



**HAL**  
open science

# Le rôle des interactions et de la verbalisation des stratégies dans l'enseignement-apprentissage de l'encodage en CP

Manon Meignen

► **To cite this version:**

Manon Meignen. Le rôle des interactions et de la verbalisation des stratégies dans l'enseignement-apprentissage de l'encodage en CP. Education. 2020. dumas-02869360

**HAL Id: dumas-02869360**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02869360>**

Submitted on 15 Jun 2020

**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.

Master MEEF

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

Mention premier degré

Mémoire

# **Le rôle des interactions et de la verbalisation des stratégies dans l'enseignement- apprentissage de l'encodage en CP**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

Soutenu par

Manon Meignen

Le 03/06/2020

En présence de la commission de soutenance composée de :

Francois Simon, directeur de mémoire

Véronique Garcia, membre de la commission

# Remerciements

Ce mémoire n'aurait pu voir le jour sans la contribution de nombreuses personnes que je souhaite remercier.

Tout d'abord, je remercie François Simon, mon directeur de mémoire qui a su me consacrer du temps pour me guider dans mes réflexions, qui a été à l'écoute de mes questionnements en me donnant de nombreux conseils et références pour la construction de ce mémoire

Par ailleurs, je remercie également Véronique Garcia, professeure des écoles maître-formateur, aujourd'hui référente mathématiques de circonscription, qui m'a accueillie dans sa classe lors de mon stage filé durant l'année scolaire 2018-2019. Elle m'a été d'une grande aide pour la partie expérimentale de ma recherche en m'accompagnant dans mon questionnement et dans la pertinence de mes choix. Elle m'a également fait confiance en me laissant prendre en charge un groupe d'élèves pour mener mon dispositif de recueil de données, et a adapté son emploi du temps pour cela.

Enfin, je souhaite remercier les sept élèves qui ont participé aux différentes activités d'encodage indispensables à la réalisation de ma recherche, ainsi que leurs parents qui ont accepté de les faire participer.

# Sommaire

|   |    |
|---|----|
| Remerciements.....  | 1  |
| Sommaire.....   | 2  |
| Introduction.....   | 4  |
| 1. Cadre théorique.....   | 5  |
| 1.1. L'encodage au cours préparatoire.....                            | 5  |
| 1.1.1. La place de l'écrit avant l'entrée en CP.....                  | 5  |
| 1.1.2. Apprendre à encoder en CP.....                                 | 5  |
| 1.1.3. En lien avec l'apprentissage de l'orthographe.....             | 9  |
| 1.2. Les stratégies d'encodage.....                                   | 10 |
| 1.3. Les interactions.....  | 11 |
| 1.3.1. Entre l'enseignant et l'élève.....                             | 11 |
| 1.3.2. Entre pairs.....   | 12 |
| 2. Méthodologie.....  | 14 |
| 2.1. Contexte.....  | 14 |
| 2.2. Question de recherche.....                                       | 14 |
| 2.3. Hypothèses.....  | 14 |
| 2.4. Dispositif de recueil de données.....                            | 15 |
| 2.5. Les outils pour la mise en place du dispositif de recherche..... | 17 |
| 2.5.1. La dictée.....   | 17 |
| 2.5.2. Le livret des consignes de l'évaluateur.....                   | 18 |
| 2.5.3. Les ateliers de négociation graphique.....                     | 19 |
| 2.5.4. Les enregistrements audio.....                                 | 20 |
| 2.6. Corpus.....  | 20 |
| 2.6.1. L'école.....   | 20 |
| 2.6.2. La classe.....   | 21 |
| 2.6.3. L'échantillon choisi.....                                      | 21 |

|  |    |
|--|----|
| 3. Analyse des résultats.....  | 22 |
| 3.1. Première étape du dispositif : évaluation 0.....                        | 22 |
| 3.2. Deuxième étape du dispositif : ateliers de négociation graphique.....   | 25 |
| 3.3. Troisième étape du dispositif : interactions maître-élève.....          | 29 |
| 3.4. Quatrième étape du dispositif : évaluation finale.....                  | 32 |
| 3.5. Evolution entre la première et la dernière évaluation.....              | 36 |
| 4. Discussion des résultats.....   | 38 |
| 4.1. Vérification des hypothèses.....  | 38 |
| 4.1.1. Hypothèse 1.....  | 38 |
| 4.1.2 Hypothèse 2.....   | 39 |
| 4.1.3 Hypothèse 3.....   | 39 |
| 4.2. Les limites de la recherche.....  | 40 |
| Conclusion.....  | 42 |
| Bibliographie.....   | 43 |
| Annexes.....   | 45 |
| Annexe 1 : Copies des élèves de l'étape 1 : évaluation 0.....                | 46 |
| Annexe 2 : Retranscription de l'enregistrement audio du 17 janvier 2019..... | 47 |
| Annexe 3 : Retranscription de l'enregistrement audio du 28 février 2019..... | 55 |
| Annexe 4 : Copies des élèves de l'étape 4 : évaluation finale.....           | 62 |
| 4 <sup>ème</sup> de couverture.....  | 63 |

## INTRODUCTION

Avec le dispositif 100% réussite au CP et le dédoublement de ces classes en REP+ et REP, il y a là une volonté pour l'école de « combattre la difficulté scolaire dès les premières années des apprentissages fondamentaux et soutenir les élèves les plus fragiles ». L'objectif étant de « garantir, pour chaque élève, l'acquisition des savoirs fondamentaux - lire, écrire, compter, respecter autrui ». Les programmes insistent sur le fait qu'« au cycle 2, la langue française constitue l'objet d'apprentissage central », un élève de CP doit pouvoir s'exprimer et comprendre tant à l'oral qu'à l'écrit pour développer ses apprentissages futurs et s'intégrer dans la communauté scolaire et sociale. L'importance accordée à la lecture et à l'écriture au CP contribue à développer les compétences des élèves en langue française. Ces deux activités étant intimement liées, l'une ne va pas sans l'autre. Un élève ne pourra pas être capable de développer toutes les compétences en lecture s'il n'a pas reçu en même temps des apprentissages autour d'activités d'écriture. Comme le soulignent les ajustements des programmes de français du cycle 2 du 26 juillet 2018, « le travail de lecture est constamment mené en lien avec l'écriture et progressivement avec le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe ». Les programmes donnent des prérogatives aux enseignants de CP, mais quelle place donner à l'écriture, sous quelles modalités et comment l'intégrer dans des classes de niveau très hétérogène ?

Ce travail de recherche sera plus particulièrement centré sur l'enseignement de l'encodage au cours préparatoire. En effet l'un des attendus de fin de cycle 2 étant de « passer de l'oral à l'écrit », l'élève doit « connaître les correspondances graphophonologiques », il en fait une première approche en CP. Pour cela diverses activités ritualisées doivent être menées tout au long de l'année, afin que les élèves mettent en place des procédures qui s'automatisent progressivement. Il semble intéressant d'interroger certains facteurs qui pourraient faire progresser les élèves dans cet apprentissage, à savoir les stratégies que les élèves privilégient dans les situations d'encodage, ainsi que le rôle des interactions entre pairs mais aussi entre l'élève et l'enseignant pendant ces situations.

## 1. Cadre théorique

### 1.1. L'encodage au cours préparatoire

#### 1.1.1. *La place de l'écrit avant l'entrée en CP*

Dans sa thèse, Jérôme Riou (2017) retrace les différentes évolutions des programmes de l'école maternelle concernant la place de l'écriture. En effet, les élèves doivent être confrontés à l'écrit dès le plus jeune âge pour en comprendre ses intérêts et arriver en cours préparatoire avec des outils en main afin de développer au mieux les compétences dans ce domaine. Depuis 2006, les programmes de l'école maternelle incitent « les enseignants à donner aux élèves les moyens de construire progressivement le principe alphabétique, autrement dit de comprendre qu'à une lettre isolée ou à un groupe de lettres correspond un phonème. Ils citaient notamment l'exemple de la dictée à l'adulte qui rend visible le passage du langage oral vers les signes de l'écrit (MEN, 2006). Quelques années plus tard, les instructions officielles faisaient de la discrimination des sons et de la découverte du principe alphabétique deux compétences à atteindre en fin de grande section (MEN, 2008, p.13 et 14) » (Riou, 2017, p.130). Depuis 2015, les nouveaux programmes visent ces mêmes compétences, soit la découverte du principe alphabétique en lien avec le développement de la conscience phonologique. L'un des attendus de fin de cycle 1 étant de « discriminer des sons (syllabes, sons-voyelles ; quelques sons-consonnes hors des consonnes occlusives) » (MEN, 2015, p.11). Nous constatons donc que l'entrée dans l'écrit ne se fait pas qu'à l'arrivée en CP, il est indispensable que les élèves aient commencé à comprendre le rôle de l'écrit, sa fonction, et qu'ils l'utilisent dans diverses situations d'apprentissage mises en place par l'enseignant.

La découverte du principe alphabétique, la conscience phonologique, l'écriture de lettres isolées ou de son prénom, l'écriture provisoire (capacité à utiliser les relations entre les lettres et les sons pour transcrire l'oral) sont autant d'activités menées en maternelle qui permettent « de conduire un premier questionnement sur la morphologie de la langue » (Jérôme Riou).

#### 1.1.2. *Apprendre à encoder en CP*

Le CP est l'année de l'apprentissage de la lecture, le « savoir lire » est au centre des préoccupations des enseignants, on se demande donc quelle place accorder à l'écriture, et plus particulièrement à l'encodage dans ce contexte ?

Selon André Ouzoulias (2014), les élèves doivent écrire tôt pour avoir une représentation concrète de ce qu'ils écoutent, de ce qu'ils entendent, de ce qu'ils pensent afin que celle-ci ne perdure dans le temps, qu'elle reste figée. Pour lui, l'écrit permet d'être un appui pour la discrimination de mots en syllabes ou de syllabes en phonèmes. En effet, certains élèves peuvent ne pas entendre certains sons et donc ne pas être capables de discriminer seulement avec l'oral des syllabes ou des phonèmes, alors que « la syllabe écrite peut révéler les phonèmes au sein de la syllabe orale ». Il recommande donc un travail en parallèle sur l'oral et l'écrit qui permettrait aux élèves de mieux réussir en fin de CP.

L'un des attendus de fin de CP concernant la compétence des programmes (2018) « identifier des mots de manière de plus en plus aisée » est d'« établir les correspondances graphophonologiques ; combinatoire (produire des syllabes simples et complexes) ». L'élève doit être capable de « fusionner les graphèmes étudiés pour lire des syllabes et des mots ». Mais aussi, « en lien avec le décodage, il encode avec exactitude des syllabes et des mots réguliers dont les graphèmes ont été étudiés » (MEN, 2019, p.3).

En ce qui concerne la compétence « passer de l'oral à l'écrit », un élève en fin de CP doit « connaître les correspondances graphophonologiques ». Autrement dit, il connaît l'ensemble des correspondances graphophonologiques et les mobilise en situation de lecture et d'écriture ».

Comme le précise le rapport *Lire et écrire. Etude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages* à l'initiative de Roland Goigoux, et publié par l'Institut Français de l'Education (2015), les chercheurs avaient pour ambition d'identifier les caractéristiques des pratiques efficaces d'enseignement de la lecture et de l'écriture, en particulier pour les élèves socialement les moins favorisés. Ainsi, l'un de leur axe de recherche est de s'intéresser à l'apprentissage de l'écriture chez les élèves de CP et d'en comprendre son intérêt pour la lecture. Ils définissent notamment quatre stades d'écriture qui permettent à l'enseignant de situer les élèves quant à leurs capacités à encoder :

- L'écriture pré-syllabique qui concerne ceux qui n'ont pas compris le lien entre les signes de l'écrit et les sons de l'oral.
- L'écriture syllabico-alphabétique concerne ceux qui ont compris le lien entre les signes de l'écrit et les sons de l'oral, mais qui ont une écriture approximative.



- Ceux qui ont une écriture alphabétique restituent à peu près la forme sonore, elle est plus ou moins conforme à la norme orale.
- Enfin ceux qui écrivent conformément à la norme ont une écriture orthographique.

Les chercheurs de l'étude Lire-Ecrire ont alors défini plusieurs tâches d'écriture que les enseignants peuvent proposer aux élèves afin de travailler leurs compétences dans ce domaine :

- É1. Calligraphier
- É2. Copier (avec modèle)
- É3. Copier après disparition du modèle (copie différée)
- É4. Écrire sous la dictée (Le maître décide des unités à écrire)
- É5. Produire en combinant des unités linguistiques déjà imprimées
- É6. Produire en dictant à autrui
- É7. Produire en encodant soi-même (Les élèves choisissent)
- É8. Définir, planifier ou organiser la tâche d'écriture (enjeu, destinataire, contenu, plan...)
- É9. Revenir sur l'écrit produit : le corriger, le réviser, l'améliorer.

Nous nous intéresserons ici plus particulièrement aux tâches pour travailler l'encodage avec les élèves, qui sont les suivantes :

- Ecrire sous la dictée des lettres, des syllabes, des mots, des phrases ou des textes (E4)
- Utiliser des unités linguistiques déjà imprimées pour produire des mots (E5)
- Produire des syllabes, des mots, des phrases ou des textes en dictant à autrui (E6) et en encodant eux-mêmes, « essais d'écriture » (E7)

Ce sont ces tâches qui ont été retenues dans l'étude Ifé pour analyser les activités d'encodage et montrer les liens entre celles-ci et les compétences de décodage et d'orthographe.

Commençons par donner une définition à l'encodage, Jérôme Riou, dans sa thèse, définit cette tâche comme une « transcription de l'oral en une suite de signes écrits » (2017, p.129). D'après le guide « Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP » publié par le Ministère de l'Éducation Nationale, « l'encodage suppose d'identifier les phonèmes qui constituent les mots puis de sélectionner les lettres ou graphèmes qui les transcrivent. Cette opération est plus difficile en français que dans d'autres langues où les mots s'écrivent comme ils se prononcent puisque un même son (par exemple /o/) peut s'écrire de plusieurs façons différentes (o, au ou eau) et qu'il existe de nombreuses lettres qui ne s'entendent pas (les doubles consonnes, les

consonnes finales, et de manière générale, les marques grammaticales) » (MEN, 2018, p.10). Les activités d'encodage sont donc des activités dans lesquelles les élèves passent de ce qu'ils entendent à une écriture.

L'enseignement de l'encodage passe par l'enseignement des correspondances graphèmes-phonèmes. Jérôme Riou affirme que cet enseignement se doit d'être explicite afin que l'élève prenne conscience qu'à un phonème équivaut parfois plusieurs graphèmes. Les élèves doivent, pour encoder correctement un mot, aller au-delà de leurs habiletés phonologiques.

Intéressons-nous maintenant au temps consacré à cet enseignement dans les classes de CP. Dans le rapport Lire-Ecrire, Roland Goigoux et les chercheurs participant à l'étude ont estimé un temps moyen par semaine consacré à chacune des tâches d'encodage. Ils constatent donc que vingt-deux minutes sont consacrées aux activités de dictée, douze minutes aux activités de manipulation d'unités linguistiques et vingt-cinq minutes consacrées à la production d'écrits autonomes. Ce temps consacré à l'encodage est faible par rapport à d'autres temps d'écriture comme la copie par exemple (47 minutes) (Goigoux, 2016, p.52). Leurs résultats statistiques leur ont permis de constater que les élèves ont besoin d'au moins quarante-cinq minutes d'activités d'encodage par semaine pour progresser en lecture et en écriture. Les élèves initialement les plus faibles en lecture et écriture ont quant à eux besoin de soixante-deux minutes d'activités d'encodage par semaine pour progresser, soit en moyenne un quart d'heure par jour. Il y a donc un effet positif sur les performances en encodage des élèves concernant l'écriture sous la dictée, et ceci est d'autant plus remarquable pour les élèves initialement faibles dans l'apprentissage du code. Mais jusqu'à un certain point, autrement dit au-delà de quarante minutes par semaine, il n'y a plus d'effets bénéfiques. En effet, comme le dit Roland Goigoux lors de sa conférence du 27 septembre 2017 : « Enseigner la lecture et l'écriture au cours préparatoire : questions vives », quand un enseignant demande à un ou plusieurs élèves d'écrire sous la dictée, il choisit des mots ou phrases que l'élève est capable d'écrire selon lui puisque ce sont des choses qui ont été enseignées auparavant. L'élève prend conscience que l'enseignant pense qu'il peut y arriver, alors sa motivation sera plus grande et de fait il réussira davantage la tâche demandée. L'élève va faire travailler sa mémoire pour chercher les correspondances graphophonologique qui ont été enseignées pour écrire correctement. Les tâches de production d'écrits autonomes ont quant à elles des effets positifs sur les performances de tous les élèves, mais plus particulièrement sur ceux initialement intermédiaires et forts dans les activités autour du code, jusqu'à une durée maximale de trente-cinq minutes par semaine (Goigoux, 2016, p.47). Pour les élèves les plus faibles

initialement, il vaut mieux d'abord remobiliser des choses déjà apprises en les faisant écrire sous la dictée avant de leur proposer des tâches de production d'écrits autonomes.

