

## De l'utilisation du nom des lettres à la généralisation du principe alphabétique

Dominique Hannouz

Université Toulouse-Le Mirail  
domie.hannouz@libertysurf.fr

### Résumé

Des travaux réalisés en anglais (Treiman et al. 1999, 2001), en hébreu (Levin et al. 2002), et en portugais (De Abreu et Cardoso-Martins, 1998) montrent que le nom de la lettre permet aux enfants d'établir un lien entre l'oral et l'écrit. La connaissance du nom de la lettre permettrait aux enfants de déduire le phonème qui lui est associé.

En situation d'écriture inventée, de jeunes enfants peuvent utiliser le nom d'une lettre pour coder deux phonèmes successifs dans un mot (ex. **café** => Kfê). L'expérimentation que nous présentons se centre sur cette procédure d'écriture (appelée écriture littérale) afin de voir dans quelles conditions elle apparaît. La disparition d'une telle procédure peut être engendrée par un conflit cognitif résultant de la confrontation entre une écriture phonogrammique et une écriture littérale. 37 enfants issus de deux classes de CP participent à l'étude. Un premier groupe expérimental se compose de 17 enfants choisis au sein de la même classe. Un second groupe témoin se compose de 20 enfants issus de l'autre classe. Les résultats confirment que ce procédé est très utilisé par presque tous les enfants, et montrent que les enfants du groupe expérimental abandonnent davantage l'écriture littérale au profit d'une écriture phonographique.

**Mots-clés** : conflit cognitif – connaissances alphabétiques – écriture inventée – principe alphabétique

## 1. Introduction

Apprendre à écrire nécessite, entre autres compétences, de comprendre les relations qui lient l'oral et l'écrit, et se traduit notamment par la mise en correspondance d'un phonème et d'un graphème. La connaissance du nom des lettres peut être une aide pour comprendre la relation entre le phonème et le graphème qui lui correspond (Treiman, 1993) puisque la plupart des noms de lettres contiennent le phonème qu'elles codent (ex. le nom de la lettre D prononcé [de] contient le phonème [d]). Cependant, la mémorisation du nom d'une lettre peut aussi conduire les enfants à assimiler une lettre à une syllabe (ex. C = [se] ; P = [pe]). Il peut alors résulter de cette mémorisation la transcription erronée d'une syllabe par une seule lettre (ex. VLO = *vélo*). Cette procédure intervient dans ce que Ferreiro (1988) décrit en espagnol et nomme traitement syllabique. Pour notre part, nous appellerons écriture littérale l'emploi du nom d'une lettre pour coder une séquence phonémique homophone du nom de cette lettre (ex. *vélo* = VLO).

Cette procédure d'écriture, nommée aussi procédure épellative par Jaffré (1992), sert donc à représenter une syllabe (ex. la lettre T note la syllabe [te] dans *pâté*) et peut aussi « représenter des segments phoniques infra-syllabiques », Jaffré (1992). Par exemple, la lettre R représente la syllabe [er] dans *faire*).

Différentes études ont montré l'intérêt de se questionner sur les effets de cette connaissance précoce que les enfants ont du nom des lettres. En effet, connaître un nom de lettre, même si le son qui y correspond n'est pas connu, permet à de jeunes enfants d'apprendre des pseudomots écrits (le travail sur des pseudo-mots permet de contrôler la connaissance du lexique de l'enfant). Ces travaux réalisés en anglais (Treiman *et al.* 1999, 2001), en hébreu (Levin *et al.* 2002), et en portugais (De Abreu et Cardoso-Martins, 1998) montrent que le nom de la lettre permet aux enfants d'établir un lien entre l'oral et l'écrit.

Dans l'étude en anglais, les jeunes enfants doivent se souvenir de la prononciation attribuée à des paires de lettres présentées comme des mots. Trois modalités sont proposées : visuelle (les lettres ont des formes et des positions particulières : T<sup>M</sup> pour *wide*), littérale (TM est oralisé /ti:m/, le T est prononcé comme le nom de la lettre) et phonographique (TM est prononcé /taim/, le T est prononcé comme le phonème qu'il représente [t]). Les résultats montrent que les enfants se souviennent plus facilement des prononciations faisant apparaître le nom d'une lettre.

Dans l'étude en hébreu, les enfants doivent énoncer la lettre initiale et finale d'un mot, écrire un mot et choisir parmi deux cartes celle qui correspond le plus au mot énoncé par

l'expérimentateur. Dans les trois tâches, les enfants obtiennent de meilleurs résultats quand le mot contient une séquence phonémique homophone d'un nom de lettre.

Dans l'étude en portugais, deux groupes d'enfants participent à l'étude : les enfants qui connaissent le nom des lettres et ceux qui ne le connaissent pas. L'expérimentateur leur enseigne la lecture de paires de lettres selon deux modalités : la modalité littérale dans laquelle les lettres correspondent à leur prononciation dans le mot, et la modalité visuelle dans laquelle les lettres n'ont pas de relation phonologique avec le mot prononcé, mais ont des formes et des positions particulières. Les résultats montrent que les enfants qui ne connaissent pas le nom des lettres apprennent plus facilement les mots selon la modalité visuelle, alors que ceux qui ont une connaissance du nom des lettres apprennent à lire plus aisément selon la modalité littérale.

