

L a construction du principe alphabétique

La compétence de lecteur repose sur un faisceau de composantes et sur la capacité à mettre en œuvre des stratégies diverses et complémentaires pour construire le sens des textes. La conscience phonologique et la compréhension du principe alphabétique sont deux composantes de l'ensemble, tout à fait essentielles, même si elles ne sont ni les seules, ni les premières habiletés cognitives à travailler. Aussi importantes soient-elles, elles doivent simplement prendre leur juste place dans l'ensemble des apprentissages prévus par les programmes de l'école maternelle.

Des apprentissages fondateurs

Les enjeux didactiques

Mettre les élèves en situation de réussir au cours préparatoire

Il est aujourd'hui communément admis que dans le processus d'apprentissage de la langue écrite, les connaissances sur les types d'écrits et leurs usages sociaux restent insuffisantes à l'entrée au cours préparatoire, si elles ne s'accompagnent pas d'une familiarisation minimale avec le principe alphabétique, c'est-à-dire avec une première compréhension du fonctionnement des relations entre oral et écrit propre à un système alphabétique.

Dès la fin du premier trimestre du cours préparatoire, on peut observer deux catégories d'élèves. Un premier groupe, ayant compris l'économie générale du système alphabétique français, est capable de se servir de cette compréhension pour s'engager dans la lecture de mots nouveaux alors même que les connaissances grapho-phonémiques sont encore peu assurées; ces enfants surprennent ainsi les enseignants par leur capacité à anticiper les apprentissages des progressions annuelles inscrites dans les manuels. Une deuxième catégorie d'élèves, n'ayant pas compris ce système alphabétique, poursuivant de façon laborieuse l'apprentissage de la lecture en s'efforçant au mieux de mémoriser les nouveaux mots, est capable parfois de les reconnaître dans les textes de la classe mais incapable de décoder des mots non abordés et non « travaillés » dans le contexte scolaire. De nombreuses études illustrent le caractère inégali-

taire d'une action pédagogique de l'école maternelle qui ne propose pas assez, et de façon méthodique, des activités susceptibles de construire une première conscience des réalités formelles de la langue orale et de la langue écrite (conscience phonologique, prise de conscience du système alphabétique de la langue écrite). À la fin de l'école maternelle, il n'est cependant pas attendu des élèves qu'ils maîtrisent l'ensemble du code alphabétique, c'est-à-dire toutes les correspondances qui matérialisent le principe alphabétique dans la langue française.

Prendre la langue comme objet d'investigation et d'analyse

La difficulté tient à ce que les enfants ont une tendance spontanée à considérer la langue comme un vecteur de communication, visant à transmettre des significations (codage de la réalité, codage des pensées et des états mentaux). Ainsi, de nombreux élèves sont capables d'identifier le critère de catégorisation d'une série de mots et de trouver de nouveaux mots à partir de ce même critère quand il s'agit d'isoler un critère sémantique, mais n'y parviennent pas avec un critère phonologique.

La langue est un outil social multiforme avec des usages divers qui varient selon les appartenances socio-culturelles. Alors que pour certains jeunes élèves la langue familiale est uniquement fonctionnelle et n'a aucune existence explicite, d'autres élèves ont déjà un rapport à la langue distancié, « cultivé ». Ceux-ci savent très tôt se servir de ce matériau langagier pour exprimer des points de vue et des sentiments, goûtent les formes humoristiques du langage et sont capables – sans pouvoir encore expliciter ce qu'ils font (connaissances en acte) – de jouer avec le langage, de généraliser des règles de fonctionnement à partir des régularités constatées. Ceux-ci ont acquis une posture intellectuelle que l'école maternelle doit faire construire à tous les élèves. En fin d'école maternelle, ils doivent considérer la langue aussi comme un matériau à modeler (quand ils produisent de l'écrit et modifient pour cela leur parler spontané – voir le chapitre précédent), à interroger et à « décortiquer » (quand ils veulent écrire un mot par exemple – voir la dernière partie de ce chapitre). L'oral et l'écrit sont alors devenus des objets de connaissance qu'ils vont pouvoir continuer à explorer.

Comprendre le principe alphabétique de la langue suppose l'acquisition d'une nouvelle attitude comparable, sous certains aspects, à celle d'un chercheur travaillant sur un matériau langagier brut pour déduire les règles ou les invariants de son fonctionnement. Cette attitude suppose de se décentrer, de s'abstraire de la fonction première de la langue pour se centrer sur les éléments formels (éléments sonores, graphiques, textuels...).

Les principes pédagogiques

De la rigueur mais des conditions adaptées à de jeunes enfants

L'approche de cette complexité formelle doit faire l'objet d'un travail méthodique planifié qui n'exclut pas la dimension ludique et ne vise pas à l'exhaustivité des éléments constitutifs du code alphabétique. Les situations pédagogiques à visée poétique (plaisir d'écouter et de jouer avec les mots), les activités artistiques dans le domaine musical (attention portée aux éléments sonores) offrent autant de situations diversifiées sollicitant chez le jeune enfant des capacités cognitives essentielles pouvant ensuite faciliter l'accès à la complexité de la langue française écrite. Mais des activités régulières plus spécialisées ont également leur place à l'école maternelle dès lors qu'elles sont inscrites dans un scénario pédagogique susceptible de recueillir l'adhésion et de susciter la mobilisation des jeunes élèves.

L'atelier pédagogique organisé pour quelques élèves sous la direction de l'enseignant doit être encouragé; il facilite la phase de découverte d'une nouvelle situation nécessitant un accompagnement. Dans un second temps, lorsque les compétences sollicitées commencent à être maîtrisées par les élèves, la mise en place d'un atelier en « autonomie » permet soit le renforcement de la compétence dans des situations diversifiées, soit l'utilisation de cette compétence en totale autonomie. Par exemple, les élèves pourront pratiquer un jeu de l'oie dans lequel les parcours proposés sollicitent des habiletés phonologiques ou syllabiques.

Une complémentarité des activités sur l'oral et avec l'écrit

L'écriture spontanée d'un enfant de grande section est un indicateur pertinent du niveau de compréhension du principe alphabétique. On constate des écarts importants dans les formes de représentations de la langue écrite, allant des simples traces graphiques dessinées jusqu'à la production de lettres renvoyant à une réalité sonore conforme (écriture alphabétique).

