

ANALYSE DES DIFFICULTES ORTHOGRAPHIQUES D'ELEVES DE COURS PREPARATOIRE

Rouba Hassan
Université Charles-de-Gaulle – Lille 3
Équipe Théodile (ÉA 1764)

L'école maternelle met le langage au cœur des apprentissages où il s'agit d'achever son acquisition et de s'initier à l'écrit. L'entrée à l'école élémentaire suppose elle, pour l'enfant, de construire un nouveau rapport au langage avec une attention aux formes et pas seulement aux contenus. Il s'agit de :

1. Comprendre le principe qui gouverne le codage alphabétique des mots ;
2. Savoir segmenter les énoncés écrits et oraux jusqu'à leurs constituants les plus petits.

Très clairement, ces deux savoir-faire, qu'on retrouve, parmi d'autres, dans les programmes actuels de l'école élémentaire, sous le chapitre de la maîtrise du langage et de la langue française, font appel aux relations entre oral et écrit dans une dimension spécifique : l'apprentissage du « code » orthographique. Ils renvoient par ailleurs à la « conscience phonologique »¹, c'est-à-dire, pour le dire vite, à la capacité à manipuler les plus petites unités de l'oral (les phonèmes). J'examinerai donc les relations oral/écrit principalement à travers les problèmes posés par

1. Il y a actuellement un consensus sur le lien entre conscience phonologique ou phonémique et apprentissage de la lecture, mais pas sur le sens de la flèche causale (expression de P. Zesiger, 1995). Mais j'y reviens brièvement plus bas. Je parle ici de conscience phonologique mais on peut trouver dans la littérature des dénominations très variées, notamment : capacités, compétences, habiletés métaphonologiques, ou phonémiques.

l'apprentissage de l'orthographe. Je le ferai en discutant deux hypothèses classiques concernant les relations de représentation entre oral et écrit, faisant le lien avec l'apprentissage de l'orthographe. Je convoquerai différents travaux (de différentes disciplines) qui s'intéressent de manière exclusive ou incidente à l'acquisition et à l'apprentissage de l'écriture. Je m'appuierai sur des données recueillies et des observations menées dans une classe de CP.

1. ORAL/ECRIT : DEUX HYPOTHESES

Les programmes de l'école maternelle plaçant le langage au cœur des apprentissages insistent aussi sur le fait qu'une maîtrise insuffisante du langage (oral) compromet sérieusement l'apprentissage de l'écrit. Ce qui rejoint une hypothèse classique des rapports entre d'un côté la langue et de l'autre l'écriture, qu'on retrouve déjà chez Saussure (1916), selon laquelle l'écriture n'est qu'un habit de la langue. Cette hypothèse, que la plupart des linguistes reprennent, si l'on croit Jaffré (2003), pose que l'écriture est un système de signes second qui sert à habiller (transcrire) les signes de la langue parlée. On peut la mettre en relation avec une autre hypothèse selon laquelle lire est une activité secondaire qui s'appuie sur des processus primaires qui ont trait au maniement explicite des unités linguistiques et qui rendraient possible son apprentissage (cf. Kanta et Rey, 2003)². Cette hypothèse, qui ne tient pas compte du degré jusqu'auquel l'écriture a modifié notre perception de la langue et de l'oral, est de plus en plus fragilisée. En effet, de nombreux travaux en psychologie cognitive (Morais, Alegria et Content, 1987 ; Morais, 1994, 1998) mais aussi en anthropologie (discutés dans Goody, 1994 ; Harris, 1993 ; Olson, 1998) et en sociologie (Lahire, 1993) tendent à montrer qu'en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture et de l'écriture on va de l'écrit vers l'oral. C'est-à-dire que c'est avec l'apprentissage de la lecture et de l'écriture que l'on se construit une représentation de la parole, de l'oral, et qu'on développe une conscience phonologique³. La réalité est bien sûre plus complexe puisque la relation entre oral et écrit est dialectique et la causalité est sans doute réciproque⁴. Ceci rejoint une hypothèse au moins aussi vieille que la première qu'on retrouve chez Vendryes (1923)⁵ et qui nous dit que l'on n'écrit pas comme on parle mais comme d'autres

-
2. Dans ce sens, elles citent les travaux de Liberman et Shankweiler (1979), ceux d'Adams (1990) et même de Bradley et Bryant (1983). Ces mêmes travaux, parmi d'autres, font écrire à L. Sprenger-Charolles et S. Casalis : « Pour le moment seul le statut causal des capacités métaphonologiques pour l'acquisition de la lecture a été démontré. » (Sprenger-Charolles et Casalis, 1996, p. 13).
 3. On peut se référer pour une synthèse sur la question à l'article de Gombert et Colé, « Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme » dans Kail et Fayol (dir.), *L'acquisition du langage*, tome 2, *Le langage en développement au-delà de trois ans*. PUF, 2000, p. 117-150.
 4. Ceci amène à dire que la conscience phonologique n'est pas homogène (Gombert, 2003) et qu'elle comporte des niveaux comme peuvent le suggérer les travaux de Bryant (1994). Un niveau syllabique avec une certaine sensibilité aux rimes dès quatre ans, qui contribue au développement du second niveau, celui des capacités métaphonologiques renforcées par l'apprentissage de la lecture. On peut aussi consulter à ce sujet Perfetti (1989) dans Rieben et Perfetti (dir.), (1989) ou Zesiger (1995), p. 139 *sqq.*
 5. Mais on peut sans doute remonter plus loin.