D'après Morin (2007), l'emploi du nom de la lettre pour coder une syllabe homophone résulterait d'une analyse phonologique intermédiaire entre la syllabe et le phonème. Ainsi, l'enfant serait d'abord en mesure de percevoir la syllabe et de la coder, puis ultérieurement il pourrait extraire ses constituants phonémiques et les coder. Selon l'auteure, l'écriture littérale est une stratégie normale qui survient dans le développement des enfants qui apprennent à écrire dans des orthographe profondes comme le français ou l'anglais.

De plus, la connaissance du nom de la lettre permet aux enfants de déduire le phonème qui lui est associé. Treiman, Weatherston, et Berch (1994) ont montré en anglais que pour les noms de lettres, comme W, ne contenant pas le phonème qu'elle code, les enfants peuvent donner leur nom, mais plus difficilement le phonème correspondant. Dans ce cas, ils disent que la lettre produit le son [də] ; c'est-à-dire qu'ils emploient le son contenu au début du nom 'doubleyou' de la lettre. Ainsi, partant du nom de la lettre, le jeune enfant (4-5ans) peut pour la plupart des lettres en déduire le phonème associé. Ces auteurs notent donc l'incidence de la connaissance du nom des lettres sur la conscience phonémique.

Foulin et Pacton (2006) à leur tour montrent l'influence de l'âge des enfants sur « la capacité d'appréhender les phonèmes dans les mots oraux sur la base de la connaissance du nom des lettres » : Chez des enfants de moyenne section (4-5ans), la perception des phonèmes reposerait en partie sur la connaissance du nom des lettres, alors que chez les plus jeunes une telle connaissance ne favoriserait pas l'émergence d'une quelconque conscience phonémique.

Les études rapportées montrent donc que :

- La connaissance du nom de la lettre permet aux enfants d'établir un lien entre l'oral et l'écrit.

- La connaissance du nom de la lettre aide les enfants à extraire le son de celle-ci (ex. connaître le nom de la lettre D aide à produire le phonème [d]).
- La connaissance du nom de la lettre permet le développement de la conscience phonémique.

Au-delà de l'observation de l'écriture littérale, nous cherchons à comprendre dans quelle mesure il est possible d'aider les enfants d'un groupe expérimental soumis à une intervention didactique à abandonner cette procédure.

Pour le groupe expérimental, nous faisons l'hypothèse que la confrontation de l'écriture de deux mots contenant un même phonème (ex. [b]) qui, dans un cas se prononce comme le nom d'une lettre (ex. *béton*) et dans l'autre cas ne se prononce pas comme le nom d'une lettre (ex. *bureau*) fournit à l'enfant une aide pour comprendre la différence entre les unités d'oral et d'écrit. En effet, dans le cas où l'enfant emploie une procédure littérale pour le mot dont la syllabe est homophone du nom de la lettre (ex. *béton* = **BTON**) et code avec au moins deux lettres la syllabe de l'autre mot (ex. *bureau* = **BURO**), la confrontation post-graphique des deux codages peut être fructueuse. La confrontation d'un codage unitaire dans un cas (ex. [be] = B) et pluriel l'autre cas (ex. [by] = BU) peut en effet provoquer un conflit cognitif chez l'enfant. L'expérimentateur se propose alors donc de provoquer ce conflit. L'interaction entre l'enfant et l'adulte devrait permettre à l'enfant de dépasser ses compétences du moment présent (Vygotski, 1985). A travers le questionnement on s'attend à ce que l'enfant explicite ses procédures, réfléchisse sur celles-ci, et éventuellement modifie ses représentations. C'est donc suite à ces interactions que l'enfant pourrait progresser.

Compte tenu de la conduite de l'entretien, on peut supposer que l'enfant aura tendance à augmenter le nombre de lettres produites pour coder la syllabe et abandonnera l'écriture littérale au profit d'une écriture à l'aide de plusieurs graphèmes.

Pour examiner notre hypothèse, nous avons constitué deux groupes : le groupe expérimental est soumis à une intervention basée sur le conflit cognitif (entre des syllabes prononcées comme un nom de lettre : ex. [de] = D et d'autres ne correspondant pas à un nom de lettre [da]), et le groupe témoin qui sert de contrôle, non soumis à une telle intervention. Si le conflit cognitif est une aide, alors nous devrions observer un plus grand nombre de syllabes écrites avec un nom de lettre chez les enfants n'ayant pas été soumis à l'intervention didactique.

La confrontation du groupe expérimental et du groupe témoin permet de savoir si le conflit cognitif a pu aider les enfants à abandonner plus rapidement l'écriture littérale.

## 2. Méthodologie

### 2.1. Population

L'étude porte au départ sur 44 sujets constituant deux classes de CP situées dans deux écoles d'une ville moyenne. Le milieu social est mixte, mais plutôt favorisé. Les deux classes sont également comparables du point de vue didactique tel que nous avons pu l'évaluer. Le groupe expérimental se compose de 17 enfants (8 filles, 9 garçons). Le groupe témoin se compose de 20 enfants (7 filles, 13 garçons). La population est âgée en moyenne de 6,5 ans en début d'année scolaire.

