

LA COMPRÉHENSION PROGRESSIVE DU FONCTIONNEMENT DU SYSTÈME ALPHABÉTIQUE : UNE PERSPECTIVE ÉVOLUTIVE¹

Ana TEBEROSKY – Université de Barcelone

Résumé : Cet article développe les principes de l'approche dite *alphabétisation émergente* (*emergent literacy*) qui s'intéresse à la manière dont on peut prendre appui sur les connaissances que les enfants développent sur l'écrit pour fonder l'apprentissage formel de la lecture-écriture. Après avoir présenté les fondements de cette approche qui s'attache à suivre l'évolution des conceptions de l'écriture développées par les enfants, l'article recense les connaissances considérées comme des préalables à l'apprentissage de la lecture-écriture dans la plupart des approches : la segmentation du mot en phonème, la connaissance des lettres et la reconnaissance des mots. Puis l'article réfute cette conception en montrant que ces préalables ne préexistent pas à l'apprentissage, et s'appuie sur les résultats d'expérimentation pour montrer les liens entre le développement de l'écriture et celui de la conscience phonologique. Enfin l'article propose des situations d'apprentissage s'appuyant sur les principes de l'alphabétisation émergente.

1. EMERGENT LITERACY

Au cours des dernières années, des changements dans l'approche de l'apprentissage de la lecture et l'écriture sont intervenus : de l'approche « reading readiness » on est passé à l'approche dite « emergent literacy » (ou *alphabétisation émergente*). Ces changements ont conduit à reconsidérer l'importance de la connaissance du langage que les enfants doivent avoir quand ils entreprennent l'apprentissage scolaire formel de la lecture – écriture. La relation entre oral et écrit est un des concepts les plus critiques dans l'alphabétisation émergente.

L'apport de cette approche à la didactique de la lecture et de l'écriture est fructueux : en effet, dans l'optique d'une perspective plus fonctionnelle, il a été élaboré et expérimenté une méthode raisonnée qui ne va pas à l'encontre des idées que les enfants ont sur divers sujets, par exemple sur les unités linguistiques qui sont représentées dans l'écriture.

1. Cette recherche a été réalisée grâce à la bourse PB98-1127. Je tiens à remercier Ana Canet pour la correction orthographique du français.

Un grand nombre d'auteurs, dont McGee et Purcell-Gates (1997), estiment que, la plupart du temps, ni la manière dont l'initiation à l'écrit est travaillée ni les procédés employés par les maîtres dans les classes préélémentaires ne satisfont les principes de l'acquisition de l'« emergent literacy ». Ces auteurs suggèrent d'intégrer des résultats de la recherche dans un contexte écologiquement valable. C'est le cas de la conscience phonologique. Nous allons nous attacher à examiner comment elle peut être enseignée et apprise en relation avec les autres aspects de l'*emergent literacy*.

Richgels (1995) montre aussi que les enfants engagés dans la réalisation d'écritures inventées spontanées (*invented spelling*) peuvent être engagés en même temps dans des activités de conscience phonologique, parce qu'une conscience phonologique implicite se développe dans des situations d'écriture spontanée et que ce type d'activité aide autant la lecture que la reconnaissance des mots.

Dahl et al. (1999) examinent des classes de « whole language instruction » et montrent que les activités de segmentation et de relation lettre – son peuvent bien être enseignés en partant des activités d'écriture.

Nous pensons qu'il est possible d'envisager ces éléments dans une perspective évolutive, c'est-à-dire une perspective qui considère les représentations de l'enfant comme point de départ et les acquisitions conventionnelles et normatives du système comme point d'arrivée.

Les principes qui nous guident sont les suivants :

1) En général les recherches catégorisent les petits enfants du préscolaire comme « pré-lecteurs ». De notre point de vue cette division est inacceptable parce que *prélecteur* ne veut pas dire non lecteur. L'alphabétisation est un processus qui commence avant la scolarisation formelle et qui continue pendant toute la vie.