Au terme de leur recherche, les chercheurs constatent que « les activités d'encodage, associées à celles de décodage, favorisent l'apprentissage des correspondances graphophonémiques et celui de l'orthographe. » (Goigoux, 2016, p.47)

### *1.1.3. En lien avec l'apprentissage de l'orthographe*

Comme le précise André Ouzoulias, « les connaissances orthographiques sont aussi utilisées en situation de lecture, pas seulement en écriture » (2014). Donc quand un élève écrit, il doit prendre en compte celui qui reçoit, qui lit sa production. Pour cela, il faut lui donner les moyens de comprendre ce qu'il lit et donc d'utiliser la bonne orthographe. En effet pour accéder au sens d'un texte et le lire de manière efficace et fluide, celui-ci doit être écrit avec une orthographe correctement maîtrisée. En effet avoir de bonnes connaissances en orthographe amène l'élève à lire une plus grande quantité de textes et à les comprendre davantage. De fait, il est amené à rencontrer plus fréquemment des mots nouveaux et donc à enrichir son vocabulaire. André Ouzoulias parle de « spirale d'auto-perfectionnement » qui permet aux élèves d'améliorer leurs habiletés de lecteurs.

Il préconise trois principes pour apprendre l'orthographe :

- Répétition des rencontres avec l'orthographe correcte (lire beaucoup aide à mémoriser l'orthographe des mots)
- Pas de connaissances orthographiques sans connaissances graphophonologiques
- Rencontre avec des mots qui seront des modèles d'autres nouveaux mots

Il est donc nécessaire d'inciter les élèves à utiliser les outils qu'ils ont à disposition pour écrire sans inventer. L'orthographe ne doit pas être oubliée et doit être apprise en même temps que la graphophonologie, elle est complémentaire à l'enseignement de l'encodage.

L'une des compétences de français au cycle 2 est de « s'initier à l'orthographe lexicale » (MEN, 2018), au CP, il est attendu des élèves qu'ils sachent « mémoriser l'orthographe du lexique le plus couramment employé », « mémoriser les principaux mots invariables » et qu'ils soient « capable de regrouper des mots par séries (familles de mots, mots reliés par des analogies morphologiques) » (MEN, 2019, p.9). Ces attendus sont en lien avec

l'apprentissage de l'encodage, puisque certains mots ne peuvent être écrits par simple correspondance graphophonologique. En effet, il existe de nombreux graphèmes pour un seul phonème, ou encore des lettres muettes en fin de mots qui ne peuvent être encodés si l'élève n'a pas mémorisé leur orthographe.

## 1.2. Les stratégies d'encodage

Dans leur recherche, Morin et Montésinos-Gelet (2017) expliquent qu'il faut travailler avec les élèves sur cinq principes didactiques pour les faire progresser en lecture et orthographe :

- Placer l'enfant dans une situation où il est amené à se servir de la langue écrite
- Être à l'écoute et questionner ses représentations par rapport à celle-ci
- Valoriser ce que l'enfant a déjà construit
- Chercher à développer sa réflexivité
- L'inciter à partager ses connaissances et ses stratégies

Quant à Jérôme Riou, il explique qu'il faut s'intéresser à différentes variables lorsqu'un élève écrit. Tout d'abord les interactions didactiques comme le relèvent Florence Mauroux, Jacques David et Claudine Garcia-Debanç dans leur article (2015) en analysant comment les pratiques pédagogiques et didactiques des enseignants jouent sur l'apprentissage en question, par exemple comment les élèves utilisent leurs connaissances et les aides matérielles ou les supports de référence présents en classe. Il est aussi important de s'intéresser aux comportements scripturaux des élèves en faisant attention aux essais-erreurs qu'ils produisent, s'ils reviennent sur leur écrit, ainsi qu'aux commentaires qu'ils formulent à propos de leurs écrits lors d'entretiens par exemple ou d'auto-explicitation, à savoir s'ils verbalisent en même temps qu'ils écrivent.

Jérôme Riou préconise alors d'inciter les élèves à produire des écrits avec le moins de sollicitations et d'aides possibles de la part de l'enseignant. Leurs productions font ensuite l'objet d'échanges collectifs ou d'entretiens avec l'adulte au cours desquels les élèves verbalisent les stratégies (= mises en œuvre par l'élève pour parvenir à ses fins) et les procédures (= dépendantes de contraintes linguistiques) qui leur ont permis de transcrire l'oral. Il explique que les formes conventionnelles de l'écrit constituent l'aboutissement d'un cheminement intellectuel qui a pour but d'installer chez l'élève des démarches et des

procédures permettant de résoudre des problèmes orthographiques qui portent à la fois sur les versants phonologiques et morphologiques de la langue.

Favoriser les explications, les explicitations, les verbalisations du fonctionnement de la langue lors d'activités d'écriture permet aux élèves de comprendre les procédures cognitives de raisonnement à mettre en œuvre afin de mobiliser les compétences et connaissances construites autour de la langue. Cela permet également aux enseignants de mieux saisir comment les élèves raisonnent et se saisissent du fonctionnement de la langue.

### 1.3. Les interactions

#### 1.3.1. *Entre l'enseignant et l'élève*

Dans son ouvrage « Refonder l'enseignement de l'écriture » (2014), Dominique Bucheton explique que les élèves affrontent différemment la tâche d'écriture en fonction de compétences, d'expériences, de cultures, de représentations différentes. Le rôle de l'enseignant est donc de mettre chacun dans des conditions favorables pour gérer une tâche d'écriture. Ainsi, créer des espaces pour l'investissement des élèves en prenant appui sur le rôle décisif des interactions entre pairs permet de créer des conditions favorables au développement des apprentissages en écriture de l'élève, par exemple pour des activités d'encodage, en réfléchissant à plusieurs, en prenant en compte les connaissances et compétences de l'autre pour apprendre. Des ateliers dirigés peuvent alors être mis en place et pilotés par l'enseignant, avec comme enjeu principal des gestes sociaux d'apprentissage (s'entre-aider, s'écouter, discuter, échanger, partager les tâches). Il est alors possible de proposer à l'élève d'écrire un mot, une phrase en s'aidant des savoirs appris lors des précédentes leçons (affichage des correspondances graphophonologiques dans la classe), des savoirs des pairs, des ressources dans des livres lus, de l'aide de l'enseignant. Les enseignants apprennent autant que les élèves, se rendent compte de là où ils en sont, des difficultés qu'ils rencontrent encore, et peuvent ainsi mettre en place un accompagnement « à la carte » pour les élèves. Ce type d'activité génère par la proximité d'un espace partagé une atmosphère collaborative.

Bucheton rappelle aussi l'importance de la précision du projet didactique de l'enseignant qui doit savoir ce qu'il est en train de chercher à construire avec les élèves en matière d'écriture. Autrement dit, avoir une vision claire des enjeux d'apprentissage et des conditions pour

inventer une tâche d'écriture, un dispositif. L'engagement des enseignants dans l'accompagnement de chaque élève est le moteur pour leur permettre de s'engager dans la tâche d'écriture et ainsi progresser.

Certaines études traitant du développement et de l'acquisition des connaissances et compétences chez l'enfant montrent que ceux-ci ne peuvent avoir lieu sans que le langage et les interactions langagières n'interviennent (Bruner, 1983 ; Nonnon, 1999 ; Vygotski, 1934). En effet, le langage a une fonction de construction de la pensée car il permet de réfléchir, de mettre en mot, et ainsi de développer l'activité cognitive. C'est aux enseignants d'apprendre aux élèves à construire les compétences langagières nécessaires à l'acquisition des notions, concepts pour acquérir les compétences et connaissances nécessaires dans l'apprentissage de l'écriture.

### *1.3.2. Entre pairs*

Les interactions entre pairs peuvent être mises en lien avec la coopération. Le ministère de l'Education Nationale, donne plusieurs définitions de la coopération sur son site dédié au climat scolaire :

- Co-opérer c'est au sens propre opérer ensemble
- La coopération se définit comme l'ensemble des situations où des personnes agissent, produisent ou apprennent à plusieurs
- Coopérer c'est le pari d'une meilleure réussite pour tous par le « faire, vivre et apprendre ensemble »
- Agir, vivre et apprendre en coopération, c'est agir, vivre et apprendre avec les autres, par les autres et pour les autres et non pas seul contre les autres
- La coopération permet l'exercice de la démocratie au sein de l'école.

Le travail entre pairs serait plus efficace car les apprenants apprennent mieux de leurs erreurs et comprennent les objectifs d'apprentissage. En effet, les élèves sont incités à confronter leurs représentations en étant dans des situations favorables à la communication. Ils acquièrent alors de nouvelles connaissances, l'esprit de solidarité et des compétences telles que l'écoute. Dans ce travail coopératif, l'enseignant joue un rôle d'observateur, de conseiller et d'accompagnateur.

Les systèmes de dictées négociées, de travail en binôme sont un moyen de coopérer dans l'apprentissage de l'encodage et incitent les élèves à justifier leur choix en interagissant avec l'autre.

Dominique Bucheton nous explique que les interactions entre pairs, les discussions n'empêchent pas le développement de l'écriture et de la pensée singulière de chacun des élèves, bien au contraire. En effet, les élèves s'empruntent des idées, des mots, et les mettent en travail. Ils les font circuler, les rhabillent, à leur façon. Ils profitent de ces interactions pour favoriser leurs écrits, développer leurs compétences.

## **2. Méthodologie**

### **2.1. Contexte**

L'objet de ma recherche s'est d'abord centré sur le rôle et l'importance de l'écriture dans l'apprentissage de la lecture. En effet, de par mes premières observations en classe, je me suis d'abord demandé quel rôle avait l'écriture dans l'apprentissage de la lecture.

A partir de cette première question, et de mes lectures qui ont montré les nombreux liens entre l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, j'en suis venue à me poser une autre question : pourquoi faut-il accorder autant d'importance au lien entre la maîtrise du code et l'encodage dans l'apprentissage du lire-écrire ?

Après avoir ciblé mes recherches bibliographiques sur l'enseignement-apprentissage de l'encodage, j'ai voulu plus particulièrement m'intéresser à la verbalisation des stratégies d'encodage, ainsi je me suis demandé quelles étaient les stratégies que les élèves privilégiaient dans les situations d'encodage. Mais aussi, en quoi faire verbaliser les élèves sur leurs stratégies d'encodage favoriserait l'apprentissage des relations graphophonologiques ?

### **2.2. Question de recherche**

Dans quelle mesure la mise en place d'un dispositif d'enseignement-apprentissage de l'encodage faisant appel à la verbalisation de stratégies par l'intermédiaire d'interactions entre pairs et entre l'enseignant et l'élève est-il de nature à faire progresser des élèves dans l'apprentissage du code ?

### **2.3. Hypothèses**

La verbalisation des stratégies d'encodage serait de nature à faire progresser les élèves, en ayant conscience de ce qu'ils écrivent, de comment et pourquoi ils écrivent un mot de telle manière.



De plus, les échanges entre élèves seraient de nature à favoriser les apprentissages dans ce domaine, en s'aidant mutuellement, en apportant chacun les connaissances et compétences qu'ils ont acquises et en les mutualisant.

Enfin, les interactions entre l'enseignant et les élèves sur leurs stratégies d'encodage permettraient aussi de les faire progresser en encodage, en leur demandant des explicitations, en leur posant des questions sur leurs manières de procéder.

#### 2.4. Dispositif de recueil de données

Le dispositif de recueil de données se déroule en quatre étapes, avec à chaque fois des mots et une phrase dictés.

La première étape représente l'évaluation 0 avant apprentissage : le but étant de donner des mots et une phrase en dictée pour positionner les élèves sur leurs capacités à transcrire des sons en lettres. Les mots et la phrase choisis sont les suivants :

- chat, piano, maison, toboggan
- Le vélo est dans la cabane

Les mots ont été choisis en échangeant avec l'enseignante de la classe pour suivre sa progression sur les correspondances graphophonologiques étudiées. Nous avons également cherché à utiliser des mots courants dans le vocabulaire des élèves.

La deuxième étape concerne des ateliers de négociation graphique appliqués à l'encodage qui seront davantage détaillés dans les outils utilisés pour mener ma recherche. Ainsi, j'ai repensé le dispositif de Ghislaine Haas et Danielle Lorrot (1996) pour le transposer aux exercices d'encodage. En effet, l'idée ici est d'amener les élèves à argumenter sur leur choix d'écriture de mots afin qu'ils puissent réfléchir sur la manière de les écrire. Il s'agira donc de former des groupes d'élèves homogènes, en fonction des résultats de la première évaluation, afin de favoriser la participation productive de tous. Les élèves encodent d'abord individuellement le mot avant de confronter leur résultat et de produire ensemble sur une autre feuille ce même mot en se mettant d'accord sur la graphie. Ils sont alors incités à échanger entre eux sur leurs stratégies d'encodage et à se mettre d'accord sur l'écriture des mots.

Les mots et la phrase à encoder sont les suivants :

- chocolat, pantalon, loupe, gâteau
- Le camion est dans le boulevard

J'ai fait le choix d'utiliser des mots dans lesquels nous retrouvons les phonèmes et graphèmes de la première étape afin que les élèves puissent réfléchir plus particulièrement sur les correspondances graphophonologiques qui lui seront nécessaires pour la dernière étape d'évaluation.

La troisième étape consiste en un échange entre l'enseignant et l'élève, une discussion autour des stratégies efficaces pour encoder. L'enseignant incite alors l'élève à décrire, par la verbalisation orale, ses procédures qui l'aident à encoder.

Enfin, pour la dernière étape, une nouvelle évaluation est proposée aux élèves. Ainsi, les élèves pourront appliquer seul, les différentes stratégies mises en place lors des étapes intermédiaires.

La première et dernière étape sont similaires dans le sens où l'élève est seul face à sa tâche d'encodage, chaque élève est isolé dans une pièce neutre pour réaliser l'évaluation. Les mots et la phrase sont les mêmes afin de pouvoir faire une comparaison de la progression entre le début et la fin du dispositif. Cependant, elles diffèrent puisqu'elles interviennent à différents moments-clés du dispositif de recherche, l'une au début en tant qu'évaluation diagnostique, et l'autre à la fin pour permettre de comparer et voir l'évolution des apprentissages.

Les deux étapes intermédiaires sont quant à elles similaires dans les mots et la phrase dictés mais aussi dans le fait que l'élève interagit avec une ou plusieurs personnes. Elles sont néanmoins différentes car d'une part l'élève interagit avec un ou des pairs, et d'autre part il interagit avec l'enseignant. Pour ces deux étapes, les élèves sont enregistrés afin de pouvoir analyser par la suite leurs échanges.

A noté que pour ce dispositif, j'ai le rôle de l'enseignant.

## 2.5. Les outils pour la mise en place du dispositif de recherche

### 2.5.1. *La dictée*

J'ai fait le choix de proposer une dictée en prenant appui sur le document d'accompagnement de français « La dictée au CP » (MEN, 2017). Les auteurs de ce document expliquent qu'il faut différents temps d'apprentissage pour mener une dictée :

- « de structuration de savoirs orthographiques », c'est-à-dire des activités d'apprentissage où l'élève s'exerce pour intérioriser un nouveau savoir orthographique
- « de réflexion sur la manière d'écrire (seul ou à plusieurs) », autrement dit des activités sous forme de situation-problème dans lesquelles l'élève s'interroge sur comment il écrit tel mot et pourquoi
- « de verbalisation sur cette manière d'écrire avec l'ensemble du groupe », en expliquant aux autres par la verbalisation orale, l'élève utilise le métalangage qui l'aide à construire son savoir
- « de confrontation à la norme écrite », il y a ici l'importance pour l'élève d'être face à des mots correctement orthographiés pour ne pas que ses erreurs persistent.

En ce qui concerne le dispositif que j'ai mis en place, nous sommes sur des temps de réflexion sur la manière d'écrire et de verbalisation sur cette manière d'écrire.

Nous pouvons aussi retrouver, dans ce document, l'importance « de s'appuyer sur la fréquence des graphèmes et leur pertinence d'apparition pour rendre l'orthographe du français la plus transparente possible » (p.1). Les auteurs de cette ressource rappellent aussi que « les programmes insistent sur la priorité à accorder à l'apprentissage des mots les plus fréquents de la langue française » (p.2). Il existe des listes de mots fréquents sur le site éducol du Ministère de l'Education Nationale par ordre alphabétique, par nature, par fréquence décroissante. Pour choisir les mots à dicter, je me suis alors renseigné sur les correspondances graphophonologiques que les élèves avaient déjà étudiées en classe. J'ai aussi fait attention à utiliser des mots courants dans leur vocabulaire.

