
Pourquoi la connaissance du nom des lettres est-elle si importante dans l'apprentissage de la langue écrite ?

Why is knowing the names of the letters so important in learning to read?

¿Por qué es tan importante el conocimiento del nombre de las letras en el aprendizaje de la lengua escrita ?

Warum ist die Kenntnis der Buchstabennamen im Lernen der schriftlichen Sprache so wichtig?

Catherine Biot-Chevrier, Jean Ecalte et Annie Magnan



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/741>

DOI : 10.4000/rfp.741

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2008

Pagination : 15-27

ISBN : 978-2-7342-1118-1

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Catherine Biot-Chevrier, Jean Ecalte et Annie Magnan, « Pourquoi la connaissance du nom des lettres est-elle si importante dans l'apprentissage de la langue écrite ? », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 162 | janvier-mars 2008, mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/741> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.741>



Pourquoi la connaissance du nom des lettres est-elle si importante dans l'apprentissage de la langue écrite ?

Catherine Biot-Chevrier,
Jean Écalte et Annie Magnan

Inscrite dans le contexte théorique de la littéracie émergente (1), la présente recherche conduite auprès de soixante quatorze jeunes français révèle que la connaissance du nom des lettres règle les comportements d'écriture précoces et influence l'apprentissage implicite des relations lettre-phonème ainsi que le développement de la sensibilité phonémique. Parce qu'il fournit une identité phonologique aux lettres, le nom des lettres favorise la manipulation et la conceptualisation de l'écriture alphabétique. La connaissance du nom des lettres s'avère une acquisition critique, conclusion suggérant des implications pratiques pour l'enseignement préscolaire et scolaire.

Descripteurs (TEE) : écriture, enseignement des langues, apprentissage.

INTRODUCTION

De nombreuses recherches longitudinales menées dans diverses langues alphabétiques ont montré que la connaissance du nom des lettres à l'école maternelle est l'un des meilleurs prédicteurs de la réussite en lecture (pour une synthèse, voir Foulon, 2005, 2007). Par ailleurs, les travaux consacrés aux acquisitions des compétences alphabétiques précoces ont également mis en évidence l'influence de cette connaissance dans l'apprentissage initial de l'écrit (Treiman, 2006). Après avoir présenté un certain nombre de recherches sur ce thème, une contribution expérimentale viendra étayer des travaux encore trop

rares en langue française relatifs au développement initial de l'orthographe (voir toutefois les travaux de Foulon & Pacton, 2006). La présente recherche se propose d'étudier l'effet de la connaissance du nom des lettres dans le traitement précoce des relations oral-écrit auprès d'enfants de quatre ans.

POIDS DE LA CONNAISSANCE DU NOM DES LETTRES DANS L'APPRENTISSAGE INITIAL DE L'ÉCRIT

Parce qu'il porte une des informations phonologiques des lettres, le nom des lettres constitue une ressource privilégiée pour orthographier (Treiman, 1994)





et identifier des mots comportant ce nom (Treiman & Rodriguez, 1999). De jeunes prélecteurs anglophones (respectivement cinq, sept et onze ans) écrivent par exemple FRM pour *farm*, stratégie *lettre-nom* dont le recours s'avère fréquent pour les lettres de nom de structure voyelle-consonne VC (/aR/ nom de la lettre R en anglais), plus rares pour les lettres de nom de structure consonne-voyelle CV (T → /ti/). Ils apprennent plus facilement des orthographes phonétiques simplifiées (e.g. BT pour *beet*) plutôt que d'autres pourtant de plus grande prégnance perceptive visuelle mais de prononciation inadéquate (e.g. C_D pour *wife*) ou n'incluant pas le nom des lettres dans les mots prononcés (e.g. BT pour *bait*). Cependant, des enfants francophones de moyenne section (MS) et grande section (GS) connaissant le nom et ignorant la valeur phonémique des consonnes sélectionnées parviennent à identifier l'item prononcé parmi deux pseudo-mots écrits (Foulin & Pacton, 2006). Les items diffèrent par une seule consonne (BOC vs VOC). La capacité massive des enfants de GS et dans une proportion moindre celle des enfants de MS, à recourir à des relations lettre-phonème pour distinguer les mots écrits suggèrent de considérer la connaissance du nom des lettres comme un précurseur de la connaissance de leur « son ».

Le poids de la connaissance du nom de la lettre à l'œuvre dans ces stratégies d'identification précoce de mots n'est pas sans implication sur les conceptions théoriques de l'apprentissage de la lecture. On peut décrire une procédure de lecture par prise d'indices phonétiques auprès d'enfants considérés généralement à cet âge comme lecteurs logographes (2). Grâce au nom des lettres, les jeunes enfants peuvent progresser d'un traitement essentiellement visuo-sémantique des mots à un traitement linguistique préparant la voie à la procédure alphabétique.

Cette progression observée dans les stratégies de lecture et d'écriture semble s'opérer parallèlement à certains changements représentationnels dans le développement cognitif de l'enfant. Noyer et Baldy (2002) ont pu définir ainsi quatre stratégies (picturale, représentation générale, sémiotique et phonographique) dont la fréquence varie en fonction de la tâche (production, reconnaissance, verbalisation) et de l'âge (trois à six ans). Le recours à ces stratégies illustre le passage progressif du dessin à l'écriture et reflète des différences dans les connaissances des enfants sur les contraintes qui régissent les deux systèmes de notation. Par le biais de la conscience phonologique, cette différenciation progressive conduit à l'établissement de la relation phonème/graphème