2) Les tâches d'écriture que nous proposons (aussi bien pour la recherche que pour l'enseignement) montrent un processus évolutif et impliquent toujours :

- le texte ou le mot produit ;
- les verbalisations pendant l'activité d'écriture ;
- la lecture (avec le doigt) ;
- les autocorrections.

3) Nous ne faisons pas une évaluation en termes de « correct » ou d'« incorrect », parce que nous pensons que derrière l'*incorrect* il y a tout un processus de construction.

4) Pour nous, les unités de l'écrit ne sont pas données auparavant, elles sont construites par l'enfant au fur et à mesure de l'apprentissage de l'écrit (par exemple, la notion de mot, de phrase, de paragraphe, de texte, de phonèmes, de lettres).

2. LES PRÉALABLES À L'APPRENTISSAGE DANS LA PLUPART DES APPROCHES

Une abondante littérature considère que l'opération la plus importante dans l'apprentissage de l'écriture alphabétique est la segmentation en phonèmes, nécessaire pour arriver à la correspondance grapho-phonique. À cette opération, s'ajoutent la connaissance des lettres et la reconnaissance de mots.

2.1. La segmentation du mot en phonèmes

Les chercheurs s'accordent pour affirmer que le prérequis souhaitable pour apprendre à lire convenablement ne relève pas de la capacité de compréhension ou de production du langage, mais d'une capacité « métaphonologique » précise : celle de pouvoir diviser explicitement un énoncé au niveau de ses segments consonantiques et vocaliques. Par ailleurs il apparaîtrait que les unités ayant un substrat phonique (comme c'est le cas des syllabes puisqu'elles peuvent se prononcer) sont d'accès plus aisé et sont donc acquises lors du développement, avant celles sans substrat phonique, tels les phonèmes.

Dans un premier travail de 1977, Liberman et al. ont observé que, dès quatre ans, les enfants éprouvaient des difficultés à isoler des phonèmes : seulement 17 % des enfants de cinq ans, et 70 % des enfants de six ans réussissent cette performance. Il a été constaté une corrélation positive entre cette capacité et celle de la lecture sans que l'on puisse affirmer si la première était la cause ou la conséquence de la seconde. Les études réalisées en langue castillane, par exemple celle de Sebastián et Maldonado (1986), se proposaient aussi de déterminer la relation entre la capacité métaphonologique et la capacité de lecture. Ces auteurs ont confirmé que la possibilité de segmenter en syllabes était antérieure à celle de lecture et d'écriture, alors que la capacité de segmenter en phonèmes se développait simultanément à la lecture. Ils ont détecté néanmoins, des stratégies intermédiaires, comme celle de la segmentation vocalique / syllabique.

2.2. La connaissance des lettres

Adams (1990) observe un deuxième précurseur de la performance en lecture s'ajoutant à la prise de conscience des phonèmes : la connaissance du nom des lettres. Treiman et al. (1996) soutiennent que la stabilisation de la correspondance entre sons et lettres se fait à partir du nom des lettres ; toutefois, il se peut qu'aux États Unis l'habitude de l'épellation ait une influence importante dans ce type de réponse. Les enfants d'âge préscolaire connaissent le nom de beaucoup de lettres avant de s'initier à l'apprentissage du code. Ils acquièrent ces connaissances par l'intermédiaire de leurs parents, d'enseignants, de livres sur l'alphabet ou de programmes de TV. La moitié des enfants peuvent faire une relation entre le nom de la lettre et sa forme imprimée. Beaucoup d'entre eux sont capables de dénommer plus de 20 lettres de l'alphabet. Cette connaissance peut s'appliquer au mot s'il y a une coïncidence entre le nom de la lettre et une syllabe. Si le nom de la lettre coïncide avec une syllabe, ils peuvent

déduire le mot pour l'écrire (en castillan pour les consonnes suivies de /e/ de « be », « de », « ge », « pe », « te », « ce »).