Différents types de dictée sont proposés dans ce document d'accompagnement (La dictée au CP) avec une progressivité à suivre. Concernant mon dispositif de recherche, il s'agit donc des dictées suivantes :

- dictée de mots usuels
  - o attention portée au choix des mots (régularité et fréquence)

- apprentissage : enseignement explicite de méthodes pour mémoriser l'orthographe
- dictée à l'adulte
  - conduire avec les élèves des échanges autour des problèmes orthographiques, de favoriser le recours aux analogies, les procédures de segmentation syllabiques des mots, l'oralisation des productions, l'usage des référents présents dans la classe et construits avec les élèves, le recours aux dérivations.
- dictée négociée
  - fin CP
  - phase de dictée individuelle
  - les élèves se regroupent par deux ou trois et se mettent d'accord sur la graphie des mots pour ne rendre qu'un seul écrit.
  - Discussion, négociation, argumentation
  - Il faut se situer dans la zone de compétences des élèves pour ce genre de dictée.

### 2.5.2. *Le livret des consignes de l'évaluateur*

Pour la passation des consignes lors de la dictée des mots et de la phrase pour les deux évaluations, je me suis inspiré du livret des consignes destiné aux évaluateurs de la recherche *Lire-Ecrire* publiée par l'Institut Français de l'Education. La passation se déroulera donc dans un espace calme et sans affichage pouvant les aider à reconnaître les correspondances graphophonologiques. En effet, j'analyserai leurs compétences à encoder seuls, sans aide particulière venant de l'extérieur.

Les chercheurs conseillent d'expliquer aux élèves ce que l'on cherche à faire et donc de leur dire clairement : « je cherche à comprendre comment les enfants apprennent à écrire et pour cela, je voudrais que tu essaies d'écrire les mots que je vais te dicter ». Il faut aussi leur énoncer ce que l'on va leur demander d'écrire, ainsi je prévois de leur dire, en prenant appui sur leurs propres mots : « Je vais te demander d'écrire 4 mots, puis une phrase. Ce sont des mots que tu connais, mais tu ne sauras peut-être pas les écrire correctement mais ce n'est pas grave du tout. Essaie de les écrire comme tu penses qu'ils pourraient s'écrire. »

Il faut ensuite énoncer les mots à écrire, sans article, toujours dans le même ordre, avec une intonation normale, sans accentuation ni coupure syllabique, avec la possibilité de répéter le mot.

Après les quatre mots, il est demandé de dicter la phrase en disant : « Maintenant, je vais te dire une phrase. J'aimerais que tu l'écrives ». Ils préconisent de ne pas la dicter mot à mot (ce qui pourrait induire une segmentation), mais d'oraliser la phrase normalement, sans rupture, et la répéter en commençant par le début autant de fois que nécessaire.

Si les élèves n'écrivent pas et disent ne pas savoir écrire, il est nécessaire de les encourager :

- « Allez, vas-y, écris comme tu penses que ça s'écrit »
- « Tu peux essayer de l'écrire, même si on ne te l'a pas encore appris »
- « Ce n'est pas grave si tu te trompes »

De plus, il faut accueillir leurs productions avec bienveillance, quelles qu'elles soient : « C'est bien, continue » ou « Ce n'est pas grave si tu ne sais pas écrire le mot, essayons avec d'autres mots, plus faciles ».

Enfin, concernant la prise de notes, les consignes que l'on retrouve dans le livret sont les suivantes :

- Durant la passation, noter les commentaires de l'enfant qui sont susceptibles de nous éclairer sur son activité d'écriture, notamment ses relectures spontanées des mots déjà écrits ou bien ses répétitions du mot (mot isolé ou mot dans la phrase) dicté.
- Noter en particulier si ces oralisations portent sur le mot entier ou sur des segments de mots, par exemple les syllabes ou des phonèmes.

### *2.5.3. Les ateliers de négociation graphique*

Pour la mise en place de l'étape deux, dans laquelle les élèves sont répartis en binôme ou trinôme afin d'échanger et de se mettre d'accord sur les mots à encoder, j'ai pris appui sur le concept d'atelier de négociation graphique mis en œuvre par Ghislaine Haas et Danielle Lorrot (1996). Elles décrivent cet atelier comme étant « un observatoire de l'apprentissage du raisonnement », c'est alors une « activité privilégiée pour que les élèves puissent élaborer des argumentations métalinguistiques ». Les élèves sont invités à débattre sur le mode suivant : « un élève fait part de ses remarques concernant une ou plusieurs graphies d'un mot et les argumentations se construisent, plus ou moins développées, favorisées par le questionnement de l'enseignant ». Elles expliquent aussi que l'atelier de négociation graphique est « un lieu d'observation particulièrement intéressant pour l'enseignant ». En effet, cela lui permet de « saisir la manière dont ses élèves conduisent leurs raisonnements, la nature et l'enchaînement de leurs arguments, le savoir grammatical qu'ils convoquent et l'utilisation qu'ils en font pour

résoudre un problème précis ». Pour ce dispositif de recherche, il ne s'agit pas de savoir grammatical mais de s'intéresser aux arguments et raisonnements des élèves en fonction de leurs connaissances et compétences en encodage.

Cet article propose donc un dispositif de recherche didactique qui a pour but d'instaurer chez les élèves une capacité à réfléchir sur la langue. Les ateliers ont été pensés pour des élèves de cycle 3 afin de les amener à réfléchir de façon raisonnée et méthodique sur la grammaire et l'orthographe.

La construction d'un apprentissage chez les enfants ne peut se réduire à la réception d'un enseignement : l'activité cognitive des élèves est essentielle à prendre en compte. L'élève doit pouvoir argumenter et justifier ses choix, les ateliers de négociation graphique sont donc un bon moyen de mettre leur argumentation en œuvre en échangeant avec les autres élèves, ou même avec l'enseignant.

#### *2.5.4. Les enregistrements audio*

Les étapes deux et trois du dispositif de recherche seront enregistrées. Cela me permettra alors d'analyser les interactions, les échanges que les élèves ont entre eux et avec moi qui leur permettent de verbaliser, de confronter et d'expliquer les choix faits en fonction des connaissances qu'ils ont à leur disposition. De par ces enregistrements, je pourrai me rendre compte de l'intérêt de ces situations d'encodage, comprendre le rôle des interactions langagières et la nature des échanges.

## 2.6. Corpus

### *2.6.1. L'école*

Cette recherche a été menée dans une école rurale classée en Réseau d'Education Prioritaire (REP) avec une majorité d'élèves venant d'un milieu socio-économique défavorisé. Pour l'année scolaire 2018-2019, elle comptait six classes, dont deux en maternelle et quatre en élémentaire ; elle bénéficie aussi d'un maître surnuméraire qui intervient principalement pour les apprentissages en français et mathématiques au cycle 2.

### 2.6.2. *La classe*

J'ai effectué ma recherche dans la classe de CP d'une PEMF qui enseigne depuis 19 ans. C'est une classe de quinze élèves scolairement très hétérogène avec de forts écarts de réussite dans de nombreux domaines d'apprentissage. Concernant l'apprentissage du lire-écrire en particulier puisqu'il concerne ma recherche, certains élèves de la classe étaient capables de lire et commençaient à encoder des phrases entières quand d'autres rencontraient de nombreuses difficultés à décoder et encoder des syllabes.

### 2.6.3. *L'échantillon choisi*

J'ai décidé de mener ce dispositif de recherche auprès de sept élèves (six garçons et une fille) considérés comme ceux ayant le plus de difficultés dans le domaine de l'encodage par l'enseignante de la classe qui a pu évaluer leurs compétences lors d'activités autour du code qu'elle a mené dans différentes séquences d'enseignement-apprentissage. En effet, il s'agit ici de voir les évolutions entre les résultats de la première et de la dernière évaluation et de pouvoir en faire une comparaison. Le fait de prendre des élèves plus faibles en encodage me paraît donc plus intéressant afin d'analyser le rôle des interactions et de la verbalisation des stratégies sur les possibles progressions des élèves en encodage.

### 3. Analyse des résultats

#### 3.1. Première étape du dispositif : évaluation 0

Pour analyser les premiers résultats des productions des élèves, je me sers du livret de consignes pour l'évaluateur de la recherche lire-écrire. Les copies des élèves sont référencées en annexe 1. Cette évaluation a été réalisée le 18 décembre 2018. Certaines correspondances graphophonologiques avait donc déjà été étudiées : les sons-voyelles (a, e, i, o, u, y), les phonèmes [l], [r], [n], [s], [ʃ], [m], [u], [v], [t], [p], [z], [e], [b] et le son « oi ».

Il s'agit dans un premier temps de positionner l'élève sur sa capacité à encoder des mots suivant différents codes que les chercheurs ont classé de 0 à 8 de la manière suivante :

- 0 = Absence de toute trace
- 1 = Dessin
- 2 = Simulation de l'écriture et graphisme primitif
- 3 = Écriture avec prédominance de lettres
- 4 = Ecriture syllabique dominante
- 5 = Ecriture syllabico-alphabétique
- 6 = Ecriture alphabétique non totalement conforme à la forme orale
- 7 = Ecriture alphabétique conforme à la forme orale
- 8 = Écriture orthographique

A partir de là, trois paliers permettent de situer l'élève sur sa compréhension du principe alphabétique. Le premier palier correspond aux codes 0 à 3 : « l'enfant n'a pas encore franchi le « mur du son » ; il n'a pas compris que l'écrit code les sons du langage ». Le deuxième palier équivaut aux codes 4 et 5 : « l'enfant a franchi le « mur du son » mais il n'a pas compris le principe alphabétique : chaque phonème (son élémentaire du langage) est encodé par un graphème (une lettre ou plusieurs) ». Enfin le troisième palier pour les codes 6 à 8 : « l'enfant a compris le principe alphabétique mais il maîtrise plus ou moins bien les correspondances phonèmes-graphèmes (CGP) ».



Ci-dessous, un tableau récapitulatif des écritures tâtonnées des élèves et du code correspondant :

|                | <b>CHAT</b> | <b>Code</b> | <b>PIANO</b> | <b>Code</b> | <b>MAISON</b> | <b>Code</b> | <b>TOBOGGAN</b> | <b>Code</b> |
|----------------|-------------|-------------|--------------|-------------|---------------|-------------|-----------------|-------------|
| <b>Melwin</b>  | HA          | 6           | PIANO        | 8           | MÉSO          | 6           | TOBOK           | 5           |
| <b>Eden</b>    | HA          | 6           | PIA          | 4           | PMO           | 4           | TOP             | 4           |
| <b>Thaïs</b>   | CHA         | 7           | PANO         | 6           | MÉSON         | 7           | TOBOGAN         | 7           |
| <b>Smiley</b>  | CA          | 6           | IA           | 4           | MU            | 4           | OJ              | 4           |
| <b>Loucas</b>  | CH          | 4           | P            | 4           | M             | 4           | T               | 4           |
| <b>Mathéo</b>  | CHA         | 6           | PNAO         | 5           | MÉZC          | 5           | TODKE           | 4           |
| <b>Maxence</b> | CHA         | 6           | FANO         | 5           | MSON          | 5           | OTBNO           | 4           |

Eden, Smiley, Loucas ayant un maximum de code 4, ainsi que Mathéo et Maxence ayant un maximum de code 5, nous pouvons les positionner dans le second palier, autrement dit, ils ont « franchi le « mur du son » mais [ils n’ont] pas compris le principe alphabétique ». En effet, on remarque que beaucoup de phonèmes ne sont pas encodés par des graphèmes. Dans plusieurs cas, une syllabe correspond à une lettre :

- Smiley écrit « MU » pour MAISON

De plus, des syllabes ne sont pas encodées, il manque le début, le milieu ou la fin des mots :

- Loucas n’encode que le premier phonème de chaque mot
- Eden écrit « PIA » pour PIANO, « TOP » pour TOBOGGAN

Je remarque aussi l’encodage de phonèmes dans le désordre :

- Mathéo encode « PNAO » pour PIANO
- Maxence, quant à lui, écrit « OTBNO » pour TOBOGGAN

Melwin ayant un maximum de code 6 et Thaïs de code 7, ils se situent au troisième palier, c’est-à-dire qu’ils ont « compris le principe alphabétique mais [ils maîtrisent] plus ou moins bien les correspondances phonèmes-graphèmes (CGP) ». En effet, ils encodent la quasi-totalité des phonèmes même si ceux-ci ne correspondent pas forcément aux bons graphèmes.

Par exemple pour Melwin :

- Le graphème « h » pour le phonème [ʃ]
- Le graphème « é » pour le phonème [ɛ]
- Le graphème « o » pour le phonème [ɔ̃]
- Le graphème « k » pour le phonème [g]

Quant à Thaïs, elle fait aussi des erreurs de correspondances graphophonologiques :

- Le graphème « é » pour le phonème [ɛ]
- Absence du graphème « i » de PIANO qui est difficile à entendre

Mais ses erreurs sont davantage orthographiques :

- Absence de la lettre muette « t » dans CHAT
- Absence de la double consonne « g » dans TOBOGGAN

De manière générale, nous pouvons constater que les élèves ont davantage de difficultés à encoder les sons complexes, notamment les phonèmes [ɔ̃], [ã] et [ɛ] qui s'écrivent avec deux lettres.

Concentrons-nous maintenant sur l'analyse de l'écriture de la phrase « le vélo est dans la cabane », toujours en prenant appui sur les consignes d'évaluation du rapport lire-écrire. Dans un premier temps, il s'agira de compter le nombre de segmentations dans la phrase sur un total de cinq segmentations.

Ci-dessous, le tableau récapitulatif des écritures de phrase des élèves :

|                | <b>Le vélo est dans la cabane.</b> | <b>Nombre de segments</b> |
|----------------|------------------------------------|---------------------------|
| <b>Melwin</b>  | LEVÉLOÉLAK.                        | 0                         |
| <b>Eden</b>    | VLÉ ÉDA C                          | 2                         |
| <b>Thaïs</b>   | LEVOAIANS                          | 0                         |
| <b>Smiley</b>  | EL VO AU                           | 2                         |
| <b>Loucas</b>  | LV LAI x LA KP                     | 3                         |
| <b>Mathéo</b>  | ELVOÉDELAKDN                       | 0                         |
| <b>Maxence</b> | LE VO DNO LA KDN                   | 4                         |

Nous pouvons observer que trois élèves sur sept ne segmentent pas leurs mots lorsqu'ils écrivent la phrase. On peut supposer qu'ils n'identifient pas clairement les différents mots de la phrase, si on s'en réfère aux attendus de fin d'année de CP en français, l'élève doit être capable d'« identifier la phrase, en distinguer les principaux constituants et les hiérarchiser ». Autrement dit, « il comprend que la phrase est un groupe de mots ordonnés, porteur de sens. Il est attentif à l'ordre des mots ».

Les autres élèves ont établi des segmentations dans leur phrase, on peut supposer alors qu'ils ont compris qu'une phrase était constituée de plusieurs mots. Nous pouvons cependant constater qu'aucun d'entre eux n'a produit le bon nombre de segments, cela est dû au fait qu'ils n'ont pas réussi à encoder la totalité des mots demandés. En effet, comme il manque des mots dans la phrase, le nombre de segments n'est pas le même que celui du modèle.

Enfin, sur l'encodage des différents mots de la phrase. Nous constatons que les élèves ont rencontré plus de difficulté que lorsqu'il n'avait qu'un seul mot à écrire à la fois. En effet, il y a, en plus du travail d'encodage, un travail de mémorisation, donc deux tâches à réaliser en même temps. Les élèves doivent à la fois se concentrer sur les correspondances graphophonologiques et sur la suite de la phrase. La surcharge cognitive est donc plus importante ici, ce qui peut être la conséquence des erreurs plus nombreuses (oubli de mots, oubli de phonèmes, confusion de sons).

### 3.2. Deuxième étape du dispositif : ateliers de négociation graphique

Pour cette seconde étape, deux binômes et un trinôme ont été formés. J'ai fait le choix de regrouper les élèves selon leur niveau d'encodage qui a été préalablement défini lors de la première étape. L'idée étant que chaque élève du groupe soit en mesure de s'exprimer afin d'échanger et d'argumenter sur ses savoirs. Cette activité s'est déroulée entre le 8 et le 11 janvier 2019.

Pour analyser cette étape du dispositif, j'ai fait le choix de m'appuyer plus particulièrement sur un binôme d'élèves afin d'intégrer des exemples d'interactions aux idées qui émergent. En effet, en écoutant les enregistrements des trois échanges, je me suis rendue compte que des observations similaires se dégagent.

L'intégralité de cet échange est référencée en annexe 2.