### 2.2. Modalités de recueil des données

#### 2.2.1. Calendrier

Les deux groupes expérimental et témoin participent à quatre épreuves d'écriture réparties sur une année scolaire : un prétest en novembre, deux tests médians en janvier et mars, un post-test en mai. L'adulte est observateur pendant ces phases de test. Indépendamment de ces épreuves, et dans l'intervalle, les enfants du groupe expérimental sont soumis à une intervention didactique. Celle-ci se déroule pendant cinq semaines (une intervention par semaine), trois fois dans l'année (soit un total de 15 séances).

#### 2.2.2. Matériel

Le matériel des tests se compose de 20 mots (cf. tableau I). Ces mots sont bisyllabiques et contiennent une séquence phonémique homophone d'un nom de lettre, en position initiale ou finale. Celle-ci correspond à deux types de structure syllabique en début de mot, CV ([be], [de] et [te]) et VC ([er] et [es]) et, en fin de mot, à la rime d'une syllabe de structure CVC ([er] et [es]).

Avant le début de l'étude, un test d'identification du nom des lettres et de production des lettres permet d'attester que le nom des lettres retenues pour l'étude (b, d, t, r, s) est connu de tous les enfants de l'échantillon en identification, et en production. Cependant, ils peuvent commettre des interversions d'identification ou de production entre les lettres B et D et D et T. Par exemple, un enfant peut écrire un B et le nommer [de].

*Tableau I. Mots avec une séquence phonémique homophone d'un nom de lettre*

Séquences phonémiques	Séquences phonémiques en début de mot	Séquences phonémiques en fin de mot
[be]	(CV) <b>haiser, béton</b>	(CV) <b>tombé, courbé</b>
[de]	(CV) <b>début, défait</b>	(CV) <b>boudé, idée</b>
[te]	(CV) <b>têtu, têtard</b>	(CV) <b>buté, monté</b>
[er]	(VC) <b>herbe, ergot</b>	(CVC) <b>concert, couvert</b>
[es]	(VC) <b>espoir, espion</b>	(CVC) <b>laisse, promesse</b>

### 2.2.2.1. Matériel pour le groupe expérimental

Lors des interventions didactiques, nous utilisons 20 autres mots dans lesquels aucune séquence phonémique n'est homophone d'un nom de lettre (cf. tableau II). En revanche, les consonnes sont identiques (B, D, T, R,S) à celles présentes dans le nom des lettres, mais elles ne sont pas associées à une voyelle [e] ou [ɛ], ce qui fait que les séquences ne se prononcent pas comme un nom de lettre (ex. [bo], [by]...).

Tableau II. Mots sans séquence phonémique homophone d'un nom de lettre

	Phonème	Syllabe en début de mot	Syllabe en fin de mot
Séance 1	[b]	<b>b</b> ureau, <b>bo</b> îte, <b>bul</b> le, <b>bo</b> ire	sabot, debout, corbeau, combat
Séance 2	[d]	<b>d</b> oute, <b>dic</b> tée, <b>dat</b> e, <b>d</b> îne	soldat, cadeau, fondue, mardi
Séance 3	[t]	<b>t</b> ableau, <b>tour</b> ne, <b>tass</b> e	parti, gâteau, costaud, petit
Séance 4	[r]	<b>r</b> onde, <b>rid</b> eau, <b>radis</b> , <b>rep</b> as	poireaux, charrue, mari, terreau
Séance 5	[s]	<b>s</b> ortie, <b>aspic</b> , <b>sali</b> , <b>ast</b> re	bossu, assis, massue, aussi

### 2.2.3. Passation

Les tests et l'intervention didactique sont individuelles et se déroulent dans une pièce contiguë à la classe. Les séances d'intervention didactique sont enregistrées intégralement sur un mini-disque (audio) de manière à pouvoir être retranscrites.

Lors du test des 20 mots à écrire (cf. tableau I), l'adulte présente à l'enfant une image et lui demande de dire quel est l'objet représenté (en cas d'échec, il énonce lui-même le mot)<sup>1</sup>. Ensuite, l'adulte énonce une phrase contenant le mot cible afin de vérifier sa compréhension par l'enfant. Puis il répète le mot isolément (afin de supprimer le phénomène de liaison) avant de demander à l'enfant de le prononcer à son tour et de l'écrire. Pendant la séance, les mots sont répétés aussi souvent que l'enfant le demande. Une fois les mots écrits, il demande à l'enfant de souligner les lettres produites pour les séquences phonémiques visées.

*Exemple d'entretien mené avec les enfants des groupes expérimental et témoin*

Intervention de l'adulte	Intervention de l'enfant
« Tu écris 'baiser'. »	Il écrit BZÉ. « [be] » Il souligne B.
« Qu'est-ce que tu entends au début du mot 'baiser' ? »	
« Souligne ce qui fait [be]. »	

Lors de l'intervention didactique, les enfants ont six mots à écrire par séance (présentés selon les mêmes modalités que précédemment). Le premier mot contient une syllabe cible en

<sup>1</sup> Cette façon de procéder permet de s'assurer de la familiarité des mots pour les enfants. Le mot *ergot* a été expliqué aux enfants à partir d'une photo.

position initiale (ex. béton). L'enfant l'écrit sans aide. Ensuite, l'adulte répète le mot et lui demande de prononcer la première syllabe. Une fois cette syllabe oralisée, l'expérimentateur l'invite à souligner la ou les lettre(s) utilisé(s) pour la transcrire.