Treiman et al. (op. cit.) estiment que les enfants connaissent mieux le nom des lettres que leur son, et qu'ils arrivent à avoir conscience des sons représentés par les lettres lorsque le nom de celles-ci reflète la séquence de sons. Par exemple, pour l'anglais, ils arrivent à dire que Peter commence par « pi » et peuvent ainsi réussir à mettre en relation les lettres et leur son. Ils parviennent aussi à créer des liaisons entre lettres et sons dans les mots. L'idée que la relation avec l'oral repose sur les noms des lettres émerge avant l'idée qu'elle repose sur les sons (par contre, il est difficile de relier directement /donus/ avec /d/). Cette relation est plus évidente dans l'écriture que dans la lecture.

Ce type de connaissance est dit « orthographique », et est, avec la conscience phonologique, un des précurseurs de l'apprentissage de la lecture et l'écriture.

2.3. La reconnaissance de mots

La troisième des capacités importantes parmi toutes celles qu'il faut acquérir pour apprendre à lire est la reconnaissance précise, rapide et automatique des mots (Ehri, 1980, 1989 ; Perfetti, 1989). La justification de cette affirmation se trouve dans l'observation du lecteur adulte : lorsqu'un lecteur lit un texte, il ne saute pas les mots, même en s'appuyant sur le contexte. Des études montrent en effet que la lecture ne s'effectue ni en sautant des mots, ni par prélèvement d'indices graphiques. Les erreurs commises au cours de la lecture à voix haute montrent également que les unités traitées sont les mots.

Cela permet aux partisans de la méthode phonique de justifier leurs conceptions. Mais leur approche ne tient pas compte du caractère évolutif de la lecture, car ils analysent les processus de lecture et d'écriture en se fondant sur l'observation du comportement d'un adulte expert et, à partir de l'analyse qu'ils en font, ils construisent une théorie de l'apprentissage de ces processus par l'enfant. Dans une perspective cognitiviste, les processus initiaux sont analysés à partir d'une comparaison avec les apprentissages conventionnels, et, par conséquent, normatifs, déjà finis. Cette position conduit à séparer compréhension et lecture et à affirmer que lire et comprendre sont des choses différentes, de même qu'écrire et rédiger des textes, et à postuler un processus linéaire pour la lecture et l'écriture (McCarthy & Raphael, 1992 ; Hiebert & Raphael, 1996 ; Vernon, 1996).

Le lecteur expert identifie la presque totalité des mots des textes courants au moyen d'une procédure souvent appelée « reconnaissance orthographique ». Ce type de représentation est à la fois orthographique et phonologique ; l'expression « voie directe » employée par certains, revient à supposer qu'il n'existe pas de représentations intermédiaires entre la lettre et le mot, qu'il s'agirait d'une activation de la forme, même avant l'identification du sens.

L'importance de la reconnaissance de mots peut se comprendre si l'on admet qu'elle permet de consacrer une grande quantité de ressources de mémoire de travail à l'appréhension du sens. Si l'enfant doit passer beaucoup de temps à identifier chaque mot, l'extraction du sens devient difficile.

3. LES PRÉALABLES NE PRÉ-EXISTENT PAS À L'APPRENTISSAGE

Les trois principes préalables ont en commun un facteur : les trois font référence à la même unité de l'écrit qu'est le mot. Il s'agit de la segmentation des mots, de la connaissance orthographique des mots (de noms de lettres dans des mots) et de la reconnaissance des mots écrits. Mais, si l'apprentissage du code alphabétique implique bien de maîtriser le principe de relation entre les lettres ou groupes de lettres et des unités élémentaires phonologiques, il y a quelque chose de naïf dans l'idée de réflexion directe sur les catégories de la langue, comme les mots, les morphèmes ou les phonèmes. On sait que les phonèmes n'ont pas une expression acoustique stable, mais qu'elle varie en fonction de la position dans le mot (initiale ou finale). On sait aussi que la prononciation d'une lettre, telle que /t/ se lit comme /t/ en début de mot mais ne doit pas être lue de la même façon en fin de mot (par exemple, « table » versus « sort »). Il s'agit là de phénomènes liés à des règles contextuelles (ayant trait aux relations de contiguïté) et positionnelles (selon que le graphème est final, médian ou initial dans le mot). Et, finalement, la reconnaissance des mots est possible grâce à la séparation graphique, avec des blancs entre des ensembles de lettres, qui est propre à notre écriture.

