son », « syllabe », « voyelle » et « consonne » ne sont finalement apparues que dans la première séance et le terme « écriture » a été propre à la seconde. Ceci est en lien avec le contenu et les objectifs des deux séances. Cette dernière partie marque encore davantage les différences qu'il est possible de constater entre ces deux séances.

Les cinq parties des grilles d'analyse mettent donc en évidence des différences entre ces deux observations. Néanmoins, un élément s'est montré omniprésent dans les deux séances, il s'agit de la répétition. Nous avons en effet pu remarquer que les deux enseignantes

avaient l'habitude de répéter ce que disaient les élèves. Cette démarche a été adoptée pour plusieurs raisons : parfois pour faire entendre une nouvelle fois un énoncé, d'autres fois pour revenir sur une réponse apportée par un élève ou tout simplement pour confirmer une réponse. Les élèves ont également pris cette habitude (cf. exemple ci-dessous), et cela semble s'expliquer par le besoin d'entendre à nouveau un énoncé pour réaliser le travail demandé.

Exemple pour illustrer le phénomène de répétition observé, extrait de la première retranscription :

260. E : j'suis rendue à e4 ssa

261. e2 : sssa 262. e3 : sa 263. E : sssa

Nous allons maintenant tenter d'interpréter les différents résultats de cette étude, à travers la signification que nous attribuons à certains d'entre eux et au regard du cadre théorique dans lequel notre recherche s'inscrit.

III. Discussion

3.1. Interprétation

L'analyse des deux séances observées a fait apparaître plusieurs éléments dont nous pensons pouvoir leur donner une signification.

Premièrement, nous avons pu constater avec la première observation que les personnages Alphas, représentés sous forme de cartes, n'ont été utilisés qu'en début de séance, laissant ensuite place aux cartes des lettres en écriture minuscule scripte. Ceci permet de penser que les personnages de La Planète des Alphas ont servi à introduire les activités proposées par l'enseignante. Le fait qu'elle fasse référence à 7 reprises au conte pour lancer une activité confirme cette idée. De ce fait, la méthode serait employée dans le but d'amener des activités sur les unités de la langue, ici les unités phonologiques, et ainsi leur donner plus de sens. Une fois lancées, ces activités se détacheraient du conte et de ses personnages, afin de pratiquer une étude décontextualisée de la langue, rejoignant ainsi ce que le document d'accompagnement des programmes définit comme la compétence à « considérer la langue

[...] comme un matériau à modeler [...], à interroger et à « décortiquer » » (p. 77). Au contraire, les personnages Alphas, représentés sous forme de figurines ou de cartes, sont restés présents tout au long de la seconde séance. Ceci montre que la méthode peut aussi être utilisée comme fondement d'une séance et pas uniquement comme le point de départ d'activités. Le support que constitue La Planète des Alphas a donc été employé de manière différente dans les deux séances.

Deuxièmement, la seconde séance a laissé apparaître une mauvaise connaissance des Alphas que nous avons pu expliquer. Nous avions constaté que certains élèves, pour nommer un Alpha, utilisaient « monsieur » suivi du nom de la lettre (exemple : « monsieur R »). Ces appellations d'Alphas, certes erronées, permettent néanmoins d'observer que les élèves connaissaient bien le nom des lettres puisqu'ils les nommaient sans erreur. Effectivement, ils fournissaient correctement le nom des lettres mais ne mentionnaient pas le nom des Alphas, que l'enseignante attendait. Nous en concluons que certains de ces élèves connaissaient sans doute davantage le nom des lettres que celui des personnages du conte. Nous pouvons donc nous interroger sur l'intérêt que peut présenter l'utilisation du nom de ces personnages dans le cas de cette séance. Faut-il réellement attendre des élèves qu'ils prononcent correctement le nom d'un Alpha, alors qu'ils ont parfaitement reconnu le nom de la lettre? Lorsque les activités portent sur l'aspect écrit, il ne semble pas que la connaissance du nom d'un Alpha soit essentielle. Par contre, elle le paraît davantage pour les activités de phonologie, puisque le « chant » des Alphas se retrouve dans leur nom.

Troisièmement, nous avons pu observer que deux termes étaient employés à plusieurs reprises dans les deux séances, il s'agissait des mots « lettre » et « Alpha ». On peut supposer que ces deux mots sont inhérents à la méthode, dont les personnages, des lettres déguisées en Alphas, sont au centre.

Quatrièmement, nous avons constaté, à l'occasion de nos analyses, que l'aspect ludique caractérisait la première séance, ce qui n'était pas le cas de la seconde. De plus, il nous a semblé que la place de l'erreur était différente dans les deux séances, acceptée dans la première mais plutôt perçue comme une faute dans la seconde. Ces deux constats nous permettent de penser qu'il existe sans doute un lien entre l'aspect ludique d'une activité et la place de l'erreur au sein de celle-ci. Le côté ludique favoriserait la participation des élèves et mettrait en valeur celle-ci, qu'elle soit une réussite totale, partielle ou un échec. Les élèves auraient ainsi moins peur de faire des erreurs. Par conséquent, il serait particulièrement

intéressant pour les enseignants de présenter les activités proposées en classe comme des jeux, où ce qui compte le plus n'est pas systématiquement la réussite d'une intervention mais bien la participation des élèves.

Cinquièmement, les résultats ont montré que le nom des lettres, dans la première séance, était surtout donné par l'enseignante. Nous pouvons interpréter cela de plusieurs façons. Il est possible que les élèves n'aient pas beaucoup travaillé le nom des lettres auparavant et que ce soit pour cette raison que l'enseignante leur fournissait un étayage. Cela peut aussi se comprendre comme le fait que la connaissance du nom des lettres n'était pas l'objectif principal de la séance, ce qui explique que l'enseignante n'attende pas forcément qu'il soit indiqué par les élèves. Il en est de même pour la forme des lettres puisque c'est l'enseignante qui a guidé les élèves vers l'observation de caractéristiques visibles de ces unités écrites. Cette fois, les interventions en question laissent penser qu'un travail sur la forme des lettres avait déjà été effectué au préalable avec les élèves.

Sixièmement, nous avons pu observer que la combinaison de phonèmes ou de lettres a été la compétence phonologique la plus utilisée lors de la première séance, devant le prolongement de phonèmes et l'isolement de ces petites unités. Il nous semble que ces trois compétences entretiennent certains liens. En effet, pour assembler deux phonèmes, les élèves se sont souvent aidés en prolongeant l'une de ces unités voire les deux. Il en est de même lorsqu'ils étaient amenés à lire deux lettres combinées en une syllabe. Nous pouvons donc imaginer que ces deux premières compétences peuvent être liées. L'élève pourrait prolonger un son pour combiner deux unités, à l'oral ou à l'écrit. Par ailleurs, nous avons pu constater également que les élèves prolongeaient parfois des phonèmes dans le but de les isoler du reste d'une syllabe, d'un nom d'Alpha ou d'un mot. Il semble donc exister un lien entre ces deux compétences. Le prolongement d'un phonème faciliterait l'isolement de celui-ci.

Enfin, nous avons pu observer, à l'occasion de la seconde séance, que plus un nom de graphie était utilisé, moins la fonction de celle-ci était donnée. Par exemple, c'est l'écriture cursive qui a été le plus souvent mentionnée dans cette séance alors que la fonction de cette graphie est celle qui a été le moins souvent évoquée. L'inverse est vrai pour les noms de graphie les moins cités dont la fonction était au contraire davantage présente dans la séance. C'était le cas de l'écriture minuscule scripte. Ce lien peut provenir du fait qu'une graphie connue, de par son nom et sa fonction, peut être citée plus facilement et nécessiter moins d'interventions pour définir son utilité. Une graphie moins ou mal connue sera logiquement

moins énoncée et pourra engager un échange plus long pour définir sa fonction. Dans notre étude, ceci indiquerait que l'écriture cursive serait la plus connue des élèves, devant l'écriture en capitale puis l'écriture scripte. Le fait que l'écriture « en attaché » soit au programme de la fin d'école maternelle peut confirmer cette supposition.

Ce que nous avons pu observer lors de ces deux séances est à mettre en lien avec ce que les recherches précédentes ont déjà démontré. Notre étude, inscrite dans un cadre théorique précis, a permis de constater sur le terrain une partie des résultats de recherches antérieures. Malgré tout, il est également possible de remarquer que certains résultats se retrouvent nuancés dans cette étude. Nous allons maintenant présenter ces différents éléments.

Notre étude a permis de retrouver un certain nombre d'affirmations émanant de chercheurs. En effet, les deux séances observées ont montré que les élèves avaient l'occasion de se préparer à l'apprentissage de la lecture dès l'école maternelle, d'autant plus que certaines activités les mettaient déjà en situation de lecture, ce qui a été le cas de la première séance, avec la lecture de syllabes. Ceci affirme l'idée défendue par Ecalle et Magnan selon laquelle « l'enfant n'attend pas le cours préparatoire pour apprendre à lire » (2010, p. 5). De plus, les deux séances ont montré que les élèves d'école maternelle travaillaient activement sur la connaissance des lettres, notamment en apprenant leur nom, comme l'avaient déjà repéré Ecalle et Magnan (2010), et en découvrant qu'elles possèdent deux autres caractéristiques correspondant à leur son et à leur forme, ce que Cèbe et Goigoux (2006) avaient déjà souligné. Ainsi, la préparation à l'apprentissage de la lecture, dont ces élèves bénéficient, s'appuie grandement sur la connaissance des lettres, ce que Negro et Genelot avaient indiqué en 2009. Comme l'affirmaient Ecalle et Magnan (2010), l'enfant d'âge préscolaire peut ainsi acquérir des connaissances sur le langage écrit avant l'enseignement de la lecture qui aura lieu au Cours Préparatoire. Cèbe et Goigoux (2006) avançaient l'idée que des entrainements phonologiques étaient proposés à l'école maternelle, ce qui a effectivement pu être constaté lors de la première séance. A cette occasion, nous avons pu repérer des activités de segmentation, d'identification et de fusion de phonèmes, ce qui correspond aux tâches que Van Reybroeck et al. (2006) avaient décrites. La première séance proposait également un travail sur les correspondances graphèmes-phonèmes, ce que Bara et al. (2004) et Van Reybroeck et al. (2006) avaient déclaré possible.

Ce que nous avons observé lors des deux séances s'inscrit également dans les

instructions officielles que nous avions évoquées, notamment avec les programmes de 2008⁶ et le document d'accompagnement des programmes « Langage à l'école maternelle ».

Les résultats ont aussi démontré que toutes les affirmations rassemblées dans le cadre théorique ne se retrouvaient pas forcément dans notre étude. En effet, nous nous attendions à ce que le nom des lettres soit davantage évoqué en lien avec le son de celles-ci et, à l'inverse, que le son des lettres soit davantage donné en lien avec le nom d'une lettre, conformément au lien que Foulin (2007) avait souligné entre ces deux connaissances des lettres. Cette relation n'a pu s'observer que dans le cas de la première observation, lorsque le son était donné en lien avec le nom d'une lettre. Par ailleurs, Negro et Genelot (2009) avaient affirmé que les élèves d'école maternelle ne tenaient pas compte de l'orientation des lettres. Ce constat ne se retrouve pas comme tel dans notre étude. La seconde séance a effectivement montré que des élèves ont confondu deux lettres semblables dont l'orientation était différente. Seulement, les élèves ont tout à fait été capables d'expliquer leur erreur quand l'enseignante leur a demandé de comparer les deux lettres. Ceci est pour nous la preuve qu'ils peuvent tenir compte de l'orientation des lettres, même si dans ce cas, ils ont été guidés par l'enseignante.

Nous souhaitons maintenant revenir sur notre étude, afin d'en dégager ce qui nous a posé des difficultés et ce qui, selon nous, aurait pu être amélioré.

3.2. Limites

Nous estimons qu'il aurait été possible d'améliorer cette recherche et ce sur plusieurs points. Tout d'abord, nous avons connu quelques difficultés à identifier chaque interactant lorsque nous procédions aux retranscriptions et ce pour deux raisons. D'une part, le fait de n'avoir qu'un seul point de vue ne permettait pas de voir correctement chacun des individus. Nous pensons que l'utilisation de plusieurs caméras, placées de manière à obtenir différents points de vue aurait palier cette difficulté. D'autre part, il était fréquent que plusieurs personnes parlent en même temps, ce qui n'est pas étonnant du fait que nous ayons choisi d'observer un contexte naturel de classe. La vidéo ne permettait pas toujours, là encore, d'identifier les différents auteurs. Nous avons souvent recouru à l'enregistrement audio pour tenter de reconnaître les voix mais ceci ne fonctionnait pas systématiquement. Pour ces deux raisons, le fait d'avoir plusieurs points de vue aurait pu nous être utile.

^{6.} Bulletin Officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008

Ensuite, lorsque nous procédions aux analyses, nous avons dû choisir entre la précision de celles-ci et la facilité de lecture de la grille. En effet, nous voulions être le plus précis possible mais cela entrainait inévitablement une augmentation des critères de la grille d'analyse. Nous nous sommes donc interrogée à ce propos : est-il préférable que la grille soit simple à lire, au détriment de l'analyse que nous pourrions en faire, ou est-ce mieux de choisir la précision, même si cela complexifie la grille ? Nous avons opté pour cette dernière solution, car il nous semblait que nous passerions à côté de certains résultats si nous regroupions plusieurs items. Néanmoins, nous estimons qu'il aurait sans doute été possible d'avoir une grille plus simple, en fonction des critères choisis au départ.

Enfin, nous aurions aimé inclure dans cette recherche un entretien de co-explicitation avec chacune des enseignantes, afin de revenir sur des moments de séance et sur certains résultats. Ceci aurait pu nous permettre quelques éclairages et assurer nos analyses ainsi que nos interprétations. Malheureusement, nous avons manqué de temps pour pouvoir inclure ce retour avec les enseignantes.

Revenons maintenant sur les principaux résultats, de manière à considérer si nos hypothèses ont été validées ou non, et si nous avons pu répondre à notre problématique.

3.3. Bilan

Notre recherche a montré que La Planète des Alphas pouvait être utilisée de manière très différente, au niveau du matériel utilisé, des activités proposées mais aussi des compétences mobilisées. En effet, les deux séances observées avaient des objectifs distincts : la première visait la combinaison de phonèmes et la seconde la familiarisation avec les différentes graphies des lettres. Ainsi, l'une a surtout permis un travail sur le principe alphabétique, sur la fusion de deux phonèmes et sur la lecture de syllabes et l'autre un travail sur l'une des difficultés rencontrées par les apprentis-lecteurs : le fait qu'une même lettre peut être représentée sous différentes écritures. Les échanges de ces deux séances ont donc pris des orientations différentes, tout comme le vocabulaire utilisé. De plus, la manipulation de personnages Alphas ne s'est pas retrouvée dans les deux séances, tout comme l'aspect ludique. Malgré cela, un vocabulaire commun a pu être repéré, il a concerné les termes « lettre » et « Alpha ». Quels que soient les choix effectués, les activités ont été proposées à chaque fois à un petit groupe d'élèves. De plus, ces deux séances ont permis de travailler les trois

caractéristiques des lettres, même si les proportions n'étaient pas les mêmes dans les deux séances. Par ailleurs, ces caractéristiques, qu'il s'agisse du nom, du son ou de la forme des lettres, étaient le plus souvent associées à une lettre vue voire manipulée. Ces deux séances ont donc toutes deux permis, quels que soient leur objectif et les choix effectués quant à l'utilisation de la méthode, de travailler sur la reconnaissance des lettres. Rappelons que Foulin (2007) insistait sur l'importance de cette compétence pour l'apprentissage de la lecture. D'ailleurs, nous avons pu constater, à travers ces deux observations, que La Planète des Alphas constituait un support permettant réellement de mettre en place des activités pour préparer les élèves d'école maternelle à cet apprentissage.

Finalement, ces observations ont permis de confirmer un certain nombre de nos hypothèses. En effet, nous avons pu remarquer que les références au conte de La Planète des Alphas étaient bien présentes dans les deux cas. De plus, la reconnaissance des personnages Alphas, qui est l'un des objectifs de la méthode, a été mobilisée dans les deux séances. Cependant, seule la reconnaissance visuelle était commune aux deux observations, les élèves de la première séance n'ayant pas eu l'occasion de manipuler des personnages Alphas et l'ensemble des élèves n'ayant pas été amenés à identifier un Alpha dans un énoncé oral. Par ailleurs, les activités proposées lors de la première séance ont permis de travailler la lecture de deux Alphas, conformément à l'un des objectifs de la méthode. Néanmoins, ceci n'a pas été le cas de la seconde séance. Par contre, les élèves ont été en situation de nommer ces personnages dans les deux séances, ce qui correspond là aussi à l'un des buts de la méthode. L'hypothèse selon laquelle les activités se dérouleraient en petit groupe a été vérifiée dans les deux situations. L'aspect ludique a été présent dans l'une des séances et la manipulation des personnages utilisée dans l'autre. Néanmoins, nous nous attendions à ce que la manipulation des personnages soit associée à l'énoncé de caractéristiques sur la forme des lettres, ce qui n'a pas réellement été le cas. Les deux observations que nous avons effectuées n'ont pas permis de vérifier que les objectifs de la méthode concernant la connaissance et la compréhension de l'histoire ainsi que l'identification de deux Alphas dans une syllabe étaient travaillées. Il est possible d'imaginer que d'autres observations, dans ces classes ou ailleurs, auraient pu permettre de vérifier ces hypothèses.

