

Des gribouillis aux premières lettres : le développement précoce de l'écrit.

Christelle Maillart^{*°} & Marie-Anne Schelstraete*

*Unité Cognition & Développement
Université catholique de Louvain, Belgique
° Aspirant FNRS

Introduction

L'apprentissage de la langue écrite est un des premiers enjeux scolaires auxquels les jeunes enfants sont confrontés. De nombreuses études consacrées aux difficultés d'acquisition de la lecture et de l'orthographe ont montré à quel point la compréhension des systèmes de conversion phonème/graphème ou graphème/phonème pouvait être fastidieuse (Observatoire national de la lecture, 1998). Ces travaux ont ainsi mis en évidence l'importance des pré-requis langagiers en soulignant, par exemple, le rôle déterminant des compétences phonologiques et métaphonologiques (cf. Moraïs, 1994 pour une revue). Pourtant, le fait même que le langage écrit soit le reflet du langage oral dans sa dimension phonologique n'est pas si évident pour les jeunes enfants. Avant d'arriver à une conception phonologique de la trace écrite, ils vont élaborer une série d'hypothèses sur la nature de la représentation écrite. Il s'agit d'un véritable processus cognitif d'appropriation de l'écrit qui peut être observé à travers les premières productions écrites. Nous suivrons donc, au long de cette revue de la littérature, les premiers pas dans l'écrit des apprentis lecteurs. Nous verrons que notre représentation de l'écrit est le fruit d'une réelle construction cognitive.

Pour plus de clarté, nous dissociérons, artificiellement, l'étude de la représentation de l'écrit, c'est-à-dire de la compréhension de la nature, des structures et des fonctions de la langue écrite, de l'évolution même des productions écrites des enfants. Ces dernières ne seront pas étudiées pour leurs aspects figuratifs (qualité du tracé, orientation des lettres, etc.) mais plutôt dans leur dimension constructive (Qu'est-ce que l'enfant veut représenter ? Comment le représente-t-il ?). Cette approche dépasse les clivages habituels entre lecture et écriture, l'intérêt ici étant le rapport entre l'enfant et la langue écrite. Comme l'écrivait Ferreiro (1988, p.20), « l'enfant ignore que la tradition scolaire veut garder bien différenciés les domaines appelés « lecture » et « écriture ». Il essaie de s'approprier un objet complexe, de nature sociale, dont le mode d'existence est social et qui est au centre d'un certain nombre de rapports sociaux. Pour ce faire, il essaie de trouver une raison aux marques qui font partie de son paysage urbain, d'en trouver le sens c'est-à-dire de les interpréter (en un mot les « lire ») ; d'autre part, il essaie de les produire (et non seulement de reproduire) les marques appartenant au système : il se livre donc à des actes de production, c'est-à-dire d'écriture ».

Les premières productions : dynamique développementale

Tout comme l'apprentissage du langage oral, l'apprentissage du langage écrit ne se réalise pas sans erreurs. L'enfant apprend en imitant les productions écrites dans lesquelles il est baigné. Très tôt, il infère des régularités qui se trouveront rapidement contredites par d'autres découvertes (Temple, Nathan, Temple & Burris, 1993). Ces conflits cognitifs lui permettront

de construire peu à peu ses compétences écrites. Les autres enfants jouent également un rôle important dans son apprentissage : ils jouent à écrire, produisent des gribouillis et comparent leurs productions. L'apprentissage de l'écrit se base donc, d'une part, sur la découverte spontanée et, d'autre part, sur des apprentissages explicites transmis à l'école (ou par les pairs et l'entourage).

En début d'apprentissage, les enfants fondent leur notion de l'écrit sur des caractéristiques globales, puis seulement, sur la formation de lettres identifiables. La principale difficulté de l'acquisition précoce du langage écrit concerne la compréhension par l'enfant des caractéristiques du langage écrit, sa nature, ses structures et ses points forts (cf. notion de clarté cognitive développée par Downing & Fijalkow, 1984). L'enfant doit découvrir que l'écrit de l'adulte comprend une succession de symboles conventionnels appelés lettres, que ceux-ci sont reliés aux mots dits et, dans une certaine mesure, aux sons de la langue. Il doit également affronter les problèmes logiques soulevés par l'apprentissage du langage écrit. Par exemple, il doit être en mesure de prendre en considération l'ordre des lettres. En effet, une modification de l'ordre des éléments au sein d'un mot peut aboutir à des significations différentes (cf. EST, TES ou SET). De plus, il devra comprendre que des entités graphiques très différentes font référence à une même lettre et reçoivent, par conséquent, la même dénomination (ex A majuscule, a minuscule et les cursives correspondantes). Bien que ces processus cognitifs fassent appel aux activités de sériation et de classification traditionnellement associées, dans la conception piagétienne, aux opérations concrètes, Ferreiro (1988) nous met en garde contre une interprétation trop simpliste qui préconiserait d'attendre que les enfants maîtrisent ces opérations pour apprendre le langage écrit.