Intervention de l'adulte	Intervention de l'enfant
« Tu as écrits 'défait' ici : DFÉ. Qu'est-ce que tu entends au début du mot 'défait' ? »  « Souligne ce qui fait [de]. »	« [de] »  Il souligne D.

Les deuxième et troisième mots à écrire (sur la même feuille) ne contiennent pas de syllabe homophone d'un nom de lettre. Le phonème initial est identique à celui du premier mot (ex. [b]) mais le son vocalique consécutif diffère (ex. [y] dans bureau). Comme précédemment, l'adulte demande à l'enfant de prononcer la première syllabe et d'en souligner la transcription. Après la production de ces trois mots, un dialogue s'instaure avec l'enfant afin de l'amener à réfléchir à l'écriture de la syllabe.

S'il a codé la syllabe du premier mot avec une seule lettre (ex. BTON pour béton) et une des syllabes des deux autres mots avec au moins deux lettres, nous tentons de provoquer un conflit cognitif :

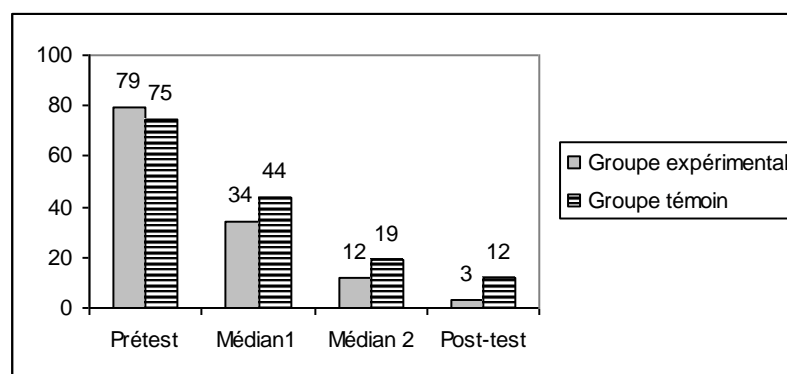
Intervention de l'adulte	Intervention de l'enfant
« Pourquoi ici tu écris [be] avec une lettre et là [by] avec deux lettres ? »  « Pourquoi dans le mot 'béton', la lettre B se prononce [be] et pas dans le mot 'bureau' ? »	« Parce que j'entends le [be]. »  « C'est pas la même, dans 'bureau' il y a le U alors ça fait [by]. Dans 'béton', il y a que le [be]. »

Ainsi, le questionnement porte à la fois sur la quantité de lettres produites et la valeur phonémique de la consonne cible.

Ensuite, nous appliquons cette même procédure à des séquences phonémiques situées en position finale dans trois mots (ex. pour [be] : tombé ; pour [bo] : sabot ; pour [bu] : debout). Ainsi, lors de chaque intervention, des moments d'écriture alternent avec des moments de questionnement.

### 3. Résultats

L'hypothèse qui guide cette étude est que les enfants du groupe expérimental sensibilisés à ce sujet du fait qu'ils sont mis en conflit cognitif au moment de leur production, tendent à employer de façon moindre l'écriture littérale que les enfants du groupe témoin, qui n'ont pas été sensibilisés à ce sujet.



Graphique 1. Groupes expérimental et témoin : l'écriture littérale lors des quatre tests

Au **prétest**, l'écriture littérale est un peu plus fréquente dans le groupe expérimental que dans le groupe témoin, cette différence a tendance à être significative (79 % vs 75 % ;  $F(1, 37) = 3,401$  ;  $p < .10$ ).

Au test **médian 1**, pour les deux groupes, le pourcentage d'écriture littérale diminue (expérimental : 34 %, témoin : 44 %). On remarque que le groupe témoin, qui avait un taux d'écriture littérale un peu moindre au prétest, y recourt maintenant davantage que le groupe expérimental ( $F(1, 37) = .082$  ;  $p = .7768$ ). Ce changement de tendance est dû au fait que certains des enfants du groupe témoin qui refusaient d'écrire en tout ou en partie au prétest (Wendy, Elsa) commencent à écrire des mots et à employer le nom de la lettre (ex. Elsa n'écrivait pas le mot début au prétest et écrit D-- au test médian 1).

Lors du test **médian 2**, les enfants du groupe témoin emploient plus souvent un nom de lettre que ceux du groupe expérimental (19 % vs 12 %), mais la différence n'est pas significative ( $F(1, 37) = 1,222$  ;  $p = .2765$ ).

Enfin au **post-test**, les enfants du groupe expérimental n'emploient le nom de la lettre qu'à hauteur de 3 %, alors que ceux du groupe témoin l'utilisent encore dans 12 % des cas ( $F(1, 37) = 3,754$ ,  $p = .10$ ).



Ainsi, en comparant l'emploi du nom de la lettre dans les deux groupes on observe au cours de l'année une baisse plus rapide pour le groupe expérimental que le groupe témoin. De plus, au post-test pour le groupe expérimental l'écriture littérale a pratiquement disparu, alors qu'elle persiste plus nettement pour le groupe témoin.