(Noyer, 2005). Écrire n'est plus alors produire un dessin mais transcrire des sons en signes graphiques spécifiques. Étudiant l'évolution de la conceptualisation de l'écrit alphabétique, Ferreiro (1977) observe que l'enfant développe une conception phonologique de l'écrit – les mots écrits symbolisent les mots parlés – à partir de l'expérience qu'il fait de leur écriture. Il devient capable d'articuler des habiletés impliquant l'analyse explicite des mots en segments phonémiques avec la connaissance qu'il possède du nom des lettres. Cette conjugaison ne peut se réaliser qu'une fois dépassés les premiers concepts sur le code écrit, lesquels associent langage écrit avec représentation des propriétés sémantiques des mots. Treiman, Sotak et Bowman (2001) suggèrent qu'en utilisant la co-occurrence des lettres dans l'écriture des mots et le nom des lettres dans leur prononciation, l'enfant pourrait non seulement appréhender la nature phonologique de l'écrit mais également comprendre que les lettres constituent des unités fonctionnelles stables dans l'établissement des relations oral-écrit. Pour autant, la connaissance du nom des lettres ne permet pas à elle seule, de saisir la structure alphabétique des mots écrits : une sensibilité phonologique précoce telle l'habileté à segmenter une syllabe en attaque-rime, à en identifier l'attaque, combinée à la connaissance du nom des lettres est nécessaire pour permettre à l'enfant d'accéder au principe alphabétique.

Les enfants commencent à relier l'oral et l'écrit sur la base du nom des lettres mais doivent cependant apprendre à utiliser les correspondances fondées sur leur valeur phonémique pour progresser dans l'acquisition de la langue écrite. Treiman *et al.* (1998) avancent que les enfants utilisent la connaissance du nom des lettres lorsqu'ils en apprennent la valeur phonémique plutôt qu'ils ne recourent à des appariements arbitraires lettre-son qu'ils auraient mémorisés (Windfuhr & Snowling, 2001). Grâce à leurs habiletés phonologiques et plus précisément à leur sensibilité à la structure phonologique du nom des lettres, ils sont capables d'extraire implicitement la valeur phonémique correspondante incluse dans le nom des lettres. Dans une étude avec entraînement, Share (2004) observe que de jeunes enfants israéliens de cinq, six ans mémorisent plus facilement le « son » des lettres pour lesquelles ils ont appris préalablement un appariement graphie-nom incluant le « son » correspondant (B → /bɛ/). *A contrario*, l'entraînement s'avère peu efficace pour les associations graphie-label arbitraire (T → /gi/). En résumé, les correspondances graphophonémiques sont plus facilement établies pour les lettres de nom connu, incluant la





valeur phonémique conventionnellement attribuée. Selon les travaux anglophones (Evans, Bell, Shaw, Moretti & Page, 2006 ; Treiman *et al.*, 1998) et une étude en français (Écalles, 2004), l'effet facilitateur de la connaissance du nom des lettres dans l'apprentissage de leur valeur phonémique serait par ailleurs plus prononcé pour les consonnes dont le nom est de structure CV que pour celles dont le nom est de structure VC. L'accès au phonème /b/ dans le nom de la lettre /bi/ paraît favorisé par la position de /b/ en attaque de la syllabe CV /bi/, contrairement à /f/ en position finale de la syllabe VC /ef/. Toutefois, ce résultat n'a pas été répliqué dans l'étude de Share (2004) ni dans celle d'Écalles, Magnan et Biot-Chevrier (2008).

Enfin, si la connaissance du « son » des lettres peut évidemment s'acquérir sans en connaître le nom (Levin, Shatil-Carmon & Asif-Rave, 2006), il se pourrait que la connaissance du nom de la lettre facilite l'émergence de la sensibilité phonémique de telle sorte que seuls les enfants qui connaissent le nom des lettres sont capables par exemple, de réussir les tâches de segmentation attaque-rime (Stahl & Murray, 1998). Les conclusions des travaux de Pennington et Leffly (2001) auprès d'enfants à risque de dyslexie vont dans ce sens : la connaissance du nom des lettres se développe avant la sensibilité phonémique et le succès dans les tâches évaluant cette dernière dépend fortement du niveau de cette connaissance (Burgess, 2002). La connaissance du nom des lettres stimulerait le développement de la conscience des phonèmes des enfants au tout début de l'acquisition de la lecture (Foulin, 2005). Dans un premier temps, les lettres et le nom des lettres permettraient la découverte de la structure phonémique des mots parlés. Puis l'évolution de la connaissance du nom des lettres pourrait favoriser le développement simultané et ultérieur de la sensibilité phonémique, ce qui expliquerait l'aspect prédictif du niveau de connaissance du nom des lettres sur les performances phonémiques pendant la période préscolaire et les premières années d'école.

Quel est le rôle de la connaissance du nom des lettres dans les premières productions orthographiques ? Si la connaissance du nom des lettres permet d'orthographier des items dont la forme orale comporte le nom de la lettre comme le souligne le recours aux stratégies *lettre-nom* évoqué, qu'en est-il du traitement d'items n'intégrant que le phonème ? Quelle est la nature des liens entretenus entre capacité de dénomination des lettres et sensibilité phonologique ? C'est à ces questions que se consacre cette recherche.

INFLUENCE DE LA CONNAISSANCE DU NOM DES LETTRES DANS LE TRAITEMENT PRÉCOCE DES RELATIONS ORAL-ÉCRIT : UNE ÉTUDE EXPÉRIMENTALE

L'objectif est de montrer que les très jeunes enfants capables de dénommer les lettres obtiennent de meilleures performances en production orthographique et témoignent d'une sensibilité phonologique plus développée que leurs pairs qui n'ont pas construit cette connaissance.