L'entrée dans l'écrit n'est donc pas chose aisée. Notre écriture alphabétique est régie par plusieurs principes internes que l'enfant devra découvrir. Temple (1993) en dénombre six : les principes de récurrence, générativité, flexibilité, linéarité et les concepts de signe et d'espace (cf. infra). Ces principes sont intégrés au fur et à mesure de la construction de la représentation du langage écrit. Cette élaboration ne se fait pas aléatoirement, les enfants passent par une série de stades successifs dont la durée et l'âge d'apparition varient en fonction d'un ensemble d'influences diverses (sociales, familiales, éducatives, etc.), mais qui pourront être mis en évidence chez tous les enfants.

En s'inspirant des travaux de Temple & al (1993), Ferreiro (1988) et Fijalkow & Liva, (1994), nous distinguerons quatre étapes :

a) Le traitement est essentiellement figuratif (avant 3 ans)

La toute première approche de l'écrit s'enracine dans le dessin. L'enfant introduit peu à peu une différenciation entre l'acte d'écrire et celui de dessiner. Il commence à simuler l'écriture. Il produit des tracés continus ou discontinus. Toutefois la représentation reste figurative plutôt qu'arbitraire. Ferreiro & Terberosky (1982) ont fait observer que les enfants marquaient cette différence par une distinction linguistique assez fine : ils utilisent l'article indéfini quand ils parlent de l'image ou de l'objet, mais énoncent le nom sans l'article quand il s'agit de l'écrit. Nous leur empruntons l'illustration suivante :

(image d'une chaise)

Qu'est-ce que c'est ? une chaise

Et ceci ? (texte en dessous) pour la chaise

Ca dit quoi ? chaise

b) Le traitement devient visuel (période présyllabique)

A ce stade, la distinction "écrire"/ "dessiner" est maintenant clairement établie. L'enfant essaie d'introduire des différenciations entre les marqueurs graphiques : il sépare les marques iconiques des autres.

1. Pseudo-lettres et simulation.

L'enfant imite le geste graphique. Les premières productions sont des séquences de lettres cursives qui sont indifférenciées (même si l'enfant a l'intention d'écrire des mots différents). On ne note pas de différence entre les lettres et les chiffres, mais bien entre écrire et dessiner. Le tracé est simple et présente une certaine stabilité. L'enfant découvre le *principe de récurrence*. Il comprend que l'écriture utilise les mêmes formes (ronds, boucles et bâtons) répétées inlassablement et les mêmes mouvements.

2. Lettres et pseudo-lettres.

La simulation disparaît au profit de l'apparition des lettres. Pour écrire des mots différentes, l'enfant produit des graphismes différents. Toutefois, un même graphisme peut être interprété différemment suivant le contexte. Ainsi, la graphie "MJU" présentée simultanément sous un bateau ou une fleur est lue "bateau" sous le bateau ou "fleur" si elle est à proximité d'une fleur.

On note l'apparition de deux phénomènes de différenciation. Le premier est quantitatif: il régleme le nombre minimum de lettres acceptables pour que l'enfant considère qu'il se trouve face à un mot. Au début, la lettre seule ne paraît pas interprétable pour l'enfant. Il estime que seule une série de signes peut avoir une signification, mais ces signes peuvent être des lettres, des chiffres ou des pseudo-lettres. Cette quantité minimum varie selon les enfants. Trois lettres semble généralement un seuil suffisant. La deuxième différenciation est plus qualitative : elle prend en considération la forme et la variété de la production. Ainsi, l'enfant n'accepte pas un énoncé comportant la même lettre répétée indéfiniment. Parfois, l'application stricte de cette découverte amène l'enfant à rejeter des mots réels comportant plusieurs fois la même lettre (Bébé, foot). L'enfant intègre les *principes de flexibilité et de linéarité* : il comprend qu'il y a des variations dans l'écriture mais qu'elles sont soumises à certaines limites et que l'écrit se fait dans une certaine direction. Il continue à aligner les lettres mais, cette fois, il leur attribue un sens (procédure fonctionnelle).

