

Entrer dans les codes de l'écrit : les grands principes d'apprentissage

Comme le rappelle le document d'accompagnement *Les Langages en maternelle* : « Pour le petit enfant, l'écrit n'existe que comme objet visuel du monde. » Pour qu'il puisse en découvrir la nature et entrer dans les spécificités du principe alphabétique, il est important que l'école favorise la compréhension du système de codage qu'il représente.

I Construire le principe alphabétique : quelle utilité ? (remarques générales)

Cet apprentissage est une nécessité qui va s'installer progressivement de la petite section à la fin du cycle 2. Il est donc fondamental de s'interroger sur la manière dont cette acquisition se met en place.

1. Qu'est-ce que le principe alphabétique ?

a) Définition

Rappelons tout d'abord ce que recouvre cette formulation. Une langue alphabétique, comme le français, s'appuie sur une correspondance codifiée entre l'écrit et l'oral. À l'oral, les mots sont constitués d'un assemblage de phonèmes (les plus petites unités distinctives de la langue) qui eux-mêmes sont associés pour former des syllabes (la plus petite unité que l'on peut articuler). À l'écrit, l'encodage des mots s'appuie sur la transcription de tous les phonèmes par des graphèmes eux-mêmes constitués d'une lettre ou d'un assemblage de lettres. L'alphabet de la langue française compte 26 lettres, alors que la langue orale comprend 36 phonèmes. Dès lors, on comprend que l'encodage de l'ensemble de ces phonèmes induit une complexité puisqu'une même lettre permettra de transcrire des phonèmes différents. Par ailleurs, un même phonème peut être transcrit par différents graphèmes en fonction de l'environnement phonologique (c'est le cas de la règle du **om** pour [ɔ̃]) ou d'une attribution plus arbitraire (guidée parfois par l'étymologie comme le choix de l'accent circonflexe de *bête* ou de *forêt* qui s'est installé au moment de la disparition du *s* présent dans le mot latin). L'enfant, pour apprendre à lire, doit donc entrer dans cet ensemble de codes et comprendre progressivement les règles qui le régissent.

Si toutes les langues alphabétiques procèdent de ce même principe, toutes n'ont pas la même complexité. Le français fait partie des langues particulièrement complexes, puisque les variations et les irrégularités sont relativement nombreuses.

b) Un exemple : avec la lettre A

La lettre **a** entre dans la composition de nombreux phonèmes.

Le premier que nous énoncerons définit **sa valeur phonologique conventionnelle** : [a], mais ce phonème peut aussi s'écrire avec un accent.

Puis, le **a**, associé à d'autres lettres, forme les graphèmes :

- **an / am** qui transcrivent le phonème [ã] (qui lui-même peut s'écrire avec les graphèmes : **en / em**) ;
- **ai** qui transcrit le phonème [ɛ] ou [e] (dans certaines finales verbales), mais ces phonèmes ont, eux aussi, d'autres modes de transcription (**è / ê / e / et / er**, etc.) ;
- **ain** qui transcrit le phonème [ɛ̃]...
- **au / eau** qui transcrivent le phonème [o]...

La complexité liée à cette lettre ne s'arrête pas là. En effet, en fonction de l'environnement graphique, l'assemblage des lettres **a** et **n** (suivi de **e** par exemple) va permettre de coder les phonèmes [an] et non [ã] comme énoncé ci-dessus.

Cet exemple montre à l'évidence que l'apprentissage des codes qui régissent l'encodage des mots n'est pas des plus simples. Sa structuration nécessite d'installer des repères et des savoirs préalables à son enseignement systématique et explicite.

2. Une construction progressive des savoirs

Aujourd'hui, depuis la conférence de consensus organisée par le PIREF en 2003, les chercheurs, dans leur immense majorité, s'accordent à reconnaître que pour parvenir à identifier les mots écrits, l'élève doit construire explicitement le code alphabétique. Bien avant cette conférence, Gérard Chauveau¹, entre autres, avait montré qu'un bon lecteur est toujours un bon décodeur, c'est-à-dire quelqu'un qui a automatisé l'essentiel du codage alphabétique et de ses règles. C'est une condition nécessaire à l'apprentissage du savoir lire, même si cela ne préjuge pas des capacités de l'apprenant à chercher et à comprendre le sens de ce qu'il lit.