Or une des plus importantes découvertes de la recherche en lecture, de ces dernières années, est que les conditions cognitives pour apprendre à lire ne pré-existent pas à l'apprentissage de la lecture. Pour l'oral, il s'agit de la segmentation de la langue en phonèmes. Pour l'écrit, il s'agit de l'appréhension d'unités graphiques. C'est-à-dire que, pour apprendre à lire, il faut analyser la parole d'une manière compatible avec les propriétés du système alphabétique d'écriture (Olson, 2002).

L'enfant doit apprendre à écouter les sons représentés par des lettres dans sa propre langue parlée : écouter le /b/, représenté par la *lettre* B dans sa prononciation et dans la prononciation des autres, dans des *mots* tels que « bébé », « baigne », « Berthe », etc. Pour arriver à opérer sur ces éléments, il faut les avoir auparavant filtrés, démarqués et reproduits. Olson (2002) montre que cela implique d'avoir une représentation du langage influencée par l'écriture alphabétique. Cette façon alphabétique de penser oriente non seulement la sélection des lettres, mais aussi la démarcation des mots.

3.1 Les mots

Les auteurs qui travaillent sur la conscience phonologique présupposent que l'enfant connaît ce qu'est un mot sous une forme compatible avec l'idée de segmentation. Ferreiro (1998) et Olson (1994, 2002) soutiennent que la question est ici de savoir ce qu'est un mot du point de vue de l'enfant.

C'est une question difficile, car la notion de mot, qui n'est pas acceptée facilement par les linguistes, est une notion intuitive et pré-théorique. La réponse la plus rigoureusement codifiée est offerte par l'écriture à partir de l'orthographe : le mot se déduit de l'espace laissé entre des suites de lettres (Ferreiro, 1998). Les psycholinguistes adoptent sans discussion cette définition pratique fournie par l'écriture comme s'il s'agissait d'une notion déjà acquise par l'enfant.

Ce n'est pas que l'enfant en parlant n'utilise pas de mots, mais c'est nous, les adultes, qui disons qu'il s'agit de mots. Pour l'enfant, il s'agit tout simplement de parler. Passer des énoncés oraux à la segmentation de mots de l'écrit n'est pas une opération facile : il faut une certaine analyse que l'écriture permet et oblige en même temps (Ferreiro, 1998 ; Teberosky, 1998).

Certains mots semblent avoir un statut différent par rapport à l'écrit (Blanche-Benveniste, 1992). Le statut privilégié de ces mots dépend de la possibilité de les isoler, de les séparer dans l'énoncé. Blanche-Benveniste (1992) propose la distinction entre mots dans l'énoncé et mots dans le système. Au niveau de l'énoncé, par exemple dans la conversation, il est difficile de trouver les fragments d'énoncé qui se présentent dans un flux continu. Par contre, dans le système, les mots se présentent sous une forme isolée, comme dans les dictionnaires, ce sont des sortes de lemmes, sans réalisation morphologique, hors emploi.

Les données expérimentales coïncident sur un point : avant 5 ans l'enfant a des difficultés à penser que le langage est constitué d'unités ayant des frontières bien définies. À l'oral : l'enfant utilise des mots, mais les limites des mots dans un énoncé changent en fonction de l'énonciation. Dans certaines situations, l'enfant peut arriver à isoler des conjonctions (par exemple, ET ?), dans d'autres situations il est tout à fait incapable de le faire (par exemple, dans « aller et venir »). À l'écrit : il y a pour lui quelques catégories de mots, des prototypes, qui sont de « vrais » mots à l'écrit : les noms propres et les noms d'objets. Après les noms, son évolution lui permet de concevoir les verbes, quelques adjectifs ou adverbes ; et seulement plus tard les prépositions, les pronoms ou les articles (Ferreiro et Teberosky, 1979). *Relation oral et écrit* : cette hiérarchie attribuée à l'écrit a pour conséquence que l'enfant éprouve des difficultés à trouver les mêmes unités à l'oral et à l'écrit. On peut voir ce phénomène dans les premiers textes des enfants : on y observe en effet une tendance à l'hyposegmentation.