écrivent, que la notion de mot est une notion mixte oralo-graphique (l'image et le son se confondent) ou phonographique⁶ et que l'écriture exerce une influence sur la prononciation. C'est donc cette dernière hypothèse que je vais développer pour montrer que les difficultés des enfants qui apprennent à lire et écrire viennent en partie de ce qu'ils n'ont pas une représentation de la chaîne parlée en termes de segments scriptibles. Ils doivent construire cette représentation sur la base du lien entre phonie et graphie qui n'est pas une donnée naturelle pour l'enfant. Fijalkow (1996) affirme que l'oral n'existe pas pour l'enfant de 6 ans : il n'est pas objectivé. Il donne l'exemple de cet enfant à qui la maîtresse demande de faire une phrase avec le mot « feu » et qui répond : « la maison brûle ». Le premier modèle d'analyse de l'oral disponible pour l'enfant est un modèle sémantique ou expérientiel.

En réalité, et dans un mouvement quelque peu subversif, je vais m'employer à montrer comment l'écrit aide à la découverte de l'oral. L'oral serait en quelque sorte le point d'arrivée plutôt que de départ. Ce point sera longuement discuté après la présentation de quelques données.

2. POPULATION ET DONNEES

Les données sur lesquelles je vais m'appuyer proviennent d'une classe de CP. Il s'agit plus précisément d'une classe de CP-adaptation de la région parisienne regroupant quinze élèves, provenant de quatre CP différents, repérés par leurs enseignants comme étant en difficulté, c'est-à-dire ayant du mal à suivre le rythme de leur classe et à entrer dans les apprentissages. Cette classe existait depuis six ans lorsque j'ai mené mes observations en 1996. Elle a connu un fonctionnement souple (ou flou, selon le point de vue !) et variable selon les années (classe ouverte, accueil au trimestre). Il s'agissait donc à l'époque d'un dispositif particulier, propre à l'école. À l'époque du recueil, cette classe avait accueilli au premier trimestre de l'année des élèves de CE1 en difficulté qui ont ensuite réintégré leurs classes initiales. Au second trimestre, lorsque j'ai commencé mes observations, cette classe accueillait des enfants de CP qui allaient y rester jusqu'à la fin de l'année scolaire.

Il est important de noter ici que les élèves qui étaient dans cette classe ne souffraient pas de troubles d'apprentissage ou autres, avérés ou signalés comme tels. Ils étaient réputés en difficulté d'apprentissage et les problèmes qu'ils rencontraient, tels qu'ils étaient évoqués par la maîtresse du CP en question, étaient, selon les enfants, de l'ordre de « l'intelligence » (évaluation basée sur des tests de QI)⁷, l'attention, l'autonomie ou simplement la gestion du matériel.

Pourquoi cette classe ? Elle paraît particulièrement intéressante, non seulement parce qu'on est en pleine période de construction des représentations de l'écriture mais également parce que les difficultés des élèves qui s'y trouvent permettent un effet de loupe sur la nature de cette construction et ses obstacles.

6. Voir à ce sujet Jaffré (2003) et la contribution de la linguistique de l'écrit à cette problématique.

7. Je rapporte ici les propos de la maîtresse. Quant au sens (ou non-sens) du mot intelligence et des tests de QI, je renvoie aux positions de S. J. Gould (*Le monde de l'éducation*, n° 225, 1998, p. 25) que je partage entièrement.

Concernant les données, plusieurs situations de production d'écrits ont été soumises aux enfants : une dictée orale de mots, écriture de mots et de phrases sous des images, écriture d'un suite à une histoire, écriture d'une lettre à une personne chère. Je me centrerai ici sur la dictée mais convoquerai les autres données pour appuyer et illustrer certains propos. Le choix de la dictée se justifie parce qu'elle est le site privilégié de l'observation des tensions entre oral et écrit, des problèmes d'analyse de la chaîne orale et d'encodage des éléments de la chaîne orale en éléments de la chaîne graphique.

Mes analyses s'appuieront également sur des entretiens individuels que j'ai menés avec les enfants pour expliciter leurs démarches. Davantage que de révéler des processus mentaux cachés, ces entretiens mettent la lumière sur le travail d'articulation graphie-phonie que les élèves cherchent à établir, ainsi que la dialectique des rapports entre ces deux faces de la langue.

3. LES RAPPORTS ORAL/ECRIT A TRAVERS L'ACQUISITION DE L'ORTHOGRAPHE

En examinant le tableau suivant qui regroupe les productions des enfants sous dictée, ayant eu lieu au milieu du second trimestre, on constate qu'il y a presque autant de graphies différentes que de graphies produites, certains enfants n'ont rien produit pour certains mots.

moustaches	<i>ouhaté, moths, matmes, mouhe, a, méhtache, métache, motch, moutahes, phr, matonamr</i>
mouche	<i>moth, mohe, moch, oche, mo, che, mh, mhe, je, pavr,</i>
canard	<i>carcar, caa{c}, danr, cad, k, r, cnr, ta, mama, canal</i>
cheval	<i>hvale, chavle, chval, hevale, chvale, hvle, chvrat, h, onia, rano</i>