1. Gérard Chauveau, *Comment l'enfant devient lecteur, pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*, éditions Retz, Paris, 2002.

Si les élèves vont apprendre l'essentiel des correspondances graphophonologiques au cours préparatoire, il est évident que cet apprentissage ne pourra s'effectuer sans l'installation de connaissances préalables essentielles qui sont clairement définies par les Instructions officielles 2007 dans le chapitre intitulé « *Se familiariser avec le français écrit et construire une première culture littéraire*² ». Le ministère, dans ses préconisations aux enseignants d'école maternelle, rappelle que la découverte du fonctionnement du code écrit est un objectif essentiel. Il détermine trois « conquêtes » que l'élève doit réaliser avant de construire de façon systématique et explicite la combinatoire à l'école élémentaire.

a) Comprendre le lien entre le mot écrit et le mot oral

Le jeune enfant va progressivement concevoir qu'un mot écrit (comme un dessin) représente un objet, une personne, une idée, etc. Cette première représentation du sens de l'écrit n'est pas articulée au signifiant oral du mot. En effet, à ce stade, l'enfant ne fait pas de lien entre chaîne écrite et chaîne sonore. Pour écrire le mot **train** (parce que l'objet représenté est long) il utilisera une longue chaîne de lettres. A *contrario*, pour écrire le mot **papillon**, qui désigne un animal plus petit, il utilisera une chaîne de signes moins importante. Progressivement, en fonction des apprentissages définis plus loin (pp. 6-11), l'enfant va associer ces deux réalités de la langue et réaliser que la longueur du mot écrit est contingente à celle du mot oral. Ainsi, si on lui demande d'encoder le mot **train**, il utilisera moins de lettres que pour encoder le mot **papillon**, indépendamment de la valeur physique de l'objet ou de l'animal désigné.

b) Prendre conscience que l'écrit est composé de mots séparés les uns des autres

Il s'agit ici, pour l'enfant, d'apprendre à observer les

supports écrits et non la chaîne orale. Si le mot est une entité fondatrice de la syntaxe, il ne se distingue pas dans la chaîne parlée puisque l'émission sonore ne s'appuie pas nécessairement sur ce dernier mais sur des groupes de souffle (dictés par la construction syntaxique) qui permettent de construire le sens de la phrase. C'est donc par l'observation de supports écrits et surtout en train de s'écrire (notamment par la dictée à l'adulte, mais aussi par toute situation dans laquelle l'adulte écrit devant l'enfant) qu'il apprendra à le distinguer. C'est aussi par l'utilisation d'imagiers et le travail sur l'unité mot que s'installeront ces premiers repères.

c) Commencer à mettre en relation des unités sonores et des unités graphiques

Cet apprentissage s'installe progressivement durant les trois années d'école maternelle. C'est avant tout dans une attitude réflexive sur la langue écrite que cette découverte du fonctionnement de l'écrit va se développer. Mireille Brigaudiot explique dans *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*³ qu'il faut, d'une part, que les élèves acquièrent une compétence métacognitive en apprenant à s'interroger sur la nature de l'écrit. Ils entrent ainsi dans une observation des matériaux utilisés pour écrire (et donc pour lire). Ils installent, alors, d'autre part, « des représentations de plus en plus précises de la nature de l'écrit ». Leurs interrogations ne portent plus uniquement sur le sens du message encodé mais sur la manière dont l'encodage (ou écrit au sens large du terme) est réalisé. C'est donc en tout premier lieu par les activités d'écriture que vont se construire les premiers apprentissages. Pour entrer dans les codes de l'écrit, on doit, d'une part, acquérir des savoirs sur les réalités sonores de la langue et les matériaux utiles à la production d'écrit (les lettres). D'autre part, il faut aussi installer fréquemment des situations de production d'écrits.

II Construire séparément des savoirs préalables au décodage : la conscience phonologique

Si l'encodage favorise le développement de représentations sur la nature de l'écrit et la compréhension progressive de la mise en fonctionnement des codes, d'autres activités sont nécessaires pour préparer l'enfant à la construction systématique des correspondances graphophonologiques.