Il faut remarquer que le nom n'est pas l'unique fragment à isoler du point de vue de l'enfant. Il existe aussi une autre démarcation : dans les discours narratifs on rencontre de fréquentes insertions de paroles appartenant à un locuteur autre, sous la forme de discours direct. Plusieurs recherches ont observé la répétition de discours direct dans les textes des petits enfants. De la même façon que les noms désignent les choses, les discours directs ont quasiment une fonction déictique du fait qu'ils reproduisent l'énoncé de l'autre. Ces propriétés font des noms et du discours direct de bons candidats pour être écrits du point de vue de l'enfant.

3.2. La dénomination des unités de l'écrit

En revenant sur la question des mots, il est utile de se demander si l'enfant utilise aussi le mot « mot ». Ferreiro et Vernon (1992) soutiennent que pour l'enfant préscolaire, l'écriture est la référence du terme « nom » (nom dans le sens de *name* en anglais). Quand on les interroge sur « qu'est-ce que c'est » (un dessin), « Comment ça s'appelle » et « s'il a un nom », les enfants montrent l'écrit avec un geste. Par contre, le terme « mot » s'associe autant à la lettre qu'à un quelconque aspect de la situation d'énonciation. Par conséquent, l'écriture oriente non seulement la façon dont les enfants perçoivent et segmentent la langue, mais aussi la façon dont ils définissent certains termes métalinguistiques, tel que « nom ».

4. LES RELATIONS ENTRE L'ÉCRITURE ET LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE

Il est intéressant de noter que, généralement, dans les études réalisées, on ne considère pas la relation entre la capacité de segmentation et le niveau de développement de l'écriture ; et de même, on ne considère pas non plus les types de segmentation que l'on pourrait rencontrer aux niveaux de l'écriture pré-conventionnelle. En effet, il faut remarquer que dans la plupart des travaux, les conduites de segmentation n'ont pas été analysées dans des situations liées directement ou indirectement à la lecture ou à l'écriture. Cela veut dire que, d'une part, les recherches sur la segmentation orale n'explorent pas la relation entre les possibilités de segmentation dans des situations d'écriture et l'écriture même ; et, d'autre part, que les études sur l'écriture n'explorent pas séparément les possibilités de segmentations orales.

Cependant, il est évident qu'à un moment déterminé du développement, lorsqu'ils tentent d'écrire, les enfants segmentent spontanément les mots. Et, quand ils veulent représenter graphiquement l'aspect sonore de leurs énoncés, le nombre et la diversité des graphies qu'ils utilisent paraît être régulé par la quantité de syllabes. Nous avons dénommé « hypothèse syllabique » ce type d'écriture qui est régulé par la quantité de syllabes (Ferreiro et Teberosky, 1979). Cette hypothèse veut dire deux choses : d'abord elle implique que « ce qui peut s'écrire » se décompose en segments syllabiques ; et ensuite que chaque segment syllabique est transcrit par une graphie. Par exemple si l'enfant doit écrire le mot *jardin*, il divise cela en /jar/ et /din/ et met une lettre pour /jar/ et une autre pour /din/.

L'hypothèse syllabique a lieu entre la période où l'écriture est guidée seulement par des aspects formels (linéarité, nombre de caractères, variété interne) et la période pendant laquelle l'écriture est guidée par le principe alphabétique selon lequel à chaque segment consonantique ou vocalique correspond une lettre déterminée. Grâce à l'hypothèse syllabique, il est possible de dépasser les relations globales entre l'écrit et l'énoncé oral et d'attribuer une référence sonore différenciée à chaque partie de l'écrit.