*Tableau 1. Graphies des enfants*⁸

Cette extrême variabilité montre bien que les liens conventionnels entre les unités de l'oral et les unités de l'écrit ne sont pas encore installés mais qu'ils sont *en voie d'installation*. C'est la perception et l'encodage des éléments de la chaîne orale qui constituent le nœud du problème. Sans entrer dans le détail de l'analyse des ces graphies, qui peuvent être ramenées à trois grands types de traitements de la chaîne oralo-graphique (Hassan, à paraître en 2008), elles témoignent pour la plupart, même si elles semblent assez éloignées de l'orthographe des mots, du fait que les enfants cherchent à traduire des sons qu'ils perçoivent ou se « représentent » mais qu'un adulte alphabétisé ne perçoit plus. Elles soulèvent aussi le problème de la séquentialité des phonèmes et sa reproduction lors de l'écriture. Ce qui explique qu'un phonème appartenant à la première syllabe d'un mot peut se dupliquer dans la seconde comme le /c/ dans *carcar* pour « canard », ou se trouver à la « mauvaise place » comme dans *ouhaté* pour « moustaches ». Ici, le /t/ qui vient

8. Sont exclus de ce tableau deux enfants souffrant de problèmes auditifs.

normalement avant le segment « ache », que l'enfant a sans doute voulu transcrire en utilisant la lettre « h », est transcrit après.

Si l'on raisonne du point de vue de l'acquisition de l'orthographe (Ferreiro, 1988, 2000 ; Jaffré, 1994, 2003) les graphies cachent des procédures correctes ou normales. Il ne suffit pas de raisonner, du point de vue de la norme orthographique, mais plutôt du point de vue de la genèse des procédures (ortho)graphiques pour décrire et comprendre les difficultés des enfants et éventuellement y remédier. Ceci étant, nous ne pourrions jamais épuiser les raisons qui expliquent une telle graphie par rapport à une autre. Ce phénomène, qui renvoie à la diversité de l'expérience, est à lui seul fascinant.

Si l'on tente maintenant de catégoriser ces graphies sur la base des procédures employées par les enfants, au-delà de la variabilité des graphies, il y a un certain nombre de points communs. Il y a des graphies à schèmes consonantiques, vocaliques ou mixtes (*mh, cnr, cad, hvle*). Il y a des graphies partielles qui ne traduisent qu'un segment du mot, la première ou la dernière syllabe (*mo* ou *je* pour « mouche » par exemple), d'autres qui utilisent la stratégie du nom de la lettre pour transcrire un segment sonore (la lettre « h » pour transcrire le segment « ache » dans *moths* produit pour « moustaches »). Il y a également des graphies minimales qui se réduisent à une lettre et d'autres qui semblent, pour nous, purement idiosyncrasiques (comme *rano* pour « cheval »).

Ces productions, qui peuvent surprendre le profane, trouvent un écho dans les résultats des études menées par Fijalkow et Liva (1994) sur des élèves tout venant de CP et de CE1 et ne paraissent pas exceptionnelles. Et, malgré leur variabilité, elles peuvent être ramenées à quatre catégories que nous avons distinguées sur la base des travaux auxquels nous avons fait référence plus haut, comme le montre le tableau 2 :

– Graphies phonologiques quasi exhaustives qui tiennent compte de la totalité du mot avec usage de la valeur conventionnelle des graphèmes (lettre ou groupe de lettres) : par exemple, *moths*, pour « moustaches » ou *mhe* pour « mouche ». Cette catégorie représente 64,2%⁹ des graphies ;

– Graphies partielles transcrivant un segment du mot : syllabe finale ou syllabe initiale (*mou* ou *je* pour « mouche »), indépendamment du fait que le bon graphème soit mobilisé (« *je* » pour la syllabe « che » de « mouche »). Cette catégorie représente 14,2% des graphies ;

– Graphies minimales transcrivant des unités infrasyllabiques, l'attaque ou la rime ou intrarimique : (*a* pour « moustaches » ou *r* pour « canard »), cette catégorie représente 4,76% ;

– Graphies idiosyncrasiques qui montrent un rapport ténu ou inexistant à l'oral comme, par exemple, *rano* pour « cheval » ou *pavr* pour « mouche ». Cette catégorie représente 16,6% des graphies. Ces graphies sont le fait de deux enfants. La maîtresse soupçonne chez l'un des problèmes de vision non traités. Quant à l'autre élève, il adopte une stratégie particulière sur laquelle je reviendrai.

On constate donc que c'est la première catégorie qui domine, ce qui montre que ces enfants sont bien entrés dans la phonographie mais que les correspondances

9. Il s'agit du quotient du nombre de graphies de la catégorie et du nombre total de graphies produites multiplié par cent.

graphophonémiques ne sont pas encore systématisées. Elles se mettent en place lentement.