La première chose que je remarque dans ce premier enregistrement est que j'interviens beaucoup. En effet, je les incite à travailler ensemble en leur disant qu'ils doivent s'aider pour écrire le mot, qu'ils doivent collaborer, travailler ensemble :

- « Il faut que tu l'aides » (48)
- « Parce que c'est tous les deux, ensemble. » (50)
- « Bah toi aussi tu peux l'aider » (59)

- « Alors Loucas n'est pas d'accord donc tu n'écris pas s'il n'est pas d'accord parce qu'il faut que vous vous mettiez d'accord » (105)
- « Alors tu peux l'aider, lui il peut écrire mais toi tu peux l'aider pour lui dire quelles lettres il faut écrire. » (155)
- « C'est à Loucas que tu dois le dire, c'est pas à moi » (265)

Ou encore en leur demandant à de nombreuses reprises s'ils sont d'accord l'un avec l'autre :

- « Est-ce que tu es d'accord Smiley ? » (62 ; 331)
- « Smiley, tu es d'accord ou pas ? » (167 ; 254)
- « Pourquoi non Loucas ? » (175)
- « Loucas tu es d'accord avec ce qu'il vient d'écrire ? » (296)
- « Donc t'es d'accord ? » (360)

Mon rôle dans cet échange entre élèves est de susciter, entretenir, relancer les échanges verbaux. En effet, le but de cette activité est que les élèves interagissent et travaillent ensemble. Ils ne sont plus dans une tâche individuelle comme ils ont pu l'être au départ. L'intérêt du travail en groupe est de confronter son point de vue, de partager des idées, d'apprendre de l'autre et que chacun puisse apporter sa contribution dans la tâche demandée. Ainsi je pense mettre les élèves dans des conditions favorables au travail de groupe. En plus de les inciter à collaborer, les élèves sont isolés dans une pièce à part de la classe afin qu'ils soient concentrés sur la tâche demandée sans être perturbés par des éléments extérieurs.

L'importance de ces ateliers de négociation graphique est de permettre aux élèves d'utiliser le métalangage, autrement dit les amener à réfléchir sur les sons, les phonèmes, les graphèmes. En verbalisant sur leur façon d'écrire, sur leur propre réflexion lorsqu'ils encodent un mot, ils prennent conscience de ce qu'ils sont en train d'apprendre, ce qui aide à leur compréhension de l'apprentissage. C'est pourquoi je leur pose beaucoup de questions sur les sons qu'ils entendent et comment les écrire, afin de les faire verbaliser sur les correspondances graphophonologiques :

- Comment tu écris « cho » ? (34)
- Comment on écrit « ch... » ? (47)
- Comment tu fais pour écrire pan-ta-lon ? Qu'est-ce que tu entends ? (92)
- Comment ça s'écrit le « an » ? (124)
- Vous entendez juste le « pan » dans pan-ta-lon ? (127)

- C'est quelle lettre qui fait ce son ? (293)

De plus, j'ai repéré les différents moments clés où les élèves activent leurs savoirs en repérant les différents sons. On constate qu'ils parviennent dans certains cas à isoler les phonèmes dans un mot, mais ils ont davantage de difficulté à associer la graphie du phonème :

- 95. Smiley (à Loucas) : Un « an », tu sais ?
- 96. Loucas : Non

Ils établissent quelques correspondances graphophonologiques simples, avec un seul graphème correspondant à un phonème : « l... » un L (19), « a... » un A (21, 236).

Je remarque en effet qu'ils ont plus de difficultés à transcrire les sons complexes, autrement dit les phonèmes dont le graphème correspondant est un digramme ou un trigramme, par exemple le [ã] de « pantalon », le [o] de « gâteau » ou encore le [õ] de « camion »

J'ai pu remarquer aussi qu'à certains moments, ils font référence à des mots qu'ils savent déjà écrire pour transcrire un son qu'ils reconnaissent dans le mot référent :

- 151. Smiley : Loupe, comme Lou...cas.
- 153. Smiley (à Loucas) : Alors vas-y tu sais écrire le début de Loucas

Pour finir, je me suis intéressée aux échanges que les deux élèves avaient entre eux, j'ai donc relevé dans l'enregistrement, les moments où ils s'adressaient l'un à l'autre, sans que je n'intervienne. Nous pouvons nous apercevoir qu'au fur et à mesure de cette activité, les élèves vont de plus en plus interagir ensemble, s'aider l'un et l'autre en apportant chacun les connaissances dont il dispose. En effet, ils ne s'adressent pas directement l'un à l'autre sans que je ne les incite jusqu'à l'interaction 95 où leurs échanges commencent à s'installer doucement avec un seul échange au début :

- 95 à 96 :
  - o Smiley (à Loucas) : Un « an », tu sais ?
  - o Loucas : Non
- 141 à 142 :
  - o Loucas : « l... » « l... »
  - o Smiley : Un L

Ils sont de plus en plus dans la confrontation d'idées en montrant parfois leur désaccord et en essayant d'argumenter chacun sur son idée.

- 199 à 207 :
  - o Smiley : Un A
  - o Loucas : Un T
  - o Smiley : Mais j'ai raison moi
  - o Loucas : Gaaaa-dddddo, un D
  - o Smiley : Vas-y j'te laisse faire
  - o Loucas : Gaaaa-ttcto, ttcto, ttcto. Un T
  - o PE : Tu n'entends pas de A ?
  - o Loucas : Non
  - o Smiley : Gaaaaa, un A
- 270 à 275 :
  - o Smiley : Un « on »
  - o Loucas : Un O
  - o PE : C'est vous deux
  - o Smiley : C'est pas un O
  - o Loucas : Un U
  - o Smiley : Un I, camiiii...

Je constate aussi qu'ils vont davantage s'entraider au fur et à mesure des interactions, ils prennent conscience que chacun a un rôle à jouer dans cette activité et qu'ils ont besoin l'un de l'autre pour réussir :

- 157 à 160 :
  - o Loucas : « l... », un L
  - o Smiley : Un L ? Comment ça s'écrit ? Je m'en rappelle plus
  - o Loucas (*montre le L de pantalon*) : Comme là, un L
  - o Smiley : Ah merci
- 338. Smiley : Moi je fais les sons et lui il fait... (*en parlant d'écrire les lettres*)
- 348 à 352 :
  - o Loucas : Un R
  - o Smiley : « ar »
  - o Loucas : Un E
  - o Smiley : Un A

- Loucas : Ah oui un A d'accord, merci

### 3.3. Troisième étape du dispositif : interactions maître-élève

Cette troisième étape de mon dispositif de recherche, se déroulant entre le 28 février et le 21 mars, vise à comprendre le rôle des interactions que l'élève établit avec l'enseignant, et inversement, lors d'une situation d'encodage. Pour analyser l'intérêt de ces interactions, j'ai fait le choix de me fier à l'entretien que j'ai eu avec Maxence. En effet, après l'écoute de l'ensemble des entretiens avec les sept élèves, je me suis rendue compte qu'il y avait davantage de données à étudier dans celui-ci qui est disponible en annexe 3.

L'un des rôles de l'enseignant dans son étayage pour que l'élève réussisse la tâche est de lui permettre de se saisir des informations qu'il a autour de lui. En effet, j'essaye à plusieurs reprises de le guider dans sa recherche et notamment de regarder autour de lui pour s'aider des affichages sur les correspondances graphophonologiques :

- 19 à 24
  - PE : Dans quel autre mot tu entends le son « ch... » ?
  - Maxence : Euh... Je sais pas
  - PE (*en montrant les affiches*) : C'est quoi ça ?
  - Maxence : Château
  - PE : Alors il est où le « ch... » ?
  - Maxence : Euh... ici, là, le C et le H
- 102 à 105
  - PE : Alors comment on fait le « on » ?
  - (*Maxence cherche dans les affiches*)
  - Maxence : Le « on » de hérisson
  - PE : Oui, alors quelles lettres tu écris ?
  - Maxence : O et euh... peut-être c'est le N. O et N

Je l'invite aussi à s'intéresser aux mots qu'il a déjà encodés et dans lesquels il pourrait retrouver un son en commun : « Alors regarde tes mots, tu as déjà écrit « an » » (243).

Ainsi, j'incite l'élève à repérer seul, en le guidant dans sa réflexion, dans sa recherche mais sans lui donner directement la réponse. L'élève se saisit des ressources qui lui sont proposées

pour les mettre en lien avec ce qu'il cherche, il établit des relations entre les mots pour trouver le graphème correspondant au phonème qu'il entend.

L'intérêt de cette situation d'encodage dans laquelle l'élève interagit avec l'enseignant est de le faire verbaliser sur ce qu'il écrit, je lui demande donc à plusieurs reprises de dire oralement ce qu'il est en train d'écrire afin qu'il se rende compte du passage entre l'oral et l'écrit :

- « Tu as écrit quoi là ? » (13, 220)
- « Alors qu'est-ce que tu écris sur ta feuille ? » (27)
- « Qu'est-ce que tu as écrit là du coup ? » (41)
- « Qu'est-ce que tu écris ? » (51)
- « Quelle lettre tu écris ? » (104, 200)
- « Dis-moi ce que tu écris » (213)

De même, j'incite beaucoup l'élève à vérifier son écrit, à revenir dessus pour qu'il se rende compte lui-même de son erreur et qu'il la corrige seul. L'erreur est source d'apprentissage, ainsi cet élève, en la visualisant et en la comprenant va pouvoir y remédier, ce qui va lui permettre de développer davantage ses connaissances et compétences dans l'apprentissage de l'encodage.

- 41 à 45
  - o PE : Qu'est-ce que tu as écrit là du coup ?
  - o Maxence (*en lisant sa feuille*) : « cho »
  - o PE : Tu es sûr que tu as écrit « cho » ?
  - o Maxence : Non, il manque le O
  - o PE : D'accord
- 91 à 96
  - o PE : Tu as écrit quoi là ? Relis-moi
  - o Maxence (*lit sa feuille*) : Pan-ta
  - o PE : Tu as écrit « ta » ?
  - o Maxence (*lit sa feuille*) : Non, pantl...
  - o PE : Ah, qu'est-ce qu'il manque ?
  - o Maxence : Il manque le A
- 229 à 232 :
  - o PE : Oui alors relis ce que tu as déjà écrit



- Maxence (*lit sa feuille*) : Le camion est
- PE : Alors il manque quoi ?
- Maxence : Dans, un D et un « an ». Mais je sais pas comment faire les « an » moi
- 299 à 302
  - PE : Tu as écrit boulevard ?
  - Maxence : Non parce qu'il en manque des lettres
  - PE : Il manque quoi ?
  - Maxence : Il faut faire le A

De plus, afin qu'il stabilise ses connaissances sur les correspondances phonèmes-graphèmes, il est important d'amener l'élève à réfléchir sur les sons, les phonèmes et les graphèmes, c'est pourquoi je le mets dans des situations où il travaille sur les sons des lettres :

- 25 à 26
  - PE : Donc le C et le H, c'est quel son ?
  - Maxence : « ch... »
- 155 à 159 :
  - PE : Est-ce que le G fait le son « g... » ?
  - Maxence : Oui
  - PE : Il fait quoi d'autre comme son le G ?
  - Maxence : « j... »
  - PE : Oui. Mais dans notre mot, le G fait « g... »
- 166 à 172
  - PE : Ca fait quel son le P ?
  - Maxence : « p... »
  - PE : Et le mot c'est « gâpeau » ?
  - Maxence : Non, c'est gâteau
  - PE : Donc c'est quelle lettre ?
  - Maxence : Le T
  - PE : Oui

Je lui demande également de justifier ses choix d'écriture pour encoder un son, une syllabe, un mot, ce qui lui permet de se questionner et de raisonner sur le lien entre ce qu'on entend et ce qu'on écrit. L'élève prend alors conscience de ce qu'il est en train d'apprendre.

- 2 à 6
  - Maxence : « ch... », je sais pas comment faire le H
  - PE : Pourquoi tu veux faire le H ?
  - Maxence : Parce qu'on entend bien le H dans chocolat
  - PE : C'est dans quel son que tu entends le H ?
  - Maxence : C'est dans le premier
- 53 à 54
  - PE : Pourquoi le A ?
  - Maxence (*en insistant sur le son [a]*): Parce qu'on entend à la fin, chocolaaaa...
- 174 à 177
  - PE : Pourquoi le O ?
  - Maxence : Parce qu'à la fin on entend bien le O
  - PE : A la fin de quoi ?
  - Maxence : De gâteau
- 261 à 262
  - PE : Pourquoi tu fais le O et le U ?
  - Maxence : Parce que ça fait « ou »

Enfin, le fait de féliciter, d'encourager l'élève dans sa production l'aide à prendre confiance en lui et à s'engager pleinement dans la tâche, son attention reste alors focalisée sur cet apprentissage, et il développe alors davantage de compétences.

- « Oui »
- « Oui très bien » (33)
- « Essaie de chercher un petit peu » (64)
- « Oui, donc tu avais raison, c'est ce que tu as dit tout à l'heure » (85)
- « Tu en as déjà fait trois, tu sais faire les L » (114)

#### 3.4. Quatrième étape du dispositif : évaluation finale

Pour analyser les premiers résultats des productions des élèves, je me sers encore une fois du livret de consignes pour l'évaluateur de la recherche lire-écrire. Les copies des élèves sont référencées en annexe 4. Cette évaluation s'étant déroulée entre le 14 et le 28 mars 2019.

Ci-dessous, un tableau récapitulatif des écritures tâtonnées des élèves et du code correspondant :

|                | <b>CHAT</b>        | <b>Code</b> | <b>PIANO</b> | <b>Code</b> | <b>MAISON</b> | <b>Code</b> | <b>TOBOGGAN</b> | <b>Code</b> |
|----------------|--------------------|-------------|--------------|-------------|---------------|-------------|-----------------|-------------|
| <b>Melwin</b>  | HA                 | 6           | PIANO        | 8           | MÉSO          | 6           | TOBOON          | 5-6         |
| <b>Eden</b>    | Absent, non évalué |             |              |             |               |             |                 |             |
| <b>Thaïs</b>   | CHA                | 7           | PIANO        | 8           | MAIZON        | 7           | TOBOGAN         | 7           |
| <b>Smiley</b>  | A                  | 4           | POI          | 4           | MEVN          | 4           | TOOP            | 4           |
| <b>Loucas</b>  | CHA                | 7           | P NO         | 5           | MZON          | 5           | TDBÉ            | 4           |
| <b>Mathéo</b>  | HA                 | 6           | PANO         | 6           | MÉZON         | 7           | TODOE           | 4           |
| <b>Maxence</b> | HA                 | 6           | PANO         | 6           | MAISON        | 8           | TOBOGAN         | 7           |

Smiley et Loucas ayant eu en moyenne des résultats compris entre les codes 4 et 5, ils atteignent le deuxième palier de compréhension du lien entre l'écrit et l'oral. En effet, comme expliqué dans le livret des consignes de l'évaluateur, ils ont franchi le « mur du son », autrement dit, ils ont conscience que l'oral et l'écrit sont liés, que les sons se transcrivent en lettres, mais ils n'ont pas encore compris le principe alphabétique car tous les phonèmes ne sont pas encodés par des graphèmes. En effet, je constate qu'ils se retrouvent en difficultés pour encoder certains phonèmes, ils laissent donc des espaces :

- Smiley n'a pas réussi à transcrire le phonème [ʃ] de CHAT
- Quant à Loucas, il laisse un espace à la place des phonèmes [j] et [a] de PIANO et ne transcrit pas le phonème [ɛ] de MAISON

De plus, je remarque aussi des confusions de sons proches de la part de Smiley qui encode le phonème [z] par le graphème « v » de MAISON, ou encore le graphème « p » pour le phonème [b] de TOBOGGAN. Des confusions de sons se retrouvent également dans le travail de Loucas, il transcrit le phonème [b] de TOBOGGAN par le graphème « d ».

Enfin, ces deux élèves rencontrent davantage de difficultés à encoder le mot TOBOGGAN. Ceci s'explique par le fait que c'est un mot plus long, composé de trois syllabes et de 6 phonèmes. En effet, ils parviennent à encoder les premiers sons mais ne vont pas au bout de l'écriture de ce mot, Loucas va même jusqu'à faire un choix aléatoire de lettres à la fin du mot. Arrivé au quatrième mot, l'attention des élèves commence à diminuer, leur capacité à mobiliser leurs connaissances diminue donc aussi, il est donc plus difficile pour eux de produire davantage d'efforts sur un mot plus long.

Melwin, Thaïs, Mathéo et Maxence ont en moyenne un niveau tournant autour des codes 6 à 8, nous pouvons donc les situer dans le troisième palier, ils ont compris le principe alphabétique, c'est-à-dire le fait qu'un son (un phonème) correspond une lettre ou un groupe de lettres (un graphème), mais ils ne maîtrisent pas toutes les correspondances phonèmes-graphèmes. En effet, je constate qu'ils transcrivent presque tous les phonèmes des mots, en revanche, ils ne correspondent pas tous à la bonne graphie. Il s'agit par exemple du phonème [ʃ] de CHAT qui est transcrit avec le graphème « h » pour trois de ces quatre élèves, ou encore le graphème « é » utilisé pour le phonème [ɛ] de MAISON par deux élèves, pour ces deux cas il y a altération de la valeur phonique.

Je remarque aussi des erreurs sans altération de la valeur phonique, par exemple le graphème « z » correspond bien au phonème [z], mais dans le cas du mot MAISON, le graphème correct est « s ». Il s'agit ici d'une erreur plutôt de nature orthographique, c'est le cas aussi pour la lettre muette « t » dans CHAT et la double consonne « g » de TOBOGGAN qu'aucun élève n'a encodées. Ces élèves n'ont pas encore atteint le stade orthographique, ils n'encodent que les sons qu'ils entendent et ne tiennent pas compte des règles orthographiques et grammaticales.