Alors que les activités de lecture induisent plus spontanément le recours à des processus d'identification des mots fréquents (jours de la semaine, prénoms de la classe...) par simple reconnaissance (voie directe¹), les activités d'écriture sollicitent une approche plus analytique passant souvent par le rappel des connaissances grapho-phonologiques.

Ainsi, toutes les situations pouvant susciter l'écriture spontanée seront mises en place dès la moyenne section; des invitations à essayer d'écrire seront régulièrement proposées. Le document 11, page 103, illustre ce que les élèves peuvent proposer quand ils sont ainsi sollicités.

La découverte du code

L'acquisition de notre système d'écriture alphabétique nécessite la mise en rapport de la forme orale des mots avec leur forme écrite. L'enfant, pour apprendre à lire et à écrire, doit comprendre le fonctionnement du système qui code les sons de l'oral. Il faut qu'il prenne conscience que les mots qu'il entend sont composés d'éléments (syllabes, phonèmes²) qui peuvent être isolés à l'oral; puis il doit découvrir que ces segments oraux sont représentés à l'écrit par des lettres ou suites de lettres et enfin apprendre les correspondances propres à notre langue.

L'accès à la conscience phonologique

Le terme de « conscience phonologique » désigne la conscience de la structure segmentable de la parole qui aboutit à la conscience des phonèmes et à leur discrimination fine; elle se traduit dans la capacité à identifier les composants phonologiques de la langue et à pratiquer des opérations sur ces composants (localiser, enlever, substituer, inverser, ajouter, combiner, etc.).

Des jeux spontanés aux activités réflexives

Les compétences attendues en fin d'école maternelle dans ce domaine (être capable de rythmer un texte en scandant les syllabes orales, de reconnaître une même syllabe dans plusieurs énoncés, de produire des assonances ou des rimes) mettent bien en évidence les deux réalités sonores qui doivent être travaillées : la syllabe et le phonème, en limitant les attentes relatives aux constituants les plus fins de la langue (trente-six phonèmes) qui sont difficilement perceptibles pour le jeune enfant et restent inégalement accessibles pour des enfants de grande section.

1. Voie directe : voir les programmes d'enseignement pour l'école primaire (cycle 2) et les deux livrets *Lire au CP* (CNDP, 2003 et 2004).

2. La syllabe, phénomène oral en relation avec la physiologie de la parole, est un groupe de sons prononcés en une seule émission de voix; elle comporte obligatoirement une voyelle et, le plus souvent, une ou plusieurs consonnes; les consonnes ne peuvent constituer seules des syllabes (elles « sonnent avec » une voyelle, d'où leur nom) alors que les voyelles le peuvent. Les phonèmes, sont les unités distinctives minimales sur le plan sonore. On en compte trente-six en français. Les phonèmes sont en quelque sorte des abstractions et ne sont donc pas des « sons » au sens propre du terme. On s'autorisera ici l'usage des deux mots, en recommandant surtout de ne pas utiliser le mot « phonème » avec les élèves, l'approximation du mot « son » suffisant pour l'usage pédagogique.

Découverte sonore par l'enfant

- À trois ou quatre ans, pour l'enfant, l'intuition des rimes est possible, mais le repérage n'est pas conscient;
- à quatre ou cinq ans, apparaissent l'identification et la segmentation en syllabes orales;
- à six ans environ, les premiers signes d'une conscience phonique apparaissent chez les enfants exposés au contact de l'écrit.

On constate d'importants décalages temporels d'un enfant à l'autre dans l'analyse de la chaîne parlée et la découverte de la face sonore de la langue. Même si les programmes 2002 demandent de s'intéresser aux constituants les plus petits, ils excluent les exercices d'épellation phonétique trop difficiles même en section de grands.

Pour amener l'élève à détacher son attention de la signification et l'attirer vers la réalité phonique du langage, l'enseignant s'appuie sur les activités favorites des jeunes enfants : chanter, jouer avec les organes phonateurs, vivre corporellement comptines et chants.

Dès la petite section, les chants et comptines sont répétés et mémorisés ; la prosodie pour les comptines, la mélodie et le rythme pour les chants facilitent la mémorisation. L'accompagnement du corps – frappés des pieds ou des mains, balancements – rappelle le plaisir de la toute petite enfance. Peu à peu, l'accompagnement corporel est doublé ou remplacé par une activité instrumentale (avec des objets ou des instruments de musique) pour marquer les rythmes de ces textes ou d'autres textes dits par le maître.

L'enfant, dès qu'il a acquis un peu d'aisance avec la parole, peut associer dire et frapper ; progressivement, il va savoir marquer le rythme oralement et le faire varier. Les rondes et les jeux dansés aident à la structuration de ses mouvements ; il passe d'un rythme spontané et naturel à un rythme conscient, de mieux en mieux maîtrisé. Il peut, par exemple, « jouer au robot » qui ne sait que parler de manière saccadée en égrenant les syllabes.

L'enseignant organise des jeux d'écoute, de reconnaissance, de répétition de rythmes variés. Simultanément, la perception s'aiguise pour un meilleur traitement de l'information auditive par des jeux avec les bruits divers, les sons des instruments, les voix : des jeux de comparaison, d'appariement, de localisation entraînent l'attention et la capacité à discriminer.

En moyenne et grande sections, tout énoncé peut devenir prétexte à des jeux vocaux : on produit, on écoute, on répète, on imite, on continue, on transforme prénoms, comptines, textes courts, mots isolés... On joue sur la forme orale des mots, en allongeant une syllabe, en modifiant sa hauteur

ou son intensité, on s'essaie à diverses intonations pour marquer ses sentiments, on articule de manière exagérée. Ces jeux phoniques, proches des jeux poétiques ou des jeux de langage, réactivent une compétence que les enfants ont utilisée de manière non consciente quand ils apprenaient à parler ; à ce moment, ils accroissent la conscience de la matérialité de la langue.

La fréquence de ces moments (courts et quotidiens), l'explicitation de leur objectif, la clarté des consignes et du vocabulaire de travail du maître amènent peu à peu les élèves à dépasser le plaisir de dire, de jouer, de chanter ensemble pour se centrer sur l'apprentissage, la reconnaissance et la production des sonorités de la langue. L'enseignant vérifie la participation de tous à ses activités sur la langue, certains éprouvant de manière durable de la difficulté à se décentrer vis-à-vis de la signification pour s'intéresser à des aspects plus linguistiques.