Nous avons comparé les performances en segmentation phonologique et l'évolution de l'écriture de deux groupes d'enfants entre cinq et sept ans (Teberosky et al., 1993). Nous avons donné aux enfants deux épreuves : 1) une de segmentation de mots, 2) une d'écriture sans modèle, de production spontanée, dans des entretiens individuels. On avait demandé : « dis-le lentement, petit à petit, le plus lentement que tu peux ». L'expérimentateur insistait plusieurs fois jusqu'à obtenir la segmentation maximale (ce procédé est inspiré de Fox et Routh, 1975).

L'analyse a montré l'énorme diversité des modalités de segmentation. Par exemple, l'enfant peut segmenter le mot en tous ses segments consonantiques et vocaliques, mais transforme, ajoute ou allonge une ou des consonnes à certains endroits (*c-c-a-n-n-a-a-r-r-d-d*). Ou bien peut seulement arriver à segmenter tout le mot en syllabes, et même ajouter ou allonger les consonnes et ou voyelles à différents endroits (*ca-a-na-ar-ard*). Quelques enfants ne segmentent pas, mais répètent plusieurs fois le mot complet (*canard, canard*), ou bien ils produisent un travail phonétique sur un des segments consonantiques ou vocaliques.

80 % des enfants du pré-scolaire n'ont pu segmenter aucun mot et se sont limités à le répéter ou à réaliser diverses productions phonétiques. Ce pourcentage se réduit à 30 % en première et deuxième année. Tous les enfants ont réalisé certains types de segmentation, mais une tendance à la segmentation syllabique apparaît chez les enfants du pré-scolaire, et celle-ci diminue avec l'âge.

En relation avec l'écriture des mots, il a été constaté que la correspondance syllabique avec utilisation quasi exclusive de voyelles est la plus fréquente dans le pré-scolaire (enfants de cinq ans), tandis que la correspondance alphabétique est quasi la seule utilisée par les plus âgés (enfants de sept ans).

En première approche, dans l'étude des relations entre capacités de segmentation et niveau d'écriture, on note une coïncidence entre le niveau de segmentation exhaustif en consonnes et voyelles et l'écriture avec correspondance alphabétique pour 16 % des enfants. Cela n'empêche que 28 % écrivent alphabétiquement, tout en produisant des types de segmentation de niveaux divers. Nous remarquons également qu'il n'y a aucun cas de segmentation exhaustive et d'écriture sans correspondance sonore.

Les résultats indiquent que les possibilités de segmentation explicite chez les enfants sont en relation avec leur processus d'alphabétisation. On ne pourrait accéder à ces unités qu'avec l'aide d'un substrat représentatif externe ou grâce à un enseignement spécialement focalisé vers l'analyse de la structure phonologique des mots. Ce rôle est rempli par l'écriture qui, non seulement facilite la séparation et l'identification, mais agit en même temps comme facteur sélectionneur des unités. L'interaction entre la segmentation syllabique (qui a pu se développer avec une certaine indépendance par rapport à l'écriture du fait que la syllabe possède un substrat phonique) et l'écriture (c'est-à-dire, la représentation externe discontinue), facilite l'accès à la structure phonémique. Sans

l'appui de l'écriture cet accès n'est pas impossible, cependant il requiert un enseignement spécifique.

5. L'INTERVENTION PÉDAGOGIQUE

Beaucoup de maîtres se demandent comment ces types d'activités peuvent être intégrés dans des situations fonctionnelles à partir des représentations de l'enfant. Nous proposons ici quelques unes de ces situations

5.1. Faire des listes

Faire des listes de mots, en particulier de noms dans un même champ sémantique, est une tâche conforme aux représentations des enfants sur les mots. Il peut s'agir, par exemple, d'une liste de noms propres, de noms d'animaux, de cadeaux. Dans ces listes, les mots sont hors emploi et apparaissent sans déterminant.