Cette étude nous a permis de constater que les séances portant sur La Planète des Alphas pouvaient prendre des directions variées, en fonction des choix effectués par les enseignantes. Néanmoins, il existe semble-t-il une base commune à ces séances, qui

rassemblerait un travail sur les différentes caractéristiques des lettres ainsi que sur le conte et sur les personnages de la méthode. Nous avons ainsi pu répondre à notre problématique.

Il serait intéressant de procéder à d'autres observations de ce type, dans des classes de Grande Section, afin de savoir s'il existe d'autres manières de décliner la méthode en classe. Nous pensons que c'est sans doute le cas. Peut-être même existe-t-il autant de manière de l'utiliser que d'enseignants pour le faire. Il serait également possible d'envisager de procéder à plusieurs observations dans une même classe, afin de constater si les enseignants l'utilisent systématiquement pour un seul type d'activité ou l'emploient en exploitant diverses possibilités.

Bibliographie

Ouvrages et articles

Bara, F., Gentaz, E., & Colé, P. (2004). Les effets des entraînements phonologiques et multisensoriels destinés à favoriser l'apprentissage de la lecture chez les jeunes enfants. *Enfance*, *56* (4), 387-403.

Bara, F., Gentaz, E., Colé, P., & Sprenger-Charolles, L. (2004). The visuo-haptic and haptic exploration of letters increases the kindergarten-children's understanding of the alphabetic principle. *Cognitive development*, *19*, 433-449.

Bastien, C., & Bastien-Toniazzo, M. (1993). L'importance de la période dite « logographique » dans l'acquisition de la lecture. Dans Jaffré, J.-P., Sprenger-Charolles, L., & Fayol, M. (dir.), *Lecture-écriture : acquisition. Les actes de la Villette* (163-175). Paris : Éditions Nathan.

Biot-Chevrier, C., Ecalle, J., & Magnan, A. (2008). Pourquoi la connaissance du nom des lettres est-elle si importante dans l'apprentissage de la langue écrite? *Revue française de pédagogie, 162* (1), 15-27.

Blanc, N. (2009). Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant. Paris : Dunod.

Boulanger, F. (2010). A la découverte de la lecture. Premiers apprentissages : pratiques et théories. Bruxelles : Éditions Sciences Humaines.

Cèbe, S., & Goigoux, R. (2006). Apprendre à lire à l'école. Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant. Paris : Retz.

Demont, E., & Gombert, J.-E. (2004). L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite. *Enfance*, *56* (3), 245-257.

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

Ecalle, J., & Magnan, A. (2010). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Paris : Dunod. Fayol, M. (2004). La lecture comme processus dynamique. Dans Cerquiglini, B. (dir.), *Nouveaux regards sur la lecture* (81-98). Paris : Savoir livre.

Foulin, J.-N. (2007). La connaissance des lettres chez les prélecteurs : aspects pronostiques, fonctionnels et diagnostiques. *Psychologie française*, *52* (4), 431-444.

Gombert, J.-E., Bryant, P., & Warrick, N. (1997). Les analogies dans l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe. Dans Rieben, L., Fayol, M., & Perfetti, C. (dir.), *Des orthographes et leur acquisition* (319-334). Paris : Delachaux et Niestlé.

Hillairet de Boisferon, A., Colé, P., & Gentaz, E. (2010). Connaissance du nom et du son des lettres, habiletés métaphonémiques et capacités de décodage en grande section de maternelle. *Psychologie française*, *55* (2), 91-111.

Huguenin, C., & Dubois, O. (2008). La Planète des Alphas. Paris : Récréalire.

Magnan, A., Leonard, F., & Aimar, J.-B. (1995). Le passage de traitements picturaux aux traitements scripturaux dans la reconnaissance des mots écrits. *Enfance*, 48 (1), 37-52.

Marin, B., & Legros, D. (2008). *Psycholinguistique cognitive. Lecture, compréhension et production de texte*. Bruxelles : De Boeck.

Morais, J. & Robillard, G. (Eds). (1998). Apprendre à lire. Paris : Éditions Odile Jacob.

Negro, I., & Genelot, S. (2009). Les prédicteurs en grande section maternelle de la réussite en lecture en fin de première année d'école élémentaire : l'impact du nom des lettres. *Bulletin de psychologie*, *501* (3), 291-306.

Sanchez, M., Ecalle, J., & Magnan, A. (2010). Sensibilité précoce à la structure du mot oral et écrit : quels liens prédictifs avec les performances ultérieures en lecture ? *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant, 107-108*, 111-118.

Sprenger-Charolles, L., & Colé, P. (2003). Lecture et dyslexie. Approche cognitive. Paris :

Dunod.

Van Reybroeck, M., Content, A., & Schelstraete, M.-A. (2006). L'apport d'un entraînement systématique à la métaphonologie dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. *Langage et pratiques*, *38*, 58-67.

Documents officiels

Bulletin Officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008

SCEREN. (2011). Langage à l'école maternelle. Repéré à http://www.education.gouv.fr/cid56600/le-langage-a-l-ecole-maternelle-publication-deressources-pour-faire-la-classe.html

Inspection générale de l'Éducation Nationale, & Observatoire Nationale de la Lecture. (2005).

L'apprentissage de la lecture à l'école primaire. Repéré à http://www.education.gouv.fr/cid2193/l-apprentissage-de-la-lecture-a-l-ecole-primaire.html

Sitographie

http://education.gouv.fr

http://www.insee.fr/fr

 $\underline{http://www.lesalphas.net}$

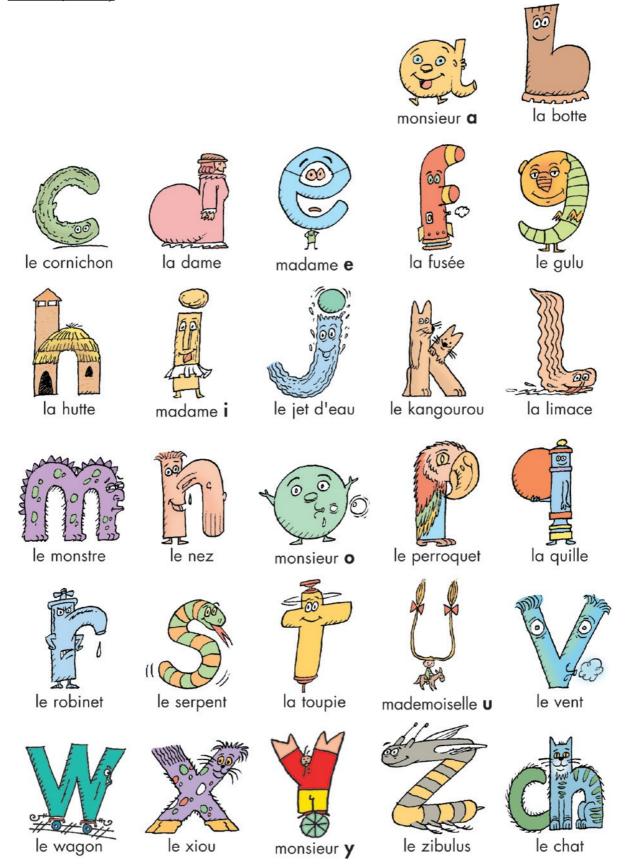
 $\underline{http:/\!/www.planete\text{-}alphas.net}$

Annexes

Sommaire des annexes

Annexe 1 : Présentation des personnages de La Planète des Alphas (Huguenin & Duboi	s,
2008)	1
Annexe 2 : Progression proposée dans le guide pratique de l'enseignant pour le niveau 1	de la
Planète des Alphas (pages 21 à 27)	2
Annexe 3 : Première prise de contact avec les enseignantes	4
Annexe 4 : Deuxième prise de contact avec les enseignantes	4
Annexe 5 : Questions posées aux enseignantes lors de l'entretien préalable	5
Annexe 6 : Informations transmises lors de l'entretien préalable	5
Annexe 7 : Demande d'autorisation parentale transmise aux parents d'élèves	6
Annexe 8 : Retranscription de la première séance observée	7
Annexe 9 : Retranscription de la seconde séance observée	27
Annexe 11 : Grille d'analyse construite à partir des deux séances observées	46
Annexe 12 : Grille d'analyse de la première séance observée	53
Annexe 13 : Grille d'analyse de la seconde séance observée	62

Annexe 1 : Présentation des personnages de La Planète des Alphas (Huguenin & Dubois, 2008)



Annexe 2 : Progression proposée dans le guide pratique de l'enseignant pour le niveau 1 de la Planète des Alphas (pages 21 à 27)

A) La découverte du principe alphabétique

- Connaître et comprendre l'histoire ;
- Être capable de reconnaître et de nommer les personnages du conte (voyelles et consonnes « longues », plus le digraphe « ch »);
- Être capable de reconnaître et de nommer les personnages du conte (voyelles et consonnes « longues », plus le digraphe « ch »), d'après leur chant spécifique ;
- Être capable de reconnaître un personnage par simple manipulation ;
- Vérifier que les enfants sont capables de reconnaître les alphas du conte qui représentent les voyelles et les consonnes « longues », d'après leurs caractéristiques et leur chant spécifique ;
- Être capable d'identifier successivement deux alphas représentant la combinaison d'une consonne « longue » suivie d'une voyelle et, réciproquement, de « faire chanter successivement » lesdits alphas (lire);
- Vérifier que les enfants sont capables, d'une part, d'identifier successivement 2, puis 3 alphas représentant la combinaison d'une voyelle suivie d'une consonne « longue » ou de deux consonnes « longues » avec une voyelle intercalée et, d'autre part, de « faire chanter successivement » lesdits alphas pour lire des syllabes et des mots.

B) L'acquisition des autres correspondances graphème-phonème simples

- Être capable de reconnaître de nouveaux alphas représentant des consonnes
 « courtes », à savoir le perroquet, la toupie, le cornichon, la dame, la botte, le gulu ;
- Être capable d'identifier successivement les alphas dans des syllabes ou mots de 2 ou 3 phonèmes comportant une consonne « courte », de même qu'à « faire chanter successivement » les alphas pour lire des syllabes ou mots de 2 ou 3 phonèmes ;
- Être capable de reconnaître les alphas « nus » ou « transformés » (écriture minuscule

scripte);

- Vérifier que les enfants sont capables de reconnaître les alphas « nus » ou « transformés » (écriture minuscule scripte);
- Être capable d'identifier dans des mots les alphas correspondant à des consonnes
 « courtes » et de lire des mots comportant des consonnes « courtes » ;
- Vérifier que les enfants sont capables d'identifier dans des mots les alphas correspondant à des consonnes « courtes » et de lire des mots comportant des consonnes « courtes » ;
- Être capable de lire des petits textes simples composés exclusivement de correspondances graphème-phonème élémentaires;
- Vérifier que les enfants sont capables de lire des petits textes simples composés exclusivement de correspondances graphème-phonème élémentaires;
- Consolidation de la lecture et de la conscience phonémique ;
- Être capable de reconnaître les alphas « nus » ou « transformés » sous tous leurs aspects (découverte des autres types d'écriture et plus particulièrement de l'écriture cursive);
- Être capable de reconnaître de nouveaux alphas (la hutte, la quille, le xiou, madame ê
 et le kangourou);
- Vérifier que les enfants ont suffisamment développé la conscience phonémique pour,
 d'une part, discriminer des consonnes « courtes » initiales dans des mots et plus particulièrement celles qui faisant partie d'un groupe consonantique présentent des similitudes phonologiques ou graphiques et, d'autre part, identifier successivement tous les phonèmes, soit sans faire d'inversions ou de confusions.

Annexe 3 : Première prise de contact avec les enseignantes

Bonjour, je suis Laetitia DOUTEAU, étudiante à l'ESPE d'Angers. Dans le cadre de mon
master, je fais une recherche sur l'utilisation de la Planète des Alphas dans les classes de
Grande Section. J'ai eu connaissance, par, que vous utilisiez cette
méthode en classe, est-ce bien le cas ?
Pour ma recherche, j'ai besoin d'observer des moments de classe où la Planète des Alphas est
utilisée. J'aimerais savoir s'il serait possible de venir observer une séance basée sur la Planète
des Alphas dans votre classe? L'idée est de voir comment vous utilisez la méthode étant
donné qu'il n'existe pas de guide du maitre en tant que tel.
Serait-il possible de se rencontrer dans un premier temps pour que j'aie une idée de ce que je
vais pouvoir observer lorsque je viendrai dans votre classe?
Je vous remercie en tout cas de m'avoir écoutée et de me laisser la possibilité de venir
observer un moment de classe. Je vous recontacterai pour que nous décidions ensemble du
moment de notre rencontre. Je vous laisse mon numéro de téléphone si vous souhaitez me
joindre :
Bonne journée. Au revoir.

Annexe 4 : Deuxième prise de contact avec les enseignantes

Bonjour, je suis Laetitia DOUTEAU, étudiante à l'ESPE d'Angers. Je vous avais contactée avant les vacances car je fais une recherche sur l'utilisation de la Planète des Alphas avec les élèves de Grande Section. J'aimerais savoir si vous m'autorisez toujours à venir observer un moment de classe.

J'aimerais vous rencontrer avant pour préparer au mieux mon observation. A quel moment cela serait-il possible pour vous ?

J'en profiterai pour vous transmettre les demandes d'autorisation parentale. Est-ce que je peux vous demander combien vous avez d'élèves pour en prévoir le bon nombre ?

Je vous remercie. N'hésitez pas à me contacter si vous avez des questions.

Bonne journée. Au revoir.

Annexe 5 : Questions posées aux enseignantes lors de l'entretien préalable

Depuis quand utilisez-vous la Planète des Alphas?

A quels moments l'utilisez-vous ? Avec le groupe classe ? Lors d'ateliers ? (Seulement avec les élèves de Grande Section?)

Dans quel but l'utilisez-vous avec vos élèves?

Quel matériel de la méthode utilisez-vous en classe?

Annexe 6 : Informations transmises lors de l'entretien préalable

Je cherche à savoir comment les enseignants utilisent la Planète des Alphas avec les élèves de Grande Section.

La séance observée sera filmée pour m'aider dans mon travail de recherche mais ne sera en aucun cas transmise à une tierce personne. Seuls ma directrice de mémoire, vous-mêmes et les membres du jury pourront y avoir accès.

L'observation sera suivie d'un entretien qui permettra de faire un retour sur la séance a posteriori.

Les données recueillies seront anonymes.

Les demandes d'autorisation sont à transmettre aux élèves.

Annexe 7 : Demande d'autorisation parentale transmise aux parents d'élèves





Madame, Monsieur,

Actuellement étudiante en deuxième année à l'ESPE d'Angers, dans le but de devenir professeur des écoles, je réalise un mémoire de recherche qui implique d'observer des classes de Grande Section. Je m'intéresse particulièrement à un outil, la Planète des Alphas, que l'enseignante de votre enfant utilise en classe.

Pour mener à bien mon travail, j'ai besoin de filmer la séance que je vais observer. La vidéo ne sera visualisée que par moi-même, l'enseignante qui m'encadre dans mon travail et l'enseignante de votre enfant. Avant de réaliser cette observation, je vous sollicite pour que vous m'autorisiez à filmer votre enfant dans sa classe.

Je vous remercie par avance de l'attention portée à ma demande et vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes salutations distinguées.

Laet	itia Douteau
Merci de redonner ce coupon rempli et signé à l'enseignante de votre enfant avant	le vendredi
24 janvier.	
Je, soussigné	,
père/mère de	,
□ autorise mon enfant à être filmé.	
□ n'autorise pas mon enfant à être filmé.	

6

Signature

Annexe 8 : Retranscription de la première séance observée

<u>Légende</u>:

Les « E » précédant les prises de parole indiquent celles de l'enseignante.

Les indications « e1 », « e2 », « e3 », « e4 » et « e5 » représentent les différents élèves filmés.

Les « e » placés devant les prises de parole indiquent celles d'élèves dont l'identification n'a pas été possible.

Les noms de lettres présents dans les interactions sont retranscrits en majuscules et le son des lettres entre deux slashs.

Les noms de lettres soulignés indiquent qu'une partie de ces noms était particulièrement accentuée (cf. grille d'analyse).

Toute mention en italique correspond à un aspect non verbal qu'il paraissait important d'intégrer à la retranscription.

Par exemple, les indications « *(en même temps)* » signifient que les paroles introduites ont été réalisées sans que la personne précédente ait complètement terminé son intervention.