3. Lettres du prénom.

Porteur d'une connotation affective importante, le prénom est fréquemment le premier mot écrit de façon stable. Il permettra de faire le lien entre le langage oral et le langage écrit. Grâce à la stabilité de cette représentation écrite, l'enfant découvre une série de lettres qu'il associera rapidement pour produire de nouveaux mots. En effet, l'enfant comprend qu'un nombre limité de signes se combinent pour former les mots de la langue. Cette découverte,

appelée *principe génératif*, lui permet de créer de nombreuses productions différentes, ce qui est répondeur à ses exigences qualitatives (variété dans la production). A ce moment, on n'observe plus de pseudo-lettres. L'enfant découvre que l'écrit se compose d'un assemblage de lettres et seulement de lettres.

4. *Autres lettres.*

On voit apparaître d'autres lettres que celles qui composent le prénom de l'enfant¹.

5. *Graphies du mot réinvesties dans la phrase*

Il y a stabilité du mot réinvesti dans la phrase. L'enfant comprend que pour un même mot présenté oralement, il n'y a qu'une seule représentation écrite. Peu à peu, le concept du langage écrit s'éclaircit.

Pendant cette période pré-syllabique, l'enfant réfléchit sur l'écrit. Il élabore ses premières représentations de la langue écrite. Les deux premières représentations construites par le jeune scripteur concernent, nous l'avons vu, la quantité minimum et la variété des signes constituant l'écrit. Ensuite, les signes se précisent, l'enfant différencie les lettres des pseudo-lettres (grâce notamment à l'écriture de son prénom). Il développe alors des conceptions de plus en plus précises qui aboutiront tout naturellement à une prise en considération des caractéristiques phonologiques de la langue orale. Cette évolution implique un certain raisonnement logique et, dans la mesure où elle précède la prise en compte de la phonologie, elle est semblable d'une langue à l'autre. Attardons-nous à la description de ces différentes découvertes.

L'enfant découvre que, pour écrire des choses différentes, il doit marquer une différence objective dans le texte lui-même. La première solution imaginée concerne l'ordre des lettres : il change la position des lettres dans l'ordre linéaire. Une autre alternative est parfois utilisée : le jeune scripteur tente de faire correspondre les variations quantitatives de la représentation à des variations quantitatives de l'objet référé. Par conséquent, le nom d'un grand objet comportera plus de lettres que celui d'un petit. Ce type de réponses témoigne de la réflexion de l'enfant sur l'écrit. A ce stade, sa recherche est formelle, car orientée vers les propriétés du référé. Il construit peu à peu des représentations plus ou moins adéquates qui seront mises à l'épreuve lors de ses prochaines découvertes. Par exemple, Ferreiro (1988) donne un modèle " Gallo" (coq) et demande à un enfant comment il va écrire poussin (pallito). L'enfant écrit Gal. Il garde des lettres communes pour témoigner du lien de sens entre les mots, mais il ôte certaines lettres pour montrer la différence de taille entre les animaux.

En espagnol, l'écriture des diminutifs peut être à l'origine d'un conflit cognitif qui entraîne l'enfant à modifier ces conceptions. En effet, le diminutif d'un nom est obtenu par suffixation : un mot plus long correspondant à un objet plus petit (le même phénomène peut être observé en français : fillette, chaton). Trois types de réactions sont observées :

- L'enfant écrit deux fois la même chose. Il se justifie en expliquant que "les deux mots sont les mêmes" ; " c'est presque pareil alors il ne faut rien changer".
- Il écrit deux fois la même chose mais utilise des lettres plus petites pour le diminutif
- Il supprime certaines lettres pour le diminutif.

De même, la façon dont le jeune scripteur retranscrit les pluriels témoigne de sa volonté de marquer la variation de quantité des caractères. Par exemple, pour écrire "trois chats", l'enfant copie trois fois le mot "chat".

D'autres essais de coordination entre la totalité et les parties vont amener l'enfant à tenir compte de la phonologie. Ferreiro (1988) prend l'exemple d'un enfant qui demande qu'on lui écrive "bateau". L'expérimentateur écrit une seule lettre. L'enfant n'est pas satisfait parce que "cela dit seulement *ba*". Ce jeune scripteur est donc capable de faire correspondre une totalité incomplète au niveau de l'écrit (son hypothèse de quantité minimum ne peut se contenter d'une seule lettre) à une autre totalité incomplète au niveau de l'oral. L'enfant ne prend donc plus en compte les caractéristiques iconiques (il aurait pu dire que le bateau était trop petit ou qu'il manquait les voiles...), mais bien les caractéristiques linguistiques. On voit apparaître ici les prémisses d'un découpage syllabique.