L'hypothèse générale est d'une part, que la connaissance du nom de la lettre favorise le stockage d'unités phonologiques que l'enfant peut mobiliser pour établir des associations oral-écrit. Grâce à cette connaissance, les jeunes enfants devraient se révéler capables d'extraire d'un mot prononcé, le nom de la lettre et dans une moindre mesure, le phonème correspondant aux lettres-cibles pour établir des correspondances lettre-son témoignant ainsi de compétences métaphonologiques précoces. Cette capacité à connecter l'oral et l'écrit à un niveau sublexical devrait leur permettre d'écrire l'unité attendue. À l'appui des travaux de Treiman (1994) relatifs à l'influence des propriétés phonologiques des noms des lettres sur l'orthographe initial, on peut s'attendre à un recours au nom des lettres plus marqué pour orthographier les items comportant le nom de type VC. En revanche, en référence aux études sur l'apprentissage des correspondances lettre-phonème (Écalles, 2004 ; Evans *et al.*, 2006 ; Treiman *et al.*, 1998), l'écriture des items comportant le phonème pourrait être facilitée pour les consonnes de type CV dont le phonème, en attaque, est de ce fait plus accessible.

Méthodologie

La procédure expérimentale comporte deux phases :

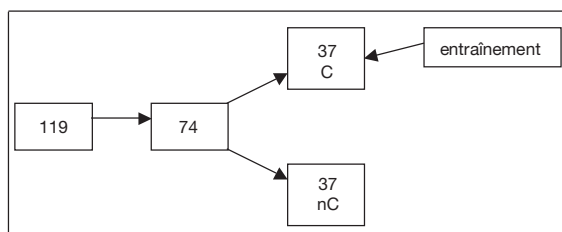
- une phase de sélection de l'échantillon et de constitution de deux groupes contrastés avec session d'entraînement pour l'un des groupes ;
- une phase expérimentale.

Participants : sélection et entraînement

L'échantillon est recruté parmi les enfants scolarisés en moyenne section de sept écoles maternelles situées en milieu rural et semi-urbain. Les enfants sont issus de milieux socio-économiques variés. D'une population initiale de cent dix neuf enfants,



Figure 1. – Représentation schématique des étapes de sélection et de constitution des groupes d'enfants **Connaisseurs (C)** et **non Connaisseurs (nC)**



soixante quatorze sont retenus pour participer à l'expérimentation (figure 1). Aucun de ces enfants n'a bénéficié à l'école d'un enseignement systématique de l'alphabet. Deux groupes de participants sont constitués, Connaisseurs vs non Connaisseurs du nom des lettres, en fonction de leur niveau de connaissances du nom des lettres et de leur capacité à écrire les lettres.

Sélection des sujets

Les cent dix neuf enfants sont soumis à une épreuve de dénomination et de production graphique de dix consonnes. Afin de contrôler l'effet facilitateur de la position du phonème dans le nom de la lettre, les lettres se répartissent équitablement en deux catégories. Pour cinq lettres, leur valeur phonémique correspond à l'attaque de la syllabe que constitue le nom de type CV (V, B, D, P, T) ; pour cinq autres, leur valeur phonémique correspond à la coda de cette syllabe VC (F, N, S, M, L). Les lettres sont appariées selon leur fréquence graphonémique (3) (Véronis, 1986). Les dix lettres figurent en capitales d'imprimerie (4) sur des cartons individuels (5 x 5 cm). Les sujets doivent nommer chacune des dix

lettres présentées successivement par l'examineur (« Comment s'appelle cette lettre ? ») selon un ordre aléatoire. Aucun feed-back n'est formulé quelle que soit la réponse donnée. Les enfants sont ensuite invités à écrire sous dictée l'ensemble des lettres. Les passations individuelles se déroulent dans un local calme et isolé et s'échelonnent sur une quinzaine de jours. Les données de trente et un enfants présentant un concept de lettres encore peu développé (les lettres sont traitées comme une notation iconique que l'enfant associe à un objet « c'est un avion ! » ou décrites « c'est un trait avec presque un rond ! ») sont écartées de l'étude.

Constitution des groupes Connaisseurs et non Connaisseurs

Les quatre lettres L, P, S et T (lettres-cibles) retenues pour l'expérimentation et la construction du matériel sont choisies en fonction du nombre de réponses correctes, de leur distribution dans les catégories citées précédemment et de leur fréquence graphonémique (tableau I).

Au pré-test, douze enfants nomment et produisent l'écriture correcte des quatre lettres, vingt cinq connaissent le nom et réalisent le tracé d'au moins deux de ces quatre lettres. Ces trente sept enfants constituent le groupe des « Connaisseurs ». La moyenne d'âge de ce groupe composé de vingt et un garçons et seize filles est de quatre, dix ans. Les trente sept enfants formant le groupe « non Connaisseurs » ne connaissent ni le nom ni la graphie des lettres cibles (tableau II). La moyenne d'âge de ce groupe composé de vingt garçons et dix sept filles est de quatre, dix ans.

Remarque : la constitution de groupes de même effectif ainsi que les contraintes méthodologiques (niveau de connaissances partagées sur les lettres-cibles) imposent l'exclusion de quatorze sujets.

Tableau I. – Nombre de sujets fournissant des réponses correctes dans les tâches de dénomination de lettres (DL) et de production de lettres (PL) en fonction de la position du phonème dans le nom des lettres

N = 119	phonème en attaque					phonème en coda				
	<i>V</i> ₍₄₀₅₎	<i>B</i> ₍₄₂₈₎	<i>D</i> ₍₅₅₃₎	<i>P</i> ₍₆₈₁₎	<i>T</i> ₍₉₉₈₎	<i>F</i> ₍₂₉₇₎	<i>N</i> ₍₃₆₁₎	<i>S</i> ₍₅₂₄₎	<i>M</i> ₍₆₂₅₎	<i>L</i> ₍₈₀₆₎
DL	18	30	13	29	27	17	37	36	26	33
PL	16	20	10	26	26	15	27	29	27	33

Note : en gris, figurent les quatre lettres-cibles retenues ; en indice, leur fréquence graphonémique.