### **Les différentes écritures pour abandonner l'écriture littérale**

Ayant constaté que le groupe expérimental abandonne plus rapidement l'écriture littérale que le groupe témoin, nous cherchons maintenant à savoir quand les enfants n'emploient pas le nom de la lettre si les stratégies employées sont identiques dans les deux groupes. Etant donné que les enfants du groupe expérimental sont mis en conflit à propos du nombre de lettres produites pour écrire une syllabe, on peut s'attendre suite aux interventions à observer plus d'écriture plurielle ou phonographique que dans le groupe témoin. En effet, la confrontation entre des syllabes codées avec une seule lettre (ex. béton = BTON) et des syllabes codées avec plusieurs lettres (ex. boîte= BOUAT, bureau= BURO) et l'isolement dans les mots du phonème (ex.[b]) devrait conduire les enfants à modifier leur conceptualisation littérale en attribuant à chaque lettre cible (ex. B) une seule valeur phonémique (ex.[b]).

Nous allons comparer les procédures pour les quatre tests du groupe expérimental avec celles du groupe témoin. Sont-elles identiques et tout aussi fréquentes ? Cette comparaison nous permettra d'affiner notre analyse du rôle du conflit cognitif sur les comportements des apprentis scripteurs.

### **Procédures mises en oeuvre par le groupe expérimental au cours des tests et de l'intervention**

Rappelons que l'intervention didactique était fondée sur la comparaison d'une syllabe écrite par l'enfant avec une lettre dans un mot cible et avec plus d'une lettre dans un mot contenant le même phonème, mais ne se prononçant pas comme le nom d'une lettre (ex. DBU = début ; DIE = dîne). Avant que les enfants parviennent à une écriture phonographique ou orthographique, nous relevons différentes modalités de réponses qui les amènent à ne plus employer une lettre pour son appellation, mais à trouver d'autres stratégies.

- ajout d'une ou plusieurs lettres de remplissage,
- référence à une ou plusieurs lettres déjà produites pour écrire le mot,

- ajout d'une ou plusieurs lettres phoniquement et/ou graphiquement proche de la consonne,
- redoublement de la consonne,
- ajout du graphème É.

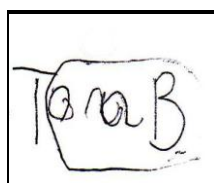
*Ajout d'une ou plusieurs lettres de remplissage<sup>2</sup>*

Les enfants qui utilisent une ou plusieurs lettres de remplissage perçoivent probablement la dimension phonémique de la syllabe, mais ne peuvent pas la traduire graphiquement. Ils n'y parviennent pas peut-être parce que l'extraction du phonème [e] ou [ɛ] n'est pas encore possible ou encore parce qu'ils ne possèdent pas suffisamment de connaissance des transcriptions phonie-graphie (ex. : Elsa commence par écrire *monté* : MT et face au conflit dit : « *Il faut rajouter des lettres* ». Son mot devient : MTSO).

D'autres enfants préfèrent matérialiser l'emplacement de(s) la graphie(s) manquante par un trait horizontal (ex. Lucie : R-DE = herbe).

*Référence à une ou plusieurs lettres employées pour l'autre partie du mot*

Les enfants peuvent aussi considérer l'écriture plurielle d'une syllabe homophone d'un nom de lettre en se référant à une ou plusieurs lettres déjà utilisées pour écrire le mot. Face au conflit à résoudre entre l'écriture littérale d'une syllabe et l'écriture plurielle des syllabes non homophones, l'enfant peut être tenté de signaler puis de souligner des lettres déjà produites pour écrire le mot. Cette stratégie est plus économique en termes cognitifs que la réécriture d'un mot ou même l'insertion d'une ou plusieurs lettres (cf. illustration 1).



Éléa écrit *tombé* = TONB.

TON = [tõ]

B = [be]. Pourtant, elle souligne les trois lettres ONB pour noter la syllabe [be].

Illustration 1. Éléa test médian 1

<sup>2</sup> Lettre(s) de remplissage : Dans une syllabe, l'enfant peut percevoir l'ensemble des phonèmes, mais ne pas pouvoir les traduire graphiquement de manière conventionnelle. Dans ce cas, il mettra une lettre conventionnelle et une ou plusieurs lettres de remplissage (ex. *Buté* = GHUTD). Ces lettres peuvent se trouver avant ou après la lettre conventionnelle (ex. *Buté* = BUTZ, BUZI).

Ces lettres de remplissage peuvent aussi conférer au mot une longueur minimum acceptable par l'enfant (ex. *Buté* = UTD).

*Ajout d'une ou plusieurs lettres phoniquement et/ou graphiquement proche(s)  
de la consonne*

Les enfants peuvent remplacer la voyelle [e] ou [ɛ] par une consonne phoniquement et/ ou graphiquement proche de celle déjà écrite (ex. Lucile, à côté de la lettre S, ajoute un C pour coder la syllabe [ɛs] ; laisse = LSC).

*Doublement de la consonne déjà écrite*

Pour coder une syllabe homophone du nom de la lettre, les enfants choisissent aussi parfois d'écrire deux fois le nom de la lettre (ex. Marion écrit ergot en mettant deux fois la lettre R : RROBOE). On peut parfois entendre les enfants se répéter maintes fois la syllabe cible (« [ɛr], [ɛr], [ɛr]... » ou la prolonger « [ɛrrr]... On le dit longtemps, il faut les deux »).