C. Le traitement prend en considération l'oral.

Le traitement visuel seul ne suffit plus pour résoudre les conflits cognitifs auxquels l'enfant est confronté. L'enfant est amené à tenir compte du langage oral. La phonologie d'une langue étant spécifique, des stratégies différentes peuvent être mises en évidence d'une langue à l'autre.

Stade syllabique

L'enfant a compris que le mot est décomposable en parties. Une nouvelle correspondance terme à terme est dès lors possible : c'est le début de la phonétisation de l'écriture. Le jeune scripteur produit alors une graphie par syllabe. Ce procédé pose rapidement un conflit cognitif quand l'enfant s'attaque aux mots unisyllabiques. En effet, une transcription comportant une graphie unique est contraire au principe de quantité minimum qu'il a développé. Certains enfants contournent cette difficulté en dupliquant la lettre unique.

Stade syllabico-alphabétique

L'enfant continue à utiliser une lettre par syllabe mais il commence également à établir des correspondances entre phonèmes et graphèmes. A un stade plus avancé, une partie des syllabes sont écrites de façon conventionnelle. On voit donc que l'écriture syllabico-alphabétique se développe à partir du système syllabique. Une stratégie *nom de la lettre* peut être mise en évidence : l'enfant recourt au son de la lettre pour transcrire des parties de mots. Par exemple, "bébé" devient BB et "you" est transcrit U (Treiman, 1994). Quand le jeune scripteur ne trouve pas de lettres proches du son qu'il veut transcrire, il utilise une approximation en prenant une lettre dont le nom partage un ou plusieurs traits phonétiques avec le nom à transcrire. Ainsi, certains sons contenus dans des unités complexes ne sont pas

encore identifiés. Ces sons dépendent des caractéristiques sonores de la langue cible. En anglais, les sons vocaliques sont les plus difficiles à percevoir. En revanche, en français ou en espagnol, les voyelles ne posent aucune difficulté tandis que les consonnes sont moins accessibles (Sprenger-Charolles, 1992 ; Ferreiro & Teberosky, 1982). Une étude de Kamii, Long, Manning & Manning, (1993) montre que les premières productions sont davantage de caractère vocalique pour l'espagnol et de caractère consonantique pour l'anglais. Toutefois, l'évolution de ces stratégies syllabico-alphabétiques vers des stratégies alphabétiques voit les profils de production se rejoindre par l'ajout de consonnes dans les écrits des jeunes espagnols et de voyelles chez les jeunes anglophones. L'utilisation de cette stratégie « nom de la lettre » est une étape intéressante car elle aide les enfants à lier les représentations auditives et écrites (Treiman, Tincoff & Richmond-Weltry, 1996).

Stade alphabétique

A ce niveau, l'enfant produit un signe par phonème. L'orthographe comprend donc la représentation de la structure sonore complète des mots. La confrontation avec l'écrit est un facteur important : l'enfant observe et reconnaît les lettres fréquentes en début de mot. Il voit que les mots comprennent toujours une voyelle et comprend que des représentations telles "BB" ou "Ms" ne sont pas adéquates (cf. Pacton, Perruchet, Fayol & Cleermans, 2001).

Pendant la période syllabique et alphabétique, la conception de l'écrit continue à s'affiner. Deux autres principes devront encore être acquis pour que la représentation de l'écrit soit complète. Le premier concerne le *concept du signe* : l'enfant doit comprendre que le signe est arbitraire (et donc qu'il n'est pas en lien avec le référé comme il l'a longtemps imaginé) et qu'il est mis à la place d'un son pour le représenter (à moins qu'il n'ait une fonction morphémique). Cette conception implique une différenciation entre signe et signifié. Le deuxième principe, *le principe de flexibilité*, a déjà en partie été intégré. En effet, il présuppose que l'enfant a compris que les lettres sont construites à partir d'une combinaison d'un nombre limité de traits distinctifs (barres verticales, horizontales, courbes...). L'enfant applique tôt ce principe pour créer des lettres mais aussi des pseudo-lettres. Toutefois, la compréhension complète de ce principe implique également que l'enfant soit conscient que la même lettre peut s'écrire de différentes façons (majuscule, cursive...). La reconnaissance de l'identité de la lettre au-delà des typologies différentes est une acquisition plus tardive.

D. Le traitement réintègre des notions visuelles

Stade orthographique

L'enfant se rend compte que la sonorité seule ne suffit pas. L'utilisation d'informations visuelle et morphologique devient fréquente. Le lexique orthographique se construit progressivement. Le jeune scripteur comprend qu'il existe une relation sémantique marquée à l'écrit. Ce phénomène conduit à un allègement de la charge langagière et perceptive ce qui se traduit par une accélération de la vitesse de lecture (Fijlakow, 1993). La grammaire fait son apparition, on passe d'une stratégie phonologique exclusive caractérisant les trois premiers stades à une stratégie phonologique et morphologique.