Tableau II. – **Nombre moyen de réponses correctes, minimum et maximum, écart-type, obtenus dans la tâche de dénomination et de production graphique des dix lettres initiales et des quatre lettres-cibles par les deux groupes d'enfants *Connaisseurs* (C) et *non Connaisseurs* (nC)**

	lettres initiales (max = 10)		lettres-cibles (max = 4)	
	DL	PL	DL	PL
	groupe d'enfants « Connaisseurs »			
moyenne	5,97	5,35	3,03	2,81
σ	2,63	2,46	0,9	0,91
étendue	2-10	2-10	2-4	2-4
	groupe d'enfants « non Connaisseurs »			
moyenne	0,32	0,08	0	0
σ	0,53	0,28	0	0
étendue	0-2	0-1	–	–

Note : les connaissances observées pour le groupe nC portent sur les lettres B et N, lettres non retenues pour la construction du matériel.

Afin d'évaluer la connaissance de la valeur phonémique des quatre lettres-cibles, les soixante quatorze sujets doivent identifier le phonème initial de quatre mots énoncés successivement par l'expérimentateur (« Lutin », « Panier », « Souris », « Tapis » (5)) et pointer la graphie correspondante choisie parmi les dix supports-lettres décrits ci-dessus, disposés sur un plateau : aucun des sujets ne réussit ce test, y compris les enfants connaissant le nom et la graphie de ces lettres initiales.

Entraînement

Au cours de cinq sessions de renforcement réparties sur une semaine, les enfants du groupe « Connaisseurs » consolident ou apprennent le nom et s'exercent à la graphie de l'ensemble des lettres-cibles (jeux interactifs : devinettes, détection d'intrus, coloriage, manipulation de lettres objets, etc.). Le post-test révèle l'acquisition de la connaissance du nom et la maîtrise du tracé des quatre lettres par tous les sujets de ce groupe.

Phase expérimentale : matériel et procédure

Au cours du mois qui suit l'entraînement du groupe C, les soixante quatorze enfants sont confrontés à une épreuve de production écrite suivie de trois tâches phonologiques.

Épreuve de production écrite de pseudo-mots

Le tableau III précise la liste de pseudo-mots bisyllabiques établie à partir des lettres-cibles L, P, S, T. La construction du matériel permet d'étudier l'effet de l'unité (nom de la lettre vs phonème) et l'effet du type de lettre selon la position (attaque vs coda) du phonème dans le nom de la lettre. La liste comporte seize items-cibles de quatre lettres répartis selon quatre conditions.

Tous les sujets de chaque groupe doivent écrire seize items-cibles sur une feuille recto verso (8*8) ; l'emplacement de l'écriture de chaque item est matérialisé par un trait précédé d'un dessin coloré (cf. protocoles en annexe, renseignés respectivement par deux enfants « Connaisseurs » et un enfant « non Connaisseur »). La dictée des items énoncés successivement s'effectue par colonne dont l'ordre de présentation est contrebalancé. La consigne donnée est la suivante : « Sur cette feuille, on voit des dessins de drôles de petits personnages... À côté de chaque personnage, il y a un trait sur lequel tu vas essayer d'écrire son nom, un nom bizarre ! Mets ton doigt sur le petit personnage (le décrire et le situer sur l'espace feuille). Écoute bien, il s'appelle Téfo ! ». Chaque item est prononcé lentement suivi de l'invitation à écrire. La passation semi-collective s'effectue par groupes de trois enfants, sans regard possible pour chacun sur les productions respectives. La production de





Tableau III. – Liste des items-cibles répartis selon les quatre conditions expérimentales

		Position de la valeur phonémique	
		Valeur phonémique en attaque dans le nom de la lettre (CV)	Valeur phonémique en coda dans le nom de la lettre (VC)
Unité présente dans l'item	nom de la lettre (Un)	péva péma téfo téda	elvu elfa esto esjo
	phonème de la lettre (Up)	pida puro tudi tima	ludi lafu sifé savo

l'unité attendue (lettre dont le nom est identifiable à la syllabe orale initiale ou correspondant au phonème en attaque du pseudo-mot) constitue la variable dépendante.

Épreuve phonologique

Le niveau de sensibilité phonologique est évalué à partir de deux tâches issues du Test des Habiletés Phonologiques THaPho (Écalé, 2007). La première tâche (T1) implique un traitement épiphonologique dans laquelle il s'agit de catégoriser des mots partageant une syllabe commune. L'enfant doit entourer deux images parmi quatre illustrant deux mots partageant la même unité phonologique, placée à l'initiale ou à la fin du mot (« toupie », « bateau », « requin », « balai »). L'autre tâche consiste à extraire la syllabe (T2a) et le phonème (T2b) partagés par un couple de mots, unités placées en début ou en fin de mot, sollicitant ici un traitement métaphonologique (« bateau », « balai » ; « manche », « mur »). Aucune de ces unités ne coïncide au nom ou n'intègre le phonème correspondant aux lettres-cibles de notre étude.

Chacune des tâches comprend six items, sans feedback correctif, précédés d'un item exemple. Tous les sujets sont soumis à ces trois épreuves, en passation individuelle.

Résultats

Tâche de production lexicale

Une ANOVA permet d'étudier l'effet du facteur inter-sujets Groupe (« Connaisseurs » vs « non Connaisseurs ») et celui des facteurs intra-sujets Unité présente dans l'item (nom /phonème) et Type de lettre selon la position du phonème dans le nom de la lettre (CV/VC). L'analyse révèle un effet signi-

ficatif du groupe [$F(1,72) = 132,31, p = .0001$], de l'unité présente dans le nom de la lettre [$F(1,72) = 150,06, p = .0001$] et du type de lettre [$F(1,72) = 8,23, p = .005$]. Le groupe « Connaisseurs » (C) obtient des performances supérieures à celles enregistrées pour le groupe « non Connaisseurs » (nC) (45 % vs 5 % de réponses correctes). Globalement, les enfants obtiennent de meilleures performances lorsqu'il s'agit de traiter les items *Un* comportant le nom de la lettre (41,5 %) que dans le traitement des items *Up* comportant le phonème (9 %). Enfin, les meilleurs scores sont enregistrés pour les lettres comportant la valeur phonémique correspondante en position finale dans leur nom (28,5 % pour les lettres VC vs 22,3 % pour les lettres CV).

