

Tableau indiquant un ordre d'apprentissage du nom et du son des lettres d'après les recherches scientifiques

J'ai reproduit un extrait de mon HDR (Habilitation à diriger les recherches, 2013) en refaisant un **tableau synthétique en bleu de l'ordre d'apprentissage du nom des lettres au regard de la difficulté à en déduire/apprendre le son des lettres**. Pour mieux comprendre :

- Pour les voyelles sauf y, le nom est égal au son (la lettre « i » fait le son « i ») ;
- Les consonnes sont majoritairement divisées en 2 grands groupes. Certaines consonnes ont ce que l'on appelle une structure C/V (consonne/voyelle) c'est-à-dire que lorsque l'on prononce le nom, on obtient d'abord le son d'une voyelle puis le son d'une consonne. Par exemple, lorsque l'on prononce le nom de la lettre « t », nous obtenons d'abord le son [t] (consonne) puis le son [e] (voyelle). Ces lettres seraient plus faciles à mémoriser que les lettres à structure V/C (voyelle/consonne). Par exemple, lorsque l'on dit le nom de la lettre « r », nous obtenons d'abord le son d'une voyelle [ɛ] puis le son consonne [r] ;
- D'autres lettres (consonnes) sont plus difficiles à mémoriser du fait d'une relation nom/son beaucoup moins évidente ;
- Enfin, la lettre « h » n'a pas de son et la lettre y est complexe.

Ordre d'apprentissage du nom et du son des lettres			Justifications scientifiques
1	Lettres plus faciles à mémoriser (voyelles sauf y) :	a – e – i – o – u	Le nom = le son
2	Consonnes structure C/V à	b – d – j – k – p – q – t – v – z	Le nom = son consonne puis son voyelle « <i>la segmentation attaque-rime (CV) est plus simple que l'analyse de la rime (VC) et/ou que les consonnes sont plus aisées à discriminer avant qu'après une voyelle (Treiman et al., 1998)</i> » (Foulin, Pacton, 2006, p. 35).
3	Consonnes structure V/C à	f – l – m – n – r – s	Le nom = son voyelle puis son consonne « <i>Les noms des lettres de type VC seraient donc plus difficile à segmenter en phonèmes et, en conséquence, moins favorables pour dériver le son des lettres (p. ex., passer de /Em/ à /m/)</i> » (Foulin, Pacton, 2006, p. 35).
4	Autres consonnes	c – g – w – x	Relation nom/son beaucoup moins aisée (moins transparente).
5	Lettres les plus difficiles à mémoriser	h – y	La lettre h n'a pas de son et la lettre y a un nom compliqué et plusieurs sons dont celui de la lettre i.

Pourquoi étudier d'abord les lettres de la ligne 2 puis celle de la ligne 3 : « *Lorsque le phonème est en position initiale dans le nom de la lettre (d → /dɛ/), sa valeur phonémique est mieux retenue que lorsqu'il est en position finale (f → /ɛf/)* (en anglais : Treiman et al., 1994 ; Treiman et al., 1998 ; Treiman, Pennington, Shriberg et Boada, 2008 ; Evans et al., 2006 ; McBride-Chang, 1999 ; en français : Ecalle, 2004 ; Ecalle et al., 2009 ; Foulin et Pacton, 2006). Ecalle E., Magnan A. (2010). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Paris : Dunod, p.17.

BRIQUET-DUHAZÉ S. (2014). *Apprentissage, développement professionnel et enseignement de la lecture à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan, Enfance, Éducation et Société, p. 107-112 :

« 4.2. *La connaissance des lettres*

Dans les langues alphabétiques comme le français, l'apprentissage de l'alphabet joue un rôle fondamental dans l'apprentissage de la lecture. Il débute en maternelle et se poursuit au CP (Ecalte, Magnan, 2010). Pour apprendre à lire, il est nécessaire que les élèves comprennent que les lettres et combinaisons de lettres (graphèmes) à l'écrit, représentent les sons (phonèmes) des mots à l'oral.

Les lettres ont trois valeurs : leur nom, leur son et leur graphie. La connaissance des lettres repose sur ces trois unités (Hilairt de Boisféron, Colé, Gentaz, 2010). Cependant, cette connaissance s'appuie sur la nomination des lettres dans un ordre aléatoire et ne doit pas être entendue comme la récitation de la comptine alphabétique qui, elle, ne garantit en rien une bonne maîtrise de la lecture.