Procéder de manière progressive

Segmenter l'oral en syllabes

L'unité que les enfants parviennent le mieux à isoler est la syllabe orale : ce groupe de sons qui se prononcent en une seule émission de voix est une réalité articulatoire naturelle. La syllabe apparaît comme l'unité privilégiée dont va se servir l'enfant pour commencer à développer sa conscience phonologique. L'émergence d'une conscience syllabique se fait à partir de l'exercice du langage oral ; l'enfant peut isoler explicitement cette unité sans avoir été scolarisé, bien avant l'apprentissage systématique de la lecture. C'est pourquoi on peut attendre que tous les élèves réussissent cette segmentation à la fin de l'école maternelle et reconnaissent les syllabes constitutives d'un mot.

La syllabe a une existence physique : on peut frapper le nombre de syllabes, on peut sauter en les nommant, on peut les associer à un geste (objet que l'on pose, figure que l'on colorie, symboles que l'on trace, etc.). Ce repérage est possible dès la moyenne section, mais c'est en grande section que la syllabe est véritablement identifiée :

- là on va dénombrer les syllabes des prénoms et de tout mot familier ;
- comparer et classer les mots selon le nombre de syllabes ;
- repérer la longueur des mots à l'oral (nombre de syllabes). On va explicitement faire repérer que des mots courts du point de vue phonologique peuvent représenter un objet de grande taille (train et bicyclette, lion et coccinelle...), faire rechercher des mots courts désignant des entités physiquement importantes et des mots longs désignant des réalités de petite taille (activité complexe qui sera facilitée si un thème est donné : animaux, objets de la classe, instruments de musique...);

– représenter graphiquement la structure syllabique sonore des mots... Les difficultés varient avec la morphologie et la longueur des mots.

Jouer avec les syllabes, les manipuler consciemment

L'unité syllabique simple constituée d'une consonne et d'une voyelle est la plus fréquente, la plus facilement isolable. Elle constitue la structure de base sur laquelle s'exerce la première sensibilité phonologique de l'enfant. La conscience syllabique est alors liée à la capacité de repérer une syllabe à l'intérieur d'un mot. Des vireslangues, des jeux de langage (jeux de rimes, mots-valises, mots tordus...), l'accentuation de la prosodie, invitent l'enfant à répéter et à repérer des régularités, puis à les localiser (début, fin, intérieur des énoncés). La conscience de la syllabe finale est assez facile à installer chez les jeunes enfants : comptines, poèmes mettent souvent en évidence la syllabe finale des mots.

Les manipulations possibles sur les syllabes pour accroître l'habileté sont nombreuses :

- les inverser : « thibaut » devient « boti », « lionel » devient « nelli » (c'est plus difficile parce que les syllabes sont plus complexes);
- en éliminer une ou deux : selon la position de la syllabe, c'est plus ou moins facile; on peut jouer sur ce que l'on obtient, mot existant ou non (exemple : « Quelles syllabes faut-il enlever dans "caroline", dans "vincent", dans "dimanche", pour trouver un mot qui existe? »);
- en fusionner deux ou trois, et dire si on connaît le mot ainsi produit, s'il existe (ce que l'enseignant confirme ou non).

Conduire le même type de travail sur les phonèmes

La syllabe elle-même peut être divisée en unités plus petites : l'attaque et la rime. L'attaque est la consonne ou le groupe de consonnes initial de la syllabe, la rime est constituée de l'ensemble des phonèmes qui suivent.

Quand l'enfant est sensible aux similitudes sonores, qu'il est capable de segmenter la parole en mots et les mots en syllabes, on peut envisager la découverte du phonème. La difficulté d'appréhension du phonème vient du fait qu'il n'est que rarement perçu de façon isolée (c'est le cas de quelques sons-voyelles), mais le plus souvent articulé à d'autres phonèmes pour former une syllabe.

Les activités de nature à aider les élèves ne peuvent être proposées dans un ordre indifférent :

- répéter : c'est l'activité la plus facile puisqu'elle ne nécessite qu'une focalisation sur le flux sonore entendu;
- repérer « ce qu'on entend tout le temps » dans le matériau sonore donné par le maître (critère phonologique d'une série de mots); donner des mots qui satisfont à ce critère; exclure des mots qui ne peuvent appartenir à la série; isoler ce critère;

– discriminer des sons proches, ce qui suppose que les mots proposés soient soigneusement choisis;

– manipuler les unités sonores : supprimer, ajouter, changer de place; substituer (par exemple, continuer une série que l'enseignant amorce : loulou, toutou, zouzou);

– trouver tout seul, en production, un mot où on entend une unité donnée; on sait que trouver tout seul un mot où on entend un phonème consonantique est difficile pour des élèves d'école maternelle. On veillera dans ces moments à repérer les élèves qui confondent des sons proches (particulièrement avec les paires *p-b, t-d, k-g, f-v, s-z, j-ch, m-n*) et à souligner pour eux les écarts, en insistant sur la différence, le son étant accentué avec force, ce qui n'est pas aisé (par exemple, alors que la recherche concerne le son /s/, un enfant dit « oiseau »; le maître demande un avis aux autres et reprend, en insistant sur l'écart entre « oiseau » et « oiseau », pour essayer de faire entendre la différence, et il conclut en expliquant que ce n'est pas le même mot);

– coder la place d'un son.

Avec des élèves qui ont peu d'aisance avec la langue, des images aident considérablement à trouver des mots; c'est un tremplin pour des premières réussites avant de se détacher de tout support. On n'utilise pas l'écriture des mots quand on pratique ces « jeux ». À l'école maternelle, ces activités se réalisent essentiellement dans des jeux de langage; pour les élèves, le plaisir de jouer avec les mots doit demeurer un vecteur de motivation. En effet, si ces activités doivent être fréquentes (quotidiennes et courtes), elles ne doivent pas devenir des exercices rebutants. Pratiquées en grand et en petit groupes, les règles en sont claires, construites avec un vocabulaire de travail explicite utilisant les termes les plus justes tout en étant accessibles, syllabe, rime, son... (Il est évident que l'on évite le mot « phonème » avec les élèves et avec les parents quand on explique.)