Doit-on attendre que l'enfant apprenne le principe alphabétique de correspondance entre graphèmes et phonèmes ? Non. En effet, il n'est pas indispensable d'avoir maîtrisé tout l'alphabet, ni la correspondance pour arriver à réussir, à son niveau, l'écriture. La tâche d'écrire, lorsqu'elle est effectuée avant que l'enfant soit en mesure de la réaliser du point de vue de la convention orthographique, est une situation – problème qui peut être résolue parce que l'enfant dispose de certaines connaissances qui lui permettent d'accomplir la tâche d'écriture. L'enfant apprend le principe alphabétique à *partir* de l'écriture.

Faut-il travailler d'abord l'écriture, et ensuite la lecture ? Non. La lecture de sa propre écriture doit être intégrée à l'activité d'écriture pour contribuer au développement de la connaissance du code alphabétique. De plus, le processus que nous mettons en place ne s'arrête pas ici : la consultation des formes adultes d'écriture est requise pour donner à l'enfant l'expérience des modèles orthographiques de mots.

5.2. Comment aider l'enfant dans la découverte du code ?

La situation évoquée précédemment est loin d'être une expérience de découverte spontanée. Au contraire, il faut aider l'enfant pendant le processus. Non seulement cette tâche s'intègre à des activités significatives, mais elle doit être entreprise parce que c'est l'activité la plus exigeante d'analyse de la parole en phonèmes et de mise en correspondance de lettres avec des phonèmes. Dans ce cadre, la lecture de sa propre écriture sert à vérifier cette correspondance. Si, à l'occasion de l'écriture, il se présente une opportunité implicite d'analyse phonémique et d'association avec les lettres, on peut aller plus loin. On peut également essayer un enseignement un peu plus explicite. Par exemple, on peut aider l'analyse pendant l'écriture en demandant à l'enfant une écriture à haute voix en s'arrêtant sur chaque fragment écrit : « dis-moi, jusqu'ici qu'est-ce que tu as écrit ? tu peux le dire lentement, petit à petit, dis le plus de choses que tu peux dire. Qu'est-ce qu'il manque encore ? ».

Le jeu entre ce qui est écrit et ce qu'il manque aide l'enfant dans la segmentation. Le maître peut insister plusieurs fois jusqu'à obtenir la segmentation maximale et l'écriture maximale (c'est un procédé de segmentation explicite). La lecture sert à vérifier la segmentation. Évidemment, il faut s'assurer que l'enfant est au niveau de comprendre la relation entre le langage oral et l'écrit, même s'il n'arrive pas encore à faire la correspondance exhaustive des voyelles et consonnes. Il s'agit d'une activité de *segmentation intégrée dans l'écriture*.

5.3. La verbalisation pendant l'écriture

Nous avons déjà montré l'énorme diversité des modalités de segmentation : allongement, répétition, superposition, travail phonétique, etc. Quelles opérations seront les plus utiles parmi tous ces types de modalités de segmentation ? Pour le savoir, l'enfant doit réaliser un filtrage afin d'éliminer de la production toutes les digressions qui ont été produites mais qui ne feront pas partie de l'analyse et de la segmentation nécessaires pour l'écriture alphabétique. Si, comme dit David Olson, ces types d'opérations ne pré-existent pas à l'apprentissage, produire la segmentation pour écrire, au moment de l'écriture, sera une façon d'aider l'enfant à entrer dans le processus qui implique une filtration, une démarcation et une reproduction de ce qui sera représenté par écrit.

Les procédures développées suivent l'ordre d'acquisition des habiletés mobilisées dans différents contextes d'activités de lecture et d'écriture. Malgré l'existence de supports d'enseignement destinés à faire acquérir la conscience phonémique, il y a eu très peu de recherches portant sur la relation entre le développement de la conscience phonémique et les principes d'alphabetisation (McGee et Purcell-Gates, 1997). Les recherches examinant la possibilité d'enseigner la conscience phonémique en intégrant cet enseignement aux activités d'écriture sont récentes. Elles portent sur des situations comme celle consistant à demander à l'enfant d'écrire, puis à désigner une partie inachevée pour l'interroger : « jusqu'ici que-ce que tu as écrit ?, qu'est ce qui manque ?, montre avec ton doigt ». Ce type de situation d'écriture, avec identification et verbalisation, aide l'enfant à acquérir et utiliser la conscience phonémique pendant l'écriture, *pour écrire*.