Les compétences métalinguistiques requises pour élaborer une représentation de l'écrit

Pour que toute l'évolution décrite ci-dessus soit réalisable, l'enfant doit parallèlement affiner ses compétences métalinguistiques et métacognitives. Cet apprentissage passe par exemple par une meilleure définition des concepts de « mots », « phrases » ou « lettres ». En effet, l'enfant n'est pas capable, en début de scolarité, de comprendre le concept de "mot" (Downing & Oliver, 1973). A 5 ans, il ne peut explicitement distinguer un mot, d'une phrase, d'un bruit ou d'un son isolé. La définition de concepts métalinguistiques tels "mot" ou "lettre" n'est sémantiquement adéquate qu'à partir de 10 ans. Pourtant, dès 6/7 ans, l'enfant est capable d'envisager la distinction entre le mot et son référent. Avant cet âge, cette différenciation n'est pas possible : le mot est défini comme l'acte de parole lui-même. Cette absence de différenciation entre les éléments lexicaux et les éléments du réel inférés peut être observée dans des tâches de dénombrement de mots présents dans un énoncé. Confrontés à une phrase comme « six enfants jouent », les jeunes enfants affirment qu'elle contient six mots (Berthoud-Papandropoulou, 1980). Pour des enfants d'âge préscolaire, les mots n'ont pas d'existence autonome. Selon eux, un nom long réfère forcément à un objet grand. L'écriture est davantage centrée sur les caractéristiques de l'objet (mesure, âge, longueur) que sur sa représentation sonore. Les enfants peuvent également se centrer sur les caractéristiques perceptives du référent : une fleur rouge écrite en rouge. Il faut attendre 6/7 ans pour que l'enfant puisse se forger une conception partielle du mot.

Une autre difficulté importante rencontrée par les jeunes enfants qui abordent l'écrit concerne la segmentation auditive d'une phrase en mots qu'il s'agit de traduire à l'écrit par un découpage graphique. Cette segmentation graphique n'est ni évidente ni naturelle. Ainsi, Ferreiro & Pontecorvo (1993) nous rappelle que cette segmentation n'est pas inhérente à toutes les langues alphabétiques. En latin, les mots ne sont pas toujours séparés à l'écrit. Jusqu'à 6-7 ans, les enfants éprouvent des difficultés à segmenter en mots une phrase présentée oralement (Gombert, 1990). Ils peuvent séparer les substantifs ou les adjectifs, mais sont incapables de tenir compte des mots fonctionnels. Toutefois, des tâches de segmentation lexicale auditive peuvent être réussies dès 4 ou 5 ans, mais uniquement à la suite d'expériences d'entraînement. (Tunmer, Bowey & Grieve, 1983).

Chez un enfant, la conception des correspondances entre les parties écrite et orale d'une phrase évolue au cours du temps. Au tout début, l'enfant ne s'attend pas à trouver des segments graphiques pour tout ce qui est dit. Ainsi, les éléments grammaticaux (articles, prépositions, conjonctions...) ne sont pas initialement conçus comme faisant partie de ce qui est écrit. Les travaux de Ferreiro & Teberosky (1982) ont permis, à l'aide d'une expérience simple (désignation par l'enfant des mots écrits d'une phrase lue par le chercheur), de dégager six grandes étapes représentatives de l'évolution du concept d'écriture chez l'enfant. Cette évolution conceptuelle serait indépendante de la langue utilisée : une évolution identique se dégageant des travaux en espagnol (Ferreiro & al, op. cit.) ou en anglais (Kamii, & al, op. cit.).

Ferreiro distingue six niveaux :

1. L'enfant pense que seuls les substantifs (éléments de la réalité) sont écrits dans le texte.
2. L'enfant attribue l'ensemble de la phrase orale à l'un des segments écrits. Pour le reste du texte, il propose d'autres énoncés compatibles avec la phrase que l'expérimentateur a lue précédemment.
3. L'enfant n'arrive pas à découper l'énoncé en parties susceptibles d'être mises en relation avec les parties du texte.
4. L'enfant pense que les substantifs sont écrits sous la forme d'unités séparées, mais il lie le verbe à l'ensemble de la phrase ou à l'ensemble du prédicat.
5. L'enfant pense que chaque mot est écrit, à l'exception des articles.
6. Tous les mots prononcés sont écrits. L'ordre spatial des parties écrites peut être mis en correspondance avec l'ordre temporel des mots prononcés. Cette conception se rapproche de celle de l'adulte.