Le dispositif doit être structuré, précis et répétitif, pour faciliter des habitudes de traitement de l'oral. On aide les élèves à en comprendre les objectifs en les expliquant clairement; les apprentissages attendus au-delà du caractère ludique de ces moments doivent être identifiés.

La découverte des relations entre l'oral et l'écrit

La conceptualisation du passage de l'oral à l'écrit est l'aboutissement d'un long parcours non linéaire, fait d'appropriations successives.

Utiliser le prénom comme repère privilégié

En petite section, dessins, écritures, graphismes, pictogrammes, symboles, signes ne sont le plus souvent pas différenciés. Peu à peu, la différence entre dessin et écriture se fait, quand les enfants comprennent que certaines traces se distinguent des autres et

portent un sens, toujours le même, même s'ils sont incapables de les reproduire : le prénom³ rencontré sur les porte-manteaux ou en accompagnement de la photo, ce mot utilisé pour repérer la présence ou signer les productions, participe à cette différenciation. Les enfants identifient que ce marquage a toujours recours aux mêmes signes, limités, permanents, alignés, et un peu normés bien avant de reconnaître la valeur conventionnelle du code alphabétique. Ils admettent cet alignement unique et permanent, de signes pour les représenter ; ils semblent le reconnaître globalement même si chacun ne privilégie que quelques indices : la longueur, un point sur un I, un accent, la majuscule du début, une graphie particulière comme le X ou le H, la dernière lettre, le trait d'union... Rien n'autorise à penser que les enfants prélèvent les mêmes indices, et des indices pertinents, même s'ils ont le même prénom. Pour construire une acculturation relative au fonctionnement du système (comme on le fait dans l'univers des textes et des histoires), l'enseignant, quand il écrit le prénom d'un enfant devant lui pour personnaliser une trace ou signer un dessin, commente ce qu'il écrit : décomposant le prénom en syllabes, isolant la syllabe qu'il écrit, énonçant le nom de la lettre et sa valeur sonore, commentant la forme des tracés ; il explique le rôle de la lettre majuscule du début. Il n'attend pas de mémorisation mais vise à construire une familiarité avec ce qu'est notre système d'écriture : c'est une grande découverte pour les enfants de percevoir que ce qui se dit peut être écrit élément par élément, découverte qu'ils ne sont pas d'emblée prêts à s'approprier.

Établir les correspondances entre mot oral et mot écrit

La prise de conscience de la segmentation de l'écrit en mots séparés les uns des autres, segmentation qui ne correspond pas au découpage de l'oral, est une étape essentielle dans l'appréhension de l'écrit. L'objectif n'est pas en soi de faire retenir des mots mais de faire construire le principe de correspondance.

Les comptines et les chants qui rythment la vie à l'école maternelle se révèlent d'intéressants supports pour faire jouer de façon précise la correspondance entre chaîne parlée et chaîne écrite. La comptine permet, comme tout texte connu par cœur des enfants, de découvrir la nature de l'écrit en montrant que la chaîne orale se transforme en une succession de mots ; elle a l'avantage de sa brièveté, de sa forme (réurrence de mots ou de formules).

Dès la petite section, le maître, en montrant de la main les mots d'un texte qu'il lit à haute voix, renforce la liaison entre les mots écrits et les unités correspondantes de la chaîne orale. Après l'apprentissage et la mémorisation du texte de la comptine, balayer du

doigt le message écrit en lui associant le contenu sonore constitue une mise en relation de l'oral et de l'écrit. Ce mime de la lecture amène les élèves à faire des remarques et des liens entre ce qu'ils voient et ce qu'ils entendent. La fréquence de cette pseudo-lecture aide à prendre conscience que l'orientation de l'écrit dans l'espace représente le flux de la parole aussi bien au niveau du texte qu'au niveau du mot ; il ne s'agit pas de convertir cette approche en leçon.

Quand le texte sans image de chaque chanson ou comptine est conservé dans un fichier collectif, un véritable traitement de l'écrit peut être induit en demandant aux enfants de choisir la comptine qu'ils désirent dire ou entendre. Pour la reconnaître, les enfants ne pourront prélever des indices que sur les caractéristiques de l'écrit : longueur du texte, mise en page, typographie, ponctuation... pour les plus jeunes, au niveau des mots, onomatopées, lettres pour les plus grands. Le recours à l'image ou au dessin freine le traitement visuel de l'écrit et retarde les remarques sur les répétitions, les ritournelles, la mise en ligne, la ponctuation mais aussi la récurrence de certains mots.

En provoquant des comparaisons entre la quantité d'oral entendu et la quantité d'écrit vu, en faisant remarquer la longueur phonologique du texte dit ou entendu et la longueur occupée par l'écrit sur la feuille, on permet aux enfants de juger plus précisément la correspondance entre la chaîne orale et la chaîne écrite. Quand l'élève cherche une comptine ou une chanson, on peut l'aider à anticiper (« cherche une chanson très courte que tu aimes bien » ; « cherche la plus longue ») et justifier son choix : « C'est une chanson courte, qui ne dure pas longtemps ; elle ne tient pas beaucoup de place sur la feuille... »

Ces comparaisons entre longueur du texte écrit et durée du texte entendu représentent une première étape dans la mise en correspondance des deux codes. Quand des enfants font des remarques sur les analogies et les différences entre des titres de livres appartenant à une même série et comportant des mots (le nom du héros de la série par exemple) ou expressions identiques, ils ont avancé dans cette mise en correspondance.

Plus tard, en section de grands, pouvoir dire où est tel ou tel mot d'une phrase écrite qu'on vient de lire, ralentir le débit de l'oral pour l'ajuster au geste d'écriture lors de la dictée à l'adulte témoignent de l'émergence de cette compétence. On aide l'enfant à faire ce nouveau pas en écrivant devant lui et en disant à haute voix et en commentant ce qu'on écrit. L'écriture cursive, le traitement de texte et le clavier de l'ordinateur, l'imprimerie, en donnant une unité aux mots, isolent les unités de la langue écrite et leur donnent une individualité, favorisant ce repérage de la relation entre mot oral et mot écrit.

3. S'agissant des prénoms étrangers, il convient d'être prudent pour tout ce qui est travail sur des aspects phonologiques ; l'oreille des enfants est habituée à entendre ce mot si particulier dans la langue maternelle. La francisation de la prononciation modifie ce contour sonore. Il vaut mieux alors choisir d'autres mots familiers comme supports et ce, bien sûr, pour tous les élèves de la classe. Le prénom sera valorisé à l'écrit.