1. Pourquoi favoriser le développement de la conscience phonologique ?

Les chercheurs, et notamment l'équipe dirigée par J. E. Gombert dans *Enseigner la lecture au cycle 2* (Nathan

2000), ont montré qu'avant de maîtriser la combinatoire, l'enfant doit développer sa conscience phonologique pour discriminer l'ensemble des sons qui composent la chaîne qu'il va encoder ou décoder. En effet, il serait illusoire d'imaginer que parce qu'on parle une langue, on en saisit explicitement toutes les réalités sonores. Or, quand on veut transcrire un phonème, ou mieux encore décoder un graphème, il faut d'abord être capable de l'identifier. On sait aujourd'hui, qu'il ne suffit pas d'être capable de construire des rimes ou des assonances pour installer cette conscience. Un travail systématique d'analyse de la structure syllabique des

2. MEN, *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?*, CNDP/XO 2007, pp. 76 à 88.

3. Hachette, 2000.

mots, puis infra-syllabique est nécessaire. Néanmoins, Martine Safra rappelle dans le DVD *Apprendre à lire* que l'unité la plus perceptible n'est pas le phonème, mais bien la syllabe. L'enfant doit d'abord être capable de dénombrer, isoler, comparer, manipuler les syllabes d'un mot avant de passer à la découverte du phonème. Cet apprentissage appartient essentiellement à l'école maternelle, le CP se consacrant plus spécifiquement aux découvertes phonémiques et à la manière de les isoler. Une des spécificités de notre langue réside dans le fait que la syllabe orale ne correspond pas toujours à la syllabe orthographiée. Ainsi, dans le mot **petite**, on prononce généralement trois consonnes et deux voyelles en deux émissions sonores (deux syllabes : [pə/tit]). La présence de la lettre **e** à la fin du mot sert à faire sonner le **t** et à distinguer la prononciation du féminin de celle du masculin. L'adulte lettré, façonné par son apprentissage orthographique, a tendance, quand il travaille sur les mots, à repartir de sa connaissance de l'écrit et non des matériaux sonores de la langue. Le jeune élève, lui, qui n'est pas encore lecteur, ne s'appuie que sur ce qu'il entend. Le contraindre à raisonner sur des syllabes écrites, qui ne représentent rien pour lui, constitue une démarche erronée, source de difficultés dans l'apprentissage. Comme le rappelle André Ouzoulias dans le guide pédagogique du *Syllabozoo* : « *Comment les enfants non lecteurs peuvent-ils concevoir les syllabes ? La réponse est dans la question s'ils sont non-lecteurs, ils ne peuvent se reposer que sur la syllabe orale.* »

2. Construire cette conscience dans le dispositif À l'école des albums GS

Avec À l'école des albums, Entrer dans les codes de l'écrit, les enseignants trouveront donc un ensemble d'activités destinées à développer progressivement l'aptitude des élèves à reconnaître, comparer, isoler et manipuler des syllabes puis quelques phonèmes. Le dispositif prévoit des situations collectives ou en petits groupes destinées à découvrir une manipulation, puis à la mettre en œuvre. Ensuite, nous proposons des situations individuelles d'entraînement avec les plateaux d'entraînement et enfin des activités plus ludiques pour automatiser l'aptitude une fois qu'elle est structurée et comprise.

a) Quelle syllabe travailler : orale ou écrite (orthographique) ?

Dans certaines régions de France, l'accent tend cependant à prononcer légèrement la consonne d'une syllabe fermée (ou terminée oralement par une consonne) dans un contexte syntaxique donné. Dans notre dispositif, il nous semble essentiel de partir des réalités sonores de la langue perçues réellement par les élèves. Nous proposons des situations fondées sur la notion de syllabe orale. Néanmoins, on ne peut construire de généralités puisque d'une région à l'autre les pratiques orales varient. Notre dispositif est donc conçu pour que les enseignants puissent prendre en

compte les réalités particulières liées aux accents. Ainsi, il peut être modifié si nécessaire notamment dans le décompte du nombre de syllabes contenues dans un mot. Il suffit que l'enseignant modifie le choix des cartes-codages préconisées. Par exemple, avec le mot **poule** : nous proposons de le classer parmi les monosyllabiques, mais l'enseignant qui le souhaite, parce que l'accent de ses élèves l'impose, pourra le classer parmi les bisyllabiques. Ce qui est fondamental, outre le fait que cela doit être guidé par la réalité de l'usage des élèves, c'est de choisir une règle et de s'y tenir.

b) Travailler sur un lexique défini par des images







Les activités de découverte de la notion de syllabe s'installent sur un lexique représenté par des images. Notre dispositif comprend donc 230 cartes image qui serviront de base à la manipulation. Nous avons choisi d'illustrer des mots qui sont le plus proches possible du vécu et des références des enfants afin que la dénomination de l'image ne fasse pas obstacle à l'apprentissage. Néanmoins, pour installer certaines manipulations, il est dommage de ne pas s'appuyer sur quelques termes particulièrement intéressants dans leur composition phonologique. Par exemple les monosyllabiques **pie** ou **pou** sont riches si on veut étiqueter un ensemble de mots comprenant la syllabe [pi] ou [pu].