	Phonographiques quasi exhaustives	Partielles	Minimales	Idiosyncrasiques
Moustaches	<i>ouhaté, moths, méhtache, métache, motch, moutahes</i>			
Mouche	<i>moth, mohe, moch, oche, mh, mhe</i>	<i>mo, je, che</i>		<i>pavr</i>
Canard	<i>carcar, caa{c}, danr, cad, cnr, canal</i>	<i>k, ta</i>	<i>r</i>	<i>mama</i>
Cheval	<i>hvale, chavle, chval, hevale, chvale, hvle, chvrat, chvat</i>	<i>h</i>		<i>rano, onia</i>

Tableau 2. Catégories de graphies

La même dictée de mots a été soumise aux enfants trois mois après cette première passation. L'évolution des graphies produites confirme bien que les enfants ont acquis, pour la plupart, les règles de la combinatoire.

moustache	mouche	cheval	canard
<i>ouche</i>	<i>che</i>	<i>chve</i>	<i>krokra</i>
<i>moutchema</i>	<i>mouché</i>	<i>chéva</i>	<i>canare</i>
<i>moustache</i>	<i>moue</i>	<i>hevale</i>	<i>canare</i>
<i>moustahe</i>	<i>mouche</i>	<i>chevale</i>	<i>kanre</i>
<i>moichas</i>	<i>cheia</i>	<i>cheinad</i>	<i>naire</i>
<i>m</i>	<i>mouche</i>		
<i>mouche</i>	<i>mouche</i>	<i>chevale</i>	<i>canare</i>
<i>moutache</i>	<i>mouche</i>	<i>chevale</i>	<i>canare</i>
<i>moustate</i>	<i>mouche</i>	<i>cheval</i>	<i>mahrane</i>
<i>moutachal</i>	<i>moue</i>	<i>chle</i>	<i>cani</i>
<i>cha</i>		<i>chavl</i>	
<i>mousahe</i>	<i>mouhe</i>	<i>hevale</i>	<i>canare</i>
<i>mouhatache</i>	<i>mouche</i>	<i>chevale</i>	<i>canare</i>
<i>motache</i>	<i>moche</i>	<i>chevale</i>	<i>canare</i>

Tableau 3. Évolution des graphies

Le tableau 3 rend compte du chemin parcouru par les élèves dans un intervalle de trois mois. Notons d'abord l'évolution des graphies des mots vers des formes de plus en plus en accord avec les structures orthographiques du français, même si elles ne sont pas encore toutes correctes. En témoigne la généralisation du « e » en fin de mot, comme on peut le constater dans les graphies de « cheval » et « canard ». Certains types de graphies ont totalement disparu, ce sont les graphies à schèmes consonantiques. Les graphies partielles ou minimales sont minoritaires : 6 sur 52 (*che, chve, chle, cha, m, moue*). De plus, elles marquent chez les enfants qui les ont

produites une évolution par rapport au mois de mars. Ces enfants n'avaient, en effet, rien produit en mars ou avaient produit une graphie de type consonantique.

Ce tableau montre à la fois un saut quantitatif et qualitatif. En effet, 69,2% (36/52) des graphies sont ici alphabétiques (utilisant les valeurs conventionnelles des graphèmes et rendant compte de la totalité du mot, même si elles ne sont pas exactes du point de vue de la norme orthographique). Le progrès est patent sauf pour deux cas qui restent en dehors d'une approche clairement identifiable en termes orthographiques. Les deux enfants concernés suivent des trajectoires particulières qui ne répondent pas au schéma attendu et nécessitent un regard plus attentif que nous permet l'entretien.

Interrogé sur sa manière de faire pour écrire les mots, l'un des élèves ne fournit aucune réponse malgré les relances de l'adulte. L'autre enfant, dont la production se caractérise par une certaine « fantaisie » (sans connotation péjorative) adopte une stratégie de copie en recherchant dans l'environnement de la classe le mot dicté.

À la lumière de ces résultats, je reviens maintenant à l'hypothèse que j'énonçais plus haut sur les liens oral/écrit dans le développement littéraire. Depuis les travaux de Ferreiro (1988, 2000), l'hypothèse est devenue classique et je la reformulerai ainsi : **l'enfant doit apprendre à ajuster sa perception de la chaîne orale au type de codage/découpage de la langue effectuée par l'écriture. Toutes les écritures ne la découpant pas de la même manière.** Je vais dans ce qui suit tenter d'illustrer ce travail d'ajustement qui n'a rien de naturel.

Ainsi, la capacité plus ou moins développée à analyser l'oral en ses unités constitutives (les phonèmes), autrement dit la conscience phonologique (en termes de maniement contrôlé des phonèmes), ne peut être considérée comme un préalable à l'apprentissage de l'écriture et de la lecture comme pouvaient le suggérer les travaux cités dans la partie 1. De nombreuses études montrent en effet qu'avant l'âge de 5 ans la capacité d'analyse ou de discrimination phonologique est quasiment nulle chez l'enfant (Gombert 1990, 1992). Morais (1994) montre qu'il est de même pour les analphabètes, que la conscience phonologique (testée à travers la réussite dans des tâches de discrimination ou substitution de phonèmes) est fonction des progrès en lecture (Fijalkow 2000) et en écriture (Rieben 2003, sur la corrélation forte entre pratiques des écritures inventées et conscience phonologique) et de plus, que cette capacité est liée à la maîtrise de l'écriture alphabétique (Morais 1994 ; Goody 1994 ; Harris, 1993 ; Olson 1998). Ces auteurs citent plusieurs études qui montrent que les personnes non ou peu alphabétisées peuvent être déroutées par des tâches de type segmentation ou discrimination phonologique. « Les gens qui sont familiers d'une écriture alphabétique *entendent* les mots comme assemblages de sons représentés par les lettres de l'alphabet ; pas ceux qui ne le sont pas. » Olson (1998, p. 105). Enfin, l'effet de la scolarisation est quatre fois plus important que l'âge sur le développement des capacités métaphonologiques (Gombert, 2003).