Organiser la découverte des rapports lettre(s)/son

Quand les enfants ont compris que le mot est constitué d'éléments sonores segmentables (syllabes, rimes, attaques éventuellement), quand la rencontre régulière avec des écrits a fait apparaître le découpage en mots séparés par des espaces graphiques blancs, quand dans les productions spontanées, des formes conventionnelles, normées, reconnaissables, remplacent les pseudo-lettres et autres symboles, l'attention peut se porter sur le repérage des unités plus petites, les lettres, dans leur rapport avec les sons.

De nombreux travaux montrent l'importance de la connaissance des lettres de l'alphabet pour l'apprentissage de la lecture; le nom permet de leur donner une identité. L'apprentissage doit donc commencer précocement: la graphie en lettres capitales permet de mieux prendre conscience de leur individualité. Dès le plus jeune âge, il est recommandé d'identifier chaque lettre par ses trois composantes: son nom, sa valeur sonore et son tracé. Les lettres doivent être reconnues grâce à leurs caractères, indépendamment de la place qu'elles occupent dans l'alphabet. L'alphabet, comme la comptine numérique, n'est qu'une aide pour associer oral et écrit et mémoriser le nom de la lettre.

Le prénom reste le support privilégié pour mettre en évidence la permanence des lettres et de leur alignement de gauche à droite. L'appel des présents avec la comparaison de prénoms, comportant parfois des graphèmes complexes, ne les rebute pas: « Audrey ça commence pareil qu'Olivier, mais on ne voit pas de O. »

Les mots familiers: jours de la semaine, mots ou groupes de mots qui reviennent souvent dans les activités de la classe, mots utilisés dans les projets de la classe, titres des livres lus et connus, noms des héros des récits, répertoires d'actions plastiques ou motrices, consignes, tous les mots dont le sens est contextualisé et connu, deviennent des supports de réflexion et permettent de comparer, d'isoler, de mettre en relations unités sonores et unités graphiques.

Toutes les activités d'écriture (voir le chapitre suivant), en permettant d'individualiser les lettres, fournissent un support important pour la construction du principe alphabétique: copie verbalisée d'un mot en lettres capitales pour les plus jeunes, en lettres cursives dès

que c'est possible, description d'un mot écrit, comparaison de deux mots écrits, utilisation des mots ou des fragments de mots référents affichés ou classés.

Dès la moyenne section et encore davantage en grande section, les tentatives d'écriture doivent être encouragées et provoquées, car c'est dans les activités d'écriture que les enfants sont obligés de s'interroger sur les composantes de l'écrit et ce qui distingue les mots entre eux. Résoudre des problèmes d'écriture dans le cadre des projets de la classe devient une activité régulière et un dispositif efficace pour l'encodage du sonore. Les conflits et explications qui s'ensuivent permettent en effet d'isoler des unités de plus en plus fines à l'intérieur des mots, de les traduire par des signes écrits et favorisent une remise en question de représentations souvent trop simples. La mémorisation et la reconnaissance globale des mots écrits dans la classe apparaissent alors comme des procédés peu fiables et insuffisants.

Ces situations qui posent un problème au futur lecteur, permettent de situer où en est l'enfant dans sa conceptualisation de l'écrit et de vérifier la justesse des hypothèses qu'il formule sur les correspondances entre les sons et les lettres. L'élève de grande section doit pouvoir écrire un mot simple en se servant des matériaux qui ont été progressivement constitués dans la vie de la classe.

L'étayage et la collaboration de l'adulte apparaissent essentiels dans ce long cheminement. Son appréciation sur les productions est alors importante. Il incite l'enfant à expliquer ses procédures d'encodage, exprime l'écart entre la production normée et la transcription tâtonnée: il ne faut pas oublier que l'objectif est de le faire parvenir à une écriture alphabétique, combinant phonie et graphie.

L'environnement créé en classe fournit aussi des repères et des ressources importantes pour toutes ces activités; les aides fournies doivent être cohérentes et bien pensées: graphie des mots et phrases-référents, absence de déterminants, classement des aides par catégories, lieu de mise à disposition, apprentissage d'une méthodologie d'utilisation, évolution et continuité à l'école élémentaire.

Toutes les activités d'écriture, en permettant d'individualiser les lettres, fournissent un support important pour la construction du principe alphabétique.

Alphabet et abécédaire

L'alphabet est la liste de toutes les lettres servant à transcrire les sons de la langue et énumérées selon un ordre conventionnel. C'est un outil indispensable de l'enseignement de la lecture et de l'écriture puisque les lettres permettent le codage de la parole à l'intérieur d'une langue.

Symbole d'une appartenance culturelle et transmise très facilement sous forme d'une comptine, la suite ordonnée et mémorisée de l'alphabet aide à prononcer correctement le nom des lettres. L'intérêt n'est pas de les réciter dans l'ordre; l'objectif est d'identifier chaque lettre, de les reconnaître visuellement, de les nommer et de bien les prononcer. Les programmes 2002 rappellent que cet apprentissage est capital pour la lecture. Faire correspondre les différents graphies d'une même lettre et découvrir les équivalences entre les polices et les familles de caractères obligent à utiliser régulièrement dans la classe des alphabets différents.



Un **abécédaire** est un livre abondamment illustré qui ordonne la réalité du monde selon l'ordre alphabétique, en associant une représentation imagée (dessin, photographie...), des entités prises souvent dans un même thème (animaux de la ferme, métiers...), à leur nom. Cette fonction référentielle en fait plutôt un outil pour développer le lexique puisqu'il permet de nommer et de désigner des objets. Les mots sont rangés à partir de leur première lettre et les vingt-six lettres de l'alphabet y sont déclinées. L'abécédaire servait autrefois à transmettre les premiers rudiments d'enseignement de la lecture et de l'écriture ; il est resté le symbole de l'alphabétisation, mais il ne constitue pas un outil d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Les présentations souvent très originales des mots en font aujourd'hui plutôt un genre littéraire proche de l'imagier, du documentaire ou du livre d'art et de poésie (voir le chapitre précédent).