- 1. E : donc on va faire un un nouveau jeu aujourd'hui qui s'appelle le jeu de la fusée estce que vous vous rappelez dans l'histoire le moment où la fusée avec petit malin dessus arrive sur le village des alphas
- 2. e5: et beh alors
- 3. E (en même temps) : et elle tombe sur la tête d'un personnage
- 4. e5: han
- 5. E: e5
- 6. e5: monsieur O
- 7. E : monsieur O est-ce que tu t'rappelles de c'que ça fait quand la fusée tombe sur la tête de monsieur O
- 8. e5 (en même temps, secoue la tête en signe de négation)
- 9. e1: mo
- 10. E: mo vous êtes d'accord
- 11. e2: fffo
- 12. E : fo e3 tu t'rappelles de c'que ca fait
- 13. e1 (en même temps) : fo
- 14 E · la fusée
- 15. e3 (en même temps, secoue la tête en signe de négation)
- 16. E (en même temps) : ah tu changes d'avis e1
- 17. e1: fo
- 18. E : fo pourquoi tu penses que c'est fo
- 19. e1 : parce que...
- 20. e5 : arrête de manger tes cheveux

- 21. E : pourquoi tu penses que ça fait fo e4 tu as une idée toi
- 22. e4 (en même temps, secoue la tête en signe de négation)
- 23. E: e5
- 24. e5 : parce que le F eh ben il est il est avant le O alors ça fait /fff/ fo
- 25. e3 : et le O il fait /o/
- 26. E : voilà donc en fait ce petit jeu ça va être pour apprendre à marier les sons ensemble pour faire des p'tites syllabes donc
- 27. e5 : ça enregistre
- 28. E : ça enregistre ouais on est enregistrés donc du coup je vais donner un son et vous me direz sur quelle tête la fusée elle est tombée
- 29. e5: bah c'est facile
- 30. E : alors ce qu'on va faire c'est qu'on va faire chacun son tour donc j'demande d'abord à e1 ensuite e2 e3
- 31. e2: e4
- 32. E: et c'est vous
- 33. e5 (en même temps) : c'est toujours moi la dernière
- 34. E (en même temps) : et c'est vous qui déplacez la fusée
- 35. e5 : c'est toujours moi la dernière
- 36. E : alors la fusée là pour l'instant on a mis les cartes alphas donc on l'appelle par ce nom-là mais vous pouvez aussi lui donner le nom de la lettre que déguise le la fusée alors tu es prête e1 si je te dis fffu sur quelle tête la fusée est-elle tombée fffu alors est-ce que vous êtes d'accord
- 37. e2, e3 et e5 : oui
- 38. e4: non
- 39. E : non pourquoi tu n'es pas d'accord e4
- 40. e4 : parce que ça fait le le son de U ça fait /uuu/
- 41. E:/u/
- 42. e3 : fuuu
- 43. e5 (en même temps) : et alors elle a fait fu
- 44. e: fuuu
- 45. e4 (en même temps) : t'as fait fu
- 46. e3 (en même temps) : ou le F
- 47. e4 : et du coup ça fait et du coup ça fait pas l'même son
- 48. E : ah ça fait deux sons en fait là j'ai mis deux sons
- 49 e3 · fu
- 50. E : le premier son c'est quoi quand quand je dis fu quel est le premier son
- 51. e4 : fu
- 52. E: fu
- 53. e3:/fff/
- 54. E: /fff/ le F il fait /fff/

- 55. e2, e3 et e5 (en même temps) : /fff/
- 56. E : et donc quand il tombe sur la tête
- 57. e3 (en même temps) : /chhh/
- 58. E: de mademoiselle U
- 59. e3 et e5 (en même temps) : de mademoiselle U
- 60. E : ça fait
- 61. e5 (en même temps): mais attention
- 62. E (en même temps): fffuuu
- 63. e3 (en même temps) : fuuu
- 64. e5 (en même temps) : mais atten- mais attention
- 65. E: tu l'entends le son /u/
- 66. e4 (en même temps, hoche la tête)
- 67. e5 (en même temps) : on dit pas madame U
- 68. E: on d'
- 69. e5 (en même temps) : parce que ça s'ressemble on dit mademoiselle
- 70. e3 (en même temps) : c'est mademoiselle
- 71. E (en même temps) : ah oui on dit mademoiselle alors un autre ffé
- 72. e5 (en même temps) : fléchir
- 73. E: ffé
- 74. e5: /é/
- 75. e1 (tout bas): elle a dit tout haut
- 76. e5: non j'ai rien dit
- 77. E : tu peux l'dire dans ta tête mais on laisse d'abord e2 réfléchir fé est-ce que vous êtes d'accord
- 78. e1, e3 et e5 : oui
- 79. E: e4
- 80. e4 (en hochant la tête): oui
- 81. E : alors pourquoi tu es d'accord cette fois
- 82. e4 : parce que ça ça fait presque le même son
- 83. E : presque le même son que quoi
- 84. e5 : ça fait /é/
- 85. e4 (en même temps) : que mademoiselle U
- 86. E : ah le /é/ parce que c'est des sons qu'tu confonds
- 87. e5 (en même temps, continu): /uuu/
- 88. E (en même temps) : le /u/ et le /é/
- 89. e4 (hoche la tête)
- 90. E: alors e3 fffa
- 91. e2 et e3: fa
- 92. e5: ah ah

- 93. E: d'accord
- 94. e1 et e5 : oui
- 95. e4: oui
- 96. E: ffo
- 97. e3 (tout bas): foo
- 98. E: ffi vous êtes d'accord
- 99. e1 et e4 : oui oui
- 100. e5 (en même temps) : mais ça peut être là
- 101. E : pourquoi
- 102. e5 : parce que mon-monsieur Y il a peur de tomber
- 103. e3 : comme un jour il était tombé
- 104. E : et alors ça fait quoi
- 105. e2, e3 et e5 (avec gestuelle): ihihih
- 106. E: donc Y et I
- 107. e2 et e5 (avec gestuelle pour e5) : ça fait ihih
- 108. e3 (en même temps) : le même son
- 109. E:e3
- 110. e3 : le même son
- 111. e5 (en même temps) : son
- 112. E : ils ont le même son et le même s' et le son c'est
- 113. e5: /iii/
- 114. E : /i/ donc en effet on peut la mettre entre les deux alors là on l'a fait avec les alphas mais avec les alphas c'est très facile donc on va les enlever
- 115. e5: oh
- 116. e3: les voyelles
- 117. E : et puis alors je vais enlever les voyelles en effet là c'est la famille des voyelles
- 118. e5: han
- 119. E : et je vais
- 120. e3 (en même temps) : et c'est les consonnes
- 121. E : et on va faire la même chose mais cette fois avec les
- 122. e1: consonnes
- 123. E : beh les vraies lettres hein les minuscules scriptes
- 124. e5: oh
- 125. E: qu'on trouve
- 126. e1 (en même temps) : oh trop fac'
- 127. E : qu'on trouve dans les
- 128. e5 (en même temps): mais c'est toujours trop fac' et on dit pas trop fac'
- 129. e2: 'tôt on dit
- 130. E (en même temps) : qu'on trouve dans les livres

- 131. e2 (en même temps) : on dit on dit c'est trop facile
- 132. E : alors je les ai pas mis dans l'même ordre que tout à l'heure
- 133. e5: bah c'est normal si-sinon c'est d'la triche
- 134. E : et cette fois c'est e1 qui va proposer
- 135. e5 : à qui
- 136. e1: ben
- 137. E : qui va prendre ma place qui va proposer un son et puis
- 138. e5 (en même temps) : mais à qui
- 139. E : eh bah à e2 et e2 elle devra retrouver sur qui est tombé le F qui fait /fff/ pour faire alors vas-y tu dis
- 140. e1 : je sais pas
- 141. E : bon alors c'est moi qui vais la déplacer
- 142. e3 : moi je sais
- 143. E: t'as une idée e1 non e2
- 144. e2: fa
- 145. E : fa tu es d'accord e3 tu l'vais la main
- 146. e3 (en même temps): oui
- 147. E: attention
- 148. e3 : fé
- 149. E : fé
- 150. e4: /u/
- 151. E: alors
- 152. e2 et e3 (tout bas, continu): /fff/
- 153. E *(en même temps)* : alors en effet le /fff/ le F qui fait /f/ est tombé sur le U qui fait /u/ mais du coup si tu essayes de mettre ensemble les deux sons ça va faire quoi
- 154. e : fu fu
- 155. E: fu très bien e4
- 156. e2: à e5
- 157. e5: fu
- 158. E *(rires)*
- 159. e5: j'ai rien dit
- 160. E : bah réfléchis t'as le droit de de réfléchir de faire des essais alors c'est quel son ça euh
- 161. e5: fo
- 162. E: ah beh voilà fo
- 163. e5 : là non plus e4 elle l'a dit
- 164. E : oh e4 alors (rires) e5 tu veux réessayer du coup personne ne te dit rien
- 165. e5 : fi 'fin ça on peut l'mettre entre les deux
- 166. E : on peut l'mettre entre les deux allez e1

- 167. e2 (tout bas) : /fff/
- 168. E : tu essayes non mais c'est toi je te l'mets pour toi
- 169. e1 : fo
- 170. E : attends j'te l'mets comme ça vas-y
- 171. e1: fo
- 172. E: fo
- 173. e5: hum hum facile
- 174. E : hop bon beh avec la fusée hop c'est trop facile avec le F qui fait /f/ donc maintenant on va j' je vais mettre d'autres sons
- 175. e5: ah
- 176. E: alors je vais
- 177. e3 : des voyelles
- 178. E: non
- 179. e3: oh oh
- 180. E *(en même temps)* : alors pour faire une syllabe est-ce que il faut quoi avec la voyelle
- 181. e5 : je sais pas
- 182. E (en même temps) : pour que ça puisse faire une syllabe
- 183. e3: une consonne
- 184. E : on peut mettre une consonne par contre tu n'auras pas d'syllabe s'il n'y a pas d'voyelle donc on f il faut qu'on laisse les voyelles donc je vais mettre alors alors quelle est l'
- 185. e5 : qu'est-ce que tu veux déplacer
- 186. E : quelle est la lettre quel est le son que j'ai mis
- 187. e1:/ff/
- 188. e3:/sss/
- 189. E : /sss/ et comment s'appelle la lettre e4
- 190. e4 *(en même temps)* : S
- 191. E: qui fait /sss/
- 192. e4: S
- 193. E: S
- 194. e5: le ssserpent
- 195. E : donc là je vais parfois dire une syllabe qui commence par /f/ parfois je vais dire une syllabe qui commence par /sss/ il faudra donc déplacer la bonne carte fffa vas-y e1
- 196. e5 (en secouant la tête en signe de négation) : fa hum hum
- 197. E : alors est-ce que vous êtes d'accord
- 198. e5 *(en même temps)* : fa
- 199. e2, e3 et e5 : non
- 200. E : alors est-ce que quelqu'un pourrait donner un conseil à e1 pour qu'elle sache sur quelle lettre est tombée le F pour faire fa ah du coup t'as trouvé la solution toute seule

alors comment tu as fait du coup

- 201. e1: ça
- 202. E : comment on peut faire
- 203. e2 (tout bas): tic tic tac tac tac
- 204. e4 (en même temps) : faire les sons
- 205. E : faire les sons c'est-à-dire
- 206. e4 : c'est-à-dire qu'on qu'on qu'on qu'on utilise son dans sa tête
- 207. E : dans sa tête alors on peut aussi les dire tout haut comment on peut faire par exemple
- 208. e2 (tout bas, en même temps) : fa
- 209. E : quand on dit fa pour être sûr de la lettre de la voyelle sur laquelle est tombé le le F
- 211. e: hum
- 212. e (tout bas, en même temps) : /sss/
- 213. E: quand vous l'dîtes
- 214. e2: on é'
- 215. e (tout bas): farat
- 216. E: fffaaa
- 217. e (en même temps): on on é
- 218. e3 (en même temps que l'élève et l'enseignante) : fâché on dit les sons
- 219. E : en fait on les dit longtemps c'est-à-dire qu'on peut continuer on peut prolonger le son et à la fin
- 220. e (en même temps) : faa
- 221. E: on entend que le son
- 222. e (en même temps) : faaa
- 223. E : so so e2 so
- 224. e: ssso
- 225. e (rires de plusieurs élèves)
- 226. E: sooo
- 227. e3 (en même temps) : /ooo/
- 228. E *(en même temps)* : si on prolonge le son on entend bien le /o/ et puis l'son de départ tu l'avais trouvé c'était le /s/ fi
- 229. e (tout bas): fi fo fi
- 230. e5 : tu peux mettre entre les deux
- 231. E : c'est c'qu'il a fait pourquoi il a mis entre les deux euh
- 232. e (en même temps) : parce que
- 233. E: euh e4
- 234. e4 : parce que ça fait l'même son
- 235. E : ça fait le même son tu n'étais pas d'accord e1

- 236. e1: non
- 237. E: pourquoi
- 238. e1 (en même temps) : parce que c'est le S
- 239. E : j'avais dit ffi
- 240. e2 (tout bas): /ff/
- 241. E (en même temps) : pourquoi tu penses que c'est le S e1
- 242. e5 : sinon ça faisait ça faisait si
- 243. e2 : si ça veut dire que c'est une scie
- 244. E : parce que moi j'avais écoute regarde moi
- 245. e (tout bas, en même temps) : /sss/
- 246. E : j'avais dit fffi
- 247. e2 (tout bas): fi
- 248. E : c'est quoi qu'tu entends au début quand je dis ffi
- 249. e1: fi
- 250. e2 : /ff/ fiii
- 251. E (en même temps) : en premier on dit quoi fffi
- 252. e1 : le F le /f/
- 253. E: donc c'est le
- 254. e1 : la fusée
- 255. E : regarde comment elle s'appelle la lettre
- 256. e1: le F
- 257. e (en même temps) : le F
- 258. E : c'est le F ça donc là c'était bien cette carte-là
- 259. e5: e4
- 260. E : j'suis rendue à e4 ssa
- 261. e2 : sssa
- 262. e3: sa
- 263. E: sssa
- 264. e : c'est bon
- 265. E: ffu
- 266. e2: fu
- 267. E:ssé
- 268. e:/sss/
- 269. E: alors pourquoi tu hésites là e1
- 270. e:/sss/
- 271. e3: ah moi j'sais
- 272. e2 : je sais
- 273. e3 : c'est pas ça
- 274. E : sur quoi tu hésites sur le premier son que l'on entend ou sur la fin du de la syllabe

sur quoi tu hésites

- 275. e5: non on l'a déjà fait
- 276. E : ah beh ça on peut faire plusieurs fois la même chose c'est pas pour euh
- 277. e3 : moi j'sais
- 278. E : ssé qu'est-ce que tu entends quand je dis ssé
- 279. e2 (en même temps et continu): sssééé
- 280. e5 (en même temps) : sinon ça faisait su
- 281. E (en même temps) : e1
- 282. e2 (continu): sssééé
- 283. e1 (en même temps) : ssé
- 284. E: oui mais j' tu entends quoi
- 285. e2 (en même temps et continu) : /ééé/
- 286. E *(en même temps)* : parce que sé il est formé de deux sons donc on entend quoi quand je dis sssé
- 287. e5 (en même temps) : sinon ça faisait /sss/ sse
- 288. e2 (en même temps) : sééé /é/ /é/
- 289. e1 (en même temps) : je sais pas
- 290. E: tu n'sais pas
- 291. e5 (en même temps) : sinon ça faisait se
- 292. e3 (en même temps) : moi je sais c'que ça fait
- 293. E : ah e3 en premier on entend quoi quand je dis sssé
- 294. e3 (en même temps) : le S
- 295. E : alors ça c'est le nom d'la lettre mais c'est le S qui fait
- 296. e3:/sss/
- 297. e : et après
- 298. E (en même temps) : et à la fin si on prolonge le dernier son sééé
- 299. e5: madame ÉÉÉ
- 300. E (en même temps) : on entend le E accent aigu
- 301. e3: j'le savais
- 302. e5 : mais tu peux en mettre plus
- 303. e1 (en même temps): tu mets d'autres alphas
- 304. E : ah ah j'vais en mettre plus
- 305. e1: han
- 306. e5: han ha ha
- 307. e3 (en même temps) : trop facile
- 308. E : alors c'est quoi ça
- 309. e5 (en même temps) : facile
- 310. e (à plusieurs) : le Z
- 311. E : le Z il fait quoi comme son

- 312. e5 (en même temps) : le zibulus
- 313. e2, e3 et e5 (continu): /zzz/
- 314. E *(en même temps)*: alors dans les alphas c'est le zibulus mais là maintenant on va le mieux c'est de on connaît la lettre Z c'est de l'appeler Z et le son e1 tu t'souviens du son du Z est-ce que e5 est-ce que tu peux laisser e1 réfléchir
- 315. e1 (en même temps) : le zibulus
- 316. E : ça c'est le nom de son du personnage dans l'histoire mais
- 317. e3 (en même temps) : moi s'
- 318. E : le son qu'il fait le Z ou zibulus c'est quoi
- 319. e : le /e/
- 320. E : est-ce que tu t'en souviens d'ailleurs quand on
- 321. e1 (en même temps) : le /é/
- 322. E : alors ça n'a rien à voir ça avec le
- 323. e1 (en même temps) : mais si madame É
- 324. E: oui mais ça n'a rien à voir ça c'est que le
- 325. e (petit rire)
- 326. E : zibulus quand on dit son nom au zzzibulus ou la lettre \underline{Z} quand on dit son nom on entend le son d'la lett' de qu'elle fait zzzibulus \underline{Z}
- 328. E: c'est quel
- 329. e1 (en même temps) : je sais pas
- 330. E : tu n'sais pas euh e2 est-ce que tu peux aider e1
- 331. e2: hum
- 332. e3:/zzz/
- 333. E : $\langle zzz / Z zzzibulus \rangle$
- 334. e1 et e2 (en même temps) : /zzz/ Z zibulus
- 335. E : est-ce que tu connaîtrais d'autres mots euh e1
- 336. e (en même temps) : /zzz/
- 337. E : qui commencent par /z/
- 338. e1 : zèbre
- 339. E : zèbre
- 340. e3: zorro
- 341. E : zorro /zzz/
- 342. e4 : serpent zèbre
- 343. E: ssserpent on dit un ssserpent
- 344. e (en même temps) : /zzz/
- 345. e (en même temps) : oh non
- 346. E (en même temps) : ou un zzzerpent
- 347. e3: un zerpent