Pour faciliter la tâche d'identification du mot représenté, nous avons donc choisi d'illustrer tout ce qui relève du vivant par des photographies (animaux / légumes / plantes, etc.) ainsi que quelques mots plus difficiles à illustrer. Les autres sont illustrés par des dessins.

Il est important, dans ces tâches de manipulation, que l'enseignant rappelle régulièrement les règles d'utilisation des images :

- une image illustre toujours le même mot. Si l'enfant l'a oublié, il doit le demander à l'enseignant ou à ses camarades (l'objectif du travail n'étant pas de rechercher le mot mais d'en analyser les composantes syllabiques) ;
- une image illustre un seul mot, sans son déterminant : on travaille ainsi sur les matériaux sonores du terme lui-même et non sur l'ensemble du groupe nominal. Cela favorise aussi la construction de la notion grammaticale de mot.

c) Apprendre à utiliser un système de codage pour identifier des catégories ou des manipulations types

Par ailleurs, pour que les élèves puissent explicitement construire et identifier les manipulations qu'ils réalisent sur les syllabes, nous mettons en place un système de codage qui lui aussi s'inscrit dans la continuité des apprentissages. La syllabe est symbolisée par un arc de cercle   . La syllabe-cible, c'est-à-dire celle qui est au centre de l'exercice est, elle, symbolisée par un arc de cercle plein et coloré en rouge dans les cartes en couleur   . Ainsi, quand on veut travailler la comparaison entre les mots comprenant ou non la syllabe [pi], on utilisera les codages suivants :



Il est important que les élèves comprennent bien la différence entre la notion de syllabes et le codage qui la symbolise (et ne substituent pas le codage à la notion : « une syllabe c'est un pont à l'envers »). Pour cela, il faut que l'enseignant soit très précis dans ses formulations. Il s'agit de définir :

- une syllabe, c'est ce que l'on entend dans un mot et que l'on peut isoler : par exemple, dans **poupée** [pu / pe], on entend d'abord [pu] et ensuite [pe] ;
- pour montrer que l'on entend deux syllabes dans ce mot, je peux utiliser une carte codage (et non une carte syllabe, justement pour éviter cette confusion) qui montre combien il y a de syllabes dans le mot. Une carte est donc un dessin qui explique comment le mot est composé.

Le système de codage permet, en outre, de faire travailler les élèves individuellement tout en maintenant une possibilité de contrôle de l'enseignant.

d) Construire les apprentissages au rythme des élèves

Notre dispositif favorise une construction qui s'installe au rythme des élèves plutôt qu'une progression normée par semaine d'apprentissage. Il s'agit de s'assurer de la maîtrise d'une habileté avant de complexifier les situations.

En effet, dans ce domaine, plus encore que dans d'autres, les acquis se construisent à des rythmes différents. Le dispositif est donc centré sur 4 étapes d'apprentissage qui définissent chacune des compétences spécifiques et hiérarchisées :

- **Étape 1** : segmenter un mot en syllabes et les dénombrer pour identifier la longueur de la chaîne sonore.
- **Étape 2** : localiser des syllabes données et comparer les mots pour identifier des composantes syllabiques de la chaîne sonore.
- **Étape 3** : manipuler des syllabes pour identifier les constantes et les écarts entre les différents mots.
- **Étape 4** : commencer à manipuler des unités infra-syllabiques (le phonème) en partant du phonème vocalique (qui peut constituer une syllabe à lui tout seul) plus aisé à repérer.

Pour chaque étape, des situations d'apprentissage et d'entraînement sont définies. Pour les activités individuelles ou réservées à des petits groupes, nous proposons d'utiliser des plateaux d'entraînement, afin que les manipulations réalisées par les enfants soient conservées jusqu'à la validation de l'enseignant.