5.4. Les mots dans le texte

Un texte écrit comporte des espaces entre les mots en fonction des conventions de notre système écrit. Cette partition du texte soulève une perturbation pour l'enfant et un problème d'interprétation qu'il ne peut résoudre aussi aisément que l'adulte. Étant donné qu'au niveau oral, il n'y a pas d'unités semblables, l'enfant doit arriver à comprendre la signification des espaces en blanc. Ce qui intéresse ici ce n'est pas la capacité de l'enfant à déchiffrer le texte mais sa capacité à *déduire* ce qui est écrit dans ces parties.

C'est finalement tout à fait surprenant que l'enfant arrive à accepter que tous les mots soient écrits (même les petits mots grammaticaux) et de façon indépendante dans un morceau du texte. Travailler avec des textes apprend aux

enfants à traiter avec ces morceaux séparés que sont les mots de type lexical aussi bien que grammatical.

En résumé, la complexité de l'évolution de l'écriture indique que rien ne peut être défini comme étant facile ou difficile et qu'aucune unité n'est donnée par avance.

BIBLIOGRAPHIE

- FERREIRO E. (1998) : « Le mot à l'oral et le mot à l'écrit. Une perspective évolutive » in M. Bilger, K. van den Eynde et F. Gadet (Eds.) *Analyse linguistique et approches de l'oral. Recueil d'études offert en hommage à Claire Blanche-Benveniste* (pp. 155-165). Paris : Peeters.
- FERREIRO E. & TEBEROSKY A. (1979) : *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México : Siglo XXI.
- FERREIRO E & VERNON S. (1992) : « La distinción palabra/nombre en niños de 4 y 5 años ». *Infancia y Aprendizaje*, 58, 15-27.
- FOX B. & ROUTH D. K. (1975) : « Analyzing spoken language into words, syllables and phonemes : A developmental study ». *Journal of Psycholinguistic Research*, 4, 331-342
- LIBERMAN I.Y., SHANKWEILER D., LIBERMAN A.M., FOWLER C. & FISHER W.F. (1977) : « Phonetic segmentation and recoding in the beginning reader » in A.S. Reber & D.L. Scarborough (Eds.) *Toward a Psychology of Reading*. Hillsdale : Erlbaum.
- OLSON D. R. (1994) : *The world on Paper*. Cambridge : Cambridge University Press.
- OLSON D. R. (2002) : « What Writing Does to the Mind » in E. Amsel et J.P. Byrnes (Eds.) *Language, Literacy and Cognitive Development. The Development and Consequences of Symbolic Communication* (153-165). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- SEBASTIAN, M. E. & MALDONADO, A. (1986) : « El desarrollo de las estrategias de segmentación de palabras en lectores jóvenes », in J. Meiser (Ed.) *Adquisición del lenguaje*, Frankfurt : Verlag.
- TEBEROSKY, A. (1998) : « Les savoirs sur l'écrit chez les débutants » in M. Bilger, K. van den Eynde et F. Gadet (Eds.) *Analyse linguistique et approches de l'oral. Recueil d'études offert en hommage à Claire Blanche-Benveniste* (pp. 167-176). Paris : Peeters.
- TEBEROSKY A., TOLCHINSKY-LANDSMANN L., ZELCER J., GOMES DE MORAIS A. & RINCÓN G. (1993) : « Segmentation phonologique et acquisition de l'écriture : une étude dans deux systèmes orthographiques. » *Études de Linguistique Appliquée*, 91, 48-59.
- TREIMAN R., TINCOFF R. & RICHMOND-WELTY D. E. (1996) : « Letter names help children to connect print and speech ». *Development Psychology*, 32(3), 505-514.