4. DE LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE COMME UNE CONSCIENCE PHONO-GRAPHIQUE OU COMMENT L'ÉCRITURE FORMATE LA PERCEPTION

« C'est étrange mais apprendre à lire c'est apprendre à écouter la parole d'une nouvelle façon ! » (Olson, p. 104).

Il est plus exact, dans le cadre de l'apprentissage de l'écriture et de la lecture, de parler de conscience phonographique que de conscience phonologique car la conscience qui est engagée dans l'apprentissage de l'orthographe est plus sensible à « l'alchimie d'une interface oral-écrit, qu'à la seule segmentation du continuum sonore » (Jaffré *et al.* 1994, p. 34). Les quelques exemples qui suivent nous montrent la complexité des liens entre le plan de la perception sonore et celui de la graphie. Quelques exemples d'abord.

Exemple 1 (sous l'image d'un poisson, Esther a écrit pason)

- R 1 : alors tu va me dire là, qu'est-ce que tu as écrit là ?
Es 1 : un poisson
R 2 : tu as écrit « p », « a »
Es 2 : ben oui « p », [pwa]
R 3 : [pwa], c'est comme ça qu'on fait le son [wa] ?
Es 3 : « p », « a »
R 4 : le son [wa] comment on l'écrit ? avec quelles lettres ?
Es 4 : « o » et « i »

Exemple 2 (mot dicté : « moustaches », Enjy n'avait rien écrit)

- R 1 : si je te demande d'écrire moustaches, qu'est-ce que tu essayes de faire ?
moustaches, au début qu'est-ce que tu entends ?
En 1 : eh ben je réfléchis après j'écris
R 2 : tu écris quoi ? tu écris ce que tu entends ? dans mou:staches¹⁰ qu'est-ce
que tu entends ?
En 2 : « h » (ou [a])
[5 secondes]
R 3 : mou:staches au début qu'est-ce que tu entends ?
En 3 : un « h », un « t », un « a »
R 4 : ouais et au début ?
[4 secondes]
R 5 : du mot ? [mu]/
En 4 : un « o »

Exemple 3

- R 7 : et pourquoi t'as pas écrit canard ? (sous dictée, Sofiane avait écrit cad)
S 6 : parce que je sais pas l'écrire
R 8 : ben oui mais...
S 7 : c'est un « d », un « c », un « d », un « e »
R 9 : qu'est-ce que tu entends dans canard ?
S 8 : « c », y a « d »

10. Les deux points « mou:staches » traduisent un allongement de la voyelle.

Hormis les problèmes de la spacialisation et de la séquenciation des phonèmes ou des syllabes, du décalage entre le discours de l'adulte et celui de l'enfant, de l'écart entre connaissances déclaratives et connaissances mises en acte, on voit qu'image acoustique et image graphique du mot se brouillent et se chevauchent. Esther sait que le son [wa] s'écrit « oi » mais, pour écrire la première syllabe du mot « poisson », elle a recours au « p » et au « a », ce qui correspond à ce qu'elle perçoit, ce qu'elle entend. Le travail d'articulation des deux plans phonique et graphique nécessite l'harmonisation d'informations de types différents et parfois conflictuels (j'entends un « a » mais je dois écrire un « o ») pour que des tranches sonores deviennent des signes visuellement intégrés en tant que tels (éprouvés comme tels) et cessent de n'être qu'une chose physique.

Par ailleurs, nous savons que la perception et la réalisation des phonèmes fluctuent selon leur entourage. Selon le phonème par lequel est suivi ou précédé un autre phonème, la perception de ce dernier peut varier. Nous connaissons tous ce phénomène dans nos conversations quotidiennes où nous avons l'impression d'avoir entendu un phonème à la place d'un autre, un mot à la place d'un autre. De plus, les travaux de Blanche-Benveniste et Jeanjena (1987) ont montré que la frontière des mots n'est pas toujours bien perceptible à l'oral, en français comme on va le voir plus bas. Pour fixer des unités orales stables et isolables (les phonèmes), indépendantes des mots dans lesquelles elles se réalisent, il faut la médiation d'un autre vecteur que l'oral. Ce vecteur est, pour nous, l'écriture alphabétique.