On peut penser que cet emploi d'une double consonne est basé sur la connaissance implicite de l'apparition des deux consonnes successives (Pacton et al., 2001). En effet, les séquences : TT, RR et SS sont plus fréquentes que BB et DD, et de fait les productions montrent deux séquences DD contre quatre séquences RR et sept séquences SS. Toutefois, si la fréquence d'utilisation semble respectée, la position intra lexicale ne l'est pas. En français, aucun mot ne commence par ces séquences là et très peu de mots finissent par TT (4 mots), RR (1 mot ) ou SS (17 mots). Or, on trouve pratiquement autant de séquences de consonne géminée en début qu'en fin de mot. Les enfants ne tiennent donc pas compte des règles positionnelles de ces doubles consonnes.

*Insertion d'un É pour les syllabes VC*

L'intervention didactique permet aux enfants de comprendre que les lettres de l'alphabet ne peuvent pas s'utiliser telles quelles dans un mot pour leur nom et ils insèrent alors la graphie É dans les séquences syllabiques de type VC. Ils ne respectent pas alors l'ordre linéaire correspondant à celui de la chaîne orale et insèrent la lettre É après la consonne R ou S. (ex. : Florian code le mot ergot par RÉO).

Ces enfants comprennent donc le principe alphabétique, puisqu'ils codent chaque phonème de la syllabe, mais doivent maintenant acquérir pour l'ensemble des syllabes la règle selon laquelle l'ordre d'énonciation des phonèmes doit correspondre à l'ordre des graphèmes.

L'éventail des réponses fournies par les enfants confrontés au conflit cognitif montre que quand l'enfant n'est pas encore en mesure de produire une écriture phonographique, il met en oeuvre des stratégies originales, de manière à produire une transcription plurielle de la

syllabe. Cependant, celles-ci sont conjoncturelles : elles n'apparaissent pas pour un enfant donné dans l'ensemble des mots, mais de manière variable. Vers la fin de l'année, ces procédures laissent peu à peu la place aux procédures phonographique ou orthographique.

### **Procédures mises en oeuvre par le groupe témoin au cours des tests**

Nous cherchons à savoir si les procédures employées par les enfants du groupe témoin diffèrent de celles du groupe expérimental qualitativement ou quantitativement. En effet, si on observe des différences, on pourra expliquer par quel mécanisme l'intervention didactique a un effet.

Les enfants du groupe témoin écrivent les mots cibles lors des tests sans intervention de l'adulte. Les procédures d'écriture plurielle non phonographique ou orthographique observées sont les suivantes :

- ajout d'une ou plusieurs lettres de remplissage,
- ajout d'une ou plusieurs lettres phoniquement et/ou graphiquement proche de la consonne,
- redoublement de la consonne,
- ajout du graphème É.

#### *Ajout d'une ou plusieurs lettres de remplissage*

Plusieurs hypothèses peuvent expliquer le codage des enfants qui emploient la consonne attendue et une lettre de remplissage (cf. illustration 5) : Ils peuvent avoir une notion de quantité minimale (Ferreiro, 2000) et ne pas accepter une seule lettre pour le codage de la syllabe. Ou alors, on peut penser que ces enfants conçoivent la syllabe avec un codage pluriel sans toutefois pouvoir extraire la voyelle [e] ou [ɛ] ou encore sans pouvoir en fournir une correspondance graphique.



Anas écrit *espion* TSRON et souligne TS pour la syllabe [ɛs].

*Illustration 5. Anas. Test médian 1*

*Ajout d'une ou plusieurs lettres phoniquement et/ou graphiquement proche(s) de la consonne*

Les enfants du groupe témoin qui utilisent cette stratégie commencent par écrire la consonne attendue et complètent avec une consonne phoniquement et/ou graphiquement proche (cf. illustration 6).

*Léa. Prétest*



Léa écrit *idée* IDB et souligne DB pour la syllabe [be].

*Anas. Test médian 1*

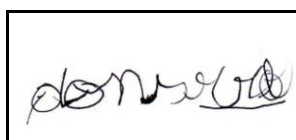


Anas écrit *béton* BDT et souligne BD pour la syllabe [be].

*Illustration 6. Lettres phoniquement ou graphiquement proche de la consonne cible*

*Doublement de la consonne déjà écrite*

On observe peu de réponses dans lesquelles la consonne cible est doublée (cf. illustration 7).

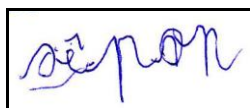


Chloé écrit *concert* DONSRRE et souligne RR pour la syllabe [εr].

*Illustration 7. Chloé. Post-test*

*Insertion d'un É pour les syllabes VC*

Les enfants peuvent écrire les syllabes VC à l'aide d'une consonne et d'une voyelle, mais ne respectent pas la linéarité de la chaîne écrite (cf. illustration 9).



Nicolas écrit *espion* SÊPON et souligne SÊ pour la syllabe [εs].