- 348. e1 (rires): zerpent
- 349. e4 (en même temps): serpent
- 350. E : on dit un serpent
- 351. e2 (tout bas, en même temps): serpent
- 352. e1: un zerpent (rires)
- 353. E *(en même temps)* : alors c'est qu'est-ce que tu penses que c'est le ça commence par un Z serpent
- 354. e4 (secoue la tête en signe de négation)
- 355. e: nnon
- 356. E *(en même temps)* : alors c'est des sons qui se ressemblent c'est des sons qui se ressemblent
- 357. e5 (en même temps) : ça commence par
- 358. E : mais c'est pas le même son alors allez c'est vous qui travaillez eh beh vas-y euh e1 tu proposes et puis celui qui t'a
- 359. e2: fa
- 360. E: à toi e2
- 361. e3: zé
- 362. e2 (tout bas) : zé /zzz/
- 363. E (en même temps) : à toi
- 364. e5: mais non
- 365. E : reste parmi nous e3
- 366. e2: e4
- 367. e4 : zzi
- 368. E : j'ai pas entendu
- 369. e4:/s/zé
- 370. E : ah t'as dit que l'premier son
- 371. e4 : zi zi zi
- 372. E : zi alors dis plus fort
- 373. e4: zi
- 374. E : zzi zzi
- 375. e5 (rires) : zizi
- 376. E: comme zizi aussi
- 377. e2 (rires)
- 378. E (en même temps) : à toi e5
- 379. e4 (en même temps) : moi aussi ça m'a lat ça m'a la té ro
- 380. E : c'est à toi e1
- 381. e5: bah on m'a pas dit
- 382. e1 : zo
- 383. E: alors tu nous dis zzo

- 384. e (en même temps) : hum hum
- 385. e : zoo
- 386. E (en même temps) : alors vous êtes d'accord
- 387. e (en même temps) : zzo
- 388. e4 (en même temps) : je peux déplacer
- 389. E : tu l'avais pas déplacé toi
- 390. e4: oui
- 391. E : ah c'est que ah du coup t'avais pas dit non plus e5
- 392. e5: non
- 393. E : non bah enfin on va on r'partira en arrière tout à l'heure donc el elle nous dit zzo
- 394. e (plusieurs élèves, dont e2): oui
- 395. e (en même temps) : zzzo
- 396. E (en même temps) : vous êtes d'accord
- 397. e2: oui
- 398. e (deux élèves, dont e3): non
- 399. e (en même temps) : /zzz/
- 400. E : pourquoi tu n'es pas d'accord e3
- 401. e3 : parce que le O ça fait pas zo ça fait pas /z/
- 402. E : alors c'est le /o/ ou c'est euh c'est quoi qui n'va pas c'est le /o/ ou c'est le /s/ et s'
- 403. e3 (en même temps) : c'est le /o/
- 404. e:/sss/
- 405. E (en même temps): bah le /o/ zooo
- 406. e2 (en même temps) : /zzz/
- 407. e (tout bas) : le T
- 408. e3 : le S
- 409. E : ah c'est le S parce que le S il fait quoi
- 410. e3:/sss/
- 411. E : et c'est pas /ss/
- 412. e3 (en secouant la tête): non
- 413. E : non c'est quoi
- 414. e3: zo
- 415. E:zo
- 416. e3 (en même temps) : c'est zo
- 417. E: qu'est-ce qui avait dit zo
- 418. e (en même temps) : zo
- 419. E : ah non c'est toi qui as dit zo avec le le S alors il te dit non e1 il te dit non e3 parce que
- 420. e5 : arrête de manger tes ch'veux
- 421. E : c'est pas zo quel est le son d'cette lettre euh e1 tu t'en souviens

- 422. e1 : /z/ zets
- 423. E : comment il s'appelle ?
- 424. e1: S
- 425. E : c'est le S qu'est-ce qu'il fait comme son le S
- 426. e1 : serpent
- 427. E: alors il fait /sss/
- 428. e (en même temps) : /sss/
- 429. E : comme dans serpent mais comment il s'a' i i il fait /s/ ou il fait /z/
- 430. e:/ss/
- 431. E (en même temps): hein e1 il fait /s/ ou il fait /z/
- 432. e1:/ss/
- 433. E : /ss/ donc ça fait
- 434. e1 : ssé
- 435. E : on est là attends j'les mets d'vant toi tu les verras mieux donc ça ça fait
- 436. e1: so
- 437. E : voilà so très bien e1
- 438. e5 (petit rire)
- 439. E : ah beh à toi beh attends on avait dit qu'on r'partait en arrière e4 tu proposes quelque chose
- 440. e5: à moi
- 441. E : à à e5 justement c'est toi qui emmènes la la lettre
- 442. e5: fo
- 443. E : fo
- 444. e: non
- 445. E: mais
- 446. e (en même temps) : si
- 447. e2 : fu
- 448. e3: non
- 449. E (en même temps): alors pour' non c'est pas fu non plus
- 450. e3: non
- 451. E: non tu penses que c'est
- 452. e3 (en même temps) : si
- 453. E : si
- 454. e: fu
- 455. e3: hum c'est qu'il a mal entendu
- 456. e5 (en même temps): fu
- 457. E (en même temps que e3) : alors
- 458. e3 (en même temps) : que le fo
- 459. e5 (en même temps): fu

```
460. E (en même temps que e3): oui fu alors pourquoi tu avais dit fo tu sais pas pourquoi
```

- 461. e5 (secoue la tête en signe de négation)
- 462. E : tu as pas fait attention donc du coup on était rendus à e1 alors e2
- 463. e5 : mais tu l'avais proposé tout à l'heure
- 464. E : mais laisse la réfléchir c'est pas facile hum hum t'as une idée pour aider euh e2 e4
- 465. e4 (en secouant la tête): non
- 466. E : non qu'est-ce qui aurait une idée pas en donnant la réponse mais en donnant un conseil j'
- 467. e5 : mais arrête de manger tes ch'veux e1
- 468. E : bon c'est pas grave si elle mange ses cheveux c'est pas très très propre mais c'est pas grave il fait quoi comme son elle fait quoi comme son cette lettre euh e2
- 469. e5: /szs/
- 470. e2 : zer
- 471. E:/zzz//zzz/
- 472. e (en même temps) : zzzé
- 473. E: mais attend elle
- 474. e5 (en même temps): non mais attend elle a pas dit
- 475. e2 (en même temps) : ze ze zze
- 476. E: alors ce serait ze
- 477. e2 (en même temps) : ze
- 478. E : s'il y avait pas l'accent
- 479. e: ah ah (petit rire)
- 480. e : ça fait zzzè
- 481. E (en même temps) : ça ferait ze mais là du coup il y a l'accent donc ça fait
- 482. e2 : zzzé
- 483. E: très bien zé
- 484. e : la tour Eiffel
- 485. E (en même temps) : alors là c'que j'vous propose c'est que j'vais mettre d'autres sons
- 486. e (rires, en même temps)
- 487. E : qu'vous connaissez que vous avez déjà vus
- 488. e1 : oh ouais /r/
- 489. e2: ouais
- 490. e5: ouf
- 491. e1 (en même temps): trop fas-toche
- 492. E (en même temps) : et puis
- 493. e5 : là
- 494. E: alors il fait quoi comme son le R
- 495. el (en même temps) : mais non ça va là
- 496. e (en même temps) : /rrr/

- 497. E (en même temps) : /r/ et le M
- 498. e (en même temps) : /mmm/
- 499. e1, e2, e3, e4 et e5 : /mmm/
- 500. E (en même temps) : /m/ alors vous êtes combien vous êtes cinq c'est bon
- 501. e1 (en même temps) : oui mais là
- 502. E : hop je mélange tout et c'est vous qui allez
- 503. e5: proposer
- 504. E : c'est vous qui allez proposer une syllabe vous allez faire une syllabe devant vous
- 505. e5: est-ce que on on va euh on va choisir
- 506. e1 (en même temps) : on retourne les cartes
- 507. E : bah non vous faites comme ça
- 508. e5 (en même temps) : mais non
- 509. E : et puis vous choisissez vous m'écrivez une syllabe de votre choix avec une syllabe que vous pouvez me dire
- 510. e1: zerp zerp
- 511. E : alors on pose devant soi la syllabe
- 512. e1 : zerp
- 513. e5: e4
- 514. E : bah laissez-là réfléchir
- 515. e1 (tout bas): frère
- 516. E : allez e4 alors tout l'monde est content d'c'qu'il a fait
- 517. e1, e2, e3 et e4 : oui
- 518. E: oui
- 519. e5 (en même temps): oui
- 520. E: alors on va regarder alors e1
- 521. e1: ver
- 522. E : alors toi tu penses que tu as écrit
- 523. e1: ver
- 524. e (en même temps) : vvver
- 525. E (en même temps) : vvver alors pourquoi tu penses que tu as écrit ver
- 526. e1: parce que dans dans ver on entend R
- 527. E: hum hum
- 528. e5: oui mais
- 529. E : oui mais quoi e5
- 530. e5 : /vvv/ au début on entend le V /vvv/ /vvv/
- 531. E (en même temps) : alors que là
- 532. e2:/rrr/
- 533. E : on ne voit pas
- 534. e3 (en même temps) : on n'entend pas le /é/

- 535. e2 (en même temps) : re re re
- 536. E : et on n'entend pas le /é/ ah donc c'est c'qui ah beh tu peux
- 537. e3 (en même temps) : ver
- 538. E : tu peux quand même garder ces deux lettres-là
- 539. e2 (en même temps) : ré ré
- 540. E : c'est quoi le son d'cette lettre
- 541. e1 : re /r/ /r/ /r/ /r/ /rrr/
- 542. E : /r/ qu'est-ce qui est important parce que tu en fait souvent tu donnes le nom d'la lettre et tu mélanges avec le son d'la lettre qu'est-ce qui est important pour lire c'est de dire le nom d'la lettre ou de dire le son
- 543. e1 et e3 : le son
- 544. E : le son donc quel est le son de la lettre R c'est quoi le son
- 545. e1 (plusieurs élèves) : /rrr/
- 546. E : /r/ et là tu as le
- 547. e3:/é/
- 548. e1 et e2 : /ééé/
- 549. E (en même temps) : /é/ donc ça va faire quoi si tu commences par /r/
- 550. e1 (en même temps) : ré ré
- 551. E: très bien ré
- 552. e5 : réré (rires)
- 553. E : dans quel mot est-ce qu'on pourrait utiliser cette syllabe ré
- 554. e1 : euh ré
- 555. E: bah ré
- 556. e3 : moi j'sais
- 557. E (en même temps): qu'est-ce que tu connais quel mot
- 558. e3 (en même temps) : dans récré
- 559. E: récré
- 560. e : cré
- 561. E: on l'entend deux fois fin on entend deux fois euh
- 562. e1 (en même temps) : ré-cré
- 563. E : ouais dans créer il y a aussi ré
- 564. e2 : cré
- 565. e1 : cré
- 566. e2 (en même temps) : craie
- 567. E: alors la craie ce serait
- 568. e2 (en même temps): ah non
- 569. E : non parce que y aurait le c'est le c'est un /è/ A I alors on va passer à la suite
- 570. e5 (en même temps) : rota
- 571. E: à ce qu'a écrit euh

- 572. e5: ronhomme
- 573. e2: fu
- 574. E : fu toi tu as écrit quoi
- 575. e3: ma
- 576. E : ma toi tu as écrit quoi
- 577. e4: sa
- 578. E: sa
- 579. e2:/sss//s//s//s/
- 580. e5 (en même temps) : bah le U
- 581. E : alors est-ce que tu est-ce que vous êtes d'accord avec ce que e4 a dit
- 582. e2 et e3 (en même temps) : non
- 583. E : non alors toi tu penses que tu as écrit sa
- 584. e4 (hoche la tête)
- 585. e3 (en même temps) : oui
- 586. E (en même temps) : pourquoi tu penses que tu as écrit sa
- 587. e4 : parce que ça commence par ça fait l'son /i/
- 588. e3 (en même temps) : /vvv/
- 589. E: et quand tu fais sa
- 590. e (en même temps) : /zzz/
- 591. e3 (en même temps) : za
- 592. E (en même temps) : ça fait l'son /i/
- 593. e4 (hoche la tête)
- 594. e: non non
- 595. e5 (en même temps) : zza za zzza
- 596. e2 (en même temps) : za za
- 597. E (en même temps) : non elle disait ssa
- 598. e5 : sa
- 599. e2 (en même temps) : /s/ /s/ /sss/
- 600. E *(en même temps)*: alors déjà regarde les syllabes qu'ont construites les euh les autres qu'est-ce que tu remarques est-ce que tu remarques quelque chose quelque chose qu'on a déjà dit y a un y a longtemps
- 601. e3 : je sais c'est qu'il a pas mis une consonne il a mis deux voyelles
- 602. E : voilà tu as mis deux voyelles alors ça peut arriver pour faire un son qu'on mette deux voyelles comme là il y a le O et le I
- 603. e (en même temps) : O I
- 604. E : comme dans Antoine ça fait /oi/
- 605. e2:/oi/
- 606. E (en même temps) : donc ça fait
- 607. e2:/oi/

- 608. E *(en même temps)* : un son mais là nous on avait dit qu'on faisait une syllabe et pour faire une syllabe il faut toujours qu'il y ait
- 609. e5: une voyelle et une consonne
- 610. E : et surtout une voyelle ça c'est sûr c'est pour ça qu'il y a une voyelle mais il faut qu'y ait une consonne alors hop on va t'imposer cette consonne-là puisque c'est la seule qui reste est-ce que tu saurais me dire c'que ça fait comme son
- 611. e:sa
- 612. E:za
- 613. e (en même temps) : /zz/ zo
- 614. E (en même temps): alors est-ce que vous êtes d'accord les autres
- 615. e (collectif et continu): non
- 616. e (en même temps) : za
- 617. e5: oui
- 618. E (en même temps) : pourquoi est-ce que ça peut pas être
- 619. e1 (en même temps): ro
- 620. E (en même temps) : ah toi tu es d'accord
- 621. e5 (hoche la tête)
- 622. E: e5 alors t'
- 623. e5: ssa
- 624. E : za donc tu penses qu'elle a écrit tu es d'accord pour dire
- 625. e (en même temps) : zaa
- 626. E : qu'elle a écrit za
- 627. e5 (hoche la tête)
- 628. e2 (en même temps) : za zaaa
- 629. e1 (en même temps) : non mais c'est ro
- 630. e2 (en même temps): non
- 631. E (en même temps): e1
- 632. e1: /r/ ro
- 633. e (tout bas) : ro
- 634. E : ro pourquoi tu penses que c'est ro
- 635. e2 (en même temps) : zo zo zo
- 636. e3 (en même temps) : zo
- 637. E: en fait vous av'
- 638. e : zo
- 639. E : si on mélange vos deux propositions on a ce qu'a écrit e4
- 640. e2 : zo
- 641. E : parce que toi tu entends la première
- 642. e (en même temps) : ver
- 643. E (en même temps) : le premier son

```
644. e (en même temps) : ver
```

- 645. E (en même temps) : et toi tu entends le deuxième son c'est quoi le premier son
- 646. e (en même temps) : ver
- 647. e2: oui
- 648. E (en même temps) : qu'elle a posé
- 649. e3 (continu): /zzz/
- 650. E (en même temps) : je vais l'mettre là
- 651. e2 (en même temps) : zéro zo /zzz/
- 652. E (en même temps) : /zzz/
- 653. e3: zo
- 654. E : /z/ attends le premier son seulement
- 655. e (en même temps) : zooo
- 656. e (en même temps) : /zzz/
- 657. E (en même temps) : /z/ et là
- 658. e:/o/
- 659. e:/o/
- 660. E:/o/
- 661. e:/ooo/
- 662. E (en même temps) : et donc les deux ensemble
- 663. e : zo
- 664. e : zo
- 665. E : zo c'que tu as écrit c'est zo
- 666. e (en même temps) : zzzo
- 667. E : et alors toi tu mets laqu' ce son-là en premier beh tu peux ou tu veux l'mettre là
- 668. e5 (hoche la tête)
- 669. E : tu l'mets où alors tu mets comme ça et donc tu as tu as écrit quoi
- 670. e: ré
- 671. e (en même temps) : ré
- 672. e5 : euh (hoche les épaules)
- 673. E : beh alors est-ce qu'on peut donner un conseil qui n'soit pas la réponse à e5 pi après on arrêtera là parce que c'est un p'tit peu long
- 674. e:/rrr/
- 675. e5 : sy zy
- 676. E : alors zy ou sy
- 677. e (tout bas, en même temps) : sssi
- 678. e5: si
- 679. E : si alors ça faut faire attention parce que y a souvent des sons qui se ressemblent
- 680. e1 (rires, en même temps)

- 681. E (en même temps) : le /s/ et le /z/
- 682. e3 (en même temps) : /m/ ma mma
- 683. E : voilà bon beh déjà eh on s'est un p'tit peu entrainés à lire
- 684. e (tout bas, en même temps) : sssi
- 685. e3 (en même temps) : pourquoi on n'a pas travaillé le L
- 686. e5 (en même temps) : mais moi j'croyais qu'on allait faire le truc des euh là
- 687. E (en même temps) : ah l'mémo
- 688. e5: ouais
- 689. E (en même temps) : ah beh non là c'était pas le mémo aujourd'hui
- 690. e5 (en même temps) : allez s'te plait
- 691. E: ah beh non une autre fois
- 692. e5 (en même temps) : allez allez maitresse
- 693. E (en même temps) : une autre fois on fera le mémo
- 694. e2, e3 et e5 : oh

Annexe 9 : Retranscription de la seconde séance observée

<u>Légende</u>:

Les « E » précédant les prises de parole indiquent celles de l'enseignante.