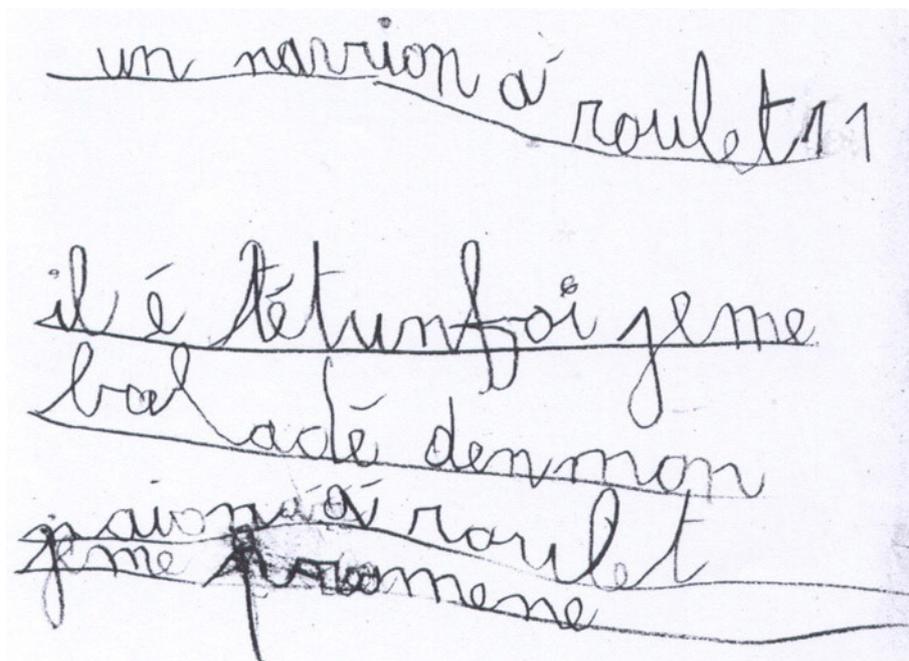
L'alphabet devient pour l'enfant un instrument pour éduquer, en quelque sorte, sa perception de la chaîne parlée. Ainsi, métaphoriquement, là où il entend [a] dans « poisson » par exemple, l'enfant apprendra, non seulement à voir, mais aussi à « entendre » « oi ». L'exemple d'Enjy le montre bien, puisqu'à la question de savoir ce qu'elle entendait dans [mu], elle répond « o ». Il ne s'agit pas du phonème mais probablement de la lettre qui rentre dans la composition du graphème « ou », renvoyant au phonème /u/. À la question qui renvoie à l'image acoustique, Enjy oppose une réponse qui fait référence à une image graphique. La tâche d'articuler la chaîne parlée au type de découpage introduit par l'écriture alphabétique, dans notre perception de la parole, est celle qui attend tout néo-scripteur.

Cette analyse rejoint les travaux de Blanche-Benveniste et Jeanjean cités plus haut, qui attirent l'attention sur les problèmes de segmentation du français à l'oral, aussi bien au niveau du mot qu'au niveau du phonème. Ces travaux soulignent l'opacité de l'unité mot à l'oral où l'accent de groupe se substitue à l'accent de mot. Lecoq (2000), lui, affirme que l'identification d'un phonème demande un niveau d'abstraction important puisque son identité « ne s'appuie pas sur les propriétés physiques du signal mais sur la mise en relation des unités lexicales en langue » (p. 12).

On ne peut donc affirmer, pour ce qui concerne l'apprentissage de l'orthographe, que nous allons de l'oral à l'écrit dans un mouvement linéaire mais plutôt que nous sommes dans une relation de va-et-vient et d'ajustements perceptifs.

À partir de là, on peut se demander ce que signifie pour un enfant d'écrire les mots tels qu'ils se prononcent ? Cela supposerait que l'enfant ait une représentation

de cette prononciation sur deux niveaux : celui de la segmentation et celui des unités grapho-phonémiques. Or il n'en est rien, comme en témoigne le texte¹¹ de ce jeune élève de CP, brillant par ailleurs.



5. L'ÉCRITURE ET LE PROCESSUS DE LA PAROLE

Il y aurait au départ adhérence chez l'enfant entre le mot livré, qui sort de la bouche, et le référent. L'écriture va rompre (provisoirement) cette adhérence (Goody, 1979). Jusque là, le langage était en lui ; désormais, il va pouvoir le voir. La communication est centrée sur l'œil, organe extérieur, et non plus seulement sur la voix, émanant de l'intérieur.

La première difficulté de l'enfant est liée à cette rupture. À partir de cette rupture va s'opérer un changement « dans la structure de la représentation » qui va établir des liens entre le référent et son signe graphique sur des bases complexes. Une représentation passe forcément par le truchement d'un système sémiotique différent de celui du système cible ; pour l'oral, elle passe par le truchement de l'écriture. Dans ce sens, et en suivant Harris (1993, p. 39), l'« identification [des sons] est un fait second qui dépend de l'existence d'un système d'écriture. » À partir

11. Traduction : Un avion à roulettes. Il était une fois je me baladais dans mon avion à roulettes. Je me promeneis.

de là, on peut suivre Harris lorsqu'il dit que l'écriture fournit le patron de l'analyse de l'oral.

L'écriture ne sert pas « à noter certaines structures linguistiques isolées au moyen d'une analyse cognitive indépendante » mais « c'est le système d'écriture même qui permet d'effectuer cette analyse linguistique, parce qu'il fournit le patron nécessaire » (Harris, 1993, p. 368). « En fait, on se demande comment on ferait pour diviser un continuum sonore sans le recours d'une série indépendante de symboles graphiques non continus ; ou même pour poser la question d'une telle division » (Harris, 1993, p. 365-366). Cela signifierait qu'avant l'apprentissage ou la confrontation assidue de l'écrit (et ceci ne commence pas forcément à l'école), l'enfant ne dispose pas des outils d'analyse de sa voix, de sa parole, qui ne se présente pas à lui sous forme d'une suite de mots composés d'une suite de « sons ».