Les performances plancher obtenues par les enfants « non Connaisseurs » ne permettent pas d'interpréter les interactions (Figure 2a et 2b) observées entre les facteurs Groupe et Unité [$F(1,72) = 91,86, p = .0001$], et entre les facteurs Groupe et Type de lettre [$F(1,72) = 7,36, p = .008$]. Les scores enregistrés pour le groupe « Connaisseurs » diffèrent significativement selon le type d'unités ($p = .0002$) et le type de lettres ($p = .001$). Bien que l'analyse ne révèle pas d'effet d'interaction entre les facteurs Unité et Type de lettres [$F < 1$], les tests post hoc indiquent une différence significative au profit du nom des lettres de structure VC ($p = .024$) pour les items comportant le nom de la lettre. Les scores obtenus aux items incluant le phonème ne se distinguent pas significativement d'un type de lettres à l'autre ($p = .073$). Enfin, l'ANOVA n'indique pas de triple interaction.

Tâches phonologiques

La nature différente des tâches suggère de comparer les performances obtenues par les deux groupes dans la tâche T1 (épiphonologique) puis de conduire



Figures 2. – Nombre moyen de réponses correctes en fonction du groupe (Connaisseurs vs non Connaisseurs) et de l'unité (nom vs phonème) (interaction 1 – a), en fonction du groupe (Connaisseurs vs non Connaisseurs) et du type de lettre (CV vs VC) (interaction 2 – b)

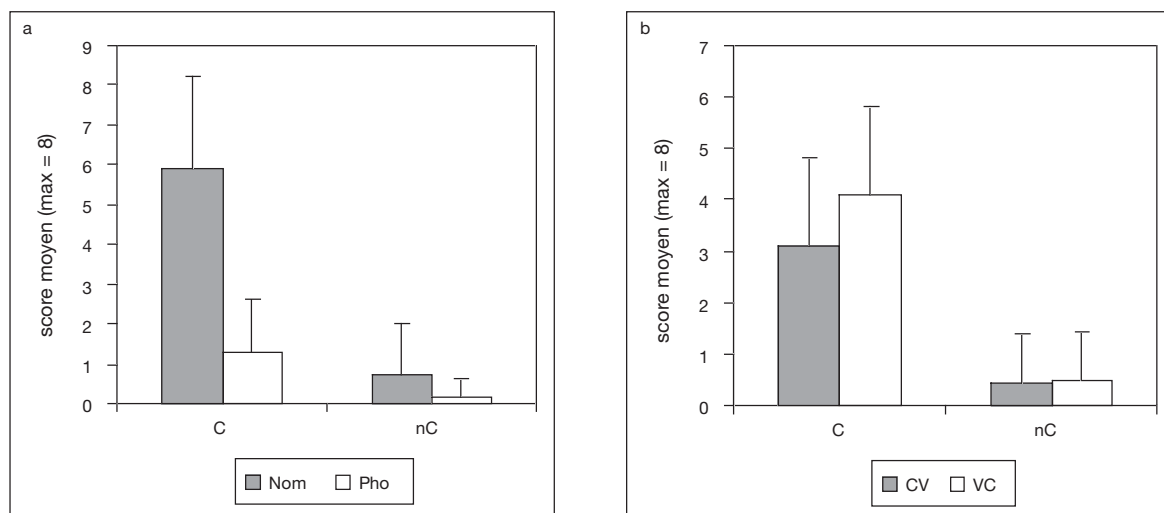
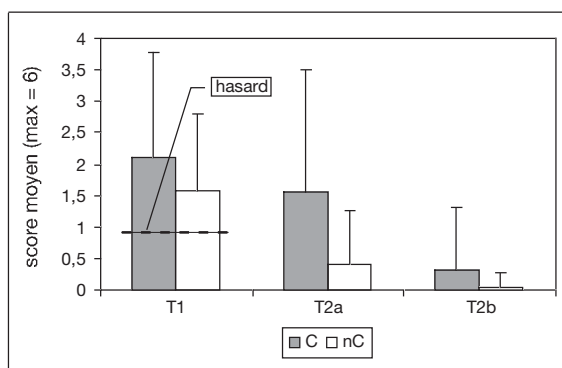


Figure 3. – Nombre moyen de réponses correctes obtenues par les deux groupes C et nC dans les trois épreuves phonologiques de catégorisation syllabique (T1), d'extraction syllabique (T2a) et phonémique (T2b)



une ANOVA à partir des scores enregistrés aux tâches métaphonologiques T2a (syllabes) et T2b (phonèmes). Dans la tâche T1, les performances relevées pour les deux groupes se distinguent du hasard ($p < .05$). La différence entre les scores obtenus par chacun des groupes n'est pas significative [$t(36) = 1,52, p = .13$] (Figure 3). L'analyse de variance indique un effet

significatif du groupe sur le niveau d'habiletés métaphonologiques [$F(1,72) = 9,73, p = .003$] et de l'unité traitée [$F(1, 72) = 28,41, p = .0001$]. Globalement, les performances obtenues par le groupe C sont significativement supérieures à celles du groupe nC (16,7 % vs 5 % de réponses correctes). Les scores enregistrés à la tâche T2a (16,4 %) sont supérieurs à ceux obtenus dans la tâche T2b (3,2 %).

L'ANOVA révèle un effet conjugué des deux variables [$F(1, 72) = 8.89, p = .004$] lié à une différence entre les scores relevés pour les deux groupes, significative uniquement dans la tâche T2a ($p = .0002$), tâche métasyllabique.

DISCUSSION

Notre objectif principal consistait à observer le poids de la connaissance du nom des lettres dans la construction précoce des connexions oral-écrit à l'œuvre dans une tâche d'écriture. À notre connaissance, ce type de recherche n'avait pas encore été conduit en français.