Les indications « E2 » remplacent le prénom de l'enseignante lorsqu'elle était interpellée par des élèves.

Les indications « e1 », « e2 », « e3 », « e4 », « e5 » et « e6 » représentent les différents élèves filmés.

Les « e7 » et « e8 » renvoient à deux élèves mentionnées par des élèves du groupe mais ne faisant pas partie de celui-ci. Les mentions « e9 » et « e10 » correspondent à des élèves extérieurs au groupe et interpellés par l'enseignante lors de la séance.

Les « e » placés devant les prises de parole indiquent celles d'élèves dont l'identification n'a pas été possible.

Les noms de lettre présents dans les interactions sont retranscrits en majuscules et le son des lettres entre deux slashs.

Toute mention en italique correspond à un aspect non verbal qu'il paraissait important d'intégrer à la retranscription.

Par exemple, les indications « *(en même temps)* » signifient que les paroles introduites sont réalisées sans que la personne précédente ait complètement terminé son intervention (sauf indication explicite).

Les points d'interrogation correspondent aux paroles ou bribes de paroles que nous n'avons pas réussi à identifier.

- 1. E : alors à votre avis la seule chose qu'on pourrait faire cet après-midi
- 2. el : je sais pas
- 3. E : tu n'sais pas alors c'est quoi ça ces
- 4. e3 (en même temps) : e4 on n's'assoit pas sur la table
- 5. E: comment
- 6. e3: on n's'assoit pas sur la table e4
- 7. E : on n's'assoit pas sur la table alors ici qu'est-ce que vous avez là
- 8. e3: un M
- 9. e4 et e5 : un L
- 10. E : qu'est-ce que c'est toutes ces lettres
- 11. e5 (en même temps) : un S
- 12. e4 (en même temps) : euh
- 13. e3 (en même temps): un C
- 14. e4 (en même temps) : les lettres de l'alphabet
- 15. e3 (en même temps) : un S
- 16. E *(en même temps)* : les lettres de l'alphabet d'accord donc ce que je vous propose dans un premier temps vous allez prendre une lettre chacun donc servez-vous celle que

vous voulez

- 17. e3 : la fusée roo (fait le bruit de la fusée)
- 18. e5 (en même temps) : le M le M
- 19. e2 (en même temps) : robinet
- 20. E (en même temps) : et allez vous asseoir à vos places
- 21. e3 (en même temps) : c'est ma lettre
- 22. E: e4
- 23. e3 : moi j'suis la fusée
- 24. E : alors à chaque fois qu'on a choisit une lettre un alpha
- 25. e5: M
- 26. e3 : rr (fait le bruit de la fusée)
- 27. e4: tiens monsieur o
- 28. E : on va s'a' on s'assoit e3 s'il te plaît voilà
- 29. e5: MM
- 30. E : ça y est c'est choisi
- 31. e3 : fusée
- 32. e5: oui
- 33. e1 et e3 : oui
- 34. E : c'est c'que tu vas faire exactement donc d'abord avant de replacer vous allez effectivement je vais vous demander de placer les alphas sur le le poster
- 35. e : faut poser nos alphas
- 36. e3 : fusée
- 37. e: c'est ma led
- 38. e3 : moi c'est moi qu'a la fusée
- 39. e2 (en même temps) : c'est le R
- 40. e4: monsieur o
- 41. e3 : fusée
- 42. e5 (en même temps) : et après on va prendre celui-là
- 43. E (fait signe à e5 de se taire)
- 44. e4 (en même temps) : moi c'est ohohoh
- 45. e3 (en même temps) : moi c'est fusée
- 46. e: uhuhuh uhuhuh
- 47. e: ohohoh ohohoh
- 48. e3 (en même temps) : oh fusée
- 49. e4: monsieur y
- 50. E : donc on revient à sa place on vient s'asseoir e4 tu t'assois s'il te plaît non s'asseoir c'est pas ça tu l'sais alors eh e3 est-ce que tu te rappelles de l'alpha que tu avais
- 51. e3 : oui (puis le montre)
- 52. E : oui beh comment il s'appelle

- 53. e3 : la fusée
- 54. E : la fusée d'accord euh e4
- 55. e4 : monsieur ooo (en posant le doigt dessus)
- 56. E: ooh e5
- 57. e5: monsieur M (en le montrant)
- 58. e6: M c'est le monstre
- 59. e : le le monstre
- 60. E (en même temps) : M c'est
- 61. e1: mais
- 62. e6 (en même temps) : monstre
- 63. E (en même temps que el): le monstre oui
- 64. e1: mais
- 65. E: e6
- 66. e : A
- 67. E:A
- 68. e5: monsieur A
- 69. e1 : je sais pas comment i' s'appelle
- 70. E (en même temps): e1
- 71. e : c'est monstre
- 72. E (en même temps) : alors c'est représenté par quelle lettre
- 73. e4 (en même temps) : moi je sais le U
- 74. e1: uhuh
- 75. e5 (en même temps): monsieur U
- 76. E : alors c'est pas monsieur
- 77. e4 (en même temps) : madame
- 78. E : non c'est pas madame vous vous souvenez plus
- 79. e1 (en même temps) : le uhuh monsieur U
- 80. e4 (en même temps que E et e1) : madame U c'est madame U
- 81. E: non
- 82. e1 (en même temps): madame U
- 83. E : c'est mademoiselle
- 84. e3 (en même temps): uhuh uhuh
- 85. e1 et e5 (en même temps) : mademoiselle
- 86. e4 (en même temps) : mademoiselle U
- 87. e3: mademoiselle U
- 88. E: e2
- 89. e2: monsieur R
- 90. E: monsieur
- 91. e4: non c'est le robinet

- 92. e2: le robinet
- 93. E *(en même temps)*: voilà le robinet donc c'que j'vous demande maintenant c'est d'essayer ici de retrouver attention vous écoutez non attends te jette pas sur les lettres une lettre qui vient se placer avant la lettre que vous avez placée tout à l'heure c'est-à-dire que là il faut que vous regardiez votre votre poster et que vous trouviez une lettre un alpha qui se place avant celle que vous avez posée posée
- 94. e5 : ze L
- 95. e3: posé
- 96. e : c'est /z/ ça
- 97. e4 : c'est donné voilà
- 98. E : alors e6 tu as un problème pourquoi tu as un problème quel est ton problème
- 99. e6 (en même temps, tout bas) : parce que j'ai pris le A
- 100. e1 (en même temps): alors
- 101. E (en même temps) : parce que tu as pris le A
- 102. e1 (en même temps) : c'est le U
- 103. e : ah beh c'est à côté du pain
- 104. e (en même temps) : c'est à côté du train
- 105. E : alors quel est ton souci e6
- 106. e4: c'est qu'il faut descendre
- 107. E: quel est ton souci e6
- 108. e4 (tout bas): parce que je n'peux pas
- 109. e5 (en même temps) : il faut descendre
- 110. E : comment pourquoi t'as pas pris de lettre pourquoi t'en n'as pas placée
- 111. e5 : parce qu'il faut descendre
- 112. e6 : parce que c'est la première lettre
- 113. E : bah oui le A c'est la première lettre donc forcément il y en a pas avant
- 114. e5: alors il faut qu'elle descende
- 115. E : donc j'vais vous distribuer ici des cartes et vous allez devoir retrouver
- 116. e : votre terrien
- 117. E : alors c'est des cartes de quoi
- 118. e3 (en même temps, en montrant du doigt des alphas du poster) : la même carte
- 119. E: exactement regardez
- 120. e4 (en même temps) : d'alphas
- 121. e3 : d'alphas et après on va les poser d'ssus
- 122. e *(en même temps)* : **?**
- 123. E (en même temps) : hein alors je les mets comme ça pour l'instant dans tous les sens
- 124. e4: oh beh c'est monsieur O
- 125. E (en même temps) : vous avez l'droit de vous lever pour zut
- 126. e4 : pour les chercher
- 127. e1 (en même temps) : prendre une carte

- 128. E : pour la chercher
- 129. e4 : moi j'ai déjà trouvé monsieur O
- 130. e: hum
- 131. E (en même temps) : voilà
- 132. e3 : moi j'ai déjà trouvé toutes les lettres
- 133. e5 : moi j'ai j'ai trouvé monsieur M
- 134. e4 (en même temps) : j'ai trouvé monsieur O
- 135. e5 (en même temps) : ah c'est bon j'ai trouvé monsieur M
- 136. e : moi j'ai trouvé M pas N
- 137. e2 : moi j'ai trouvé celui-là
- 138. e (en même temps) : moi je
- 139. e5 : le M ici
- 140. E : donc la carte de la première lettre que vous avez posée si vous vous en souvenez
- 141. e4 (en même temps) : là
- 142. E : si vous vous en rappelez
- 143. e4 (en même temps) : moi c'est monsieur O
- 144. e3: fusée
- 145. e : moi y a la y a
- 146. e3: fusée le F
- 147. e: aaah
- 148. e : êtes
- 149. e3: après ce s'ra la réponse
- 150. E (en même temps) : e4 pourquoi tu n'es pas assise s'il te plaît
- 151. e : pareil
- 152. E : e5 c'est pareil
- 153. e3: fusée
- 154. E: tout l'monde a trouvé
- 155. e1 et e3: oui
- 156. E (en même temps) : allez vous m'montrez vos cartes alors c'est c'est quelle carte
- 157. e3 : la fusée
- 158. E: la fusée
- 159. e4: monsieur ooh
- 160. E: monsieur O
- 161. e5: monsieur M
- 162. E : non c'est pas monsieur M c'est le
- 163. e3: monstre
- 164. E: le monstre
- 165. e2: monsieur robinet
- 166. e3 (en même temps) : eh regarde la monstre

- 167. e6 *(en même temps)* : A
- 168. E: A e1
- 169. e3 : eh regarde le monstre il vole
- 170. e1 (en même temps) : monsieur U
- 171. e4: ma mademoiselle
- 172. E (en même temps) : c'est pas un monsieur c'est une demoiselle
- 173. e4: mademoiselle U
- 174. e1 (en même temps) : mademoiselle U
- 175. E (en même temps) : et toi c'est quoi
- 176. e2 : le robinet
- 177. E: le robinet
- 178. e3 (en même temps) : monsieur U
- 179. E: donc chacun garde
- 180. e4: sa carte
- 181. E (en même temps) : sa carte je récupère toutes celles-là voilà ici et là
- 182. e5: on va devoir retrouver
- 183. E: attendez
- 184. e : on va devoir trouver la même
- 185. E (en même temps) : donc tout ça ce sont des lettres comment là pour l'instant
- 186. e3 : des lettres en capitales
- 187. e1 : déjà qu'on a percé des lettres en capitales
- 188. E *(en même temps)* : alors maintenant c'est plus des lettres en capitales ce sont des lettres comment
- 189. e3: normales
- 190. E: normales elles servent à quoi
- 191. e : à écrire
- 192. E : elles servent à quoi ces lettres-là
- 193. e1: à trouver
- 194. e3 : à apprendre à écrire
- 195. e1 : non à apprendre à écrire
- 196. E : et à lire plutôt
- 197. e1 (en même temps) : à lire
- 198. E (en même temps) : hein ce sont les lettres que l'on trouve dans le dans les livres
- 199. e1 : et à écrire en attaché
- 200. E (en même temps) : et maintenant à
- 201. e : écrire
- 202. E (en même temps) : écrire
- 203. e3: oh
- 204. E : comment on les appelle ces lettres

- 205. e2 : on les appelle
- 206. e3 (en même temps) : en attaché
- 207. e5: attaché attaché
- 208. E (en même temps) : alors à votre avis qu'est-ce que vous allez devoir faire
- 209. e (en même temps) : eh regarde là
- 210. e1 (en même temps) : les trouver
- 211. e4 (en même temps) : les trouver
- 212. E (en même temps) : voilà
- 213. e1 (en même temps): wouh eux tous
- 214. e:?
- 215. E (en même temps) : alors si vous avez besoin de votre petit tableau de l'alphabet
- 216. e4 (en même temps) : ah moi j'ai besoin
- 217. E : vous pouvez aller l'chercher mais c'est pas obligé allez e2
- 218. e1 : j'ai trouvé
- 219. E *(en même temps)* : est-ce que tu as compris c'que tu devais faire tu as ta carte ici tu vas retrouver les trois écritures qui correspondent à cette carte-là
- 220. e (en même temps) : O ça c'est un O
- 221. E : donc là ton robinet ça va être quelle lettre
- 222. e: un O
- 223. E : à ton avis
- 224. e : ça ça va être facile pour moi
- 225. E (en même temps) : alors le
- 226. e2: /aaa/
- 227. e (en même temps) : S
- 228. E : voilà donc tu vas devoir trouver les trois écritures du A
- 229. e3 : faut pas l'mettre là
- 230. e1 : voilà
- 231. E *(en même temps)* : non mais déjà tu fais ton travail et puis e2 i' va faire le sien toi ça va être ça va être quelle lettre que tu vas chercher
- 232. e3 (en même temps) : F
- 233. E : le F d'accord e4 tu cherches quelle lettre
- 234. e (en même temps) : le F le F
- 235. E: tu cherches quelle lettre
- 236. e : euh j'ai trouvé le O
- 237. E:le
- 238. e (en même temps) : eh voilà
- 239. e : U moi
- 240. e4 (en même temps) : O
- 241. E : le O toi

- 242. e5: le M
- 243. E: le M ça y est
- 244. e : on aide
- 245. E (en même temps) : et toi le
- 246. e6 (tout bas): A
- 247. E: le A
- 248. e4: là
- 249. e (tout bas) : le dernier
- 250. e3 : en attaché je l'ai
- 251. e1 (en même temps) : voilà j'ai d'jà fini
- 252. e (en même temps) : j'peux avoir le dernier
- 253. E: d'accord vous avez pas tous fini
- 254. e1: moi j'fais vite fait
- 255. e4: moi j'veux celle-là
- 256. e3 : mais moi j'en ai trouvé aucune y a pas de F y a pas de F
- 257. e4 (en même temps) : il en manque une il en manque une
- 258. e1 : après après tu dis que t'es forte euh
- 259. E (en même temps): donc vous avez tous combien d'cartes dans les mains là
- 260. e3: une
- 261. e : quatre
- 262. E (en même temps) : oh beh alors
- 263. e2 (en même temps): deux
- 264. e : quatre
- 265. E (en même temps) : qu'une ah
- 266. e5 (en même temps) : quatre
- 267. E: t'as pas fini ton travail alors
- 268. e6 (en même temps) : quatre
- 269. E: toi tu en as quatre
- 270. e1 (en même temps) : un deux trois
- 271. E: tu en as trois
- 272. e4: hum trois
- 273. e1: un deux trois quatre
- 274. E: quatre
- 275. e4: un deux trois
- 276. E (en même temps) : e2 tu en as combien
- 277. e2: deux
- 278. E: deux étonnant ça
- 279. e1 : fais voir
- 280. E (en même temps) : e1 tu aides euh

- 281. e4 (en même temps) : celle-là
- 282. e : non t'en est pas l'droit
- 283. E (en même temps) : e2 e6 est-ce que tu peux aider euh e3 s'il te plaît
- 284. e4 (en même temps) : trois quatre
- 285. E: mais sans lui faire tu l'aides juste l'aider tu regardes sa carte
- 286. e1 (en même temps) : où ils sont où ils sont
- 287. e5: quatre quatre quatre
- 288. e1 (en même temps) : vas-y
- 289. e5: quatre
- 290. E : c'est bon
- 291. e2 (en même temps) : trouvé le R
- 292. e: il m'reste Paul l'autre
- 293. e1 : en attaché regarde c'est le R voilà t'as terminé et fais voir e3 toi
- 294. E (en même temps) : alors il reste simplement e3 qui n'a pas trouvé
- 295. e (en même temps) : alors
- 296. e: un deux trois
- 297. e2: maitresse
- 298. e3: une
- 299. e2: maitresse j'en ai trois
- 300. E : tu en as trois il t'en faut quatre
- 301. e (en même temps) : M U N
- 302. E : il t'en manque une qu'est-ce qui te manque là
- 303. e : deux
- 304. e2: il me manque
- 305. E : regarde attends attends qu'est-ce qui te manque là à ton avis là
- 306. e2: attaché
- 307. E: attaché
- 308. e1: tiens e3
- 309. e: UN
- 310. e3 (en même temps) : non
- 311. e6 : j'te l'ai trouvé
- 312. E (en même temps) : alors
- 313. e3 (en même temps) : T
- 314. e6 *(en même temps)* : e3
- 315. E (en même temps): alors pourquoi ça marche pas ça
- 316. e6 (en même temps) : tiens e3
- 317. E (en même temps) : c'est le T ça
- 318. e6 (en même temps) : e3
- 319. e2: e3