*Illustration 8. Nicolas. Médian 1*

Ainsi, d'un point de vue qualitatif, la plupart des réponses plurielles sont identiques dans les groupes expérimental et témoin. Cependant, dans chaque groupe on observe une catégorie de réponse qui n'est pas commune aux deux groupes. Etant donné la discussion engagée après la production, les enfants du groupe expérimental peuvent rectifier leur réponse unitaire et

souligner une ou plusieurs lettres déjà produites pour coder le mot. Ce type de comportement est donc observé seulement dans le groupe expérimental. Dans le groupe témoin, on observe une stratégie de codage qui n'apparaît pas dans le groupe expérimental. Les syllabes cibles peuvent être codées à l'aide d'une voyelle et d'une autre lettre, mais la consonne homophone du nom de la lettre n'apparaît pas. On peut penser que les quinze séances d'intervention didactique permettent aux enfants du groupe expérimental de se focaliser sur le nom des consonnes et sur leur utilisation, tandis que les enfants du groupe témoin le sont moins et peuvent ne pas coder la consonne.

Les différences entre les deux groupes s'observent sur le taux de réponses des écritures plurielles que nous venons de décrire.

	Prétest	Médian 1	Médian 2	Post-test
Expérimental/340	39 ( <b>11</b> )	62 ( <b>18</b> )	24 ( <b>7</b> )	37 ( <b>11</b> )
Témoin <sup>3</sup>	21/321 ( <b>7</b> )	23/339 ( <b>6</b> )	23/400 ( <b>6</b> )	24/400 ( <b>6</b> )

Tableau II. Groupes expérimental et témoin : fréquence (*et pourcentage*) d'écriture plurielle lors des quatre tests

Au **prétest** le groupe expérimental recourt un peu plus à l'écriture plurielle que le groupe témoin ( $F(1, 37)=2.698$  ;  $p=.1094$ ).

Après cinq interventions, au test **médian 1**, le groupe expérimental recourt plus fréquemment à une écriture plurielle que le groupe témoin (18 % vs 6 % ; ( $F(1, 37)=8.424$  ;  $p<.01$ ).

Au test **médian 2**, la procédure plurielle d'écriture de la syllabe est équivalente dans les deux groupes (expérimental : 7 % vs témoin : 6 %). Les enfants du groupe expérimental emploient l'écriture plurielle uniquement pour les syllabes de type VC, alors que ceux du groupe témoin peuvent l'employer minoritairement aussi pour les syllabes CV. A ce test, pour le groupe expérimental la disparition totale de l'écriture plurielle pour les syllabes de type CV semble montrer que les enfants ont pu tirer profit de l'intervention didactique pour cette structure syllabique particulière. En revanche, dans les deux groupes, pour les syllabes VC, on remarque que les stratégies plurielles renvoient majoritairement à l'ajout un É après la consonne (ex. : Espion = sÉon ; Espoir = sÉpoire).

Enfin au **post-test**, l'écriture plurielle de la syllabe est plus élevée pour les enfants du groupe expérimental (11%) que pour ceux du groupe témoin (6%) ( $F(1, 37)=1.335$  ;  $p=.2557$ ).

En conclusion, s'il apparaît que, pour des jeunes enfants, le nom des lettres est un élément de départ pour l'entrée dans l'écrit (Treiman, 2006 ; Treiman et Kessler, 2003), il est nécessaire

<sup>3</sup> Pour le groupe témoin la fréquence totale est indiquée à chaque test en tenant compte des absences de réponses.

que l'enfant puisse comprendre par la suite qu'une syllabe homophone du nom d'une lettre est constituée de plusieurs unités graphiques. C'est dans cette optique que nous avons mené une intervention didactique auprès d'un groupe expérimental. Confrontés à des syllabes non homophones qui comportent une consonne identique à la syllabe cible (ex. têtard) mais associée à une voyelle qui ne permet pas de la prononcer comme un nom de lettre (ex. tableau), les enfants devaient tenter de justifier leur procédure d'écriture quand ils employaient une seule lettre pour la syllabe homophone (têtard = TTAR) et deux ou plusieurs lettres pour la syllabe non homophone (tableau = TABLO).

Les résultats de l'écriture littérale pour l'ensemble de la population avant toute intervention didactique montre qu'en début de CP les enfants emploient fréquemment le nom d'une lettre pour coder des syllabes homophones de celle-ci. Le fait qu'une séquence phonémique se prononce comme le nom d'une lettre de l'alphabet inciterait donc les enfants à coder cette séquence avec une seule lettre.

Une fois cette stratégie littérale mise en évidence, il s'agissait d'observer son évolution dans les deux groupes d'enfants. Nos analyses indiquent que les enfants des groupes expérimental et témoin utilisent largement le nom de la lettre en début d'année, mais cet emploi diminue régulièrement au profit d'écritures phonographique et orthographique.

Outre cette évolution, la comparaison de l'emploi du nom de la lettre dans les deux groupes révèle des différences d'utilisation d'écriture littérale lors des quatre tests et semble indiquer un bénéfice de l'intervention didactique.

Conformément à nos attentes, l'intervention didactique basée sur une mise en conflit cognitif a permis aux enfants du groupe expérimental d'abandonner plus rapidement l'écriture littérale que ceux du groupe témoin qui ne bénéficient d'aucune intervention. Alors que le groupe expérimental débute l'étude avec un taux d'écriture littérale proche de celui du groupe témoin (79% vs 75%), la diminution au cours de l'année de ce type de traitement est sensiblement plus rapide pour les enfants du groupe expérimental (respectivement pour les trois derniers tests : 34 %, 12 %, 3 %) que pour ceux du groupe témoin (44%, 19 %, 12 %). Ces résultats confirment l'hypothèse initiale selon laquelle l'intervention didactique peut aider les enfants à dépasser l'écriture littérale. Le nom des lettres s'avère être un outil de départ pour la compréhension de la langue écrite, mais un apprentissage basé sur le conflit cognitif permettrait aux enfants de comprendre qu'à toute unité d'oral doit correspondre plusieurs unités graphiques.