Les résultats révèlent que les jeunes enfants qui ont appris le nom des lettres obtiennent dans la tâche



d'écriture, des performances supérieures à celles de leurs pairs qui ne disposent pas d'une telle connaissance. Ces résultats nous permettent d'avancer que la connaissance du nom des lettres participe aux premières productions orthographiques. D'une part, les enfants « Connaisseurs » semblent saisir que les relations entre l'oral et l'écrit s'effectuent sur la base des lettres (on a pu observer que les enfants ne manifestent aucune hésitation à tracer la graphie des lettres alors qu'ils n'ont auparavant ni appris à écrire sous dictée ni reçu d'autre consigne que celle d'écrire le nom du personnage). D'autre part, le répertoire de lettres connues qu'ils ont pu constituer leur permet d'y sélectionner la lettre correspondant le mieux à la séquence orale qu'ils perçoivent et identifient dans le mot prononcé.

Le bénéfice de la connaissance du nom des lettres se traduit par un taux de réussite supérieur dans le traitement des items comportant le nom de la lettre. Grâce à leurs habiletés phonologiques, les enfants « Connaisseurs » annexes 1 et 2, protocoles Valentin et Lucas) exploitent l'information que constitue le nom de la lettre présent dans la prononciation des items, indice phonologique plus accessible que ne l'est le phonème. Les performances relevées dans le traitement des items incluant cette dernière unité suggèrent que la connaissance du nom des lettres favorise l'accès à la connaissance implicite de la valeur phonémique qu'il comporte et son exploitation dans les mots parlés. D'autres travaux expérimentaux mériteraient d'être poursuivis sur ce thème.

Avant l'expérimentation, les enfants ne connaissent pas explicitement la valeur phonémique des lettres retenues. Après l'apprentissage du nom des lettres, dans la tâche d'écriture, certains d'entre eux se révèlent capables d'isoler d'une forme orale, le phonème initial correspondant au nom de la lettre apprise et d'en produire la graphie. Lucas écrit par exemple, T pour *tima* et S pour *sifé* (annexe 2). Ce n'est donc pas sur la base d'une connaissance antérieure de la valeur phonémique que les enfants ont ainsi procédé pour réussir l'épreuve. La réalisation de cette dernière suggère la nécessaire mise en œuvre de capacités de segmentation phonémique de la parole. Ce sont ces mêmes capacités qui ont été sollicitées avant l'expérimentation pour évaluer la connaissance de la valeur phonémique des lettres-cibles. Or, aucun des enfants n'a pu produire alors une réponse correcte. Nous pouvons avancer que la connaissance du nom de la lettre a favorisé l'émergence d'une sensibilité aux phonèmes de ces quatre lettres et que toutes deux combinées, ces habiletés ont permis à certains

enfants de relier lettres et phonèmes présents dans les pseudo-mots. La comparaison des performances obtenues pour les items comportant le phonème (16 % de réponses correctes) et des résultats enregistrés à l'épreuve métaphonologique, tâche T2b (5.3 %) pourrait constituer un argument en faveur de la plausibilité de cette hypothèse. En effet, cette tâche sollicite un traitement au niveau des phonèmes de lettres autres que les quatre lettres-cibles (lettres *m*, *b*, *v*, *g*, *n*). Le nom des lettres correspondant n'a donc pas été appris explicitement et cette absence de connaissance semble priver l'enfant d'une ressource dont il aurait pu tirer parti pour réussir à extraire le phonème commun comme en témoigne la faiblesse des scores à cette tâche. En outre, les enfants disposant de connaissances spontanées du nom des lettres sélectionnées avant l'expérimentation n'ont pu tirer profit de cet avantage. La tâche d'écriture a donc sans doute participé à l'émergence d'une sensibilité phonémique, orientant l'attention de l'enfant sur le lien entre lettre, nom de la lettre et mot prononcé. Il se pourrait ainsi que cette sensibilité favorisant la production de la lettre attendue puisse découler d'une interrelation entre connaissance du nom des lettres (plus ou moins stabilisée), niveau d'habiletés phonologiques initial et nature de l'activité d'écriture.

Par ailleurs, les performances obtenues par le groupe « non Connaisseurs » qui ont pu produire la graphie correcte de la lettre-cible ne diffèrent pas significativement selon le type d'unités et le type de lettres présentes dans l'item. L'observation précise des quelques productions graphiques correctes de la lettre-cible semble indiquer un effet de familiarité. Les tracés de lettre correspondent à l'initiale du prénom ou à celle du patronyme (annexe 3, protocole Thomas). Les productions écrites des enfants « Connaisseurs » révèlent également une sur-représentation des lettres du prénom. Ainsi, Valentin (annexe 1) trace le plus souvent l'unité attendue et poursuit l'écriture jugée incomplète, avec des lettres disponibles. Au delà de la prégnance du prénom déjà signalée dans d'autres travaux (Treiman, Kessler & Bourassa, 2001) nous pouvons constater l'élaboration de connaissances et d'hypothèses sur les conventions de l'écrit : l'enfant perçoit que l'item énoncé correspond à une séquence sonore qu'une lettre unique ne peut suffire à transcrire.

Nous avons examiné l'influence des propriétés phonologiques du nom des lettres sur les capacités à associer la prononciation et l'orthographe des pseudo-mots. Les enfants *Connaisseurs* obtiennent de meilleures performances lorsqu'il s'agit de traiter les items comportant le nom des lettres de type VC,





incidence d'une stratégie « lettre-nom » conforme aux travaux de Treiman (1994). En revanche, l'effet facilitateur de la position du phonème en attaque dans le nom de la lettre, tel qu'il est décrit dans l'apprentissage de la valeur phonémique des lettres en français (Écalles, 2004) comme en anglais (Evans *et al.*, 2006 ; Treiman *et al.*, 1998) ne se reproduit pas dans l'écriture d'items comportant le phonème. Les phonèmes des lettres de type CV ne semblent pas plus accessibles que les phonèmes des lettres de type VC. Nos observations contraires aux travaux précités et par ailleurs, renforcées par des études francophones récentes (Écalles *et al.*, 2008 ; Foulin & Pacton, 2006) suggèrent de rechercher l'influence de facteurs non linguistiques et psycholinguistiques susceptible d'expliquer ce phénomène : les données discordantes recueillies en français ne permettant pas de ce fait d'invoquer un effet de la langue.