Les pratiques d'encodage

Encourager les essais d'écriture

Faire droit à l'envie d'écrire

Pour les enfants, l'écrit est un objet de curiosité, d'intérêt et d'étonnement. Très tôt, ils demandent des explications et ils s'engagent volontiers dans des activités ardues d'écriture. Quand ils reconnaissent les mots, quand ils découvrent des analogies rapprochant ces mots (« maman, Marion, mars, mardi »), quand ils font des remarques sur les relations entre chaîne sonore et chaîne écrite, ils tentent souvent d'écrire leurs premières productions ; en moyenne section, les enfants ont envie d'écrire et s'exercent spontanément.

L'enseignant, en s'appuyant toujours sur un contexte langagier signifiant, encourage ces premières tentatives : il ménage régulièrement, au cours de sa journée de classe, des moments où les enfants pourront écrire comme ils savent, quelles que soient les erreurs qu'ils commettent, et ainsi apprendre à résoudre à leur manière des problèmes d'écriture. Permettre aux élèves de produire de l'écrit avant d'avoir acquis la norme orthographique, même si les productions ne répondent pas à nos critères habituels de lisibilité, stimule des interrogations sur le fonctionnement de l'écrit et, en même temps, renseigne sur leurs savoirs et leurs représentations. Les activités graphiques et les exercices de copie fournissent un matériel important pour la construction du principe alphabétique, à condition qu'il fasse l'objet d'une explicitation. En copiant un mot (en capitales d'imprimerie pour les plus jeunes et en lettres cursives dès que c'est possible), en décrivant un mot écrit, en utilisant le nom des lettres pour distinguer ce qui différencie deux mots, les enfants se dotent de connaissances importantes qu'ils peuvent réinvestir dans les moments où ils tentent de trouver la manière d'écrire un mot qui n'est plus présent devant eux. À cet égard, la reconnaissance de mots écrits sur des étiquettes est un exercice très insuffisant ; elle n'est d'ailleurs pas du tout à valoriser.

Susciter des essais d'écriture

Lorsqu'un enfant tente de produire des mots écrits, il « invente » des systèmes d'écriture. Il est important alors de lui laisser le temps des tâtonnements dont il a besoin pour construire sa connaissance du principe alphabétique. L'écriture tâtonnée, ou écriture inventée pour certains psycholinguistes, est un moyen au service de cette construction : l'enfant seul ou avec l'aide d'un groupe de camarades essaie d'écrire un message, en s'aidant des affichages présents dans la classe et des textes lus antérieurement pour les mots qu'il a déjà rencontrés. Pour les mots inconnus sous leur forme écrite, il fait des hypothèses procédant par décomposition (en unités syllabiques ou infrasyllabiques) et mise en rapport entre ce qu'il entend et les graphies possibles qu'il infère de ce qu'il sait déjà ou de ce qu'il trouve par analogie.

En posant des problèmes d'écriture, en permettant à l'enfant d'oser, d'essayer, de se tromper et de recommencer, en stimulant les échanges entre élèves sur les procédures adoptées, on favorise un cheminement personnel, des premières traces vers une écriture normée. C'est en les voyant écrire que l'enseignant perçoit si les enfants ont conscience de l'organisation de l'espace, de la séparation du discours en mots (unités spécifiques de l'écrit), de l'importance de l'ordre des mots, de la présence de tous les mots, de leur compréhension des relations entre sons et graphies. Il peut également se rendre compte de leurs compétences et de leurs difficultés à former les lettres et proposer une réflexion ou des étayages appropriés. Le document 12 en fin de chapitre propose des productions d'élèves de grande section pour exemples de ce dont les enfants sont capables.

Penser une organisation qui favorise les essais individuels

Dès la section des moyens, l'organisation de la classe (espaces et matériel) doit réserver une place spécifique à l'activité d'écriture en créant des conditions favorables du point de vue des outils et des supports, mais aussi des modèles et des références.

Un espace pour les activités d'écriture

Les activités de nature à favoriser l'entrée dans l'écrit demandent un lieu permanent, bien identifié, différent de l'espace-graphisme. On y trouve des supports variés destinés à recevoir de l'écrit (feuilles de papier, enveloppes, fiches cartonnées, carnets, ardoises...), des outils scripteurs réservés à l'écriture (crayons graphite, stylos...), des gommes et des effaceurs, un ou plusieurs ordinateurs, des lettres magnétiques, des lettres mobiles, des jeux de lettres, une imprimerie (telle qu'en proposent plusieurs éditeurs de matériel scolaire)...

On y trouve aussi des aides, des recours pour écrire, tous élaborés collectivement ou présentés à tous. Ces référents, textes ou mots écrits sans déterminant et en lettres capitales – progressivement, les autres graphies viendront en complément au verso – sont souvent accompagnés d'illustrations pour faciliter leur reconnaissance :

- des documents authentiques, imprimés et manuscrits : lettres, affiches, emballages, recettes, photocopies de couvertures d'albums connus, comptines... classés dans des fichiers ;
- de courts récits de la vie de la classe desquels ils pourront extraire mots ou groupes de mots,
- des panneaux de référence : prénoms, jours de la semaine, mois de l'année ;
- des formules ou tournures répétitives rencontrées dans les récits et albums ;
- des fiches reprenant les mots familiers des enfants ou rencontrés dans les projets depuis la petite section : noms des héros des récits, liste des ingrédients des recettes, inventaire des gestes plastiques, répertoire des actions motrices... ;
- des boîtes ou des tiroirs contenant des mots collectés avec les élèves et triés avec eux, selon divers critères : les mots du jardinage (après une activité de cette nature dans le domaine « découverte du monde »), les mots qui font peur (après un travail systématique relatif aux mots des histoires qui ont été lues en classe), etc. ;
- des étiquettes manipulables portant les mots connus ;
- des imagiers thématiques ;
- des alphabets.

Ces références se constituent au cours des trois années de l'école maternelle ; elles sont ancrées dans la vie affective des élèves et portent un sens pour eux. Leur usage fait l'objet d'un apprentissage méthodique ; leur reconnaissance et leur mémorisation doivent être réactivées par des rencontres fréquentes. Ces documents de référence, écrits par l'adulte, se distinguent des autres affichages par leur contenu permanent et leur présentation structurée.