Revenons maintenant sur l'analyse de l'écriture de la phrase « le vélo est dans la cabane », toujours en prenant appui sur les consignes d'évaluation du rapport lire-écrire. Dans un premier temps, comme pour la première évaluation, il s'agira de compter le nombre de segmentations dans la phrase sur un total de cinq segmentations.

Ci-dessous, le tableau récapitulatif des écritures de phrase des élèves :

|                | <b>Le vélo est dans la cabane.</b> | <b>Nombre de segments</b> |
|----------------|------------------------------------|---------------------------|
| <b>Melwin</b>  | LEVÉLOÉTOLAKAPN.                   | 0                         |
| <b>Eden</b>    | Absent, non évalué                 | /                         |
| <b>Thaïs</b>   | LE VELO AI DANLACBANE              | 3                         |
| <b>Smiley</b>  | LUVOETLAKBAN                       | 0                         |
| <b>Loucas</b>  | LE VOL ÉDTLACDAN                   | 2                         |
| <b>Mathéo</b>  | LEVOÉDLA KADAN                     | 1                         |
| <b>Maxence</b> | LE VILO AID LAKABN                 | 3                         |

Nous pouvons observer qu'encore deux élèves ne segmentent pas leurs mots lorsqu'ils écrivent la phrase. En effet, ils établissent la même règle que pour l'encodage d'un mot, étant donné qu'ils collent toutes les lettres pour écrire un mot, ils procèdent de la même manière pour une phrase car c'est la même chose pour eux, il s'agit juste d'un mot plus long. Ils n'ont pas encore accédé au sens de la phrase, autrement dit au fait qu'une phrase écrite n'a du sens que si l'on repère les différents mots qui la composent.

Les autres élèves ont établi des segmentations dans leur phrase, mais aucun d'entre eux n'a le bon nombre. Ils ont intériorisé le fait qu'une phrase est composée de plusieurs mots qui doivent être séparés les uns des autres. Je remarque que pour bon nombre d'entre eux, ils segmentent correctement les mots au début de la phrase, mais ne le font plus pour les deux, trois ou quatre derniers. On peut encore une fois supposer que leur attention est plus limitée qu'au début et qu'ils ne prennent plus en compte le sens de la phrase, ils ne sont plus que sur une tâche de transcription de sons en lettres.

Pour finir, concernant l'encodage des différents mots de la phrase, je me rends compte que tous les élèves encodent la totalité des mots avec plus ou moins de difficultés et d'erreurs. Dans certains cas, seulement le début du mot est écrit, l'élève n'a encodé que le premier phonème : il s'agit pour la majorité du mot DANS, Loucas, Mathéo et Maxence n'ont encodé que le phonème [d]. Cela peut être dû au fait qu'ils ne parviennent pas à écrire le phonème [ã] car ils n'ont pas encore intériorisé les différents graphèmes correspondant à ce phonème. Comme pour l'encodage des mots seuls, il y a aussi beaucoup de confusions de sons proches :

- Le phonème [d] de DANS est confondu avec le phonème [t]
- Le phonème [b] de CABANE est confondu avec le phonème [d] ou [p]

Pour finir, je constate quelques omissions de phonèmes, en effet c'est souvent le cas lorsque l'élève utilise le nom d'une lettre pour encoder une syllabe :

- Pour le mot VÉLO, seulement la lettre « v » est écrite pour encoder les phonèmes [v] et [e]
- C'est aussi le cas pour le mot CABANE, dans lequel la lettre « k » est utilisée pour encoder les phonèmes [k] et [a]

### 3.5. Evolution entre la première et la dernière évaluation

D'une manière générale, si on s'en réfère aux différents paliers atteints par les élèves sur leurs capacités à encoder des mots, lors de la première évaluation, deux élèves avaient atteint le troisième palier, les cinq autres étaient quant à eux au niveau du deuxième palier. Concernant la dernière évaluation, deux élèves de plus ont atteint le troisième palier (Maxence et Mathéo), on peut donc estimer qu'ils ont amélioré leurs compétences en encodage. En effet, ils ont davantage été capables de transcrire chaque phonème par le graphème correspondant, ils ont fait moins de confusion de sons et n'ont plus fait d'erreurs dans l'ordre des phonèmes. Toutes ces erreurs étaient présentes dans leur première évaluation et ne le sont désormais plus ou presque plus.

Pour ceux qui sont toujours au même palier après les deux ateliers d'interactions, à savoir deux élèves toujours au deuxième palier et deux élèves qui étaient déjà au troisième palier lors de la première évaluation et qui y sont restés. Je peux néanmoins remarquer qu'ils se sont quand même améliorés dans leurs capacités à encoder des mots. On le voit notamment pour Loucas, qui n'avait que des codes 4 lors de la première évaluation puisqu'il ne transcrivait que le premier son de chaque mot. Les résultats de sa dernière évaluation montrent une nette amélioration puisqu'ils encodent la quasi-totalité des phonèmes de chaque mot, il ne s'arrête plus au premier son qu'il entend. Hormis pour le mot TOBOGGAN, il ne manque que très peu de phonèmes à encoder, le [ɛ] de MAISON, le [j] et le [a] de PIANO.

Deux élèves ont le même code moyen pour les deux évaluations, il y a effectivement peu d'évolution les concernant. Smiley qui a un maximum de codes 4, se situe donc toujours dans l'écriture syllabique ; et Melwin avec une moyenne de code 5, se situe quant à lui toujours dans le stade de l'écriture alphabétique non totalement conforme à la forme orale. Ces élèves auront donc davantage besoin de séance d'apprentissage autour du code pour progresser, prendre confiance et se défaire de leurs représentations.

Thaïs quant à elle avait déjà atteint le code 7 pour trois mots sur quatre, c'est-à-dire le stade de l'écriture alphabétique conforme à la forme orale. Ces deux activités d'interactions lui ont quand même permis de stabiliser ses savoirs en encodage puisqu'elle n'a pas fait d'erreurs supplémentaires. Il ne lui manque plus qu'à développer ses compétences en grammaire et en orthographe pour atteindre le dernier stade de l'écriture orthographique. Ce n'étaient pas des savoirs en jeu pour ce dispositif de recherche centré plus particulièrement sur l'apprentissage des correspondances graphophonologiques.

Voyons maintenant l'évolution pour l'écriture de la phrase. Premièrement, concernant la segmentation des mots, j'observe très peu d'amélioration du fait que les élèves étaient davantage concentrés sur la tâche d'encodage, ils faisaient moins attention au sens de la phrase et donc des mots entre eux pour parvenir à les détacher les uns des autres.

En revanche, beaucoup de progrès sur la transcription des sons en lettres, les élèves ont repéré davantage de correspondances graphophonologiques. De plus, contrairement à la première évaluation, ils ont écrit tous les mots de la phrase dans l'évaluation post-apprentissage, même si ceux-ci ne sont que partiellement encodés (une seule syllabe encodée, un seul phonème, un phonème sur deux). Il reste des erreurs sur les correspondances phonèmes-graphèmes utilisées mais elles sont moins présentes que lors de la première évaluation.

## 4. Discussion des résultats

Après avoir analysé les résultats des élèves sur leurs performances en encodage, ainsi que leurs interactions et leurs différentes stratégies, certains points-clés vont alors me permettre de vérifier mes hypothèses de départ en faisant un lien avec les références théoriques mobilisées en première partie.

### 4.1. Vérification des hypothèses

#### 4.1.1. *Hypothèse 1*

Pour rappel, ma première hypothèse de recherche était la suivante : la verbalisation des stratégies d'encodage serait de nature à faire progresser les élèves, en ayant conscience de ce qu'ils écrivent, de comment et pourquoi ils écrivent un mot de telle manière.

L'analyse des résultats du dispositif concernant la verbalisation des stratégies d'encodage des élèves m'a permis de constater qu'il était important de mettre les élèves dans des conditions les incitant à expliquer leurs démarches et leurs procédures. Comme le soulignait Jérôme Riou, il est nécessaire de mettre en place des moments d'échanges.

Ainsi grâce aux interactions qu'ils ont eues avec leurs pairs et avec l'enseignant, ils ont pu formuler des explications, des explicitations sur l'écriture d'un son, d'une syllabe ou d'un mot qui leur permettent de comprendre les procédures cognitives de raisonnement mises en œuvre pour mobiliser leurs connaissances et compétences sur le fonctionnement de la langue française. Par exemple, j'ai pu remarquer qu'ils s'interrogeaient sur le découpage des mots en syllabes, puis sur le découpage des syllabes en phonèmes, pour ensuite essayer d'associer chaque son qu'ils entendaient avec la bonne graphie, autrement dit de trouver la bonne correspondance graphophonologique.

Comme l'expliquent Florence Mauroux, Jacques David et Claudine Garcia-Debanç, les stratégies des élèves pour encoder se voient aussi dans leurs gestes scripturaux, en analysant par exemple leurs essais-erreurs, en les incitant à revenir sur leur écrit. En effet, cela permet de réfléchir sur la raison pour laquelle il a écrit ainsi, de se rendre compte s'il est capable de relire et de comprendre ce qu'il vient d'écrire. Ainsi, en demandant aux élèves, lors de mon



dispositif, d'écrire d'abord seul le mot puis de confronter avec un camarade, cela leur a permis de s'interroger sur leur manière d'écrire afin de pouvoir l'expliquer à l'autre.

#### *4.1.2. Hypothèse 2*

Vérifions maintenant ma seconde hypothèse : les échanges entre élèves seraient de nature à favoriser les apprentissages dans ce domaine, en s'aidant mutuellement, en apportant chacun les connaissances et compétences qu'ils ont acquises et en les mutualisant.

Comme le souligne Dominique Bucheton, les interactions entre pairs incitent les élèves à partager, à confronter leurs idées pour améliorer leur écrit et donc développer leurs compétences en encodage. Aussi, on l'a vu dans l'analyse des échanges entre les élèves, qu'ils ont chacun apporté leurs propres connaissances et compétences dans ce domaine, ils ont ensuite pu les mutualiser afin de rendre un résultat commun qui s'avère être davantage réussi que lorsqu'ils avaient encodé seuls.

Le travail coopératif, comme je l'ai mentionné dans le cadre théorique de cette recherche, amène les élèves à agir, vivre et apprendre ensemble, c'est-à-dire avec les autres et par les autres. En effet, j'ai pu voir que les élèves s'entraidaient, cela leur donne une autre façon d'apprendre qui les rend davantage capables de comprendre leurs erreurs, leurs réussites et donc de progresser.

Enfin, proposer des situations favorables à la communication entre élèves est un moyen pour eux d'apprendre également des gestes sociaux d'apprentissage comme l'écoute, le partage, cela crée alors une atmosphère collaborative qui les aide à progresser en apprenant l'un de l'autre.

#### *4.1.3. Hypothèse 3*

Pour finir, revenons sur ma dernière hypothèse : les interactions entre l'enseignant et les élèves sur leurs stratégies d'encodage permettraient aussi de les faire progresser en encodage, en leur demandant des explicitations, en leur posant des questions sur leurs manières de procéder.

J'aimerais tout d'abord rappeler que Dominique Bucheton expliquait qu'il était nécessaire de proposer des situations favorisant l'investissement des élèves dans la tâche. Ainsi, lors des échanges que j'ai pu avoir avec les élèves, je leur proposais d'écrire en s'aidant des savoirs appris lors des précédentes leçons grâce notamment aux affichages des correspondances graphophonologiques présents dans la classe. Mon rôle étant de les aider à se saisir des savoirs à leur disposition qui leur permettaient de construire leur réflexion autour de l'encodage des mots.

De plus, l'enseignant doit apprendre aux élèves à construire des compétences langagières nécessaires à l'acquisition des connaissances et compétences en encodage. En effet, le langage aide à réfléchir, à mettre en mot et donc à développer l'activité cognitive qui aide à construire sa pensée. Ainsi, demander à l'élève de justifier ses choix, l'inciter à revenir sur sa démarche pour prendre conscience qu'il y a des cheminements nécessaires à l'encodage d'un mot : le découper en syllabes, puis découper chaque syllabe en phonèmes pour pouvoir encoder chaque son.

L'importance des échanges entre l'enseignant et l'élève est aussi de l'encourager et le féliciter pour le faire progresser davantage. En effet, comme le précise Roland Goigoux, si l'élève prend conscience que l'enseignant pense qu'il peut y arriver, alors sa motivation sera plus grande et de fait il réussira davantage la tâche demandée.

#### 4.2. Les limites de la recherche

Au cours de cette recherche, certaines limites ont émergées, dont il est nécessaire de rendre compte pour comprendre en quoi les résultats auraient pu être différents.

Premièrement, afin de se rendre compte si ce dispositif de recherche est réellement efficace dans les progrès des élèves, il aurait été plus judicieux de le réaliser à plus grande échelle. Je pense que l'échantillon choisi est trop petit pour évaluer si les interactions et la verbalisation des stratégies a une influence sur les progrès des élèves. Certes, j'ai pu conclure sur le fait que cela avait de l'influence car tous les élèves concernés par cette recherche ont progressé, mais est-ce le cas pour une plus grande cohorte d'élèves ?

Il faut aussi savoir que l'enseignante de la classe a poursuivi l'enseignement-apprentissage du code en parallèle de mon dispositif de recherche. Les élèves ont donc également développé des compétences grâce à son enseignement, ils ont appris de nouvelles correspondances graphophonologiques, à les utiliser en s'exerçant sur différentes activités proposées par l'enseignant, et c'est peut-être cela qui les a fait progresser.

## CONCLUSION

A travers cette recherche, je souhaitais mesurer l'influence des interactions et de la verbalisation des stratégies sur les apprentissages des élèves en encodage. Pour cela, j'ai évalué les performances des élèves sur deux évaluations en dictée, l'une avant les deux situations d'apprentissage, l'autre après. Mes résultats confirment l'intérêt de situations d'apprentissage dans lesquelles les élèves peuvent interagir avec leurs pairs ou avec l'enseignant afin de partager leurs connaissances, leurs compétences et de réfléchir à leur utilisation à bon escient. Les élèves sont plus performants lorsqu'ils échangent à plusieurs, ils s'interrogent sur la manière d'encoder, ils établissent des schémas mentaux pour analyser les phonèmes et les transcrire en graphèmes. Tout ceci leur a servi pour la dernière dictée réalisée seul puisque j'ai observé des progrès dans leurs capacités à encoder des mots et une phrase.

D'autres questionnements émergent de cette recherche et ouvrent à de nouvelles perspectives. Par exemple, concernant les règles orthographiques qui n'ont pas été prises en compte dans ce dispositif. Comment les rendre explicites pour que les élèves les intériorisent au mieux ? J'en suis également venu à me questionner sur les élèves faisant des confusions de sons : quelles aides leur apporter pour y remédier ?

Pour finir, sur le plan professionnel, l'écriture de ce mémoire m'a aidée à comprendre l'intérêt de se poser des questions sur les apprentissages des élèves, et notamment sur les différents moyens à notre disposition pour les aider à progresser. De plus, cette recherche a conforté ma volonté de proposer des situations d'apprentissage dans lesquelles les interactions trouvent leur place afin que les élèves soient dans des conditions favorables à la verbalisation. En effet, l'intérêt des interactions entre pairs et avec l'enseignant pourra se retrouver dans d'autres situations d'apprentissages faisant appel à d'autres domaines des programmes.

## **BIBLIOGRAPHIE**

BRISAUD, C. et DREYFUS, M. (2015). *Ce que veut dire écrire en CP : types de tâches, profils de classe et progrès des élèves*. Communication présentée à L'institut Français de l'Education, ENS de Lyon. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire>

BRUNER, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF

BUCHETON, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris : Retz.

GOIGOUX, R. (dir) (2015). Synthèse du rapport de recherche, *Lire et écrire. Etude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Institut Français de l'Education

GOIGOUX, R. (2017). *Enseigner la lecture et l'écriture au cours préparatoire : questions vives*. Communication présentée au centre Alain Savary de l'Institut Français de l'Education. Repéré à <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/lire-ecrire-parler-pour-apprendre-dans-toutes-les-disciplines/roland-goigoux-enseigner-lire-ecrire-au-cp>

HASS, G. et LORROT, D. (1996). De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 14, 161-181. <https://doi.org/10.3406/reper.1996.2200>

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE (2015). Programme de l'école maternelle. *Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015*.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE (2017). *La dictée au CP. Documents d'accompagnement des programmes*.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE (2018). *Bulletin officiel n° 30 du 26 juillet 2018*. Annexe 1 – Cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE (2019). *Bulletin officiel n°22 du 29 mai 2019*. Annexe 1 – Français : attendus de fin de CP

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Climat scolaire*. En ligne sur le site du réseau canopé <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/accueil.html>

MORIN, M.-F. et MONTESINOS-GELET, I. (2007). Effet d'un programme d'orthographe approchées sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, 33 (3), 663-683. <http://dx.doi.org/10.7202/018963ar>

NONNON, É. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. *Revue française de pédagogie*, 129, 87-131.