Outre des performances supérieures dans la tâche d'écriture, les enfants « Connaisseurs » du nom des lettres manifestent également des compétences phonologiques plus développées. L'effet s'avère plus prononcé dans la tâche sollicitant un traitement réfléchi et intentionnel de la syllabe où l'écart entre les scores obtenus par les deux groupes s'avère significatif. *A contrario*, les épreuves T1, impliquant un traitement épiphonologique de la syllabe et T2b, sollicitant une conscience du phonème, ne discriminent pas significativement les deux groupes, 1/ la réalisation de la tâche T1 ne semble pas dépendre d'une connaissance préalable du nom des lettres confirmant ainsi l'idée qu'une sensibilité à la syllabe de moindre niveau n'est pas soumise à l'expérience de l'alphabétisation, 2/ dans la tâche T2b, les enfants du groupe « Connaisseurs » ne peuvent s'appuyer sur leur connaissance du nom des lettres pour extraire le phonème de l'item prononcé. Toutefois, la supériorité des scores obtenus dans ces deux dernières tâches par ce groupe d'enfants semble indiquer que connaître le nom des lettres pourrait influencer le développement de la conscience phonologique. Une évaluation des compétences phonologiques avant expérimentation aurait permis de définir plus précisément les relations de causalité entretenues.

CONCLUSION

S'il est admis que l'apparition des capacités métaphonologiques est stimulée par l'enseignement formel de la langue écrite ou par un entraînement spécifique,

il se pourrait que l'apprentissage explicite du nom des lettres constitue en lui-même un entraînement favorisant le développement des habiletés phonologiques. Cet entraînement pourrait activer le développement de capacités de traitement métaphonologique de la syllabe en général et plus spécifiquement du phonème lorsque celui-ci correspond à une lettre connue.

Les observations issues de cette étude confirment le rôle primordial de la connaissance du nom des lettres dans les associations oral-écrit, l'apprentissage implicite de leur « son » et le développement de la sensibilité phonémique. Parce que le nom des lettres est à la fois une ressource stratégique et un réel atout conceptuel dans l'apprentissage initial et la maîtrise de l'écrit, sa connaissance précoce pourrait constituer à l'instar de la conscience phonologique ou encore de la compréhension des conventions de l'écrit (Whitehurst & Lonigan, 1998), un des piliers de la littéracie émergente et participer au fondement des apprentissages ultérieurs. À cet égard, des relations prédictives entre capacité à dénommer les lettres et niveau de lecture ont pu être établies auprès d'enfants âgés de quatre, six ans (Badian, 1995). C'est pourquoi, l'apprentissage de la graphie et du nom des lettres pourrait être davantage au cœur des préoccupations de l'enseignement dispensé en maternelle. La faiblesse des connaissances préscolaires dont on sait qu'elle compromet fortement le déroulement de l'apprentissage alerte sur la nécessité pour l'école de réduire l'hétérogénéité sensible et critique constatée dans ce domaine de connaissances.

Par ailleurs, les enfants se sont prêtés avec intérêt et persévérance aux différentes épreuves témoignant ainsi d'une motivation à s'engager dans le processus d'acquisition de l'écrit. S'appuyant sur cette dimension conative et sur la base de connaissances affectivement ancrée que constitue le prénom, l'association d'activités précoces d'écriture et de lecture, en lien avec l'enseignement explicite du nom des lettres pourrait constituer un gage de réussite de la compréhension du principe alphabétique, condition nécessaire à l'accès et la maîtrise du langage écrit.

Catherine Biot-Chevrier
catherine.chevrier@wanadoo.fr

Jean Ecalles
jean.ecalles@univ-lyon2.fr

Annie Magnan
annie.magnan@univ-lyon2.fr

Laboratoire d'étude des mécanismes cognitifs, EA
3092/CNRS, université Lumière-Lyon2





NOTES









- (1) Concept désignant l'ensemble des connaissances et habiletés précoces comme précurseurs de la lecture et de l'écriture conventionnelles (Whitehurst & Lonigan, 1998). L'acquisition de la langue écrite n'est pas à considérer comme un phénomène du tout ou rien qui apparaîtrait sous l'effet de l'enseignement institutionnel, mais s'initie dès les premiers contacts avec l'écrit.
- (2) Au cours de la période logographique, l'accès au sens se fait directement sans médiation phonologique, à partir d'indices visuels.
- (3) Nombre d'occurrence des graphonèmes dans le lexique (i.e. couples composés d'un graphème et de son pendant phonématique).
- (4) La graphie élémentaire des lettres capitales en facilite le tracé et la discrimination d'où le choix de ce format d'écriture.
- (5) Ces mots tout en étant familiers ne figurent pas dans le corpus des mots clés des classes concernées. On remarquera que les lettres initiales correspondent aux lettres-cibles.