Ce faisant, il ne s'agit pas de laisser croire que lire, c'est mémoriser le plus grand nombre de mots. L'objectif est de construire des objets qui serviront de recours opératoire. Progressivement, les élèves doivent

apprendre à s'y reporter pour chercher un mot ou une phrase à écrire et rapprocher des mots dans lesquels ils ont perçu des similitudes.

Écrire : une activité spontanée, une activité accompagnée

Quand et où écrire ?

Quand les élèves ont un projet d'écriture individuel, ils fréquentent cet espace librement (par exemple, au moment de l'accueil). L'adulte veille à ce que les productions soient conservées puisqu'il reprend les écrits avec leur auteur et procède à une réécriture normée.

Par ailleurs, très régulièrement, l'enseignant organise et guide ce moment de production d'écrit pour répondre au besoin d'un projet, sous forme d'ateliers d'écriture. Ces ateliers peuvent être proposés soit aux volontaires qui ont un projet (lié au cahier de vie, au carnet de lecture ou à un album personnel), soit aux autres enfants en leur donnant une tâche inscrite de manière fonctionnelle dans la vie de la classe (légènder des photographies relatives à une sortie ou une activité inhabituelle, légènder des dessins pour l'album de l'animal de la classe, etc.), tâche modulée selon ce que le maître sait des capacités de chacun (écriture d'un mot, d'un message plus ou moins long).

Comment écrire ?

L'activité se déroule alors selon un schéma récurrent, tel que chaque élève puisse bien se représenter ce qui est attendu de lui :

- une phase de recherche où chacun écrit selon ses idées et ses possibilités, en un premier jet, en faisant appel aux référents et aux modèles ou en inventant ;
- une phase de présentation où chacun lit son écrit à l'enseignant et, s'il le souhaite, aux autres enfants prenant part à l'atelier ;
- une phase d'aide où l'enseignant conduit l'enfant à expliciter ses procédures, tente d'induire des corrections, valorise les efforts et les bonnes pistes ;
- une phase de mise au point où l'enseignant écrit au-dessous des tentatives de l'élève le texte orthographiquement normé.

Dans ces productions, le maître prélève des informations sur le cheminement de chaque élève. À titre de repères, quelques éléments peuvent être notés :

- avant la deuxième moitié de la section des moyens, la plupart des enfants reproduisent l'écriture manuscrite par des tracés en vagues, en dents de scie ou en cycloïdes ; d'autres tracent des signes sociaux : chiffres, pseudo-lettres, essentiellement lettres de leur prénom, manifestant ainsi la volonté d'utiliser un code (voir le document 11 en fin de chapitre) ;
- en fin de section de moyens et en section de grands, pour encoder l'oral, certains enfants utilisent des signes sociaux sans valeur sonore ; d'autres s'appuient sur l'écoute de l'oral et cherchent à coder les répétitions,

les régularités, les sons vocaliques repérés (AI pour « ami », OOA pour « chocolat »...). D'autres encore s'appuient sur la longueur du mot et sur le nombre de syllabes dénombrées (KOA pour « chocolat »). Ils utilisent la valeur sonore des signes (CADO pour « cadeau ») avant d'utiliser au cours préparatoire les bons graphèmes pour encoder les phonèmes.

Ces productions permettent des évaluations diagnostiques fines des acquis des enfants. Ainsi, on peut déterminer le stade précis de leur représentation du système écrit, leur capacité à entendre ou non les éléments phonologiques qui constituent le mot, l'utilisation du nom des lettres pour coder des sons (exemple : M pour aime), leur capacité à proposer un signe graphique pour une unité phonologique, leur capacité à produire une écriture phonétiquement plausible pour un mot régulier. Il faut admettre que chacun progresse à son rythme, sans être soumis à une programmation rigoureuse.

Les repères donnés ne doivent pas être pris comme des normes.

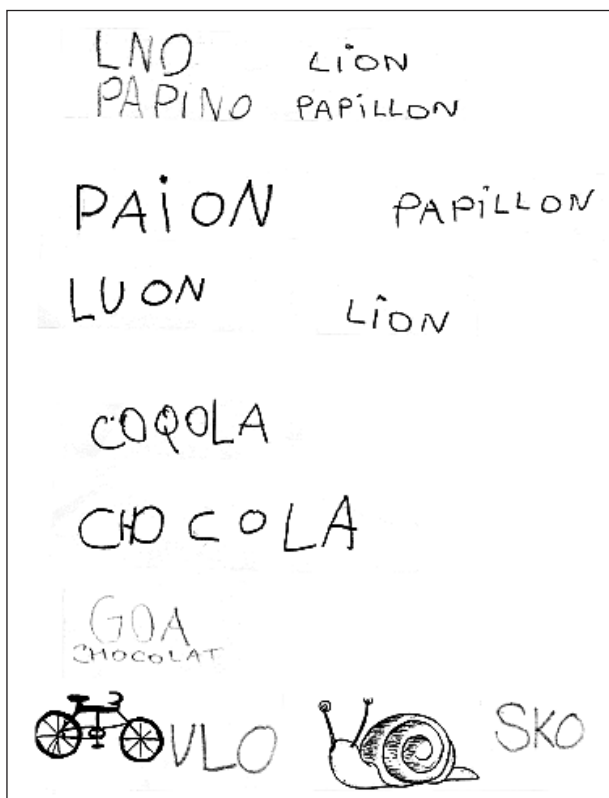
Le rôle de l'enseignant

L'attitude du maître est déterminante. Un climat de confiance doit s'être installé préalablement. Pour que les élèves s'investissent, la conviction du maître doit s'afficher : « Tu écris comme tu sais, avec ce que tu connais. »

Il rappelle qu'on s'aide des savoirs et savoir-faire qu'on possède. Encourager une démarche d'essais et d'erreurs est une preuve de tolérance et encourage les initiatives. Le maître n'attend pas une production correcte par rapport à la norme orthographique et renonce, dans ces séquences dédiées à la conquête du code, à une production graphique parfaite (l'usage des capitales d'imprimerie paraît à ce moment-là plus pertinent). Il sollicite l'explicitation des stratégies, il écoute les propositions, valorise les découvertes. Il provoque des renvois réflexifs qui permettront des prises de conscience. En toute situation, il se veut une aide et un soutien, face à des situations particulières, les réponses ci-après peuvent être apportées.