OUZOULIAS, A. (2014). *Lecture écriture. Quatre chantiers prioritaires pour la réussite*. Paris : Retz

RIOU, J. (2017). *Etude de l'influence de l'enseignement du code alphabétique sur la qualité des apprentissages des élèves de cours préparatoire* (Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation). Université de Clermont-Auvergne. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01797076/document>

Service de l'instruction publique et de l'action pédagogique de la direction générale de l'enseignement scolaire du ministère de l'Éducation nationale. (2018). *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*. Repéré à [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actualites/23/2/Lecture\\_ecriture\\_versionWEB\\_939232.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actualites/23/2/Lecture_ecriture_versionWEB_939232.pdf)

VYGOTSKI, L. S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : Éditions Sociales.

# **ANNEXES**

**Annexe 1** : Copies des élèves de l'étape 1 : évaluation 0

Mewlin, le 18/12/2018 :

Mewlin  
HA CHAT  
PIANO PIANO  
MÉSO MAISON  
TOBOX TOBOGGAN  
LEVÉLOÉLAR  
LE VELO EST DANS LA CABANE

Eden, le 18/12/2018 :

HA ÉDEN  
PIA  
PANO  
TOP  
VLEIÉDAR

Thaïs, le 18/12/2018 :

cha  
pano  
méson  
tobogan  
levociano

Smiley, le 18/12/2018 :

GA SMILEY  
CHAT  
IA PIANO  
MAISON  
TOBOGGAN  
ELVOAU  
LE VELO EST DANS LA CABANE

Loucas, le 18/12/2018 :

LOUCAS  
P  
P  
LAI x LA KP

Maxence, le 18/12/2018 :

LE LO DMO LOA  
LE VELO EST DANS LA  
CABANE  
CHA  
CHAT  
MARTIN  
MAISON  
FANO  
PIANO  
TOBOGGAN  
M8

Mathéo, le 18/12/2018 :

CHAT  
PIANO PIANO  
MÉZC MAISON  
TOOKE TOBOGGAN  
ELVOÉDELLAKDN  
LE VELO EST DANS LA CABANE  
Mathéo



## Annexe 2 : Retranscription de l'enregistrement audio du 17 janvier 2019

(L'enregistrement démarre après avoir explicité les consignes)

1. **PE** : Alors le premier mot c'est chocolat. Allez, on écrit cho-co-lat

*(Les élèves écrivent chacun sur leur feuille)*

2. **Elèves** (*en décomposant les sons*) : « ch... »  
« o... » « k... » « o... » « l... » « a... »

3. **PE** : Vous faites d'abord tout seul et après vous discutez. Cho-co-lat

4. **Smiley** : Il me fait rigoler l'autre

5. **PE** : Non mais Smiley écrit.

6. **Loucas** : Fini

7. **PE** (*avec des pauses entre chaque syllabe*) :  
Cho-co-lat

*(Smiley finit d'écrire)*

8. **PE** (*à Loucas*) : Si tu as fini, tu peux tourner ta feuille

9. **Loucas** : J'ai pas fini

10. **PE** : Ah bah vas-y alors. Cho-co-lat

*(Smiley et Loucas écrivent en s'aidant)*

11. **PE** : Après vous allez pouvoir faire ensemble mais pour l'instant...

12. **Loucas** : Un O

13. **PE** : Alors vas-y, fais un O s'il y a un O

14. **Loucas** : Fini

15. **PE** : T'es sûr d'avoir fini Loucas ?

16. **Loucas** : Oui

17. **Smiley** : Moi j'ai pas fini

18. **PE** : Alors vas-y. Cho-co-lat

*(Smiley continue d'écrire)*

19. **Smiley** : « l... » un L

20. **PE** (*avec des pauses entre chaque syllabe*) :  
Cho-co-lat

21. **Smiley** : « a... » un A

22. **Loucas** (*se remet à écrire*) : Oh un A

23. **Smiley** : Tu m'as entendu

24. **PE** : Je crois que vous allez écrire directement tous les deux, ensemble.

25. **Smiley** : Parce que sinon c'est la cata ?

26. **PE** : Bah vous vous dites déjà les réponses alors que le but c'est de vous aider mais après.

27. **Smiley** : Fini

28. **PE** : Ok. Alors maintenant vous prenez la feuille. Qui est-ce qui commence à écrire ?

29. **Loucas** : Moi

30. **PE** : Alors vous discutez entre vous et vous vous mettez d'accord. Alors c'est quoi le mot ?

31. **Loucas** : Chocolat

32. **PE** : Alors vas-y, c'est quoi les premières lettres ?

33. **Loucas** (*regarde sa feuille*) : N – L – O – A

34. **PE** : Comment tu écris « cho » ?

35. **Smiley** : « ch... » « ch... »

36. **PE** (*à Smiley*) : Vas-y dis-lui

37. **Loucas** : Ah facile, un N

*(Smiley rigole)*

38. **PE** (*en montrant le H à Loucas*) : C'est quoi cette lettre ?

39. **Loucas** : H

40. **PE** (*en montrant le H à Smiley*) : Smiley, c'est quoi cette lettre ?

41. **Smiley** (*montre sur sa feuille*) : Laquelle ? Elle ?

42. **PE** : Oui, la première

43. **Smiley** : C'est un... ça ressemble à un H

44. **Loucas** : F

45. **Smiley** : Un F ? Non c'est pas un F ça

46. **Loucas** : Si

47. **PE** : Comment on écrit « ch... » ?

*(Smiley rigole)*

48. **PE** (*à Smiley*) : Il faut que tu l'aides
49. **Smiley** : Pourquoi ?
50. **PE** : Parce que c'est tous les deux, ensemble.  
(*Loucas écrit un H*)
51. **PE** (*à Loucas*) : Tu as écrit quoi là ?
52. **Loucas** : Choco...
53. **PE** : Non, il faut cho-co-lat. Ensemble
54. **Smiley** : un « co », c'est un O
55. **PE** : Loucas t'es d'acc... Tu dois lui demander s'il est d'accord
56. **Loucas** : On gomme, trop cool  
(*Smiley et Loucas rigolent*)
57. **PE** : Smiley, arrête de rire, j'aimerais que tu travailles. Loucas et Smiley, c'est ensemble. Qu'est-ce qu'on écrit après ? Cho-co-lat
58. **Loucas** : Après à toi Smiley
59. **PE** (*à Loucas*) : Bah toi aussi tu peux l'aider
60. **Smiley** : O
61. **Loucas** : Ah un O et un A
62. **PE** : Est-ce que tu es d'accord Smiley ?
63. **Smiley** : Ouais  
(*Loucas écrit un O et un A*)
64. **PE** : C'est bon ?
65. **Loucas** : Oui
66. **PE** : Est-ce que c'est écrit chocolat ?
67. **Loucas** (*lit ce qu'il vient d'écrire*) : Chocolat
68. **PE** : Ok, on passe à l'autre mot.
69. **Smiley** : C'est quoi ?
70. **PE** : Alors sur votre feuille d'abord tout seul, et après à deux.
71. **Smiley** : Ah moi je fais tout seul
72. **PE** : Loucas sur ta feuille aussi. Pan-ta-lon
73. **Loucas** : Comment ça s'écrit ?
74. **PE** (*avec des pauses entre chaque syllabe*) : Pan-ta-lon
75. **Smiley** : Un A
76. **PE** (*à Loucas*) : Tu te concentres sur ta feuille. Pan-ta-lon
77. **Smiley** : Pan... un « an »
78. **PE** : Bah écris un « an »  
(*Smiley cherche et tente d'écrire*)
79. **Loucas** : Je sais pas
80. **PE** : Allez essaye
81. **Smiley** : Je sais pas l'écrire
82. **Loucas** : Un A, mais comment ça s'écrit ?
83. **Smiley** : Tu le sais
84. **Loucas** : Nan
85. **PE** : Bon vous allez faire tous les deux, ensemble
86. **Loucas** : Ouais
87. **PE** (*donne la feuille commune à Smiley*) : Allez vas-y
88. **Smiley** : Un « an »
89. **Loucas** : Mais pourquoi tu dis la réponse
90. **PE** : Mais vous vous dites tous les deux, ensemble
91. **Smiley** : Oui
92. **PE** : Comment tu fais pour écrire pan-ta-lon ? Qu'est-ce que tu entends ?
93. **Smiley** : Un « an », c'est... ?
94. **PE** : Bah je sais pas, vois avec Loucas si il sait
95. **Smiley** (*à Loucas*) : Un « an », tu sais ?
96. **Loucas** : Non
97. **PE** (*avec des pauses entre chaque syllabe*) : Pan-ta-lon
98. **Smiley** : Mais maitresse...
99. **Loucas** : Ah je sais ! T – A  
(*Smiley écrit un T et un A*)
100. **Smiley** (*écrit*) : Ah, fini ! C'est ça ?
101. **PE** (*montre sur la feuille*) : C'est quoi ça ?

- 102. Smiley** : « pan »
- 103. PE** : C'est « pan » ça ? Loucas, c'est « pan » ça ?
- 104. Loucas** : Non
- 105. PE** : Alors Loucas n'est pas d'accord donc tu n'écris pas s'il n'est pas d'accord parce qu'il faut que vous vous mettiez d'accord  
(Smiley gomme)
- 106. Smiley (à Loucas)** : On doit faire ensemble, tu dois me dire la réponse
- 107. PE** : Loucas, écoute Smiley. C'est quoi le mot déjà ?
- 108. Smiley** : Pantalon. Alors « pan », j'attends que tu me dis
- 109. PE** : Ah bah non, c'est vous deux ensemble
- 110. Smiley** : Mais on sait pas nous deux
- 111. PE (avec des pauses entre chaque syllabe)** : Pan-ta-lon
- 112. Smiley** : Un « pan »
- 113. Loucas** : Un A
- 114. PE (en insistant sur le P)** : Ppppan
- 115. Smiley** : Aaaah ! Un E, comment ça s'écrit un E ?
- 118. PE** : Pan. « p... », c'est quoi ?
- 119. Smiley** : Un P, c'est ça que j'allais écrire  
(Smiley écrit un P)
- 120. PE (avec des pauses entre chaque syllabe)** : Pan-ta-lon
- 121. Smiley** : Un « an »
- 122. PE** : Alors vas-y fais un « an »
- 123. Loucas** : Comment ça s'écrit déjà ?
- 124. PE** : Comment ça s'écrit le « an » ?  
(Blanc)
- 125. PE** : Si vous ne savez pas écrire le « an », on passe à la suite
- 126. Loucas (prend la feuille commune)** : Oui, à la suite
- 127. PE** : Vous entendez juste le « pan » dans pan-ta-lon ?
- 128. Loucas** : Un « ta »
- 129. Smiley** : « l... » « l... »
- 130. Loucas** : Un T  
(Loucas écrit un T)
- 131. Smiley** : Comment ça s'écrit un « l... »
- 132. PE (avec des pauses entre chaque syllabe)** : Pan-ta-lon
- 133. Loucas** : « ta... »
- 134. Smiley** : « lon »
- 135. PE** : « ta »
- 136. Smiley** : « ta », un A ?
- 137. PE** : Je sais pas
- 138. Smiley** : C'est un A, « taaa... »
- 139. Loucas** : Oui  
(Loucas écrit un A)
- 140. PE (en insistant sur le L)** : « llllon »
- 141. Loucas** : « l... » « l... »
- 142. Smiley** : Un L
- 143. PE** : C'est quelle lettre ?
- 144. Smiley** : Il m'écoute même pas. Un L
- 145. Loucas** : Un U  
(Loucas écrit un L et un U)
- 146. PE (avec des pauses entre chaque syllabe)** : Pan-ta-lon
- 147. Loucas** : Un autre L ?
- 148. PE** : C'est écrit pantalon ?
- 149. Loucas (lit sa feuille)** : Oui regarde « pantalon »
- 150. PE** : Bon on passe à la suite. Alors l'autre mot c'est loupe
- 151. Smiley** : Loupe, comme Lou...cas.
- 152. PE** : Ah oui

**153. Smiley** (*à Loucas*) : Alors vas-y tu sais écrire le début de Loucas

**154. Loucas** (*en montrant le mot pantalon*) : Mais j'ai déjà fait là moi

**155. PE** : Alors tu peux l'aider, lui il peut écrire mais toi tu peux l'aider pour lui dire quelles lettres il faut écrire.

(*Smiley récupère la feuille*)

**156. PE** : Alors lou-pe

**157. Loucas** : « l... », un L

**158. Smiley** : Un L ? Comment ça s'écrit ? Je m'en rappelle plus

**159. Loucas** (*montre le L de pantalon*) : Comme là, un L

**160. Smiley** : Ah merci

(*Smiley écrit un L*)

**161. PE** (*avec des pauses entre chaque syllabe*) : Ensuite, lou-pe

**162. Loucas** : Un « ou », un O et un U

**163. Smiley** : Un O et un U

(*Smiley écrit un O et un U*)

**164. Smiley** : Voilà

**165. PE** (*avec des pauses entre chaque syllabe*) : Lou-pe

**166. Loucas** : Un P

**167. PE** : Smiley, tu es d'accord ou pas ?

**168. Smiley** : Un P

**169. PE** : Pourquoi c'est un P ?

**170. Loucas** (*en insistant sur le P*) : « Louppp...e »

(*Smiley écrit un P*)

**171. Smiley** : Voilà

**172. PE** : C'est fini ?

**173. Smiley** : Oui

**174. Loucas** : Nan

**175. PE** : Pourquoi non Loucas ?

**176. Loucas** : « Loupppe »

**177. PE** : Donc c'est fini ou pas ?

**178. Loucas** : Oui

**179. PE** : Ok, alors le prochain mot. Tiens, tu passes à Loucas (*la feuille*)

**180. Smiley** (*à Loucas*) : Ouais, tu dois faire tout le mot

**181. PE** : Gâteau

**182. Loucas** : « ga », un « g... »

(*Loucas écrit un G*)

**183. PE** (*avec des pauses entre chaque syllabe*) : Gâ-teau. Mais il faut que tu demandes à Smiley s'il est d'accord

**184. Loucas** (*montre le G qu'il vient d'écrire*) : Comme ça

**185. PE** : C'est quoi cette lettre ?

**186. Loucas** : Un « g... »

**187. PE** : Oui, ça fait le son « g... » mais ça s'appelle comment ?

**188. Smiley** : Moi j'suis d'accord

**189. PE** : C'est quoi cette lettre Loucas ?

**190. Loucas** : « g... »

**191. PE** : Un G

**192. Loucas** : Oui, un G

**193. PE** (*avec des pauses entre chaque syllabe*) : Alors ensuite, gâ-teau

**194. Smiley** : Gaaaaateau, un A

**195. Loucas** : Un T

**196. Smiley** : Un A

**197. Loucas** : Un T

**198. PE** (*avec des pauses entre chaque syllabe*) : Gâ-teau

**199. Smiley** : Un A

**200. Loucas** : Un T

**201. Smiley** : Mais j'ai raison moi

**202. Loucas** : Gaaaa-dddddo, un D

**203. Smiley** : Vas-y j'te laisse faire

204. **Loucas** : Gaaaa-ttto, ttto, tto. Un T
205. **PE** : Tu n'entends pas de A ?
206. **Loucas** : Non
207. **Smiley** : Gaaaaa, un A
208. **PE** (*en montrant à Loucas*) : Là tu as écrit quoi ?
209. **Loucas** : Un G
210. **PE** : Et nous, qu'est-ce qu'on veut ?
211. **Loucas** : Gâteau
212. **Smiley** : Gaaaaa-teau
213. **Loucas** : Ah d'accord, un A
214. **Smiley** : Voilà, j'avais raison  
(*Loucas écrit un A*)
215. **PE** : Et après, gâ-teau ?
216. **Smiley** : O
217. **Loucas** : Un T, comment ça se fait un T ?
218. **Smiley** : Ah oui, il a raison
219. **PE** : Tu l'as déjà fait le T
220. **Loucas** (*cherche sur la feuille*) : Ah oui  
(*Loucas écrit un T*)
221. **PE** : Gâ-teau
222. **Smiley** : Gâteau, un O
223. **Loucas** : C'est bon, fini
224. **Smiley** : Un O
225. **Loucas** : Un O et après c'est fini  
(*Loucas écrit un O*)
226. **PE** : Ok, alors maintenant le dernier c'est une phrase
227. **Smiley** : Ah le dernier c'est une phrase
228. **Loucas** : Ah c'est toi
229. **PE** : Je vous dis toute la phrase d'abord et après on écrit. Le camion est dans le boulevard
230. **Smiley** : Hein ?
231. **PE** : C'est quoi un boulevard ?
232. **Loucas** (*fait référence à la phrase de la première évaluation*) : C'est un garage
233. **PE** : Non, c'est une très grande route, qui est très large où plein de voitures circulent
234. **Smiley** : Ah je sais, il est garé à côté de la route
235. **PE** : Non il est dans le boulevard, il roule sur la route. Alors « le »
236. **Loucas** : « l... », un L
237. **Smiley** : Un L, mais comment ça s'écrit ?
238. **PE** (*montre un autre mot à Smiley*) : Comme ça, tu l'as déjà fait
239. **Smiley** : Ah  
(*Smiley écrit un L*)
240. **PE** : Le
241. **Loucas** : Un E  
(*Smiley écrit*)
242. **PE** : C'est un E ça ?
243. **Loucas** : Non, bah un E
244. **PE** : Tu ne sais plus comment on fait les E ?
245. **Smiley** : Bah vas-y fais-le
246. **Loucas** : Et c'est mal fait le L
247. **PE** : Si ça va. Allez fais le E
248. **Smiley** (*donne la feuille à Loucas*) : Bon vas-y toi, tu fais toute la phrase  
(*Loucas écrit un E*)
249. **Loucas** : Fini
250. **PE** (*avec des pauses entre chaque syllabe*) : Ca-mion
251. **Loucas** : Eh pourquoi c'est moi ?
252. **PE** : Parce que c'est un mot chacun. Ca-mion.
253. **Loucas** : Un K, facile hein
254. **PE** : Smiley, t'es d'accord ou pas ?
255. **Smiley** : Oui un camion  
(*Loucas écrit un T alors qu'il dit écrire un K*)
256. **Loucas** : Fini