BIBLIOGRAPHIE

- BURGESS S. R. (2002). « The influence of speech perception, oral language ability, the home literacy environment, and prereading knowledge on the growth of phonological sensitivity : A one-year longitudinal investigation ». *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*, n° 15, p. 709-737.
- BADIAN N. A. (1995). « Predicting reading ability over the long term. The changing roles of letter naming, phonological awareness, and orthographic knowledge ». *Annals of Dyslexia*, n° 45, p. 79-96.
- ÉCALLE J. (2004). « Les connaissances des lettres et l'écriture du prénom chez l'enfant français avant l'enseignement formel de la lecture-écriture ». *Psychologie Canadienne*, n° 45, p. 111-119.
- ÉCALLE J. (2007). *THaPho : Test des Habiletés Phonologiques*. Paris : Éd. Mot à Mot.
- ÉCALLE J., MAGNAN A. & BIOT-CHEVRIER C. (2008). « Alphabet knowledge and early literacy skills in French beginning readers ». *European Journal of Developmental Psychology*, vol. V, n° 3, p. 303-325.
- EVANS M. A., BEL M., SHAW D. *et al.* (2006). « Letter names, letter sounds and phonological awareness : An examination of kindergarten children across letters and of letters across children ». *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*, n° 19, p. 959-989.
- FERREIRO E. (1977). « Vers une théorie génétique de l'apprentissage de la lecture ». *Revue Suisse de Psychologie Pure et Appliquée*, n° 36, p. 235-244.
- FOULIN J.-N. (2005). « Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read ? ». *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*, n° 16, p. 1-27.
- FOULIN J.-N. (2007). « La connaissance des lettres chez les prélecteurs : aspects pronostiques, fonctionnels et diagnostiques ». *Psychologie française*, n° 52, p. 431-444.
- FOULIN J.-N. & PACTON S. (2006). « La connaissance du nom des lettres : précurseur de l'apprentissage du son des lettres ». *Éducation et Francophonie*, vol. XXXIV, n° 2, p. 28-55.
- LEVIN I., SHATIL-CARMON S. & ASIF-RAVE O. (2006). « Learning of letters names and sounds and their contribution to word recognition ». *Journal of Experimental Child Psychology*, n° 93, p. 139-165.
- NOYER M. (2005). « Écrire avant de savoir lire ». *Enfance*, n° 57, p. 11-23.
- NOYER M. & BALDY R. (2002). « Du dessin à la lecture et à l'écriture ». *Psychologie et Éducation*, n° 49, p. 73-88.
- PENNINGTON B. F. & LEFLY D. L. (2001). « Early reading development in children at family risk for dyslexia ». *Child Development*, n° 72, p. 816-833.
- SHARE D. L. (2004). « Knowing letter names and learning letter sounds : A causal connexion ». *Journal of Experimental Child Psychology*, n° 88, p. 213-233.
- STAHL S. A. & MURRAY B. (1998). « Issues involved in defining phonological awareness and its relation to early reading ». In J. L. Mestala & L. C. Ehri. *Word recognition in beginning literacy*. Londres : Erlbaum, p. 65-87.
- TREIMAN R. (1994). « Sources of information used by beginning spellers ». In G. D. A. Brown & N. C. Ellis. *Handbook of spelling. Theory, Process and Intervention*. Londres : Wiley, p. 75-91.
- TREIMAN R. (2006). « Knowledge about letters as a foundation for reading and spelling ». In R. M. Joshi & P. G. Aaron. *Handbook of orthography and literacy*. Mahwah, NJ : Erlbaum.
- TREIMAN R. & RODRIGUEZ K. (1999). « Young children use letter names in learning to read words ». *Psychological Science*, n° 10, p. 334-338.
- TREIMAN R., KESSLER B. & BOURASSA D. (2001). « Children's own names influence their spelling ». *Applied Psycholinguistics*, n° 22, p. 555-570.
- TREIMAN R., SOTAK L. & BOWMAN M. (2001). « The role of letter names and letter sounds in connecting print and speech ». *Memory & Cognition*, vol. XXIX, n° 6, p. 860-873.
- TREIMAN R., TINCOFF R., RODRIGUEZ K. & *al.* (1998). « The foundations of literacy : Learning the sound of letters ». *Child Development*, vol. LXIX, n° 6, p. 1524-1540.
- VÉRONIS J. (1986). « Étude quantitative sur le système graphique et phono-graphique du français ». *Cahiers de Psychologie Cognitive*, vol. VI, n° 5, p. 501-531.
- WHITEHURST G. J. & LONIGAN C. J. (1998). « Child development and emergent literacy ». *Child Development*, n° 69, p. 848-872.
- WINDFUHR K. L. & SNOWLING M. J. (2001). « The relation between paired associate learning and phonological skills in normally developing readers ». *Journal of Experimental Child Psychology*, n° 80, p. 160-173.











Annexe 1. – Protocole renseigné par l'enfant « Connaisseur » Valentin









 péva	<u>PVA</u>	 elvu	<u>LVV</u>
 pida	<u>APV</u>	 esmi	<u>STE</u>
 téda	<u>TVL</u>	 ludi	<u>VEN</u>
 savo	<u>PJT</u>	 péma	<u>EPN</u>
<u>VALENTIN</u>			

 téfo	<u>DEV</u>	 tima	<u>NVL</u>
 esdo	<u>SEV</u>	 puro	<u>DEV</u>
 lafu	<u>ENE</u>	 sifé	<u>MEN</u>
 elfa	<u>LNA</u>	 tudi	<u>DEN</u>









Annexe 2 – Protocole renseigné par l'enfant « Connaisseur » Lucas

 pèva	P _____	 elvu	L _____
 pido	X _____	 esmi	S _____
 tèda	K _____	 ludi	L _____
 savo	S _____	 pèma	CP _____









LUCAS

 tèfo	T _____	 tima	T _____
 esdo	S _____	 puro	P _____
 lafu	A _____	 sifè	S _____
 elfa	L _____	 tudi	T _____

Annexe 3 – Protocole renseigné par l'enfant non Connaisseur Thomas

 péva	+	 elvu	P
 pido	+	 esmi	PT
 téda	T	 ludi	
 savo	+	 péma	T

THOMAS

 téfo	T	 tima	T
 esdo	M	 puro	M
 lafu	T	 sifé	+
 elfo	X	 tudi	T