Foulin (2007) fait une synthèse des travaux dans différentes langues, montrant que la connaissance des lettres en maternelle est un prédicteur de l'apprentissage réussi de la lecture. Les élèves qui débutent l'apprentissage de la lecture avec une bonne connaissance des lettres apprennent à lire plus vite et mieux que les autres élèves (Foulin, Pacton, 2006).

La connaissance du nom des lettres pourrait contribuer à l'acquisition première de la lecture (Treiman, 2006). Le nom des lettres donnerait à l'enfant une première identité phonologique qui lui permettrait de relier un mot oral à un mot écrit, en associant les signes graphiques des lettres à leur nom (Foulin, 2007).

Plusieurs recherches démontrent une corrélation entre la connaissance des lettres chez des prélecteurs et leur niveau en lecture un ou deux ans après (Badian, 1995). La connaissance des lettres est évaluée par une tâche d'identification du nom (le plus souvent des capitales dans les pays anglo-saxons ; des lettres scriptes minuscules en France) et plus rarement du son.

La dénomination des lettres est également un bon prédicteur en compréhension de textes (Schatschneider et al., 2004) et en orthographe lexicale (Caravolas et al., 2001).

***En quoi la connaissance des lettres est-elle un prédicteur de l'apprentissage de la lecture ?
Revue de la question :***

Longcamp, Lagarrigue, Velay (2010) précisent que, lorsque cette reconnaissance n'est pas réalisée par l'adulte, celui-ci produira une lecture lente et laborieuse en dehors de toute autre atteinte langagière. Pour Coltheart et al. (2001), il s'agit d'un processus de détection des différents traits qui sont à associer afin de parvenir à une représentation visuelle de chaque lettre composant un mot. Longcamp et al. (2010) développent un modèle de reconnaissance essentiellement visuel, en s'appuyant sur les recherches utilisant des mesures en imagerie médicale. Bonnefoy et Rey (2008) réaffirment que la connaissance des lettres est la première forme d'apprentissage associant des unités écrites et orales. Lorsque les enfants ne maîtrisent pas suffisamment la connaissance des lettres, ils ne peuvent parvenir à développer leur connaissance de l'écrit. C'est le premier lien entre oral et écrit. C'est donc le premier niveau de la compréhension du système alphabétique car les enfants pré-lecteurs relient les mots oraux

aux mots écrits en associant les lettres au nom des lettres. L'entourage de l'enfant est primordial (Evans, 2000) et il existe déjà des écarts dès quatre ans (Duncan, Seymour, 2000).

La « dénomination rapide » montre si l'accès au nom de la lettre est rapide (et non si l'enfant connaît le nom de la lettre), preuve d'une connaissance automatisée et stable. L'automatisme de la nomination des lettres serait un facteur important dans l'apprentissage de la lecture. Il semble qu'il soit autant important pour l'enfant de reconnaître les lettres que de les nommer le plus rapidement possible (Bonnetoy et Rey, 2008). Les auteurs montrent que le fait que des enfants francophones au CP lisent rapidement des mots, s'explique par la rapidité à indiquer le nom des lettres.

Pour Biot-Chevrier, Ecalle et Magnan (2008), seuls les enfants qui connaissent le nom des lettres ont la capacité de segmenter les mots en attaque-rime. Leur étude a porté sur le fait que des jeunes enfants qui sont capables de nommer les lettres, obtiennent de meilleures performances en orthographe et en conscience phonologique. Ainsi, connaître le nom des lettres pourrait influencer la conscience syllabique et la conscience phonémique.

Les connaissances précoces sur les lettres contribuent à l'émergence des premières productions orthographiques (Biot-chevrier, Ecalle, Magnan, 2010 ; Foulin, 2007 ; Pacton, Foulin, 2006) car :

- *Le nom des voyelles est égale à la valeur phonémique : a-e-i-o-u ;*
- *La plupart des 19 consonnes ont un nom qui contient le son :*
- *en position initiale pour 9 consonnes, c'est la structure CV¹ : b-d-j-k-p-q-t-v-z ;*
- *en position finale pour 6 consonnes, c'est la structure VC : f-l-m-n-r-s ;*
- *la relation nom-son existe aussi mais est moins transparente pour c-g-w-x.*
- *h, y. Le « h » n'a pas de son, le « y » a un nom complexe et plusieurs sons.*

Les lettres à structure CV (dont le nom est au début) sont plus faciles à apprendre (Eccles, 2004).