Il semble qu'avant que les enfants puissent utiliser une écriture phonographique ou orthographique pour tous les mots, ils développent des stratégies d'écriture plurielle pour les

syllabes cibles. Cette écriture plurielle s'apparente à l'écriture phonémique<sup>4</sup> décrite par Alves Martin et Silva (2001). La comparaison de ces stratégies pour les deux groupes permet de penser que le conflit cognitif auquel les enfants du groupe expérimental sont soumis les aide à développer une représentation plurielle des syllabes homophones du nom des lettres. Entre les deux groupes, la différence d'emploi de la stratégie plurielle est plus particulièrement marquée au test médian 1 et au post-test. Les enfants du groupe expérimental cherchent plus massivement à proposer l'écriture d'une syllabe avec au moins deux éléments, même s'ils ne parviennent pas encore à isoler les phonèmes constitutifs de la syllabe ou à la transcrire avec des correspondances phonographiques plausibles.

Lors du conflit cognitif, la question d'ordre quantitatif qui leur est posée inciterait les enfants du groupe expérimental à coder la syllabe avec plusieurs éléments : « Pourquoi tu écris [te] dans tête avec T et [ta] dans tasse avec deux lettres T et A ? ». Par la suite, selon la réponse de l'enfant, la question d'après peut amener l'enfant à s'interroger sur la valeur phonémique de la lettre employée : « Pourquoi cette lettre T se prononce [te] dans tête et pas dans tasse ? ». Ce questionnement aide les enfants à mettre en oeuvre leurs capacités réflexives pour tenter de clarifier la relation linguistique entre la parole et l'écriture. Les difficultés qu'ils rencontrent pour généraliser le principe alphabétique à l'ensemble des syllabes, indique leur confusion cognitive. En effet, leurs idées sur la relation oral-écrit ne sont pas alors suffisamment claires pour qu'ils recourent à des procédures stables en écriture. Ainsi tant que les enfants ne peuvent pas fournir de réponses phonographiques ou orthographiques, l'écriture plurielle est une passerelle vers un écrit conventionnel. Les réponses plurielles plus nombreuses dans le groupe expérimental que dans le groupe témoin montrent que l'intervention didactique favorise ce type de stratégie.

## **Bibliographie**

Alves Martins M. et Silva, C.(2001). Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture : apports et limites. In *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*, Paris : Retz.

---

<sup>4</sup> Alves Martin et Silva décrivent l'écriture phonémique : « L'écriture phonémique serait alors une interface entre le développement de la conscience phonémique et l'appropriation du fonctionnement du code écrit » (Alves Martins et Silva, 2001)



- De Abreu, M.D. et Cardoso-Martins, C. (1998). Alphabetic access route in beginning reading acquisition in Portuguese: The role of letter-name knowledge. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 10, pp.85-104.
- Ferreiro, E. et Gomez-Palacio, M. (1988). *Lire-écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils ?* CRDP, Lyon.
- Foulin, J.N. et Pacton, S. (2006). La connaissance du nom des lettres : précurseur de l'apprentissage du son des lettres. *Education et Francophonie*, vol.34.
- Jaffré, J.-P. (1992). Le traitement élémentaire de l'orthographe : les procédures graphiques. *Langue Française*, 95, 24-48.
- Levin, I., Patel, S., Margalit, T., et Barad, N., (2002). Letter names : effect on letter saying, spelling, and word recognition in hebrew, *Psycho-linguistique Appliquée*, 23, 269-300. School of Education, Tel Aviv University.
- Morin, M.-F. (2007). Linguistic factors and invented spelling in children. The case of French beginners in Canada. *L1- Educational Studies in language and literature*, 7 (3), 173-189.
- Treiman, R. (2006). Knowledge about letters as a foundation for reading and spelling. In R. M. Joshi et P.G. Aaron (Eds.), *Handbook of orthography and literacy* (pp. 581-599). Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Treiman, R., Weatherston S. et Berch D. (1994). The role of letter names in children's learning of phoneme-grapheme relations. *Applied Psycholinguistics*, 15, 97-122.
- Treiman, R. et Rodriguez, K.(1999). Young Children use letter names in the acquisition of literacy. *Advances in Child Development and Behavior*, vol.31, (R. Kail, Dir.). San Diego: Academic Press, 3-21.
- Treiman, R., Sotak, L. et Bowman, M.(2001). The role of letter names and letter sounds in connecting print and speech. *Memory and Cognition*, 29, 860-873.
- Treiman, R. et Kessler, B.(2003). The role of letter names in the acquisition of literacy. *Advances in child development and Behavior*, vol. 31, (R.Kail, Dir.). San Diego: Academic Press.
- Vygotski, L.S. In Bronckart, J.P. et Col. *Vygotsky aujourd'hui*. (1985). Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.