Kamii et al (op. cit.) proposent de remplacer les stades 1 à 5 dégagés par Ferreiro par des stades définis plus précisément en quatre niveaux. Selon eux, l'enfant développerait tôt une conception selon laquelle tous les mots sont écrits, mais il ne serait pas capable d'établir des correspondances adéquates entre mots dits et segments du langage écrit.

1. Seuls les noms sont écrits (3 ans).

Exemple : Dans la phrase "Man is eating a cookie", seuls "man" et "cookie" sont écrits.

2. L'enfant pense que chaque mot qui est dit est écrit, mais il ne peut établir aucune correspondance (4 ans).

Exemple : - "Est-ce que tu penses que j'ai écrit "eating"?"

- "Oui". Mais elle désigne le "oo" de "cooking".

3. L'enfant établit des correspondances entre les mots dits et les segments écrits en suivant l'ordre des mots prononcés (5 ans).

Exemple : - "Est-ce que tu penses que j'ai écrit "a"?"

- "Oui". Elle désigne correctement.

- "Comment sais-tu que c'est "a"?"

- "C'est un des mots qui restent".

4. L'enfant se sert de quelques connaissances sur les correspondances lettres-sons pour identifier des segments écrits (5-6 ans).

Exemple : - "Est-ce que tu penses que j'ai écrit "a"?"

- "Oui". Elle désigne correctement.

- "Comment sais-tu que c'est "a"?"

- "Parce que c'est un a".

Pour que l'apprentissage de l'orthographe soit réalisable, il est fondamental que l'enfant développe des représentations claires sur la nature de l'écrit. Cette élaboration met en jeu des compétences cognitives et métacognitives.

Implications cliniques

L'entrée dans l'écrit, nous l'avons vu, ne peut faire l'économie d'une réelle construction cognitive, qui doit être envisagée parallèlement aux spécificités de l'acquisition d'un code de conversion phonème/graphème. Si on restreint la notion d'apprentissage de l'écrit à la seule acquisition du codage, cette conception va avoir des conséquences sur la façon d'appréhender les difficultés d'apprentissage des enfants. Logiquement, pour rendre compte de difficultés de transcription d'unités sonores en unités graphiques, on ciblera l'évaluation sur des compétences en discrimination auditive, en métaphonologique ou sur l'examen des habiletés motrices requises pour l'acte d'écrire. Cette démarche permettra, le plus souvent, de comprendre l'origine des troubles chez un enfant. Cependant, il est vraisemblable que certains enfants puissent également être en mis en difficulté lorsqu'il s'agit pour eux de construire leur propre représentation de la langue écrite. Il faut alors tenir compte du fait que les enfants et les adultes n'utilisent pas les mêmes stratégies pour appréhender l'écrit et que la compréhension de certains concepts (cf. les intuitions linguistiques des adultes sur les notions de mots et de lettres) font l'objet d'une construction impliquant des mécanismes complexes.

Concrètement, les épreuves proposées par Maes (1998) permettent de réaliser une première évaluation des compétences orthographiques précoces². Cette batterie cible cinq niveaux d'évaluation : le niveau métacognitif, l'écriture spontanée, l'écriture du prénom et d'autres noms propres, l'écriture, sous dictée, de mots fréquents de longueur variable et une dictée de phrase. Le niveau métacognitif comprend une épreuve de définition des termes « lire » et « écrire » et une épreuve de segmentation lexicale (l'enfant est amené à frapper dans ses mains chaque fois qu'il entend un mot). L'écriture spontanée est ensuite investiguée afin de mettre en évidence les premiers repères que l'enfant utilise quand on lui demande explicitement d'écrire. Pour les enfants ne manifestant pas spontanément de production, l'écriture du prénom vise à mettre en évidence l'accès à des premières représentations écrites. La dictée de mots de longueurs variables permet de situer l'enfant en fonction de son niveau de représentation de l'écrit. Ainsi, on s'attend à ce que des enfants n'ayant pas encore pris conscience de la différenciation entre le référent et le référé marquent graphiquement cette interdépendance (par exemple par l'utilisation de plus de lettres pour un mot référant à un grand objet comme camion par rapport à voiture). Enfin, l'utilisation des mêmes mots au sein d'une phrase permet d'estimer la stabilité des représentations écrites. Cette évaluation a été menée sur 20 enfants de troisième maternelle et sur 20 enfants de première primaire. Suite à cette passation, Maes (1998) dégage des indices positifs de développement en maternelle et des indices alarmants en première primaire. Trois indices de développement sont relevés : la présence de définition élaborée et de plusieurs frappes en segmentation dans les épreuves de métacognition ainsi que la production, en écriture spontanée d'autres mots que le prénom. En revanche, les observations suivantes en primaire peuvent être considérées comme inquiétantes : l'absence de définition, non respect de la segmentation lexicale, seule présence du prénom en écriture spontanée, absence de relation entre la longueur des mots et des productions orales (que cette relation soit de nature syllabique ou phonémique), une variété de lettres inférieure à 16 et une instabilité des représentations écrites entre la tâche de dictée de mots et de phrases.