257. **PE** : « mion »
258. **Smiley** : « on... »
259. **Loucas** : « on »
260. **PE** (*en insistant sur le M*) : « mmmm...ion »
261. **Smiley** : M, un M
262. **Loucas** : Pourquoi moi je fais toute la phrase ?
263. **PE** : Tu finis juste le mot camion
264. **Smiley** : C'est un M
265. **PE** : C'est à Loucas que tu dois le dire, c'est pas à moi
266. **Smiley** : Un M
267. **Loucas** : Ah un N
268. **Smiley** : Un M  
(*Loucas écrit un M*)
269. **PE** : Ca-miooon
270. **Smiley** : Un « on »
271. **Loucas** : Un O
272. **PE** : C'est vous deux
273. **Smiley** : C'est pas un O
274. **Loucas** : Un U
275. **Smiley** : Un I, camiiii...
276. **PE** : C'est vous deux, moi je ne vous donnerai pas la réponse  
(*Loucas écrit un I*)
277. **Loucas** : Fini. Allez à toi
278. **PE** : Est
279. **Smiley** : Un « é »
280. **Loucas** : Un « é »
281. **Smiley** : Je sais pas comment ça s'écrit
282. **Loucas** : Un « é », bah moi je te dis pas
283. **PE** : Bah si, mais Loucas vous travaillez ensemble
284. **Loucas** : Comme ça le « é »
- (*Smiley écrit un E*)
285. **PE** : Dans
286. **Smiley** : Il m'a montré ça
287. **PE** : Oui, oui. Dans
288. **Smiley** (*à Loucas*) : C'est à ton tour
289. **PE** : Non tu peux continuer. Allez Loucas il faut que tu l'aides. « Dans »
290. **Smiley** : Un « an »
291. **PE** (*en insistant sur le D*) : Dddd...ans
292. **Smiley** : « d... »
293. **PE** : C'est quelle lettre qui fait ce son ?
294. **Loucas** : Un D
295. **Smiley** : Un N  
(*Smiley écrit un N*)
296. **PE** : Loucas tu es d'accord avec ce qu'il vient d'écrire ?
297. **Loucas** : Non, en attaché
298. **PE** : Mais il n'est pas obligé de faire en attaché, ce n'est pas le but. Le but c'est d'écrire les sons qu'on entend.
299. **Smiley** : C'est terminé ?
300. **PE** : C'est écrit « dans » là ?
301. **Loucas** : Nan
302. **PE** : Dans...
303. **Smiley** : Je sais pas moi, j'ai fait une lettre
304. **PE** : ...le
305. **Loucas** : Un E
306. **PE** (*en insistant sur le L*) : « ll...e »
307. **Loucas** : Un L
308. **Smiley** : « ll... »
309. **Loucas** : Un L  
(*Smiley écrit un L*)
310. **PE** : Le
311. **Smiley** : Un E

312. **Loucas** (*qui regarde ailleurs*) : Non un L
313. **Smiley** : Un E
314. **PE** (*à Loucas*) : Mais regarde, il a déjà fait le L
315. **Smiley** : Oui
316. **PE** : Et après c'est quoi ?
317. **Smiley** : Un E
318. **Loucas** : Un E  
(*Smiley écrit un E*)
319. **PE** (*avec des pauses entre chaque syllabe*) : Boulevard . Boule-ward
320. **Smiley** : Un « ou »
321. **PE** (*en insistant sur le B*) : Bbb...ou
322. **Loucas** : Un B  
(*Loucas écrit un B*)
323. **PE** : Bouuu... Après c'est quoi ?
324. **Smiley** : Un D
325. **PE** : Boul
326. **Smiley** : B...ou... Un « ou »  
(*Loucas écrit un O et un U*)
327. **Smiley** : Ça c'est un... ?
328. **Loucas** : « ou »
329. **PE** (*à Loucas*) : Tu n'as pas dit à Smiley comment tu avais fait le « ou »
330. **Loucas** : Un O et un U
331. **PE** : T'es d'accord Smiley ?
332. **Smiley** : Ouais
333. **PE** : Ok. Boullle...
334. **Smiley** : « l... »
335. **Loucas** : L
336. **Smiley** : Un L
337. **PE** : Je ne sais pas moi
338. **Smiley** : Moi je fais les sons et lui il fait... (*en parlant d'écrire les lettres*)
339. **PE** : D'accord, si vous voulez  
(*Loucas écrit un L*)
340. **PE** (*avec des pauses entre chaque syllabe*) : Boule-ward
341. **Smiley** : « v... » « v... »
342. **Loucas** : Un V
343. **Smiley** : Voilà
344. **Loucas** : Comment ça s'écrit ? Ah oui.  
(*Loucas écrit un V*)
345. **PE** (*avec des pauses entre chaque syllabe*) : Boule-ward, vard, vaaard
346. **Smiley** : Elle est longue cette phrase-là
347. **PE** : Boule-vaaaarrrrd
348. **Loucas** : Un R
349. **Smiley** : « ar »
350. **Loucas** : Un E
351. **Smiley** : Un A
352. **Loucas** : Ah oui un A d'accord, merci  
(*Loucas écrit un A*)
353. **PE** : Boule-ward
354. **Smiley** : « rrr... »
355. **Loucas** : Un R
356. **PE** : Il a dit quoi Loucas comme lettre ?
357. **Loucas** : Un R
358. **PE** : Smiley ?
359. **Smiley** : « rrr... »
360. **PE** : Donc t'es d'accord ?
361. **Loucas** : Un R
362. **Smiley** : Bah oui
363. **PE** : Alors dis-lui sinon il ne peut pas écrire
364. **Smiley** : Parce que la lettre « rrr... »  
(*Loucas écrit un R*)
365. **Loucas** : C'est bon, c'est un R

**366. Smiley** : Voilà, c'est terminé

**368. Loucas** : Oh ouais

**367. PE** : C'est terminé



### Annexe 3 : Retranscription de l'enregistrement audio du 28 février 2019

(L'enregistrement démarre après avoir explicité les consignes)

1. **PE** (*en décomposant les syllabes*) : Donc le premier mot c'est cho-co-lat
2. **Maxence** : « ch... », je sais pas comment faire le H
3. **PE** : Pourquoi tu veux faire le H ?
4. **Maxence** : Parce qu'on entend bien le H dans chocolat
5. **PE** : C'est dans quel son que tu entends le H ?
6. **Maxence** : C'est dans le premier
7. **PE** : C'est quoi le premier son ?
8. **Maxence** : C'est « cho », un..., un « ch... », le H et le O
9. **PE** : Alors le « ch... », c'est un H ?
10. **Maxence** : Un C, « ch... »  
(*Maxence écrit un C*)
11. **PE** : Un C et ?
12. **Maxence** : Un O
13. **PE** (*en montrant sa feuille*) : Tu as écrit quoi là ?
14. **Maxence** : C'est le « ch... »
15. **PE** : Oui, le « ch... », c'est le C et le ?
16. **Maxence** : Un L  
(*Maxence écrit un L*)
17. **PE** : Comment tu peux savoir ?
18. **Maxence** : « ch... », ah oui il faut que je mette le O après  
(*Maxence écrit un O*)
19. **PE** : Dans quel autre mot tu entends le son « ch... » ?
20. **Maxence** : Euh... Je sais pas
21. **PE** (*en montrant les affiches*) : C'est quoi ça ?
22. **Maxence** : Château

23. **PE** : Alors il est où le « ch... » ?
24. **Maxence** : Euh... ici, là, le C et le H
25. **PE** : Donc le C et le H, c'est quel son ?
26. **Maxence** : « ch... »
27. **PE** : Alors qu'est-ce que tu écris sur ta feuille ?
28. **Maxence** (*lit sa feuille*) : Clo
29. **PE** : Oui, tu as écrit « clo », on veut quoi ?
30. **Maxence** : Chocolat, du coup il faut gommer
31. **PE** : Oui
32. **Maxence** : Mais il faut que je garde le C
33. **PE** : Oui très bien, et tu mets quoi à la place du L ?
34. **Maxence** : Ben à la place du L je mets le..., le H
35. **PE** : Oui  
(*Maxence gomme*)
36. **Maxence** : Mais j'arrive pas à faire le H
37. **PE** : Tu peux le faire en script si tu sais le faire
38. **Maxence** : Non mais j'arrive pas à faire les H en script
39. **PE** (*en montrant les affiches*) : Comme ça
40. **Maxence** : Ah oui  
(*Maxence écrit un H*)
41. **PE** : Qu'est-ce que tu as écrit là du coup ?
42. **Maxence** (*en lisant sa feuille*) : « cho »
43. **PE** : Tu es sûr que tu as écrit « cho » ?
44. **Maxence** : Non, il manque le O
45. **PE** : D'accord  
(*Maxence écrit le O*)
46. **Maxence** (*en décomposant les sons*) : « ch... », « cho... », « k... », « ko... ». Comment on fait le K ? Ah ben il est écrit là-bas, le kangourou

47. **PE** : Ah tu vois les affiches peuvent te donner de l'aide

(Maxence écrit un K)

48. **Maxence** : « ko... », encore un O

(Maxence écrit un O)

49. **Maxence** (en décomposant les sons) : « ko... », « l... », ah le L

(Maxence écrit un L)

50. **Maxence** : « la... », chocolat

51. **PE** : Qu'est-ce que tu écris ?

52. **Maxence** : Le A

(Maxence écrit un A)

53. **PE** : Pourquoi le A ?

54. **Maxence** (en insistant sur le son [a]) : Parce qu'on entend à la fin, chocolaaaa...

55. **PE** : C'est fini ?

56. **Maxence** (lit son mot) : Oui, c'est fini

57. **PE** : Ok, on passe à l'autre mot. Pan-ta-lon

58. **Maxence** : « p... », le P

(Maxence écrit un P)

59. **Maxence** : « pan... », le « an »

60. **PE** : Alors le « an » ?

61. **Maxence** : A – N

62. **PE** : Tu es sûr ? Si tu es sûr de toi, tu l'écris. Si tu as besoin d'aide, tu peux regarder sur les affiches

63. **Maxence** : Je sais pas il est où le « an »

64. **PE** : Essaie de chercher un petit peu

65. **Maxence** : « an » de hérisson

66. **PE** : Tu entends « an » dans hérisson ?

67. **Maxence** : Ah non, mais dans serpent

68. **PE** : Tu le vois serpent

69. **Maxence** : Ah je pense pas

70. **PE** : Alors regarde les affiches

(Maxence cherche sur les affiches)

71. **Maxence** : C'est quoi au-dessus du château ?

72. **PE** : Crapaud. Est-ce que tu entends le « an » ?

73. **Maxence** : Non.

74. **PE** : Ok

75. **Maxence** : Eléphant

76. **PE** : Où est-ce qu'il y a un éléphant ?

77. **Maxence** : Je sais pas, je cherche.

78. **PE** : Cherche les images où tu entends le son « an ». A côté tu auras le mot écrit et tu sauras comment s'écrit le « an »

79. **Maxence** : Là il y a un oiseau

80. **PE** : Tu entends « an » dans oiseau ?

81. **Maxence** : Non

(Maxence cherche encore)

82. **Maxence** : Ah dans maman

83. **PE** : Alors il est où le son « an »

84. **Maxence** : A – N

85. **PE** : Oui, donc tu avais raison, c'est ce que tu as dit tout à l'heure

86. **Maxence** : Ah oui

(Maxence écrit un A et un N)

87. **Maxence** : Voilà

88. **PE** : Alors ensuite ?

89. **Maxence** (en décomposant les sons) : « Pan... », t... », ah ben le T

(Maxence écrit un T)

90. **Maxence** : Pan-ta-lon, « l... », un L

(Maxence écrit un L)

91. **PE** : Tu as écrit quoi là ? Relis-moi

92. **Maxence** (lit sa feuille) : Pan-ta

93. **PE** : Tu as écrit « ta » ?

94. **Maxence** (lit sa feuille) : Non, pantl...

95. **PE** : Ah, qu'est-ce qu'il manque ?

96. **Maxence** : Il manque le A

97. PE : Ah ben oui, alors tu le mets où le A ?

(Maxence écrit un A entre le T et le L)

98. PE : Alors pourquoi un L après ?

99. Maxence : Parce qu'on entend bien le L dans pantalon, « l... »

100. PE : D'accord

101. Maxence : Il me manque le « on »

102. PE : Alors comment on fait le « on » ?

(Maxence cherche dans les affiches)

103. Maxence : Le « on » de hérisson

104. PE : Oui, alors quelles lettres tu écris ?

105. Maxence : O et euh... peut-être c'est le N. O et N

106. PE : Peut-être ou tu es sûr ?

107. Maxence : Je suis sûr, O et N

(Maxence écrit un O et un N)

108. PE : Est-ce que tu l'avais déjà appris ce son ?

109. Maxence : Oui

110. PE : Est-ce que tu as terminé d'écrire pantalon ? Tu peux relire pour voir

111. Maxence (lit sa feuille) : Pan-ta-lon

112. PE : Ok, alors le prochain mot c'est loupe

113. Maxence : « l... », euh j'arrive plus à faire les L

114. PE : Tu en as déjà fait trois, tu sais faire les L

(Maxence écrit un L)

115. Maxence : « l... », t'as dit quoi déjà ?

116. PE : Tu ne te souviens plus le mot ?

117. Maxence : Si, loupe. Le « ou », ah ben voilà. Si, il y a un mot là (il montre une affiche)

118. PE : C'est quoi le mot ?

119. Maxence (il essaye de lire) : C'est le « ou », il est là

120. PE : Oui, il y a le « ou » dans ce mot

121. Maxence : Ah je vais faire le « ou » alors, O et U

(Maxence écrit un O et un U)

122. PE : Ok, et après, c'est fini ?

123. Maxence : Euh... Loupe

(Maxence écrit un D)

124. PE : C'est quoi que tu fais ?

125. Maxence : Un P

126. PE : C'est un P ça ?

127. Maxence : Oui

128. PE : Ca ne ressemble pas beaucoup à un P, par rapport à celui-là (en montrant le P de pantalon). Regarde, le P tu avais une grande barre et un petit rond en haut

(Maxence efface le D et écrit un P)

129. Maxence : C'est bon

130. PE : Relis-moi le mot

131. Maxence (lit sa feuille) : Loupe

132. PE : Je passe à l'autre mot ?

133. Maxence : Oui

134. PE : Gâteau

135. Maxence : « g... », j'arrive pas à faire le « g... »

136. PE : Alors est-ce que tu te souviens comment on fait le « g... » ?

(Blanc)