Exemple de situations	
Attitudes d'élèves	Réponses de l'enseignant
L'élève se bloque : « Je ne sais pas écrire », « Je ne connais pas les lettres. »	– Sécuriser, rassurer : « C'est normal, je suis là pour t'aider », « Je sais que tu connais déjà des choses, j'aimerais beaucoup le voir. » – Amener l'enfant à prendre des risques : « Écris un morceau du mot, cherche un mot que tu connais déjà qui ressemble. »
L'élève manque de confiance, copie sur la production du voisin sans savoir ce qu'il écrit.	Proposer des situations d'écriture qui utiliseront des mots connus ou fortement repérables ou des structures de phrases de textes lus.
L'élève n'utilise pas, ou mal, les référents.	Le mettre en relation directe avec les référents de la classe par des questions en l'amenant à faire les démarches de recherche : « Où peux-tu trouver ce mot ? »
L'élève oublie ce qu'il veut écrire.	Lui faire reformuler ce qu'il veut écrire, avant et pendant même la phase de production : « Tu te rappelles ce que tu veux écrire ? Redis-le moi. »
L'élève est si lent qu'il lui faut trop de temps pour « s'y mettre ».	Écrire pour lui le début de la phrase ou une phrase à trous qu'il complétera.
L'habileté graphique de l'élève est si déficiente qu'elle ne lui permet pas d'être disponible pour l'organisation et la réalisation du texte.	Lui proposer l'ordinateur (avec des logiciels de traitement de texte...) ou une imprimerie.
L'élève sollicite sans arrêt l'aide de l'enseignant.	Chercher à connaître les causes de cette dépendance, qui renverront certainement aux problèmes déjà évoqués.

Document 11 – essais d'écriture de mots



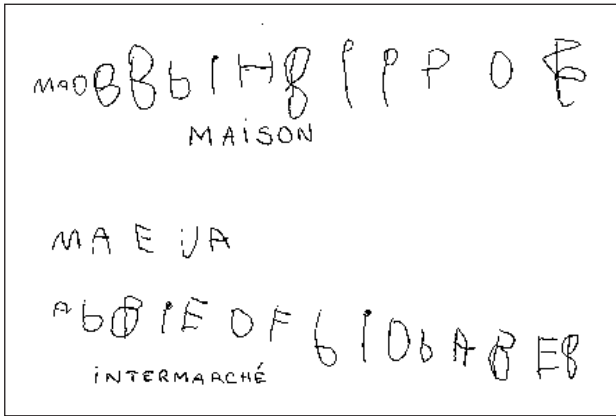
Les essais ci-contre ont été produits par des élèves de grande section. On peut y percevoir des représentations du système de la langue plus ou moins avancées :

- parfois les lettres codent des syllabes, quand le nom de la lettre équivaut de manière sonore à la syllabe (V pour le « vé » de « vélo » ; SK pour « esca » de « escargot ») ;
- les sons ne sont pas tous encodés (dans SKRO pour « escargot » : il manque le son « G ») ;
- les graphèmes complexes sont parfois identifiés mais mal recopiés (NO pour « on ») ;
- des erreurs montrent que tous les indices ne sont pas encore assez fins (C pour « ch » de « chocolat ») et que les indices varient selon les enfants (le K ou le Q pour le « c » de « chocolat »).

Néanmoins, ces essais témoignent d'acquis très substantiels.



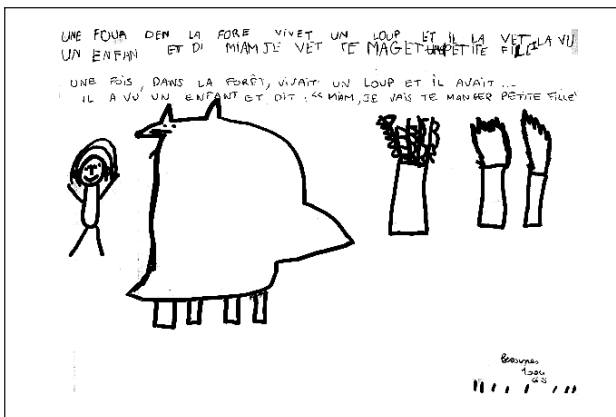
Document 12 – essais d'écriture de textes



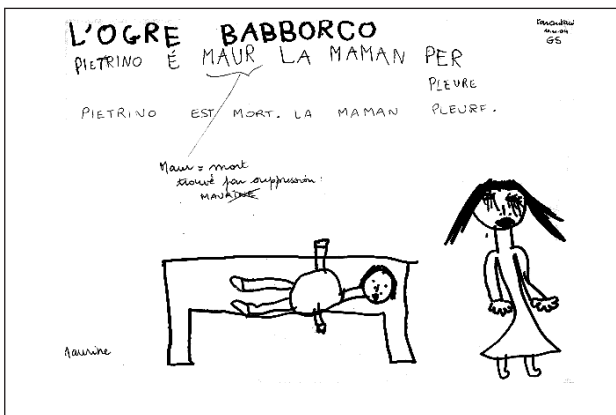
Les essais ci-contre proviennent de la même petite élève d'une section de moyens. Lettres ou pseudo-lettres sont juxtaposées, semblables pour plusieurs d'entre elles d'un mot à l'autre. Écrire, c'est tracer des lettres : tel semble être l'état de la représentation à l'œuvre à ce moment-là.



Le texte ci-contre révèle un enfant très avancé dans sa compréhension du système alphabétique et dans sa connaissance du code. Il semble très attaché au lien oral/écrit et s'appuie vraisemblablement sur une forme de syllabation systématique de l'oral sans recourir à la copie de mots; la formule « Il était une fois » aurait en effet pu être copiée dans un album.



Le texte ci-contre est celui d'un enfant également très avancé dans sa conception du code; il systématise certains éléments (le son /e/ est écrit ET), travaille sur le lien oral/écrit également sans recourir aux mots sûrement vus de nombreuses fois (dans « enfant » par exemple). On notera que dans ces deux essais, l'écriture adoptée est constituée de capitales d'imprimerie.



Le texte ci-contre montre comment une petite fille se débrouille avec ce qu'elle connaît bien, son prénom Maurine, pour écrire « mort » : elle code « maur » en retirant -ine à « Maurine », ce qui est la preuve d'une fine habileté. La difficulté du mot « pleure » lui résiste : les deux consonnes initiales, articulées ensemble qui plus est, sont difficiles à percevoir.