On peut encore citer Mattingly (dans Teberosky et Tolchinsky, 1993, p. 57) pour qui un enfant ne peut accéder aux unités de la chaîne parlée « qu'avec l'aide d'un substrat représentatif externe ou grâce à un enseignement centré spécialement sur l'analyse de la structure phonologique des mots. Ce rôle est rempli par l'écriture qui facilite la séparation et l'identification mais qui agit en même temps comme facteur sélectif des unités privilégiées par chaque système orthographiques ».

Dans l'article cité plus haut, les auteures montrent que les enfants adaptent « leurs capacités de segmentation aux caractéristiques de l'orthographe de leur communauté » (p. 51). Elles montrent, en comparant deux groupes d'enfants scolarisés en castillan et catalan et un autre scolarisé en hébreu (avant et après l'entrée à l'école élémentaire), une augmentation chez les enfants hébrophones de la « prononçabilité » isolée des consonnes, comportement qui n'apparaît pas dans l'autre groupe. Ce qui impliquerait que « la sélection – plus ou moins – de certaines possibilités phonologiques existantes dépendrait du système orthographique » (p. 54). Ou encore, selon moi, que la réalité de l'écriture formate la perception.

La question qui reste posée est la suivante : pourquoi certains enfants intègrent rapidement ce processus et d'autres pas ?

6. MEDIATIONS LANGAGIERES ET CAPACITE D'ANALYSE DE LA PAROLE

Les capacités phonologiques, qui ne semblent pas se développer spontanément, ne peuvent pas être posées en pré-requis pour l'entrée dans l'écrit. Il y a en effet une contradiction à donner le statut de pré-requis à des capacités qui ne semblent pas être partagées par tous les enfants et qui semblent même être tributaires de facteurs socioculturels. Il ne s'agit pas de nier le lien entre analyse de l'oral (dans la dimension qui nous intéresse ici) et apprentissage de l'écrit mais de définir ses conditions d'émergence. Les travaux qui montrent une corrélation entre le niveau des capacités phonologiques et les performances en lecture et écriture (cf. pour une synthèse Sprenger-Charolles et Casalis, 1996 et Sprenger-Charolles et Colé, 2006) ne nous informent pas sur les conditions d'émergence des premières.

Elles se fonderaient, d'après Lahire (1993), sur des pratiques socioculturelles qui se réfèrent plus ou moins explicitement au métalangage de l'écriture, plus ou

moins influencées par le type de rapport qu'impose la « culture écrite » aux objets langagiers (oraux ou écrits).

Déjà, dans les années 1970, les travaux de Lentin ont montré que les activités des enfants et des adultes dans le passage du *parler* au *lire* prennent appui en quelque sorte sur les propriétés de l'écrit projeté sur l'oral (dans des dimensions variables).

Il existe des pratiques langagières qui influencent très fortement le niveau de préparation de l'enfant à assimiler l'écrit plus ou moins rapidement. Ces pratiques se réfèrent implicitement au modèle du langage introduit par l'écriture que les adultes alphabétisés ont intériorisé, de sorte qu'il fait partie de leur pratique de la langue, de la manière dont ils la conçoivent, dont ils en parlent avec leurs enfants d'une façon plus ou moins explicite, plus ou moins consciente, avec, par exemple, les « jeux de langage » autour des abécédaires ou des imagiers, ou même au cours de conversations ordinaires. L'apprentissage scolaire de l'écrit sera donc, pour certains enfants, en continuité avec des pratiques oralo-écrites familiales pour d'autres, il ne le sera pas.

La lecture d'histoires peut être un « format discursif » qui permet de créer un espace discursif favorisant la construction de notions appartenant à « l'ordre scriptural » (Grossmann, 1996). Là encore, avec des pratiques fort différentes selon les habitudes des familles. Comme le dit très justement F. Pouech (2001, p. 55), l'entrée dans l'écrit de l'enfant a une « préhistoire ». Celle des pratiques de son entourage et de ses « jeux » d'exploration du monde et du langage.

Selon G. Chauveau, les enfants apprentis lecteurs « fragiles » sont des enfants qui, dans 80 % des cas, ont eu peu d'expériences et de pratiques de l'écrit avant l'école élémentaire « mais surtout qui ont eu peu d'activités de lecture ou d'écriture partagées avec des lecteurs-écrivains et peu d'échanges cognitifs sur/autour de l'écrit avec des adultes » (1997, p. 173).

Pontecorvo et Ferreiro (1993) nous rappellent que ce n'est pas l'appareillage cognitif qui manquerait aux jeunes enfants pour effectuer des tâches phonologiques mais plutôt l'absence d'expérience de ce type d'analyse. Sans pression de l'environnement, ces capacités ne peuvent se développer. Cette pression déterminerait les conditions cognitives de l'apparition des comportements d'analyse phonologique, qui constitueraient, elles, un pré-requis à l'apprentissage de la lecture. On sait au sujet des oiseaux chanteurs que si leurs œufs ne sont pas couvés par des oiseaux chanteurs, les oiseaux qui naissent de cette couvée ne chantent pas. Ce qui signifie dans notre contexte que l'acquisition d'un langage (ici le code des correspondances grapho-phonémiques) nécessite une stimulation assidue à ce langage.

BIBLIOGRAPHIE

- Blanche-Benveniste C. et Jeanjean C. (1987) : *Le français parlé, transcription et édition*, Paris, Didier érudition.
- Bryant P. F. (1994) : « Conscience phonologique et apprentissage de la lecture », in J.-P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles et M. Fayol (dir.), *Lecture/Écriture : acquisition*, les actes de la Villette, Paris, Nathan, 176-202.