Chaque étape dépend donc des compétences acquises dans l'étape précédente. Nous suggérons alors d'évaluer fréquemment les capacités des élèves en utilisant les fiches bilan et les grilles d'évaluation afin de voir l'évolution de chacun. Nous proposons deux types de grille :

- une grille collective pour construire une évaluation comparée des élèves (cf. p.121) ;
- une grille individuelle pour construire un bilan personnalisé qui peut être communiqué à la fin de l'année à l'enseignant du CP (cf. pp. 122 à 125).

Il ne s'agit pas à travers ces grilles d'enfermer l'enfant dans une représentation figée et d'évaluer normativement un quelconque niveau de connaissances, mais plutôt de proposer un bilan individualisé afin de construire les savoirs au plus près des compétences de chacun.

N.B. : Sur l'évaluation, voir aussi le paragraphe consacré aux bilans et à l'évaluation (cf. p. 17).

III Construire séparément des savoirs préalables au décodage : favoriser l'appropriation des matériaux pour écrire

1. Quels apprentissages ?

Parallèlement au développement de la conscience phonologique, il est important que les élèves acquièrent les matériaux pour écrire.

On écrit avec des lettres, qui sont des signes graphiques normés ; les élèves doivent donc s'approprier les notions suivantes :

- Chaque lettre a un nom, indépendamment du ou des phonème(s) qu'elle peut transcrire.
- Chaque lettre a une forme graphique, un tracé, qu'il faut être capable de reconnaître et de copier.
- Il existe différentes graphies normées : les majuscules (ou grandes lettres), les minuscules (ou petites lettres)

que l'on utilise dans les livres (ou encore lettres détachées, scriptes), les minuscules que l'on utilise pour écrire (ou lettres attachées ou cursives). Chaque lettre peut s'écrire dans ces trois graphies⁴. Il faut être capable de les reconnaître et de les comparer.

- Il existe un ordre pour classer les lettres quand elles ne sont pas écrites dans des mots : l'ordre alphabétique. Il faut apprendre à le connaître pour retrouver vite une lettre. Cet apprentissage s'installe, d'une part,

4. La majuscule cursive sera introduite au CP au niveau du décodage, au CE1 pour l'encodage.

comme une comptine (on récite l'ordre alphabétique). D'autre part, on doit aussi commencer à repérer l'encadrement des lettres en dehors de cette linéarité (qu'y a-t-il après *d*? qu'y a-t-il avant *l*? Quelles sont les lettres qui encadrent *n*, etc.). L'élève apprend alors à comparer l'environnement des lettres au sein des mots (qui varie en fonction du mot, mais qui est stable pour un mot donné) et l'environnement des lettres quand elles sont rangées dans l'alphabet. Il entre par ces activités dans la compréhension de l'arbitraire des codes linguistiques.

2. Comment construire ces apprentissages dans le dispositif À l'école des albums GS?

Ils s'installent dans différentes situations qui doivent être conduites en parallèle.

Nous proposons d'observer les **lettres isolées** de leur contexte d'écriture pour se centrer plus spécifiquement sur leur forme et leur nom. Des situations sont proposées dans deux dispositifs différents :

- **Collectif** : en exploitant par exemple les rituels quotidiens. L'activité intitulée « la lettre du jour » permet de découvrir progressivement l'ensemble des lettres de l'alphabet, y compris les moins courantes. Ces situations sont détaillées p. 97 et présentent une construction progressive. Elles permettent d'installer un travail systématique y compris sur des lettres qu'on n'aborde pas par le capital-mots parce qu'elles ne sont pas ou peu utilisées.

- **Individualisé** : en utilisant des lettres mobiles et des plateaux d'entraînement conçus eux aussi pour conserver une trace du travail jusqu'à la validation par l'enseignant. Là encore, on introduit progressivement les lettres les moins usitées dans l'univers scriptural de la classe (capital-mots).