- 320. e: UN
- 321. E (en même temps) : alors regarde il te manque quelle quelle écriture
- 322. e3 : en attaché
- 323. E : non attaché elle est là
- 324. e3: euh capitale
- 325. E : d'accord cherche alors pour t'aider regarde sur la carte tu as les écrits des différentes écritures tu vois donc celle-là ça tu l'as celui-là c'est celui-là donc il te manque ça tu vois
- 326. e4 : moi j'l'ai d'jà trouvé
- 327. e6: ah
- 328. E : merci E.
- 329. e3: merci E.
- 330. e4 (en même temps) : c'est celui que j'regardais hein en plus
- 331. e (tout bas, en même temps) : monsieur N
- 332. E : alors vous avez tous vos quatre cartes
- 333. e: oui
- 334. e (en même temps) : non
- 335. e: non
- 336. e (en même temps) : oui
- 337. e (en même temps) : non
- 338. E (en même temps) : non qui n'a pas ses quatre cartes
- 339. e: e3
- 340. e6 : euh il est là
- 341. E : alors posez-les là posez-les là devant vous
- 342. e : oh je les ai d'jà posées sur mon b' devant moi
- 343. E (en même temps) : e4 tu poses tes cartes s'il te plaît
- 344. e2: ouais monsieur L
- 345. e (en même temps) : il est en d'ssous
- 346. E: d'accord
- 347. e (en même temps) : premier j'ai mes cartes
- 348. e3: oh y a une tortue
- 349. e : une dernière
- 350. e3: une tortue oh y a une tortue
- 351. E (en même temps) : oui mais euh c'est pas comme ça (en faisant signe de retourner les cartes)
- 352. e1 *(rires)*
- 353. e (rires) : 's'est trompé
- 354. e: ah ah
- 355. e : t'as oublié

- 356. E : alors j'vais vous demander d'les classer en premier vous allez placer donc sur votre gauche dans l'sens de l'écriture sur votre gauche alors la gauche elle est où voilà l'alpha donc sur votre gauche vous placez l'alpha ensuite vous placez la capitale
- 357. e : capitale
- 358. E : la lettre en capitale
- 359. e5 : sur la gauche
- 360. E : à la à la suite donc de gauche vers la droite comme l'écriture e5 où est ta lettre capi' ta lettre d'accord écrit en capitale
- 361. e5 (montre la carte en question)
- 362. e1 : je sais pas
- 363. E (en même temps) : voilà et la gauche elle est où où est où est ta gauche
- 364. e3 (lève le bras droit en réponse à l'enseignante)
- 365. E : donc qu'est-ce qu'elle fait là-bas
- 366. e1 (en même temps) : c'est comme ça maitresse c'est comme ça E2
- 367. e5 (en même temps) : c'est la droite ça
- 368. E (en même temps) : j't'ai pas demandé d'la mettre à droite
- 369. e *(en même temps)* : E2
- 370. E (en même temps) : j't'ai demandé d'la mettre d'abord
- 371. e *(en même temps)* : E2
- 372. E (en même temps) : d'abord l'alpha
- 373. e4 (en même temps) : celle comme ça
- 374. E : ensuite à la suite tu mets la capitale
- 375. e4 (en même temps) : comme ça
- 376. e1 : c'est comme ça
- 377. E : la première carte à gauche doit être l'alpha
- 378. e1 : ça
- 379. E : comme ça vous avez vous allez tous les avoir dans l'même sens oui
- 380. e2 : comme ca
- 381. e3 : voilà maitresse j'ai d'jà fini
- 382. E : ici *(déplace la carte d'une élève)* donc à votre gauche ici la première tu mets tu mets l'alpha
- 383. e3: ah c'est qu'il tombe
- 384. E (en même temps) : l'alpha il est où ton alpha
- 385. e (en même temps) : e5
- 386. e2 : lui
- 387. e: là
- 388. e2 : eh tu sais pas comment faire mais moi je sais pas
- 389. e1 : comme ça
- 390. E : alors qu'est-ce qui te pose problème e2 on va les mettre les uns après les autres dans l'ordre

- 391. e: voilà
- 392. E : comme ça tout l'monde va avoir le même le même ordre donc la première carte que vous mettez c'est l'alpha qui sera à votre gauche e3 voilà parfait
- 393. e4 (en même temps) : j'l'ai mis par dessus
- 394. E *(en même temps)* : ensuite vous mettez donc la lettre en capitale d'imprimerie pas les uns sur les autres les uns après les autres
- 395. e1 : fais voir
- 396. e2 : fais voir
- 397. E (en même temps) : e4
- 398. e1 : comme ça
- 399. E (en même temps) : voilà
- 400. e1 : euh comme ça
- 401. e3: c'est bon
- 402. e1 : elle
- 403. E : ensuite l'écriture scripte l'écriture des livres
- 404. e4 : et la dernière
- 405. E : et la dernière ce s'ra quoi alors
- 406. e: l'attaché
- 407. E : l'attaché alors dans quel euh dans quel sens tu écris euh e3 montre-moi avec ta main comment tu fais pour écrire tu pars d'ici ou tu pars de là
- 408. e3 : je pars de là
- 409. E (en même temps) : ah et alors bah eh la p'tite gommette mais regarde
- 410. e4 (en même temps) : moi j'pars de là
- 411. E : la p'tite gommette là
- 412. e: oui
- 413. E : qu'est-ce qu'elle dit cette gommette
- 414. e4 (en même temps) : moi j'pars de là
- 415. E : normalement là elle a été arrachée mais hein on part d'où
- 416. e3 : de là
- 417. E: ah non
- 418. e4: non de là
- 419. E (en même temps) : va voir au tableau
- 420. e (collectif): mais non
- 421. E *(en même temps)* : là-haut là-bas regarde là il y a écrit sens de l'écriture alors tu pars d'où montre-moi avec ta main
- 422. e3 (en même temps) : de là
- 423. E : non oui mais ta tu écris avec avec cette main-là toi donc tu vas écrire à partir d'ici de la gauche pour aller vers la droite quand tu ranges les cartes tu vas faire la même chose donc tu vas partir d'ici et tu vas écrire dans ce sens-là
- 424. e6 : comme ça

```
425. E : donc quand tu vas ranger tes cartes tu vas mettre celle-là en premier et tu vas partir vers la droite
```

426. e3 : comme ça

427. E : donc là là cette là ensuite tu prends la capitale tu la mets à sa suite ensuite voilà très bien est-ce que vous vous souvenez de la deuxième lett' du deuxième alpha que vous avez posé oui non sans le montrer

428. e3 (en même temps): oui

429. E : sans le montrer oui ou non

430. e5: hum

431. E : e5 qu'est-ce que c'était du deuxième alpha que tu as posé

432. e5: monstre

433. E : le m' non ça c'était ton alpha principal la deuxième lettre que tu as posée

434. e5: le L

435. E : l'alpha qui correspondait à la lettre L hum e6

436. e6 : euh (hausse les épaules)

437. E : rien e1

438. e1 : je sais pas

439. E (en même temps) : est-ce que tu t'en rappelles tu t'en souviens plus alors tu avais le

440. e: X

441. E: le U

442. e: la toupie

443. E : donc c'était celle-là est-ce que c'était celle-là

444. e (en même temps) : la toupie

445. E : la toupie

446. e: la toupie

447. e1 (en même temps) : ah oui

448. e5 (en même temps) : qui la première lettre de

449. E (en même temps): e2

450. e (en même temps) : T

451. e5: e7

452. E (en même temps) : est-ce que tu t'souviens toi

453. e5: le T

454. e6: oh

455. e (en même temps) : c'est la toupie

456. e2 (en même temps) (montre du doigt) : le robinet

457. e1 : mais maintenant elle est plus là e7

458. E *(en même temps)* : non le robinet c'est celui qu'tu as posé en premier celui qu't'as posé juste avant

459. e6 (en même temps) : dommage

460. e1 : la pauvre

- 461. e2 (en même temps) : leee
- 462. E : celui que tu avais posé juste avant
- 463. e (en même temps) : dommage
- 464. e: on s'amusait bien
- 465. e6 (en même temps) : ma meilleure copine
- 466. e1: on s'amusait bien nous tous
- 467. E : tu t'en souviens plus c'est pas grave toi c'était celui-là
- 468. e3 : oui
- 469. E: tu l'as posé
- 470. e1 (en même temps) : beh tu vas en trouver d'autres
- 471 E : alors hum
- 472. e4 (en même temps) : et moi c'est celle-là
- 473. e6 (en même temps) : j'ai j'ai marre et e8 mais e8 après
- 474. E (en même temps) : et toi pardon e4 c'est celle-là alors c'qu'on va faire c'est que
- 475. e1 (en même temps) : hein
- 476. E *(en même temps)* : euh e6 et e2 vous allez à la recherche du qu'est-ce que j'pourrais vous d'mander de celui-là donc vous a' je vous l'donne donc e2 et e6 vous vous mettez ensemble
- 477. e6 : ah j'ai trouvé
- 478. e3: ah c'est l'mien
- 479. E *(en même temps)*: et vous trouvez et vous trouvez voilà les cartes vous vous mettez ensemble lève-toi avec e6 je te donne cette lettre-là et vous allez r'trouver les lettres qui vont qui vont avec ça donc on re-écarte voilà euh e4 tu vas travailler avec
- 480. e6 (en même temps): trouvé
- 481. e1 (en même temps) : ah ah
- 482. E (en même temps): e5
- 483. e (en même temps) : S
- 484. E: et vous allez chercher
- 485. e (en même temps) : S S le S
- 486. E : la toupie
- 487. e : lui
- 488. e: non
- 489. E : et puis e3 et e1 vous allez chercher le O c'est ça non le O c'était toi déjà
- 490. e : oui
- 491. E : le L voilà
- 492. e (en même temps) : on n'en a trouvé qu'un
- 493. E (en même temps) : allez-y
- 494. e1: alors hum L
- 495 e3 · euh
- 496. E : fini

- 497. e5 (en même temps) : c'est monsieur T
- 498. e6: et non c'est pas T
- 499. e4 (en même temps) : eh c'est pas T
- 500. e1 (en même temps) : en attaché c'est comme ça en attaché
- 501. e4 (en même temps) : mais j'vois rien
- 502. e3 : hum je sais
- 503. e1 : ah voilà
- 504. e2 : lui
- 505. e5: l'attaché
- 506. e (en même temps) : comme ça
- 507. e5: après
- 508. e : là
- 509. E : vous avez l'petit tableau si vous avez b'soin hein
- 510. e (en même temps) : on en a un
- 511. e: oui
- 512. e: faut r'trouver
- 513. E (en même temps) : oui mais il en faut deux autres
- 514. e : la dernière la dernière
- 515. E (en même temps) : laisse e2 un p'tit peu trouver
- 516. e2: trouvé
- 517. e4: on regarde sur cette carte
- 518. e6 (en même temps) : c'est elle
- 519. e2 (en même temps) : c'est que les mêmes oui
- 520. e4 (en même temps) : il faut en trouver encore
- 521. e6 (en même temps) : non celui-là
- 522. e4 (en même temps) : celle-là
- 523. e2: non là c'
- 524. e6 (en même temps) : alors là c'est pas fermé
- 525. e4 (en même temps) : ah celle-là on l'a déjà 'faut euh celle-là
- 526. e5 : celle-là
- 527. e: oui
- 528. e (en même temps): ah
- 529. e : et c'est que
- 530. e4 (en même temps) : après il faut celle-là
- 531. e3: hum déjà c'est quelle lettre
- 532. e2 : ah j'm'souviens pas ça c'est un A
- 533. e6 : j'les on les a trouvés
- 534. e3 (en même temps) : e1
- 535. e4 : attention t'as mélangé toutes

- 536. E (en même temps) : beh
- 537. e4: tes cartes là
- 538. E (en même temps) : essayez d'les mettre dans l'même ordre que tout à l'heure
- 539. e: euh
- 540. E : tu peux prendre si tu veux tu peux chercher là si tu veux
- 541. e: euh
- 542. e3: ah ouais ah je sais
- 543. e4 : voilà et la dernière
- 544. e1 : ah voilà
- 545. e6 (en même temps) : ah c'est l'cornichon
- 546. e1 (en même temps) : ouf regarde
- 547. e5 : non c'est pour moi la dernière
- 548. e3: oui
- 549. E (en même temps) : ah beh super
- 550. e1: voilà
- 551. E : eh ben vous les placez comme tout à l'heure
- 552. e1 : hop du coup comme ça après comme ça
- 553. e: l'est trop long
- 554. e1 : après après comme ça si c'est comme ça là
- 555. e (en même temps) : voilà
- 556. e : j'ai j'ai trouvé ça moi
- 557. e1 : c'est à nous deux
- 558. e : dessus
- 559. e : oh c'est très tr'
- 560. e : j'vais l'ranger
- 561. e5: j'peux aller aux toilettes
- 562. E : oui vas-y
- 563. e6 (en même temps) : on peut s'mettre sur la dame
- 564. E (en même temps) : vous avez trouvé ou pas alors
- 565. e6: on peut trouver la dame madame
- 566. E: si vous voulez
- 567. e3 : on a trouvé la trois non attaché ipci
- 568. e6: allez on trouve la dame
- 569. E: allez vous v'nez vous asseoir on va finir la séance
- 570. e : oh t'as trouvé
- 571. E (en même temps) : asseyez-vous à vos places
- 572. e : j'avais trouvé
- 573. e: trouvé
- 574. E : alors quel est le problème tiens

- 575. e6 : D
- 576. E : regarde regarde euh e2 tiens donne lui la lettre à e6 et puis regardez avec la dame s'il y a pas un m' quelque chose qui qui fonctionne pas là
- 577. e2 : bah parce que c'est un B
- 578. E : eh oui c'est un B à quoi tu vois qu'c'est un B
- 579. e6 : là c'est un D
- 580. E : à quoi tu vois qu'c'est un B
- 581. e2: eh ben
- 582. e1: attends
- 583. e2 : y a
- 584. E (en même temps) : parce que
- 585. e2: des
- 586. e6 : ah oui parce que c'est (montre sur la lettre)
- 587. e3 (en même temps) : oh y a un M
- 588. E (en même temps): d'accord
- 589. e : monsieur M M (dit d'une manière hoquetante)
- 590. E : allez on va j'vais ramasser les cartes c'est bon toi t'as fini tu n'as pas fini
- 591. e4: c'est quoi ça
- 592. e6: S
- 593. e3 (en même temps) : alors D
- 594. e (en même temps) : voilà
- 595. e1: euh je sais plus c'est l'quel
- 596. E : est-ce que vous pouvez v'nir vous asseoir à vos places e2 reprends ta place
- 597. e6 : non c'est pas ici ta place
- 598. E (en même temps): e6 reprends ta place e5 e4
- 599. e5: moi 'a y est
- 600. E : hum e9 s'il te plaît est-ce que tu peux aller prendre un livre on va l'faire juste après mais pour l'instant voilà donc vous arrêtez de manipuler
- 601. e: oh
- 602. e5: ss zzz
- 603. E *(en même temps)* : alors le problème c'est que j'ai pas eu l'temps de regarder c'que vous aviez fait la deuxième fois dommage
- 604. e: pourquoi
- 605. E: on le r'fera
- 606. e1 : c'est quoi ça
- 607. E : alors hop je ramasse les cartes
- 608. e5 (en même temps) : un aimant maitresse
- 609. E : beh tiens rapporte les donc à e3
- 610. e1 : j'vais l'poser sur l'tableau

- 611. E: alors
- 612. e1 (en même temps) : j'vais l'poser sur l'tableau
- 613. E (en même temps) : chut
- 614. e5 (en même temps) : beh non i' colle pu
- 615. E : e3 il a fait ça dites-moi est-ce que c'est bon e10 tu me fatigues
- 616. e4: oh c'est les F
- 617. E (en même temps) : alors si c'est comme ça est-ce que c'est bon
- 618. e4: c'est les F
- 619. E : est-ce que c'est dans l'bon ordre est-ce que tout va bien
- 620. e5: oui
- 621. e (en même temps) : oui
- 622. E *(en même temps)* : par rapport à alors dites-moi cette là cette lettre-là elle s'appelle comment
- 623. e3: le
- 624. e4 (en même temps) : c'est le F
- 625. e3: F
- 626. E : le F d'accord sous quelle forme elle est là
- 627. e : en fusée
- 628. E : en fusée est-ce qu'on peut r'trouver des vraies lettres des lettres a' écrites comme ça dans les dans les livres
- 629. e: non
- 630. E : non alors à quoi ça sert
- 631. e : à rien
- 632. e : à faire une histoire
- 633. E : à faire une histoire d'accord cette lettre-là elle va servir à quoi euh e6
- 634. e3 : à écrire
- 635. e6 : euh à ààà
- 636. e : en capitale
- 637. E : tu t'appelles pas e6
- 638. e6 : euh je sais pas
- 639. E : celle-là tu sais pas euh e5
- 640. e : euh
- 641. e5 (en même temps) : pour écrire
- 642. E : pour écrire est-ce que moi quand j'écris au tableau j'écris en c' avec cette lettre
- 643. e (plusieurs élèves): non
- 644. E: alors
- 645. e : pour
- 646. e : pour écrire
- 647. E : hein hein où est-ce que vous la trouvez cette lettre-là