Pour Foulin (2007) le nom des lettres est loin d'être une connaissance acquise pour tous les élèves à l'entrée du CP. Après trois semaines de CP, la moyenne est de 17 lettres connues sur 26. 20% des élèves dénommeraient moins de 12 lettres. La différence entre les élèves serait que certains automatiseraient pendant que d'autres poursuivraient cette acquisition. L'auteur écrit qu'une partie des élèves entre au CP avec une maîtrise insuffisante des lettres pour parvenir à développer leur connaissance de l'écrit. Ce sont surtout les enfants de milieux sociaux défavorisés et ceux qui ont des troubles d'apprentissage qui composent la catégorie à risque.

Evans et al. (2006) montrent que la dénomination du nom des lettres en GS prédit 51% de l'augmentation de l'identification de mots en isolés au CP.

L'apprentissage du nom des lettres n'est pas un apprentissage anodin. La première source de confusion est la ressemblance phonologique qui rend difficile le lien entre le nom d'une lettre

¹ CV : structure Consonne/Voyelle ; VC : structure Voyelle/Consonne.

et sa forme graphique (b/d ; p/q ; m/n) surtout en minuscules (Magnan, 1995). Les confusions entre les lettres peuvent persister jusqu'au milieu de l'école élémentaire (Térépocki et al, 2002).

La connaissance du nom des lettres induit la connaissance du son (Hilairt de Boisféron, Colé, Gentaz, 2010). Juste avant de commencer le CP, les élèves qui connaissent le nom des lettres peuvent développer leur conscience phonémique et acquérir le son des lettres (Foulin, 2007).

Treiman (2006), entre autre, assure que la connaissance du nom des lettres permet de déduire le son des lettres et ainsi l'élève parvient à établir une première correspondance graphème/phonème. Lévin (2006) écrit que connaître le nom d'une lettre n'est pas nécessaire pour apprendre le son, mais la connaissance du nom semble faciliter l'apprentissage du son (Evans et al, 2006 ; Share, 2004).

Le nom des lettres intervient dans le développement initial de l'identification des mots à l'écrit. Bien qu'elles puissent paraître rudimentaires et transitoires, les stratégies d'orthographe et de lecture qui s'appuient sur le nom des lettres sont proches des stratégies alphabétiques s'appuyant sur le son des lettres (Foulin, Pacton, 2006).

Labat, Ecalle et Magnan (2010) ont testé trois entraînements différents : graphomoteur (surlignage de la lettre), haptique (toucher une lettre en mousse), visuel (regarder la lettre). A cinq ans, les effets graphomoteur et haptique seraient plus efficaces.

Alors que la connaissance du son des lettres est enseignée de manière explicite, la connaissance du nom des lettres n'est pas toujours enseignée. Selon Justice et al (2006) trois facteurs participent à la connaissance des lettres :

- Les lettres du prénom : elles sont 1,5 fois plus connues que celles qui n'y figurent pas. La première est la plus connue. Mais les lettres du prénom ne semblent pas avoir d'effet sur la connaissance de leur son (Treiman et Broderick, 1998). Les lettres du nom n'ont pas d'effet.

- L'ordre des lettres dans l'alphabet : les premières sont les plus connues.

- Les enfants apprennent plus vite les lettres dont le nom se retrouve dans le son : b, f, p sont mieux connues que c ([s]-[k]), g ([j]-[g]), h ([]).

Bara et Gentaz (2010) se sont intéressés à la manière dont l'enfant apprend à tracer les lettres. Ils précisent qu'il existe différents systèmes de représentation graphique : le dessin, les lettres, les nombres. Contrairement au dessin, la lettre ne représente pas la forme de l'objet auquel elle renvoie.

Enfin, des méta-analyses montrent des performances plus élevées chez les élèves qui suivent conjointement un programme d'entraînement de la conscience phonologique et d'apprentissage du nom des lettres (Bus, Van Ijzendoorn, 1999 ; Ehri et al, 2001).

Comme l'atteste Desrochers, Kirby, Thompson, Fréchette (2009), le niveau de conscience phonologique est plus faible chez les enfants issus de milieux défavorisés, car ils sont moins exposés à la langue orale et écrite dans leur environnement. Des programmes d'entraînement, favorisant le développement de la conscience phonologique et l'apprentissage des lettres à l'école, devraient permettre de réduire les risques d'échec en lecture, ce qui est montré par beaucoup de travaux (Bus, Van Ijzendoorn, 1999). Cela ne résout pas toutes les difficultés liées à un environnement plus modeste mais les réduit significativement. Le décodage phonologique est ainsi enclenché (procédure analytique) et surtout les élèves ont confiance en eux. Il

manquera la prononciation rapide et entière des mots et l'accès à leur sens (procédure lexicale), sachant qu'un mot ne peut être compris à l'écrit que si son sens est déjà connu à l'oral ».