Pour éviter cela et favoriser l'entrée dans l'écrit, il est important d'encourager très tôt les enfants à écrire. Les jeunes apprentis scripteurs utilisent indifféremment trois stratégies différentes : certains tracent, ils repassent des productions déjà écrites, d'autres copient et d'autres enfin génèrent spontanément des productions écrites. On veillera à ne pas surencourager la copie au détriment de l'apparition d'une orthographe inventée, riche en occasion d'apprentissage (cf. Huford, Terrel & Bradley, 1992 ; Rubin & Eberhardt, 1996 ; Read, 1996). Afin d'encourager l'enfant à explorer à la fois l'acte d'écrire et l'écriture qui en sort, on lui proposera des modèles variés et de nombreuses opportunités d'avoir recours à l'écrit (cf. Mandel-Morrow, 1993 pour des suggestions d'activités).

Conclusion

L'objectif poursuivi dans cet article n'était pas de rendre compte de l'intégralité des mécanismes impliqués dans l'apprentissage de la langue écrite. Nous avons omis délibérément toutes les difficultés, et elles sont nombreuses, relevant de l'acquisition d'un codage phonologico-graphique³. En revanche, nous voulions souligner le fait que pour cet apprentissage soit réalisable, certaines conditions cognitives se devaient d'être remplies.

Notes :

¹ Au sujet de l'importance de la connaissance du nom des lettres pour l'apprentissage du langage écrit, on peut consulter Muter (1994), Johnston, Anderson & Holligan (1996) et Näslung & Scheineider (1996).

² Voir aussi Guimard (1997) pour la description d'une épreuve prédictive et la grille subjective présentée en annexe.

³ Le lecteur intéressé par des informations complémentaires à ce sujet consultera Morais (1994) pour l'acquisition de la lecture ; Zesiger (1996) pour l'écriture et Rieben & al (1997) pour l'orthographe.

Bibliographie :

- Berthoud-Papandropoulou, I. (1980) *La réflexion métalinguistique chez l'enfant*. Genève : Imprimerie Nationale.
- Downing, J. & Oliver, P. (1973) The child's conception of "a word." *Reading Research Quarterly*, 9(4): 568-582.
- Downing J. & Fijalkow, J. (1984) *Lire et raisonner*. Toulouse : Privat.
- Fijalkow, J. (1993) *Entrer dans l'écrit*. Toulouse : Editions du Mirail.
- Fijalkow, J & Liva, A. (1994) Clarté cognitive et entrée dans l'écrit. In Grégoire, J. & Piérart, B. (Eds) *Evaluer les troubles de la lecture. Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques*, Bruxelles : De Boeck, 225-247.
- Ferreiro, E (1988) L'écriture avant la lettre. In Sinclair, H. (Ed.) *La production de notation chez le jeune enfant : langage, nombre, rythme et mélodie*. Paris : PUF, 17-70.
- Ferreiro, E. & Pontecorvo, C. (1993) Le découpage graphique dans des récits d'enfants entre 7 et 8 ans. Etude comparative espagnol-italien. In *Etudes de Linguistique Appliquée*, 91, 22-33.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1982) *Literacy before schooling*. Exeter, N.H. : Heinemann.
- Gombert, J.E. (1990) *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.