648. e : je sais pas

649. e : dans les noms

650. E : dans les noms oui

651. e3: oh j'allais l'dire

652. E *(en même temps)* : alors dans la pre' la première lettre des noms oui tout à fait la capitale

653. e5 (en même temps) : pour écrire les noms

654. E (en même temps) : celle-là

655. e4 (en même temps) : moi je sais

656. E: e4

657. e4 : c'est pour lire et puis écrire

658. E : lire on n'écrit pas comme ça on lit et celle-là

659. e1 : han moi je sais

660. E (en même temps): euh non e3

661. e1: pour

662. e3 (en même temps) : pour apprendre à lire

663. e1 : non pour écrire en attaché

664. e4 (en même temps) : non écrire écrire

665. e1 : pour écrire en attaché

666. E : d'accord allez vous allez ranger vos p'tits tableaux si vous l'avez pris et on va changer de groupe

Annexe 11 : Grille d'analyse construite à partir des deux séances observées

LA PLANETE DES ALPHAS						
Observables		Précisions		Oui/non Si oui et si possible, intervention correspondante, notamment pour l'introduction des supports dans la séance		
Supports utilisés		Figurines				
		Poster				
	Cartes	des personnag	ges Alphas			
	Cartes	des lettres en	capitales			
	Cartes de	s lettres en éc	riture scripte			
	Cartes de	s lettres en éci	riture cursive			
Activité		En petit grou	pe			
	Manipulat	ion des persor	nnages Alphas			
	Prés	sentée comme	un jeu			
		Droit à l'erre	eur			
Observables	Préc	isions	Interactants	Interventions		
Références au	Pour lance	Pour lancer une activité				
conte	Pour expliquer	Donné	Les élèves			
	un son ou une combinai-	Donné	L'enseignante			
	son de sons	Répété				
Noms des	Correct	Donné	Les élèves			
personnages Alphas	(avec et sans		L'enseignante			
Tipitas	détermi-	Répété	Les élèves			
	nant)		L'enseignante			
	Erroné	Donné	Les élèves			
		Répété	Les élèves			
			L'enseignante			

CARACTERIST Observables	Précis		Interactants	Interventions
Nom de la lettre	Donné en	Correct		Interventions
Nom de la lettre	lien avec le		Les élèves	
	son d'une	Erroné	T	
	lettre, une syllabe entendue, un mot ou le nom d'un Alpha	Correct	L'enseignante	
	Donné en	Correct	Les élèves	
	lien avec	Erroné		
	écrite	Correct	L'enseignante	
	Donné sans	lien précis	Les élèves	
			L'enseignante	
	Rép	été	Les élèves	
			L'enseignante	
Son de la lettre	Donné en lie		Les élèves	
	syllabe é	syllabe énoncée		
	Donné en	Correct	Les élèves	
	lien avec le nom d'un	Erroné		
	Alpha	Correct	L'enseignante	
	Donné en	Correct	Les élèves	
	lien avec le nom de la	Erroné		
	lettre	Correct	L'enseignante	
	Donné en	Correct	Les élèves	
	lien avec une lettre	Erroné		
	écrite	Correct	L'enseignante	
	Donné sans lien précis		Les élèves	
	Rép	Répété		
			L'enseignante	
Forme de la	Évoquée er		Les élèves	
lettre	une lettr	e écrite	L'enseignante	

PHONOLOGIE						
Observables]	Précis	sion	S	Interactants	Interventions
Combiner des					Les élèves	
unités (phonèmes,	oralem	nent]		Erroné		
lettres ou Alphas)	dans o	Contenues dans des noms de lettres		Correct	Les élèves	
	Donne		C	Correct	Les élèves	
	par éc	rit	I	Erroné		
			(Correct	L'enseignante	
	Sar	ıs liei	ı pr	écis	Les élèves	
	Combi		C	Correct	Les élèves	
	son rép	étée	F	Erroné		
				Correct	L'enseignante	
			I	Erroné		
Prolonger des	Un		Donné		Les élèves	
phonèmes	phone	onème seul		Répété		
			I	Donné	L'enseignante	
				Répété		
	phonè dans	Un phonème dans un		En osition nitiale	L'enseignante	
	nom de lettre		En position finale			
	Un	Er		Donné	Les élèves	
	phonè me	pos tio		Répété		
	dans	initi		Donné	L'enseignante	
	une syllabe	Er		Donné	Les élèves	
	syllase	pos tio fina	n		L'enseignante	
	Un			En	Les élèves	
	phonème dans un mot, dans un Alpha		position initiale		L'enseignante	

		-	es d'une	Les élèves		
	m	ême syl	abe	L'enseignante		
Isoler des unités dans une syllabe énoncée	Un phonè me	En position initiale	Correct Erroné Correct	Les élèves		
		posi- tion finale				
		Répété	Correct Erroné	L'enseignante		
	Deu phonè		Erroné	Les élèves		
	Une le écrite (déplac ment d carte	(par 1 ce- 'une	En position finale	Les élèves		
Discriminer des sons proches		[f] / [s]		Les élèves et l'enseignante		
		[s] / [z]		Les élèves et l'enseignante		
		[e] / [ε]]	Les élèves et l'enseignante		
Trouver des mots	Un phonè	Correct	-	Les élèves		
contenant	donné	Correc	Répété			
		Correc	Donné Répété	L'enseignante		
	Une	Donné	Correct	Les élèves		
	syllabe don- née	Répété				
		5.4.4.4				
				Donné	Correct	L'enseignante
		Répété				
		Répété	Erroné			

ECRIT					
Observables]	Précisi	ons	Interactants	Interventions
Sens de				Les élèves	
l'écriture				L'enseignante	
Noms des	Écritu		Donné	Les élèves	
graphies	sous forme d'Alph	2	Répété	L'enseignante	
	Écritu	re	Donné	Les élèves	
	en capital	le	Répété		
	d'impr		Donné	L'enseignante	
	merie		Répété		
	Écritu	-	Donné	Les élèves	
	minusc script		Donné	L'enseignante	
	Script		Répété		
	Écritu	I .	Donné	Les élèves	
	cursiv	e	Répété		
			Répété	L'enseignante	
Fonction des	Alpha	lpha Do		Les élèves	
graphies			Répété	L'enseignante	
	Écritu	re	Donné	Les élèves	
	en capita	le		L'enseignante	
	d'impr merie	i-	Répété	L'enseignante	
	Écritu-	Corre	ct Donne	Les élèves	
	re minus-		Répéte	6	
	cule	Erron	é Donne		
	scripte	Corre	et Donne	L'enseignante	
			Répéte	5	
	Écritu-	Corre	et Donne	E Les élèves	
	re cursi-	Erron	é		
	ve	Corre	ct	L'enseignante	

VOCABULAIRE UTILISE						
Observables	Préci	sions	Interactants	Interventions		
Alpha	Do	nné	Les élèves			
			L'enseignante			
	Rép	oété	Les élèves			
Son	Donn	é seul	Les élèves			
			L'enseignante			
	Répét	é seul	Les élèves			
			L'enseignante			
	Utilisé	Donné	Les élèves			
	pour introduire –	Donné	L'enseignante			
	un son ou	Répété				
	un nom					
	de lettre	11	T.I			
	« son de		L'enseignante			
Lettre	Donn	é seul	Les élèves			
			L'enseignante			
	Répét	é seul	L'enseignante			
	Suivi du r let		L'enseignante			
	Utilisé pour	Donné	L'enseignante			
	introduire le nom de	Répété	Les élèves			
	la graphie		L'enseignante			
			L'enseignante			
	Utilisé dans	Donné	Les élèves			
	l'expression « lettre de l'alphabet »		L'enseignante			
Syllabe	Donné		L'enseignante			
Voyelle	Do	nné	Les élèves			
			L'enseignante			
	Rép	oété	L'enseignante			
Consonne	Do	nné	Les élèves			
	Rép	oété	Les élèves			

		L'enseignante	
Écriture	Donné seul	L'enseignante	
	Utilisé dans l'expression « sens de l'écriture »	L'enseignante	
	Utilisé pour introduire un type de graphie ou sa fonction	L'enseignante	

Annexe 12 : Grille d'analyse de la première séance observée

LA PLANETE DES ALPHAS						
Observables		Précisions		Oui/non Si oui et si possible, intervention correspondante, notamment pour l'introduction des supports dans la séance		
Supports utilisés		Figurines				
2 supports		Poster				
	Cartes	des personnag	ges Alphas	Oui, 36,		
	Cartes	des lettres en	capitales			
	Cartes de	es lettres en éc	riture scripte	Oui, 123		
	Cartes de	s lettres en éci	riture cursive			
Activité		En petit grou	pe	Oui		
	Manipulat	ion des persor	nnages Alphas	Non		
	Pré	sentée comme	un jeu	Oui, 1, 1, 26		
		Droit à l'erre	ur	Oui, 160, 164 et 168		
Observables	Préc	eisions	Interactants	Interventions		
Références au conte	Pour lance	r une activité 7	L'enseignante	1, 3, 7, 28, 36, 36, 139,		
	20 Pour	Donné	Les élèves	102, 103, 105, 107, 194,		
interventions (5 4 15 E)	expliquer	5	Les eleves	102, 103, 103, 107, 194,		
(5 e et 15 E) e = élèves	expliquer un son ou une			56-58-60-62, 153, 200, 209, 316,		
(5 e et 15 E)	expliquer un son ou	5 Donné				
(5 e et 15 E) e = élèves	expliquer un son ou une combinai- son de sons	5 Donné 8				
Noms des personnages Alphas 31	expliquer un son ou une combinai- son de sons 13 Correct (avec et sans détermi-	5 Donné 8 Répété Donné	L'enseignante Les élèves	56-58-60-62, 153, 200, 209, 316, 6, 59, 85, 102, 194, 254, 299, 312, 315, 323, 426,		
(5 e et 15 E) e = élèves E = enseignante Noms des personnages Alphas	expliquer un son ou une combinai- son de sons 13 Correct (avec et sans	5 Donné 8 Répété Donné	L'enseignante Les élèves 11 L'enseignante	56-58-60-62, 153, 200, 209, 316, 6, 59, 85, 102, 194, 254, 299, 312, 315, 323, 426, 1, 1, 7, 7, 14, 28, 34, 36, 36, 36,		
(5 e et 15 E) e = élèves E = enseignante Noms des personnages Alphas 31 interventions	expliquer un son ou une combinai- son de sons 13 Correct (avec et sans détermi- nant)	5 Donné 8 Répété Donné 28	L'enseignante Les élèves 11 L'enseignante 17	56-58-60-62, 153, 200, 209, 316, 6, 59, 85, 102, 194, 254, 299, 312, 315, 323, 426, 1, 1, 7, 7, 14, 28, 34, 36, 36, 36, 58, 174, 318, 326, 326, 326, 333, 334		
(5 e et 15 E) e = élèves E = enseignante Noms des personnages Alphas 31 interventions	expliquer un son ou une combinai- son de sons 13 Correct (avec et sans détermi- nant)	5 Donné 8 Répété Donné 28	L'enseignante Les élèves 11 L'enseignante 17 Les élèves 1	56-58-60-62, 153, 200, 209, 316, 6, 59, 85, 102, 194, 254, 299, 312, 315, 323, 426, 1, 1, 7, 7, 14, 28, 34, 36, 36, 36, 58, 174, 318, 326, 326, 326, 333, 334		

			L'enseignante	
			L'enseignance	
CARACTERIST	IOUES DES	I FTTRES		
Observables	Préci		Interactants	Interventions
Nom de la lettre	Donné en lien avec le	Correct 7	Les élèves	46, 190, 192, 252, 294, 408, 530,
interventions (21 e et 26 E)	son d'une lettre, une syllabe	Erroné 2		238, 407,
	entendue, un mot ou le nom d'un Alpha 13	Correct 4	L'enseignante	174, 300, 569, 569,
	Donné en lien avec	Correct 9	Les élèves	24, 24, 40, 256, 257, 310, 401, 424, 526,
	une forme écrite 32	Erroné 1		580
	32	Correct 22	L'enseignante	54, 106, 106, 139, 153, 153, 200, 209, 314, 314, 314, 318, 326, 326, 333, 353, 419, 494, 497, 544, 602, 602,
	Donné sans lien précis		Les élèves 1	685
			L'enseignante	
	Rép 1		Les élèves 2	25, 334,
			L'enseignante 9	193, 241, 258, 295, 311, 409, 409, 425, 425,
Son de la lettre		énoncée	Les élèves 1	403
interventions (81 e et 49 E)		3	L'enseignante 2	65, 228,
	Donné en lien avec le	Correct 2	Les élèves	87, 332,
	nom d'un Alpha 6	Erroné 2 Correct 2		319, 321,
	U		L'enseignante	88, 337,

	Donné en lien avec le nom de la	Correct 15	Les élèves	24, 25, 40, 113, 252, 296, 313, 332, 401, 410, 430, 432, 496, 498, 499,
	lettre 30	Erroné 4		315, 319, 321, 426,
		Correct 11	L'enseignante	54, 139, 153, 153, 174, 337, 427, 429, 429, 431, 431,
	Donné en lien avec une lettre écrite 57	Correct 43	Les élèves	84, 150, 152, 167, 188, 210, 210, 210, 210, 210, 210, 210, 210
		Erroné 6		187, 212, 369, 422, 422, 541,
		Correct 8	L'enseignante	195, 195, 228, 341, 402, 549, 681, 681,
	Donné sans	Donné sans lien précis		682
	Rép		Les élèves 7	55, 227, 334, 336, 344, 428, 588,
			L'enseignante 26	41, 86, 88, 114, 153, 189, 191, 333, 402, 402, 405, 411, 433, 471, 471, 497, 500, 536, 542, 546, 549, 592, 652, 654, 657, 660,
Forme de la	Évoquée er		Les élèves	
lettre 2 interventions (0 e et 2 E)	une lettr	e écrite	L'enseignante 2	478, 481,
PHONOLOGIE				
Observables	Précis	sions	Interactants	Interventions
Combiner des unités	Données oralement	Correct 9	Les élèves	11*, 13*, 17*, 154, 154, 550, 550, 663, 664,
(phonèmes, lettres ou Alphas ⁷) 173	10	Erroné 1		9*,

interventions

^{7.} Cas symbolisé par un astérisque.

(120 e et 53 E)	Contenues dans des noms de lettres 1	Correct	Les élèves	24					
	Données par écrit 75	Correct 41	Les élèves	42*, 49*, 144, 148, 165, 169, 171, 208, 242, 280, 359, 361, 367, 371, 371, 371, 373, 436, 447, 454, 456, 449, 472, 482, 539, 539, 573, 575, 613, 635, 635, 635, 636, 638, 640, 651, 653, 655, 675, 677, 678,					
		Erroné 32		150, 157, 369, 382, 434, 442, 470, 475, 475, 475, 477, 480, 510, 510, 512, 521, 523, 526, 535, 535, 535, 577, 603, 611, 619, 629, 632, 642, 644, 646, 651, 675,					
		Correct 2	L'enseignante	62, 604,					
	Sans liei	Sans lien précis		287, 291, 682, 682					
	Combinai- son répétée	Correct 9	Les élèves 32	63, 161, 362, 605, 607, 666, 670, 671, 684,					
	83	83	83	83	83	83	Erroné 23		385, 387, 395, 401, 414, 416, 418, 458, 524, 537, 591, 595, 595, 595, 596, 596, 598, 616, 623, 625, 628, 628, 633,
					Correct 26	L'enseignante 51	12*, 18*, 18*, 21*, 145, 149, 155, 162, 172, 243, 372, 374, 374, 437, 448, 460, 483, 551, 553, 563, 574, 576, 665, 665, 676, 679,		
								Erroné 25	
Prolonger des phonèmes 155 interventions (100 e et 55 E)	Un phonème seul 78	Donné 58	Les élèves	24, 40, 53, 87, 152, 167, 187, 188, 210, 210, 210, 210, 210, 210, 210, 210					

			Répété 6		55, 334, 336, 344, 428, 588,
			Donné 3	L'enseignante	195, 341, 427,
			Répété 11		54, 54, 153, 189, 191, 333, 411, 433, 471, 471, 652,
	Un phonème dans un nom de		En position initiale 3	L'enseignante 4	326, 326, 333,
	lettr 4		En position finale 1		425
	Un phonè me	En posi- tion		Les élèves	11, 224, 283, 287, 367, 387, 395, 434, 472, 475, 480, 482, 524, 595, 595, 623, 666, 677, 682, 684,
	dans une syllabe	initial 47	Répété 1		261
	62		Donné 26	L'enseignante	36, 36, 71, 73, 90, 96, 98, 195, 239, 246, 248, 251, 260, 263, 265, 267, 278, 278, 286, 293, 374, 374, 383, 393, 525, 597,
		En posi-	Donné	Les élèves 12	42, 44, 63, 97, 220, 222, 250, 288, 385, 625, 628, 655,
		tion finale		L'enseignante 3	226, 298, 405,
	Un phonè	me	En position	Les élèves 1	194
	dans mot, d un Alı 7	ans	initiale	L'enseignante 6	326, 326, 333, 343, 343, 346,
	-	Deux phonème même sylla		Les élèves 2	279, 282,
	4			L'enseignante 2	62, 216,
Isoler des unités dans une syllabe énoncée	Un phonè me	En position		Les élèves	53, 240, 245, 250, 268, 270, 362, 399, 406, 530, 530, 530, 579, 579, 579, 579, 599, 599, 599, 674,
30 interventions +	29	initial 22	Erroné 2		51, 249,