Bibliographie scientifique :

- 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, 45, p. 79-96.*
- Bara F., Gentaz E. (2010). *Apprendre à tracer les lettres : une revue critique. Psychologie Française, 55 (2), p. 129-144.*
- Biot-Chevrier C., Ecalle J., Magnan A. (2008). *Pourquoi la connaissance des lettres est-elle si importante dans l'apprentissage de la langue ? Revue Française de Pédagogie, 162, p. 15-27.*
- Bonnefoy B., Rey A. (2008). *Automatisation des lettres chez l'apprenti-lecteur. L'Année Psychologique, 108 (2), p. 187-206.*
- Bus A.G., Van Ijzendoorn M.H. (1999). *Phonological awareness and early reading: a meta-analysis of experimental training studies. Journal of Educational Psychology, 91 (3), p. 403-414.*
- Caravolas M., Hulme C., Snowling M.J. (2001). *The foundations of spelling ability: Evidence from a 3-year longitudinal study. Journal of Memory and Language, 45, p. 751-774.*
- Coltheart M., Rastle K., Perry C., Langdon R., Ziegler J.C. (2001). *DRC: a dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. Psychological Review, 108, p. 204-256.*
- Desrochers A., Kirby J.R., Thompson G. L., Fréchette S. (2009). *Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture. Revue du Nouvel-Ontario, 34, p ; 59-82.*
- Duncan L.G., Seymour P.H.K. (2000). *Socioeconomic differences in foundation-level literacy. British Journal of Psychology, 91, p. 145-166.*
- Ecalle 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, 45, p. 111-119.*
- Ecalle J., Magnan A. (2010). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés. Paris : Dunod.*
- Evans M.A., Shaw D., Bell M. (2000). *Home literacy activities and their influence on early skills. Canadian Journal of Experimental Psychology, 54, p. 65-75.*
- Evans M.A., Bell M., Shaw D., Moretti M., Page J. (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, 19 (9), p. 959-989.*
- Foulin J.N. (2007). *La connaissance des lettres chez les prélecteurs : aspects pronostiques, fonctionnels et diagnostiques. Psychologie Française, 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, XXXIV-2, p. 28-55.*

- Hillairet De Boisféron A., Colé P., Gentaz E. (2010). *Connaissance du nom et du son des lettres, habiletés métaphonémiques et capacités de décodage en GS. Psychologie Française*, vol 55 (2), p. 91-111.
- Justice L.M., Pence K., Bowles R., Viggins A.K. (2006). *An investigation of four hypotheses concerning the order by which 4 years old children learn the alphabet letters. Early Childhood Research Quarterly*, 21, p. 374-389.
- Labat H., Ecalle J., Magnan A. (2010). *Effet d'entraînements bimodaux à la connaissance des lettres. Étude transversale chez des enfants de trois à cinq ans. Psychologie Française*, 55 (2), p. 113-127.
- Lévin I., Shatil-Carmon S., Asif-Rave O. (2006). *Learning of letter names and sounds and their contribution to word recognition? Journal of Experimental Child Psychology*, 93 (2), p. 139-165.
- Longcamp M., Lagarrigue A., Velay J.L. (2010). *Contribution de la motricité graphique à la reconnaissance visuelle des lettres. Psychologie Française*, 55 (2), p. 181-194.
- Magnan A. (1995). *Les difficultés d'orientation des lettres symétriques chez le jeune enfant : un problème de conflit cognitif? Approches neuropsychologiques des apprentissages chez l'enfant*, 33, p. 168-175.
- Schatschneider C. Fletcher J.M., Francis D.J., Carlson C.D., Foorman B.R. (2004). *Kindergarten prediction of reading skills: A longitudinal comparative-analysis. Journal of Educational Psychology*, 96, p. 265-282.
- Share D.L. (2004). *Knowing letter names and learning letter sounds: a causal connexion. Journal of Experimental Child Psychology*, 88, p. 213-233.
- Terepocki M., Kruck R.S., Willows D.M. (2002). *The incidence and nature of letter orientation errors in reading disability. Journal of Learning Disabilities*, 35, p. 214-233.
- Treiman R. (2006). *Knowledge about letters as a foundation for reading and spelling. In R.M. Joshi et P.G. Aaron. Handbook of orthography and literacy. Nahwah, NJ : Erlbaum.*
- Treiman R., Broderick (1998). *What's in a name: Children's knowledge about the letters in their own names? Journal of Experimental Child Psychology*, 70, p. 97-116.