Parallèlement à ces activités, les enseignants sont aussi invités à exploiter le **capital-mots de la classe** pour construire des savoirs en contexte et découvrir la permanence orthographique. On s'appuie donc sur l'ensemble des prénoms des élèves, des jours de la semaine et éventuellement des mois de l'année, du lexique fréquemment employé à l'écrit : titres des œuvres, nom des personnages, vocabulaire des consignes, etc. Des situations types sont présentées dans le guide pédagogique, qui varieront en fonction des mots dont dispose chaque classe. L'ensemble de ces activités est moins hiérarchisé que celui des activités présentées pour l'acquisition de la conscience phonologique car les compétences se construisent simultanément. Il s'agit de permettre à l'enfant de comprendre d'une part :

- que les lettres servent à écrire des mots,
- qu'un mot s'écrit presque toujours de la même manière et qu'on le reconnaît à la succession de ses lettres,
- que si on change une lettre dans un mot, souvent on change le mot (comparer des prénoms comme **Laura** et **Laurie** ou **Amélie** et **Émilie** par exemple).

Des précisions sur l'organisation de ces activités spécifiques sont apportées pages 95-96.

IV Construire et guider la mise en fonctionnement de l'écrit par des pratiques d'écriture

1. Permettre aux enfants d'observer l'adulte en train d'écrire

Il est important que les élèves puissent regarder l'adulte en train d'écrire afin de construire des représentations sur la nature de l'écrit. La dictée à l'adulte est un des moyens les plus appropriés pour favoriser cette imprégnation.

Les élèves vont pouvoir produire à l'oral un langage « écrivable » et donc adopter de véritables postures de scripteurs (conception et planification de l'énoncé à écrire, prise de distance pour réviser l'écrit au regard de la norme syntaxique de la langue). Notre dispositif ne propose pas de situations précises de dictée à l'adulte, car elles sont totalement dépendantes du vécu de la classe. Néanmoins, il est important de rappeler que ces savoirs en construction interagissent. Développer cet aspect de l'apprentissage permet de poser des jalons pour un autre. Pour cette raison, nous rappelons, à l'instar des programmes 2007, qu'il est fondamental de mettre en œuvre régulièrement

et fréquemment des situations de production d'écrit avec les élèves.

Le rôle de l'enseignant sera décisif dans ces pratiques. Il va, d'une part, inciter l'élève à reprendre et à reformuler l'écrit pour construire et s'approprier la syntaxe spécifique à la langue écrite et apprendre à planifier la production de texte. D'autre part, il initie aussi chez le jeune élève une observation fine des matériaux employés pour écrire et de quelques spécificités :

- le fait d'écrire permettra d'éliminer progressivement la présence d'autres signes dans l'écriture de l'enfant (et notamment l'image ou des pseudo-lettres) ;
- le fait d'écrire au rythme de la dictée et de faire ralentir la diction des élèves quand ils vont trop vite facilitera l'installation du lien chaîne orale / chaîne écrite ;
- le fait d'observer la manière d'écrire les mots et de les espacer par des blancs favorisera la construction du mot et de sa permanence ;
- les commentaires visant à comparer des écrits entre

eux pour dégager des constantes dans la manière d'encoder les mots guidera l'enfant vers le principe alphabétique.

2. Produire et observer les premiers écrits

Les recherches dans le domaine de l'écriture, et notamment les travaux d'Emilia Ferreiro (*Lire-écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ?*, CRDP Lyon, 1988) sur l'écriture dite « inventée⁵ », repris, entre autres, par Jacques Fijalkow (*Entrer dans l'écrit*, Magnard, Paris, 1996), Jean-Marie Besse (*Regarde comme j'écris*, Magnard) ou Jean-Pierre Jaffré (« Ce que nous apprennent les orthographes inventées », in *Apprendre à lire des textes d'enfants*, De Boeck Bruxelles, 2000), permettent d'affirmer que la pratique personnelle de l'écriture influe elle aussi sur la prise de conscience du principe alphabétique, à condition de travailler les procédures mises en œuvre par les élèves. Les premiers essais d'encodage des enfants permettent d'observer leur niveau de maîtrise des codes qui régissent la langue écrite. Les analyses conduites par l'ensemble des chercheurs attestent que la pratique précoce de la production d'écrit, à l'instar du travail d'encodage (manuscrit ou avec des lettres mobiles), favorise l'acquisition du principe alphabétique à condition, comme le dit Mireille Brigaudiot, qu'il y ait une verbalisation des procédures et que l'activité soit bien présentée comme un problème à résoudre (voir p. 118 : la situation du mot-problème). D'autres chercheurs, comme Gérard Chauveau par exemple, ajoutent qu'il est fondamental d'éclairer pour l'apprenant la nécessité de cet apprentissage. Les élèves doivent percevoir clairement ce qu'ils sont en train d'apprendre, pourquoi et comment, afin d'installer une représentation cohérente des tâches et fonctions de la lecture et de l'écriture. C'est à cette condition qu'ils accéderont aisément à l'autonomie dans la maîtrise du savoir lire/écrire.