- Chauveau G. (1997) : *Comment l'enfant devient lecteur*, Paris, Retz.
- Ferreiro E. et Gomez-Palacio M. (1988) : *Lire/écriture à l'école, comment s'y apprennent-ils ?* Lyon, CRDP.
- Ferreiro E. (2000) : *L'écriture avant la lettre*, Paris, Hachette.
- Ferreiro E. et Pontecorvo C. (1993) : « Le découpage graphique dans les écrits d'enfants entre 7 et 8 ans. Étude comparative espagnol-italien », in G. Chauveau *et al.* (dir.), *L'enfant apprenti lecteur*, Paris, INRP-L'Harmattan, 22-23.
- Fijalkow J. (2000) : *Sur le lecture*, Paris, ESF.
- Fijalkow J. (1996) : *L'entrée dans l'écrit*, Toulouse, PU du Mirail, 1996.
- Fijalkow J., Liva A. (1994) : « Clarté cognitive et entrée dans l'écrit, construction d'un outil d'évaluation », in J.-P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles et M. Fayol (dir.), *Lecture/Écriture : acquisition*, les actes de la Villette, Paris, Nathan, 203-240.
- Gombert J.-É. et Colé P. (2000) : « Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme » in M. Kail et M. Fayol (dir.), *L'acquisition du langage*, tome 2, *Le langage en développement au-delà de trois ans*, Paris, PUF, 117-150.
- Gombert J.-É. (1990) : *Le développement métalinguistique chez l'enfant*, Paris, PUF.
- Gombert J.-É. (1992) : « Activités de lecture et activités associées », M. Fayol *et al.*, *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, PUF, 1992, 107-140.
- Goody J. (1994) : *Entre l'oralité et l'écriture*, Paris, PUF.
- Grosman F. (1996) : *Enfances de la lecture*, Neuchâtel, Peter Lang.
- Harris R. (1993) : *La sémiologie de l'écriture*, Paris, CNRS.
- Hassan R. (2002) : *Manier et apprendre l'écriture. Réflexions sur l'entrée dans l'écrit de jeunes enfants*. Thèse de doctorat, Université Paris V.
- Hassan R. (à paraître en 2008) : « Étude des productions orthographiques de quinze enfants "en difficulté scolaire", retard ou dysfonctionnement ? », in *Approches neuropsychologiques de l'apprentissage de l'écrit chez l'enfant*.
- Jaffré J.-P. (2003) : « La linguistique et la lecture-écriture : de la conscience phonologique à la variable « orthographe » », *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXIX, n° 1, 37-49
- Jaffré J.-P. (dir.) (2003) : « Dynamiques de l'écriture : approches pluridisciplinaires, *Faits de Langue*, n° 22, Paris, Ophrys.
- Jaffré J.-P. (2003) : « Les commentaires métagraphiques », *Faits de langues*, 22, 2003, Paris, Ophrys, 67-76.
- Jaffré J.-P. (1994) : « La phonographie : sa genèse et ses limites », in J.-P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles et M. Fayol (dir.), *Lecture/Écriture : acquisition*, les actes de la Villette, Paris, Nathan, 22-37.
- Kanta T., Rey V. (2003) : « Relation entre la conscience phonologique et l'apprentissage d'une langue seconde », *Travaux interdisciplinaires du laboratoire Parole et Langage*, Vol. 22, 135-147.
- Lahire B. (1993) : *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon, Pul.
- Lecoq P. (2000) : « Effet de l'âge, effet de l'école », *Sciences Humaines* oct. 2000, 109.
- Morais J. (1994) : *L'art de lire*, Paris, Odile Jacob.
- Morais J. (1998) : *Apprendre à lire*, Paris, Odile Jacob.
- Morais J., Alegria J., Content A. (1987) : « The relationship between segmental analysis and alphabetic literacy : an interactive view », *Cahiers de psychologie cognitive*, 7, 5, 415-438.

- Olson D. (1998) : *L'univers de l'écrit*, Paris, Retz.
- Pouech F. (2001) : *Effets des jeux langagiers de l'oral sur l'apprentissage de l'écrit*, Paris, L'Harmattan.
- Rieben L. (2003) : « Écritures inventées et apprentissage de la lecture et de l'orthographe », *Faits de Langue*, 22, Paris Ophrys, 27-36.
- Rieben L. et Perfetti C. (1989) (dir.) : *L'apprenti lecteur : recherches empiriques et implications pédagogiques*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Saussure F. (1916). *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1985.
- Sprenger-Charolles L., Casalis, S. (1996) *Lire. Lecture et écriture : acquisition et troubles du développement*, Paris, PUF.
- Sprenger-Charolles et Colé P. (2006) : *Lecture et dyslexie. Approche cognitive*, Paris, Dunod.
- Teberosky A., Tolchinsky-Landsamnn L. et al. (1993) : « Segmentation phonologique et acquisition de l'écriture en castillan, catalan et hébreu », *ÉLA*, 91, 48-59.
- Vendryes J. (1923) : *Le langage*, Paris, Albin Michel.
- Zesiger P. (1995) : *Écrire. Approches cognitive, neuropsychologique et développementale*, Paris, PUF.