- Guimard, P. (1997) Représentation de l'écrit et compétences cognitives en fin de maternelle. *Enfance*, 4, 469-482.
- Huford, L. Terrel, C. & Bradley, L. (1992) Invented spelling and learning to read. In Sterling, C.M. & Robson, C. (Eds) *Psychology, spelling and education*. Clervedon : Multilingual Matters LTD.
- Johnston, R.S., Anderson, M. & Holligan, C. (1996) Knowledge of the alphabet and explicit awareness of phonemes in pre-readers : The nature of the relationship. In *Reading and Writing*, 8, 3, 217-234.
- Kamii, C. Long, R., Manning, G. & Manning, M. (1993) Les conceptualisations du système alphabétique chez les jeunes enfants anglophones. *Etudes de Psycholinguistique Appliquée*, 91, 34-47.
- Maes, D. (1998) *Le développement des capacités orthographiques précoces*. Mémoire de licence non publié sous la direction de Marie-Anne Schelstraete. Université de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Mandel-Morrow, L. (1993) *Literacy development in the early years. Helping children read and write*. Boston : Allyn & Bacon.
- Moraïs, J. (1994) *L'art de lire*. Paris : Odile Jacob.
- Muter, V (1994) Influence of Phonological Awareness and Letter Knowledge on Beginning Reading and Spelling Development. In Hulme, C & Snowling, M. (Eds) *Reading development and Dyslexia*, London : Whurr Publishers, 45-62.
- Näslung, J.C. & Scheineider, W. (1996) Kindergarten Letter Knowledge, Phonological Skills, and Memory Processes: Relative Effects on Early Literacy. *Journal of Experimental Child Psychology*, 62, 2, 30-59.
- Observatoire National de la lecture (1998) *Apprendre à lire*. Paris : Odile Jacob.
- Pacton, S., Perruchet, P., Fayol, M. & Cleeremans, A. (2001) Implicit learning out of the lab : the case of orthographic regularities. *Journal of experimental psychology : general*, 130, 3, 401-426.
- Read, C. (1986) *Children's creative spelling*. London : Routledge and Kegan Paul Ed.
- Rieben, L., Fayol, M. & Perfetti, C. (1997) *Des orthographes et leur acquisition*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Rubin, H. & Eberhardt, N.C. (1996) Facilitating invented spelling through language analysis instruction : an integrated model. *Reading and Writing*, 8, 27-43.
- Sprenger-Charolles, L. (1992) Les premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture. *Langue française*, 95, 49-68.
- Temple C. (1993) Invented Spelling. In Temple, C, Nathan, R., Temple, F & Burris, N. *The Beginnings of writing*. Boston : Allyn and Bacon, 57-80.
- Temple, C, Nathan, R., Temple, F & Burris, N. (1993) *The Beginnings of writing*, Boston : Allyn and Bacon.
- Treiman, R. (1994) Use of consonant letter names in beginning spelling. *Developmental Psychology*, 30, 4, 567-580.
- Treiman, R., Tincoff & Daylene Richmond-Welty, E. (1996) Letter Names Help Children to Connect Print and Speech. *Developmental Psychology*, 32, 3, 505-514.
- Tunmer, W., Bowley, J. & Grieve, R. (1983) The development of young children's awareness of the word as a unit of spoken Language. *Journal of Psycholinguistic Research*, 12, 6, 567-594.
- Zesiger, P. (1996) *Ecrire : approches cognitive, neuropsychologique et développementale*. Paris : PUF.

Annexe : grille subjective pour évaluer les connaissances de l'enfant par rapport à l'écrit
(adaptée de Mandel-Morrow, 1993).

L'enfant	toujours	parfois	jamais
Sait que l'écrit se lit de gauche à droite			
Sait que ce qu'on dit peut être écrit puis lu			
Sait ce qu'est une lettre et sait en montrer une			
Sait ce qu'est un mot et sait un montrer un sur une page imprimée			
Sait qu'il y a des espaces entre les mots			
Sait lire un mot dans l'environnement			
Reconnaît par cœur quelques mots			
Sait reconnaître et distinguer des mots qui riment			
Sait identifier et nommer les lettres de l'alphabet (majuscule et minuscule)			
Sait associer des consonnes et leur sons			
Sait associer des groupes de consonnes et leurs sons (bl, cr, dr, fl, pr, pl, gr ...)			
Sait associer des voyelles et leur sons			
Connaît le son de diapgraphe (ph, ch, ...)			
Sait segmenter un mot en phonème			
Sait utiliser le contexte, la syntaxe et la sémantique pour identifier des mots			
Sait compter les syllabes dans les mots			
Essaie de lire en se servant des images et des signes imprimés			
Devine et prédit les mots à partir des correspondances son/lettre			
Sait identifier suffixe et préfixe			
Explore avec des outils destinés à l'écriture (crayon, craies, peinture)			
Dicte des histoires, des phrases qu'il veut écrire			
Copie des lettres et des mots			
Fait des essais à l'écrit indépendamment du sens			
Sait écrire son prénom			
Collabore avec d'autres dans des expériences liées à l'écrit			
Ecrit en variant les genres : narratif (histoire), dialogues, compte rendu d'événements,...			
Ecrit dans un but fonctionnel			
Forme des majuscules lisibles			
Forme des minuscules lisibles			
Ecrit de gauche à droite			
Laisse des espaces entre les mots			
Utilise des points à une place appropriée			
Utilise des virgules à une place appropriée			