3. Proposer des situations collectives d'encodage : le mot-problème

Parallèlement à la mise en œuvre de la dictée à l'adulte et aux ateliers d'écriture, il est important de travailler aussi l'encodage de mots de façon spécifique et dans des situations collectives (demi-classe ou petits groupes). Il s'agit de placer les élèves en position de scripteurs mais aussi de les inviter à justifier leurs essais et leurs tâtonnements par une analyse réflexive. Ces activités sont conçues comme de véritables situations-problèmes.

5. Cette formulation a évolué au cours du temps. Définie comme « inventée », on l'a ensuite baptisée « provisoire » pour montrer qu'il s'agissait surtout d'un apprentissage en cours. Les Instructions officielles parlent aujourd'hui d'« écriture approchée (ou tâtonnée) » afin d'installer l'idée d'un apprentissage qui se construit progressivement par essais-erreurs successifs.

4. Comment mettre en œuvre ces situations dans le cadre d'À l'école des albums GS

a) Mise en œuvre pratique de la dictée à l'adulte

Le dispositif proposé dans *À l'école des albums, Entrer dans les codes de l'écrit* incite l'enseignant à pratiquer fréquemment ces activités. Il s'agit de permettre à l'enfant de construire des apprentissages implicites parallèlement au travail explicite d'acquisition des réalités sonores de la langue et de connaissance des lettres (défini *supra* dans la deuxième partie) afin d'appréhender une première mise en fonctionnement de l'écrit. Dans cette perspective, on ne fait pas nécessairement écrire des textes longs, on utilise au contraire toutes les occasions données de communiquer à l'écrit :

- pour garder la mémoire d'une situation (compte rendu, légende, etc.) ;
- pour communiquer à distance (messages, lettres, mots aux parents, etc.) ;
- pour inventer et conserver une trace (écrits plus littéraires comme des récits, comptine, poésie, etc.).

On travaille plutôt avec des petits groupes pour permettre à chacun de prendre une part active à l'exercice. Dans des situations qui n'exigent pas une longue planification comme le message, on choisit généralement des groupes homogènes pour faciliter l'interaction. Dans l'écriture de textes plus longs, on préférera des groupes plus hétérogènes au moins dans la phase de conception.

On écrit sur des supports visibles de tous dans une vraie posture (sur une feuille au tableau, assis à un bureau au milieu des élèves, etc.) en écriture cursive. On commente régulièrement les choix d'encodage et on invite les élèves à commenter dans des formulations comme : « Tu as écrit un a / oui, j'ai écrit a parce qu'on entend a comme dans Alice. »

N.B. : Sur cette question, voir aussi « Mettre en fonctionnement la langue écrite », pp. 117-120.

b) Les ateliers d'écriture

• Mise en œuvre pratique

Nous suggérons dans notre dispositif (p. 117) de mettre en œuvre des ateliers d'écriture afin d'inciter les élèves à écrire. Il s'agit d'initier l'enfant à la production d'écrit personnel avant même qu'il ne maîtrise tous les codes de l'écrit. Ainsi, l'élève va, dans des tentatives plus ou moins fructueuses, être confronté à des problèmes d'encodage pour lesquels il devra progressivement trouver des solutions. L'enseignant ne les donnera pas, mais par les autres activités qu'il met en place par ailleurs et que nous détaillons *supra* (développement de la conscience phonologique et connaissance des lettres comme matériau pour écrire), il guidera implicitement l'élève dans la recherche de solutions. Il verbalisera aussi ses propres procédures d'écriture à certains moments que nous signalons dans des formulations de ce type : « Je veux écrire

mardi, quelle lettre dois-je utiliser ? » Les enfants répondent et l'enseignant ajoute : « *Oui, j'utilise un m, un a et un r parce que j'entends [mar] et un d et un i parce que j'entends [di].* »

Au cours de ces séances, l'apprenant doit identifier clairement la tâche qu'il va réaliser :

- essayer d'écrire un mot, une phrase que l'on a envie de noter ou que l'enseignant a dictés ;
- écrire, comme on pense que l'on doit écrire, tout en sachant que ce n'est pas nécessairement juste au sens normatif du terme. L'élève prend alors conscience qu'il y a des codes précis et qu'il va devoir les apprendre.