137. PE : Est-ce que tu connais dans un autre mot le « g... »

138. Maxence : Euh... Gorde

139. PE : Gorde, c'est quoi ?

140. Maxence : Corde

141. PE : Est-ce que c'est le même son dans corde et gâteau ?

142. Maxence (en insistant sur le son « g... ») : Oui, gggâteau et gggorde

143. PE : Mais c'est quoi gorde ? Je ne connais pas moi

144. Maxence : C'est presque comme une corde

145. PE : Mais ça existe ?

- 146. Maxence :** Euh...
- 147. PE :** Je ne crois pas. Alors regarde (*montre une affiche*), c'est quoi ça ?
- 148. Maxence :** Une guitare
- 149. PE :** Est-ce que c'est le même son que gâteau ?
- 150. Maxence :** Oui
- 151. PE :** Alors c'est quoi la lettre ?
- 152. Maxence :** C'est le G, mais c'est pas la même
- 153. PE :** C'est pas la même que gâteau ?
- 154. Maxence :** Siii
- 155. PE :** Est-ce que le G fait le son « g... » ?
- 156. Maxence :** Oui
- 157. PE :** Il fait quoi d'autre comme son le G ?
- 158. Maxence :** « j... »
- 159. PE :** Oui. Mais dans notre mot, le G fait « g... »
- 160. Maxence :** Mais j'arrive plus à faire les G
- 161. PE :** Tu peux regarder comment il est fait sur l'affiche  
(*Maxence écrit un G en prenant exemple sur l'affiche*)
- 162. PE :** Alors ensuite ?
- 163. Maxence :** « ga... », il y a un A  
(*Maxence écrit un A*)
- 163. Maxence :** Gâteau, « to... », le T et le O  
(*Maxence écrit un P*)
- 164. PE (en montrant le P) :** C'est quoi ça ?
- 165. Maxence :** « t... », ah c'est le T, pardon j'ai fait un P
- 166. PE :** Ca fait quel son le P ?
- 167. Maxence :** « p... »
- 168. PE :** Et le mot c'est « gâpeau » ?
- 169. Maxence :** Non, c'est gâteau
- 170. PE :** Donc c'est quelle lettre ?
- 171. Maxence :** Le T
- 172. PE :** Oui  
(*Maxence efface le P et écrit un T*)
- 173. Maxence :** « to... » et le O  
(*Maxence écrit un O*)
- 174. PE :** Pourquoi le O ?
- 175. Maxence :** Parce qu'à la fin on entend bien le O
- 176. PE :** A la fin de quoi ?
- 177. Maxence :** De gâteau
- 178. PE :** D'accord
- 179. Maxence :** Fini
- 180. PE :** Alors maintenant c'est une phrase
- 181. Maxence :** C'est comme la dernière fois ?
- 182. PE :** Oui, c'est la même que la dernière fois. Donc je te la dis une fois, après tu me la répètes et tu l'écris
- 183. Maxence :** D'accord, c'est le camion ?
- 184. PE :** Oui, tu te souviens de tout ?
- 185. Maxence :** Je me souviens juste de camion
- 186. PE :** Le camion est dans le boulevard
- 187. Maxence :** Le camion est dans le boulevard
- 188. PE :** Tu te souviens de ce que c'est un boulevard ?
- 189. Maxence :** Euh... Non
- 190. PE :** C'est une grande route, très grande route avec beaucoup de voitures
- 191. Maxence :** Est-ce que ça existe ?
- 192. PE :** Oui, oui, ça existe
- 193. Maxence :** J'écris où ?
- 194. PE :** En dessous
- 195. Maxence :** Est-ce que c'est long ?
- 196. PE :** Redis-moi la phrase
- 197. Maxence :** Le camion est dans le boulevard
- 198. PE :** Alors vas-y

199. **Maxence** : Le...

200. **PE** : Quelle lettre tu écris ?

201. **Maxence** : Un L

*(Maxence écrit un L)*

202. **PE** (*en montrant sur la feuille*) : Tu as écrit quoi là ?

203. **Maxence** : J'ai écrit « l... »

204. **PE** : Qu'est-ce qu'on veut comme mot ?

205. **Maxence** : Camion, « k... »

206. **PE** : C'est quoi le mot avant camion ?

207. **Maxence** : Le. Ah ben un E après

208. **PE** : Ok

*(Maxence écrit un E)*

209. **Maxence** : « k... », comment on fait le « k... » ?

210. **PE** : Tu l'as déjà fait, regarde les mots que tu as écrits

*(Maxence lit les mots sur sa feuille)*

211. **Maxence** : un K, ah ben voilà

*(Maxence écrit un K)*

212. **Maxence** : « ka... »

*(Maxence écrit un A)*

213. **PE** : Dis-moi ce que tu écris

214. **Maxence** : Un A

215. **PE** : D'accord

216. **Maxence** : Cammm... Le M

*(Maxence écrit un M)*

217. **Maxence** : « mon... », ah le « on » de hérisson encore. Il y en a beaucoup des « on »

*(Maxence écrit un O et un N)*

218. **Maxence** : Le camion est dans...

219. **PE** : Tu as écrit quoi là ?

220. **Maxence** : Le camion

221. **PE** : D'accord, ensuite ?

222. **Maxence** : Est. Comment on écrit le « est » déjà ?

223. **PE** : Alors à ton avis, comment on écrit le « est » ?

224. **Maxence** : Comme le « ai » de balai, du coup c'est A et I

225. **PE** : D'accord

*(Maxence écrit le A et le I)*

226. **Maxence** : Le camion est dans... C'est dans ou sur la route ?

227. **PE** : Non, c'est dans le boulevard

228. **Maxence** : Ah alors c'est le camion est dans le boulevard

229. **PE** : Oui alors relis ce que tu as déjà écrit

230. **Maxence** (*lit sa feuille*) : Le camion est

231. **PE** : Alors il manque quoi ?

232. **Maxence** : Dans, un D et un « an ». Mais je sais pas comment faire les « an » moi

233. **PE** : Mais il y a quoi d'abord ?

*(Blanc)*

234. **PE** : C'est directement le « an » ?

235. **Maxence** : Non, c'est le camion est. Ah donc le « est » avant

236. **PE** : Tu ne l'as pas déjà fait ça ?

237. **Maxence** : Si

238. **PE** : Il est où le « est » dans ta phrase ?

239. **Maxence** : A – I

240. **PE** : D'accord, donc ensuite ?

241. **Maxence** : Dans. On fait le D

*(Maxence écrit un D)*

242. **Maxence** : Et le « an »

243. **PE** : Alors regarde tes mots, tu as déjà écrit « an »

244. **Maxence** : C'est le A et le N, non ?

245. **PE** : Comment tu peux être sûr ? Regarde les mots que tu as déjà écrits. Ici, c'est quel mot ? (*en montrant sur la feuille*)

246. **Maxence** : Chocolat
247. **PE** : Est-ce que tu entends « an » ?
248. **Maxence** : Non
249. **PE** : Ok, ensuite tu as écrit quoi ?
250. **Maxence** (*lit le deuxième mot*) : Pantalon
251. **PE** : Alors est-ce qu'on entend le son « an » ?
252. **Maxence** : Oui, c'est A – N
253. **PE** : Oui
- (*Maxence écrit un A et un N*)
254. **PE** : Ensuite ?
255. **Maxence** : Le camion est dans le...
256. **PE** : Oui
- (*Blanc*)
257. **PE** : Comment tu écris « le » ?
258. **Maxence** : L – E
- (*Maxence écrit un L et un E*)
259. **Maxence** : Le bou... Un B
- (*Maxence écrit un d*)
260. **Maxence** : Le O et le U
- (*Maxence écrit un O et un U*)
261. **PE** : Pourquoi tu fais le O et le U ?
262. **Maxence** : Parce que ça fait « ou »
263. **PE** : D'accord. Et là, quelle lettre tu as écrit ? (*en montrant le D*)
264. **Maxence** : D, ou c'est un B
265. **PE** : Qu'est-ce que tu as écrit toi ?
266. **Maxence** : Un D
267. **PE** : Et nous, on veut quelle lettre ?
268. **Maxence** : D
269. **PE** : C'est « doulevard » ?
270. **Maxence** : Non, bou... Un B et un « ou »
271. **PE** : Ah, alors comment on fait le B ?
272. **Maxence** : Tu me l'as montré tout à l'heure mais je sais plus comment on fait
273. **PE** : Alors est-ce qu'il y a un mot sur les affiches où tu vois un B ?
- (*Blanc*)
274. **PE** (*en montrant une affiche*) : Regarde le premier mot sur cette affiche
275. **Maxence** : Ah c'est un A – I
276. **PE** : Non, dis-moi le mot
277. **Maxence** : Balai
278. **PE** : Oui, alors est-ce qu'on entend le son « b » comme dans boulevard ?
279. **Maxence** : Oui
280. **PE** : Alors c'est quelle lettre ?
281. **Maxence** : C'est... En fait, c'est à l'envers
282. **PE** : Oui, c'est comme le d mais dans l'autre sens
- (*Maxence gomme le d et écrit un b*)
283. **PE** : Alors est-ce que tu as écrit boulevard ?
284. **Maxence** : Boulevard. Ah non, il reste le V
285. **PE** : Qu'est-ce que tu as écrit là déjà ?
286. **Maxence** (*lit sa feuille*) : Bou
287. **PE** : Oui
288. **Maxence** : Boulevvv... Il faut le V. Là c'est bon, mais le V c'est après
289. **PE** : D'accord
290. **Maxence** (*relit la phrase*) : Attends, le camion est dans le boulevard. Bou... là j'ai déjà écrit bou. Ensuite, « vvv... »
291. **PE** : Qu'est-ce que tu as écrit là ?
292. **Maxence** : Bou
293. **PE** : D'accord, et donc le mot en entier, c'est quoi ?
294. **Maxence** : Euh... Le camion est dans le... boulevard
295. **PE** : Ok, alors vas-y, fais la suite
296. **Maxence** : Boulevvvv... J'arrive pas à faire le V, il est trop dur

**297. PE :** Alors fais-le en détaché si tu n'arrives pas à le faire en attaché

*(Maxence écrit un V)*

**298. Maxence :** Le camion est dans le boulevard

**299. PE :** Tu as écrit boulevard ?

**300. Maxence :** Non parce qu'il en manque des lettres

**301. PE :** Il manque quoi ?

**302. Maxence :** Il faut faire le A

*(Maxence écrit un A)*

**303. Maxence :** Le camion est dans le boulevard.  
« varrr... »

*(Maxence écrit un R)*

**304. Maxence :** Ben voilà, c'est bon

**305. PE :** T'es sûr ? Tu veux relire la phrase pour être sûr ?

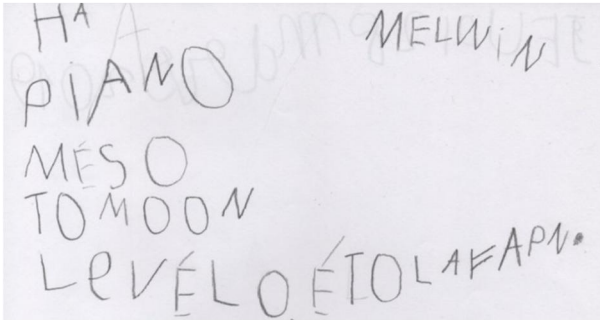
**306. Maxence** *(relit la phrase)* : Le camion est dans le boulevard

**307. PE :** Qu'est-ce qu'on met à la fin d'une phrase ?

**308. Maxence :** Un point.

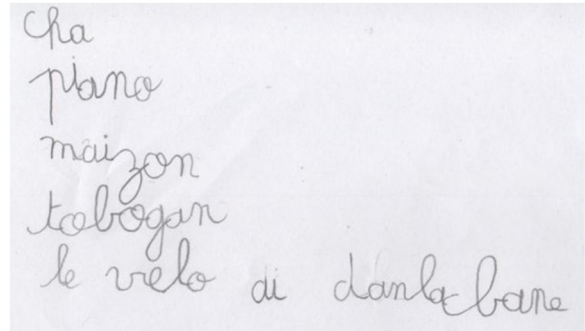
**Annexe 4** : Copies des élèves de l'étape 4 : évaluation finale

Melwin, le 28/03/2019 :



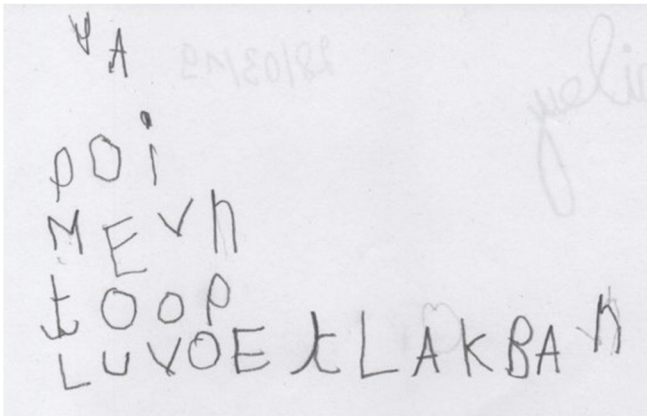
HA MELWIN  
PIANO  
MESO  
TO MOON  
LEVELO ETOLA APV.

Thaïs, le 14/03/2019 :



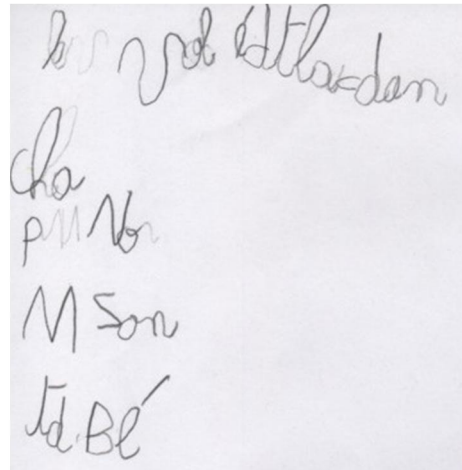
Cha  
piano  
maison  
tabogan  
le velo di danlabana

Smiley, le 28/03/2019 :



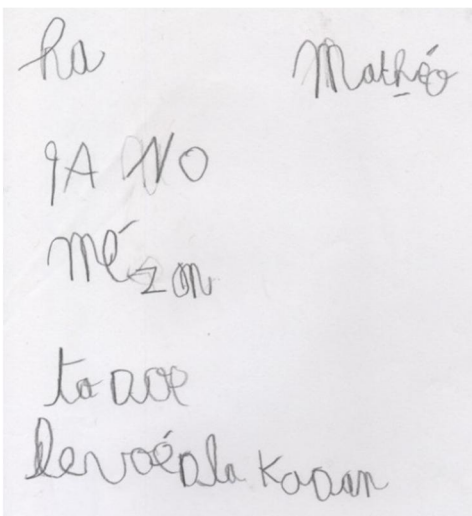
VA  
poi  
MEVN  
TOOP  
LUVOE LAKBA

Loucas, le 28/03/2019 :



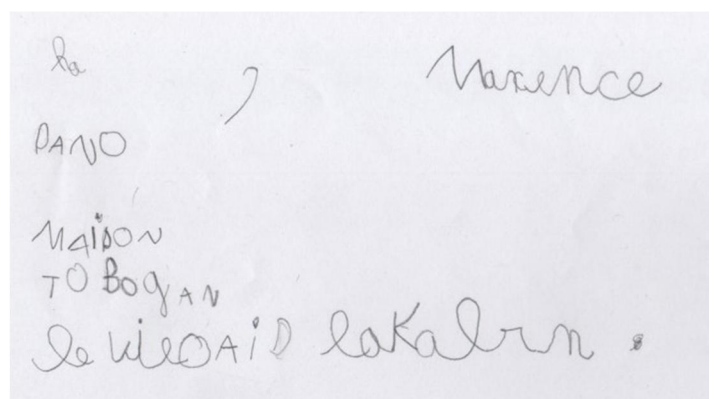
bonjour  
Cha  
piano  
M Son  
Tabelle

Mathéo, le 28/03/2019 :



ha Mathéo  
gano  
meson  
toop  
le velo di kaban

Maxence, le 14/03/2019 :



ha Maxence  
piano  
maison  
TOBOGAN  
le velo di lakaban



## 4<sup>ème</sup> de couverture

**Mots clés :** encodage, cours préparatoire, interactions, stratégies, verbalisation

**Résumé :** Cette recherche, dans le cadre de la validation d'un Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation » 1<sup>er</sup> degré, porte sur l'intérêt d'un dispositif d'enseignement-apprentissage de l'encodage faisant appel à la verbalisation de stratégies par l'intermédiaire d'interactions entre pairs et entre l'enseignant et l'élève sur les apprentissages en encodage des élèves de cours préparatoire. L'objectif étant d'analyser ces interactions en identifiant ce qui permettrait aux élèves de progresser dans l'apprentissage du code alphabétique. A travers mes recherches théoriques, j'ai pu recenser divers résultats sur la place de l'enseignement-apprentissage de l'encodage au cours préparatoire (pratiques des enseignants, performances des élèves), ainsi que divers stratégies que les élèves utilisent pour encoder. Enfin, des recherches sur le rôle des interactions à l'école m'ont également aidée à construire cette réflexion. A partir de cela, les quatre étapes de mon dispositif de recherche ont été mises en place et m'ont apporté des résultats convaincants sur l'importance des interactions entre pairs et avec l'enseignant pour développer des compétences en encodage.

**Keywords :** encoding, first grade, interactions, strategies, verbalization

**Abstract :** This study, as part of the validation of a french Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation » 1st degree, deals with the benefits of a teaching/learning encoding device based on verbalisation of strategies through peer-to-peer and student-teacher interactions, on CP pupils' encoding learning. The objective is to analyse these interactions by identifying what would allow students to progress in learning the alphabetic code. Through my theoretical research, I was able to identify various results regarding teaching/learning encoding in class of CP (teaching practices / student performance), as well as various strategies that students use to encode. Finally, research studies on the role of interactions in school have helped to build this reflection. On this basis, the four stages of my research device were implemented and brought convincing results about the importance of interactions between peers and with the teacher to develop encoding skills.