5 déplacements de cartes (28 + 5 e et 2 E)		En pos tion fina 5	i- n	Correct		74, 285, 288, 288, 288,
		Répe 2	été	Correct 1	L'enseignante	54
				Erroné 1		52
	Deu phonè		F	Erroné	Les élèves	283
			En osition finale	Les élèves	Pendant 36, pendant 77, entre 92 et 93, entre 97 et 98, pendant 98	
Discriminer des sons proches	[f] / [s] 1 échange			ge	Les élèves et l'enseignante	1
6 échanges	[s] / [z] 4 échanges			es	Les élèves et l'enseignante	De 342 à 681 et plus particulièrement de 342 à 358, de 382 à 437, de 583 à 599, de 675 à 681
	[e] / [ε] 1 échang e			e	Les élèves et l'enseignante	De 566 à 569
Trouver des mots	Un phonè	Corre	ect	Donné	Les élèves	338, 340,
contenant 17 interventions	me donné	donné 1	né			342
(10 e et 7 E)	7	Corre	ect	Répété 1		342
		Corre	ect	Donné 1	L'enseignante	604
				Répété 2		339, 341,
	Une syllabe don- née 10	Don 2	né	Correct	Les élèves	554, 558,
		Répé 3	été			562, 564, 565,

Répété	Avec erreur 1		566
Donné 1	Correct	L'enseignante	563
Répété 2			555, 559,
Répété	Erroné 1		567

ECRIT								
Observables	Préc	isions	Interactants	Interventions				
Sens de			Les élèves					
l'écriture Aucune intervention			L'enseignante					
Noms des	Écriture	Donné	Les élèves					
graphies 1 intervention (0 e et 1 E)	sous forme d'Alpha	Répété	L'enseignante					
	Écriture	Donné	Les élèves					
	en	Répété						
	capitale d'impri- merie	Donné	L'enseignante					
		Répété						
	Écriture minuscule scripte	Donné	Les élèves					
		1 Donne	L'enseignante	123				
		Répété						
	Écriture	Donné	Les élèves					
	cursive	Répété						
		Répété	L'enseignante					
Fonction des	Alpha	Donné	Les élèves					
graphies 1 intervention		Répété	L'enseignante					
(0 e et 1 E)	Écriture	Donné	Les élèves					
	en capitale		L'enseignante					
	d'imprime rie	Répété	L'enseignante					

Éci	ritu-	Correct	Donné	Les élèves	
_	re nus-		Répété		
cı	ule	Erroné	Donné		
scr	ripte				
	1	Correct	Donné	L'enseignante	130
			1		
			Répété		
Éci	ritu-	Correct	Donné	Les élèves	
	re ırsi-	Erroné			
		Correct		L'enseignante	

VOCABULAIRE UTILISE Observables **Précisions** Interactants Interventions Alpha Donné Les élèves 303 6 interventions 6 1 (1 e et 5 E) L'enseignante 1, 36, 114, 114, 314, Répété Les élèves Donné seul Les élèves Son 47, 82, 108, 110, 204, 206, 218, 68 48 234, 543, interventions L'enseignante 26, 28, 50, 50, 86, 137, 153, 160, (12 e et 56 E) 39 174, 186, 228, 228, 274, 286, 298, 311, 314, 318, 326, 356, 356, 358, 370, 425, 468, 468, 485, 494, 542, 544, 602, 608, 610, 643, 645, 645, 654, 667, 679, Répété seul Les élèves 111 11 L'enseignante 48, 48, 83,112, 112, 205, 219, 10 221, 235, 544, Les élèves Utilisé Donné 40, 587, pour introduire Donné L'enseignante 65, 314, un son ou 2 un nom 592 Répété de lettre 5 Utilisé dans l'expression | L'enseignante | 421, 540, 542, 544 (1/2) « son de la lettre » 3 et ½

Lettre	Donne	e seul	Les élèves	
interventions (0 e et 19 E)	9		L'enseignante 9	123, 186, 189, 200, 209, 255, 441, 468, 538,
(0 e et 19 E)	Répéte	é seul	L'enseignante	
	Suivi du n lett 2 et	ere	L'enseignante	314, 326, 544 (½),
	Utilisé pour introduire	Donné Répété	L'enseignante Les élèves	
	le nom de la graphie	Repete	L'enseignante	
	Utilisé dans « nom de	-	L'enseignante	36, 295, 542, 542,
	Utilisé dans	Donné	Les élèves	
	l'expression « lettre de l'alphabet »	Répété	L'enseignante	
Syllabe 16 interventions (0 e et 16 E)	Donné 16		L'enseignante	26, 180, 182, 184, 195, 195, 274, 504, 504, 509, 509, 511, 553, 600, 608, 608,
Voyelle 14	Dor 8		Les élèves 4	116, 177, 601, 609,
interventions (4 e et 10 E)			L'enseignante 4	180, 184, 184, 209,
	Rép		L'enseignante	117, 117, 602, 602, 610, 610,
Consonne 8 interventions	Dor 4		Les élèves	120, 183, 601, 609,
(5 e et 3 E)	Rép 4	été	Les élèves 1	122
			L'enseignante 3	184, 610, 610,
Écriture	Donné	é seul	L'enseignante	
Aucune intervention	Utilisé dans « sens de l'	-	L'enseignante	
	Utilisé pour un type de gr fonc	raphie ou sa	L'enseignante	

Annexe 13 : Grille d'analyse de la seconde séance observée

LA PLANETE DES ALPHAS								
Observables		Précisions		Oui/non Si oui et si possible, intervention correspondante, notamment pour l'introduction des supports dans la séance				
Supports utilisés		Figurines		Oui, 3				
6 supports		Poster		Oui, 34				
	Cartes	des personnag	ges Alphas	Oui, 115				
	Cartes	s des lettres en	capitales	Oui, 185				
	Cartes de	es lettres en éc	riture scripte	Oui, 188				
	Cartes de	s lettres en éci	riture cursive	Oui, 200				
Activité		En petit grou	ipe	Oui				
	Manipulat	ion des persor	nnages Alphas	Oui				
	Pré	sentée comme	un jeu	Non				
		Droit à l'erre	eur	Non				
Observables	Préc	cisions	Interactants	Interventions				
Références au	Pour lance	r une activité	L'enseignante					
9 interventions (8 e et 1 E)	Pour expliquer	Donné 8	Les élèves	44, 46, 47, 55, 74, 79, 84, 159,				
(o c ct i E)	un son ou une	Donné	L'enseignante					
	combinai- son de sons	Répété 1		56				
Noms des personnages Alphas 80 interventions (66 e et 14 E)	Noms des personnages (avec et Alphas sans détermininterventions nant)	Donné 46	Les élèves 43 L'enseignante	17, 19, 23, 27, 31, 36, 38, 40, 41, 45, 48, 49, 53, 55, 58, 62, 68, 91, 121, 129, 134, 143, 144, 146, 153, 157, 159, 163, 166, 169, 173, 174, 176, 432, 442, 444, 455, 456, 545, 563, 565, 568, 627, 221, 486, 576,				
		D	3					
		Répété 16	Les élèves 6	59, 71, 86, 87, 92, 446,				

		L'enseignante 10	54, 63, 93, 158, 160, 164, 177, 445, 458, 628,
Erroné 18	Donné 14	Les élèves	57, 75, 80, 80, 89, 133, 135, 161, 165, 170, 333, 344, 497, 589,
	Répété 4	Les élèves 3	79, 81, 178,
		L'enseignante 1	162

CARACTERISTIQUES DES LETTRES								
Observables	Précis	sions	Interactants	Interventions				
Nom de la lettre 89	Donné en lien avec le	Correct 1	Les élèves	450				
interventions (69 e et 20 E)	son d'une lettre, une	Erroné						
(0) e et 20 E)	syllabe entendue, un mot ou le nom d'un Alpha 2	Correct 1	L'enseignante	228				
	Donné en lien avec une forme écrite 45	Correct	Les élèves	8, 9, 11, 13, 15, 18, 18, 25, 29, 29, 39, 66, 73, 94, 102, 136, 139, 146, 220, 220, 227, 232, 234, 236, 291, 293, 313, 434, 494, 532, 575, 577, 579, 587, 589, 592, 593, 616, 618, 624,				
			Erroné					
		Correct 5	L'enseignante	317, 441, 489, 489, 491,				
		Donné sans lien précis 26		99, 136, 167, 234, 239, 240, 242, 246, 256, 256, 301, 301, 301, 309, 309, 320, 320, 440, 453, 483, 485, 485, 485,				
			L'enseignante 3	113, 578, 580,				
	Rép		Les élèves 5	58, 222, 498, 499, 625,				
			L'enseignante 11	60, 67, 101, 168, 233, 241, 243, 247, 435, 578, 626,				

Son de la lettre 2 interventions	Donné en lie syllabe é		L'enseignante	
(2 e et 0 E)	Donné en	Correct	Les élèves	
	lien avec un Alpha	Erroné		
	Aipiia	Correct	L'enseignante	
	Donné en	Correct	Les élèves	
	lien avec le nom de la	Erroné		
	lettre	Correct	L'enseignante	
	Donné en lien avec une lettre écrite 2	Correct 1	Les élèves	96
		Erroné 1		226
	2	Correct	L'enseignante	
	Donné sans	lien précis	Les élèves	
	Rép	été	Les élèves	
			L'enseignante	
Forme de la lettre	Évoquée er une lettr		Les élèves 4	524, 583, 585, 586,
4 interventions (4 e et 0 E)	4		L'enseignante	

PHONOLOGIE Observables Précisions Interactants Interventions Combiner des Données Correct Les élèves unités oralement Erroné (phonèmes, Correct Les élèves Contenues lettres ou dans des Alphas) noms de Aucune lettres intervention Données Les élèves Correct par écrit Erroné Correct L'enseignante Sans lien précis Les élèves Combinai-Correct Les élèves son répétée Erroné Correct L'enseignante Erroné

Prolonger des phonèmes 3 interventions (3 e et 0 E)	Un phonème seul 3 Un phonème dans un		I I En i	nitiale	L'enseignante L'enseignante L'enseignante	55, 159, 226,
	nom dettre	2		finale	-	
	Un pho- nème	Er pos tio	i-	Donné Répété	Les élèves	
	dans	initi		Donné	L'enseignante	
	une sylla-	Er		Donné	Les élèves	
	be	pos tio	n		L'enseignante	
	Un	onème		position	Les élèves	
	dans un			nitiale	L'enseignante	
	_		nèmes d'une		Les élèves	
- 1 1		même syllabe			L'enseignante	
Isoler des unités dans une syllabe énoncée Aucune	Un pho- nème	- posi-		Correct Erroné	Les élèves	
intervention		Er pos tio	si- n	Correct		
		Rép	été	Correct Erroné	L'enseignante	
	Deux phonèn		I	Erroné	Les élèves	
	Une lettre écrite (par déplace- ment d'une carte)		En position finale		Les élèves	

Discriminer des sons proches				Les élèves et l'enseignante	
Aucune intervention		[s] / [z]		Les élèves et l'enseignante	
		[e] / [ε]		Les élèves et l'enseignante	
Trouver des	Un	Correct	Donné	Les élèves	
mots contenant	1	Erroné			
Aucune	donné	Correct	Répété		
intervention		Correct	Donné	L'enseignante	
			Répété		
	Une	Donné	Correct	Les élèves	
	sylla- be	Répété			
	donnée	Répété	Avec erreur		
		Donné	Correct	L'enseignante	
		Répété			
		Répété	Erroné		

ECRIT								
Observables	Préc	cisions	Interactants	Interventions				
Sens de l'écriture			Les élèves 8	408, 410, 414, 416, 418, 422, 424, 426				
14 interventions (8 e et 6 E)			L'enseignante 6	356, 360, 421, 423, 423, 425,				
Noms des graphies	graphies sous forme	Donné 1	Les élèves	627				
interventions		Répété 1	L'enseignante	628				
	Écriture en capitale d'impri-	Donné 3	Les élèves	186, 324, 636,				
		Répété 2		187, 357,				

Fonction des graphies 29 interventions (20 e et 9 E)	merie (« (en capitale	()	Donné 7 Répété 1	L'enseignante	356, 358, 360, 374, 394, 427, 652, 188
	Écritu	I	Donné 1	Les élèves	189,
	script (« norn es »)	nal L	Oonné 1	L'enseignante	403
	3	R	Képété 1		190
	Écritur	e	Oonné 10	Les élèves	206, 250, 293, 306, 322, 406, 500, 500, 505, 567,
	(« (en attaché	′ I N	Répété 2		207, 207,
	13	R	Répété 3	L'enseignante	307, 323, 407,
	Alpha 2	а Г	Oonné 1	Les élèves	632
		R	Képété 1	L'enseignante	633
	Écritu		Oonné 7	Les élèves 6	634, 636, 641, 646, 649, 653,
	d'imprii	I		L'enseignante 1	652
	9	R	Répété 2	L'enseignante	642, 650,
	Écriture re minusc ule scripte 11	Correct 2	Donné 1	Les élèves	657
			Répété 1		197
		Erroné 5	Donné		191, 194, 195, 199, 657,
		Correct 4	Donné 3	L'enseignante	196, 198, 403,
			Répété 1		658
	Écritu- re cursi- ve	Correct 5	Donné	Les élèves 6	201, 663, 664, 664, 665
		Erroné 1			662

		rrect	L'enseignante	202						
VOCABULAIRE UTILISE										
Observables	Préc	isions	Interactants	Interventions						
Alpha 19		onné 17	Les élèves 1	120						
interventions (3 e et 16 E)			L'enseignante 16	24, 34, 50, 93, 356, 356, 372, 377, 382, 384, 384, 392, 427, 431, 432, 435,						
	Ré	pété 2	Les élèves	35, 121,						
Son Aucune intervention	Doni	né seul	Les élèves							
			L'enseignante							
intervention	Répé	té seul	Les élèves							
			L'enseignante							
	Utilisé pour introduire un son ou un nom de lettre	Donné	Les élèves							
		Donné	L'enseignante							
		Répété								
Lettre		s l'expression la lettre »	L'enseignante							
46 interventions (8 e et 38 E)		né seul 36	Les élèves 5	21, 112, 132, 448, 531,						
			L'enseignante 31	10, 16, 24, 72, 93, 93, 93, 93, 110, 140, 185, 188, 192, 198, 204, 221, 231, 233, 235, 433, 435, 479, 479, 576, 622, 628, 628, 633, 642, 647, 652,						
	Répé	té seul 1	L'enseignante	113						
		nom d'une ttre	L'enseignante							
	Utilisé pour introduire	Donné 4	L'enseignante	358, 360, 360, 394,						
	le nom de la graphie	Répété 3	Les élèves 2	186, 187,						
	,		L'enseignante 1	188						

	Utilisé dans « nom de		L'enseignante	
	Utilisé dans l'expression « lettre de l'alphabet »	Donné 1	Les élèves	14
		Répété 1	L'enseignante	16
Syllabe Aucune intervention	Dor	nné	L'enseignante	
Voyelle Aucune intervention	Dor	nné	Les élèves	
			L'enseignante	
	Rép	été	L'enseignante	
Consonne	Dor	nné	Les élèves	
Aucune intervention	Rép	été	Les élèves	
			L'enseignante	
Écriture 9 interventions (0 e et 9 E)	Donné 5		L'enseignante	219, 228, 321, 325, 360,
	Utilisé dans « sens de l	'écriture »	L'enseignante	356, 421,
	Utilisé pour un type de gr fonc 2	raphie ou sa tion	L'enseignante	403, 403,

<u>Résumé</u>

La présente recherche porte sur une méthode d'apprentissage de la lecture, La Planète des Alphas, et s'intéresse particulièrement à l'utilisation qui peut en être faite à l'école maternelle, pour préparer les élèves à l'apprentissage de la lecture. L'objectif était de savoir comment cette méthode était utilisée avec les élèves de Grande Section et d'identifier les compétences qu'elle permettait de travailler. Pour cela, une observation filmée a été réalisée dans deux classes. Les résultats mettent en évidence de nombreuses différences, en lien avec les objectifs distincts définis par les enseignantes. Ces divergences montrent que La Planète des Alphas peut servir des activités très diverses. Néanmoins, des points communs ont pu être constatés, notamment le fait que la méthode permet de travailler sur les caractéristiques des lettres, à savoir leur nom, leur son et leur forme. Les analyses ont montré un réel travail sur la reconnaissance des lettres, dans les deux utilisations pourtant très différentes l'une de l'autre de prime abord.

Mots clés : pré-requis – apprentissage de la lecture – méthode – Planète des Alphas – école maternelle

Abstract

The present research concerns a method to learn reading, La Planète des Alphas, and is particularly interested in the use which can be made of that at nursery school, to prepare pupils to learn reading. The objective was to know how this method was used with pupils in last year of nursery school and to identify the competences which were worked. To do that, a filmed observation has been realized in two classrooms. The results highlight many differences, in relation with the distinct objectives defined by the teachers. The differences show that La Planète des Alphas can be used for very diverse activities. Nevertheless, common points have been noted, in particular the fact that the method allows to work on the letters' characteristics, that are their name, their sound and their form. The analysis have shown a real work on letters' recognition, in the two uses yet very different one of the other at first glance.

Keys words: requisite – learning reading – method – *Planète des Alphas* – nursery school