Durant ces ateliers, les élèves sont invités :

- à écrire les mots ou les phrases qu'ils choisissent,
- à écrire ce qu'ils pensent d'une histoire, d'un personnage, d'une situation vécue,
- à écrire un mot, une expression, une phrase dictés par l'enseignant.

N.B. : Sur cette question, voir pp. 117 à 120 pour la mise en œuvre plus précise de l'activité.

• Analyse des travaux des élèves

Les enfants passent par différents stades de conceptualisation que l'on peut observer assez aisément dans leurs productions. Il est important que l'enseignant puisse analyser ces étapes. Pour ce faire, nous proposons une grille d'analyse plus précise (cf. p. 121) pour lui permettre d'identifier les compétences acquises en observant les travaux des élèves et leur implication dans les situations. Il cerner alors mieux le niveau de compréhension du principe alphabétique auquel chacun est parvenu. Un paragraphe consacré aux bilans et à l'évaluation présente des modalités de mise en œuvre de ces outils. Voici une typologie empruntée en partie à Jean-Marie Besse⁶ :

• **un stade mimographique** dans lequel l'enfant entre progressivement. Il sépare dessin / écriture, puis accède à l'horizontalité et assimile le sens conventionnel de l'écriture, enfin il commence à dessiner des pseudo-lettres (normalement ce stade est dépassé en grande section ; si les enfants l'ont bien dépassé, on cochera la case : n'utilise que des lettres) ;

• **un stade sémiographique** avec la prise en compte de l'existence d'une relation entre forme écrite et unité de sens mais qui reste non conventionnelle (l'enfant ne code pas en fonction de la chaîne orale mais d'une autre valeur sémiologique comme l'adéquation de la longueur du mot à l'objet représenté) ;

• **un stade d'entrée dans la phonétisation**. Il débute

avec la manifestation d'habiletés phoniques mises en correspondance avec l'écrit puis s'organise autour de la prise en compte du principe phonographique (sans maîtrise nette). Une évolution s'installe avec la découverte progressive d'une correspondance entre oral / écrit et l'emploi de la valeur sonore conventionnelle des lettres. L'enfant utilise le plus souvent la bonne lettre à l'initiale, puis extrait ses premiers phonèmes avant d'écrire (tout en affirmant ne pas savoir les écrire), code les seules valeurs sonores identifiées sans se soucier de l'ordre, code enfin une unité phonétique, une unité syllabique (une lettre pour un phonème, une lettre pour la syllabe suivante par exemple). C'est essentiellement les stades d'évolution de cette compétence que nous nous proposons d'évaluer avec la grille d'analyse ;

• **un stade de compréhension des mécanismes du principe alphabétique** et de systématisation des acquisitions s'installe ensuite. L'enfant comprend :

- que tous les phonèmes sont à transcrire,
- que l'ordre de successions des phonogrammes est le même que celui des graphèmes,
- que les sons élémentaires (phonèmes) se combinent en sons plus complexes,
- que la relation entre les phonèmes et phonogrammes n'est pas régulière.

Ce dernier stade débute progressivement durant l'année de CP. Il sera suivi, à l'issue du cycle 2, par l'acquisition d'une maîtrise orthographique, elle aussi lente à acquérir.

c) Mise en œuvre de l'encodage collectif : les mots-problèmes

Nous suggérons à l'enseignant de faire encoder régulièrement un mot qu'il choisit et nomme. Les élèves proposent des solutions en expliquant pourquoi ils pensent que l'on peut utiliser tel moyen. Ils mettent alors en œuvre les connaissances construites dans les autres activités d'encodage (dictée à l'adulte et atelier d'écriture personnelle). Ils se servent aussi, et surtout, des savoirs acquis indépendamment au niveau :

- des réalités sonores de la langue ;
- de la connaissance des lettres et du capital-mots de la classe.

Ces activités s'installeront donc à partir du moment où les élèves seront capables d'isoler des syllabes données (étape 2 de la conscience phonologique, voir ci-après) et auront acquis l'orthographe d'une partie du capital-mots (par des activités sur le traitement visuel du mot).

N.B. : Des modalités de mise en œuvre de ces situations sont proposées à partir de la page 118.

6. Regarde comme j'écris, Magnard.