

ENJEUX ACTUELS DES PREMIERS APPRENTISSAGES EN LECTURE ET EN ÉCRITURE AU QUÉBEC

Marie-France MORIN et Nathalie PRÉVOST

Dans le domaine de recherche concerné par l'enseignement/apprentissage de la langue écrite, les questions et les débats relatifs aux pratiques optimales d'enseignement de la lecture et de l'écriture sont très animés depuis plusieurs décennies (Morrison, McDonald Connor et Hindman, 2010; Rieben, 2004). Toutefois, avec l'évolution des recherches, on peut constater que les points de tension tendent à s'atténuer dans la mesure où l'idée est de plus en plus reçue que l'accès aux codes grapho-phonologiques n'est pas incompatible avec une approche qui place la langue écrite au cœur de préoccupations centrées sur la communication. Ainsi, les pratiques les plus à même de promouvoir des apprentissages optimaux en lecture et en écriture au début du primaire semblent relever d'une complexité plus grande que ne semblait le laisser présager le débat sur les méthodes d'enseignement. Concernant les premiers apprentissages à l'école, Goigoux (2004) propose, dans le même sens, de tenir compte de différentes composantes pour l'enseignement de la langue écrite : l'identification et la production des mots, la compréhension et la production de textes, l'acculturation à l'écrit. Dans ce domaine, les recherches restent paradoxalement peu nombreuses et, dans une perspective psycholinguistique selon laquelle l'apprentissage de la lecture est conditionné par la nature du système d'écriture de la langue concernée (Sprenger-Charolles et Colé, 2008), il semble important de faire le point sur les recherches consacrées à l'apprentissage du français écrit.

C'est dans ce contexte que se situe cette contribution. Elle aborde, en premier, les prescriptions ministérielles qui guident l'enseignement de la lecture et de l'écriture au Québec; elle propose, ensuite, un aperçu de recherches québécoises consacrées aux premiers apprentissages en lecture/écriture, en maternelle et au début du primaire. Pour finir, elle suggère quelques recommandations aux autorités concernées pour que l'organisation de cet enseignement soit repensée sur certains points.

1. LES ORIENTATIONS MINISTÉRIELLES AU QUÉBEC

En 2001, le Québec a vécu une réforme de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire. Comme d'autres réformes analogues dans divers pays, elle a été conçue en fonction de principes orientant la mission de l'école dans le sens du développement de compétences en relation avec les besoins de la société : instruire, socialiser, qualifier.

Selon le texte officiel, cette réforme s'inspire explicitement du constructivisme :

Beaucoup d'éléments du Programme de formation, en particulier ceux qui concernent le développement de compétences et la maîtrise de savoirs complexes, font appel à des pratiques basées sur une conception de l'apprentissage d'inspiration constructiviste. Dans cette perspective, l'apprentissage est considéré comme un processus dont l'élève est le premier artisan (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2001 : 5).

En effet, sachant que la langue écrite constitue un savoir complexe dont l'appropriation est progressive et de longue haleine, on peut s'attendre à ce que les apprentissages langagiers soient teintés d'une vision constructiviste.

1.1. Contexte et structure de la maternelle

Avant d'aborder ces prescriptions ministérielles, nous allons rappeler certains éléments contextuels et structurels propres à ce système scolaire. Les jeunes enfants, ici, ne vont généralement à la maternelle qu'au cours de l'année qui précède l'entrée à l'école primaire, et cette fréquentation se fait à temps plein depuis 1997-1998 seulement. La maternelle pour les enfants de 4 ans n'est pas généralisée et cette fréquentation est réduite à environ deux heures par semaine. Ainsi, pour 2010-2011, le taux de préscolarisation des enfants de 4 ans est de 20,3 %, tandis que celui de enfants en maternelle à 5 ans est de 98 % (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011). De plus, il faut dire que la maternelle ne fait pas partie du premier cycle de l'école primaire (1^{re} et 2^e années) et la structure actuelle rend souvent difficile la transition entre la maternelle et le début du primaire.

Il faut préciser aussi que le programme québécois pour l'éducation préscolaire regroupe les apprentissages langagiers – oral comme écrit – sous la compétence « communiquer en utilisant les ressources de la langue », l'une des six compétences à développer chez le jeune enfant de la maternelle.

1.2. Les apprentissages langagiers à développer en maternelle

L'éducation préscolaire québécoise met l'accent sur l'importance de faire vivre aux enfants de 5-6 ans des expériences variées de communication, en langue orale et écrite. Dans cette optique, le programme recommande les situations à

travers lesquelles les enfants seront en mesure de s'approprier différents usages associés à la langue. Cet aspect fonctionnel de la langue n'est pas sans importance pour l'enfant qui fait son entrée dans l'écrit (Chauveau, 1997), dans la mesure où la prise en compte des différents usages de la langue à l'oral et à l'écrit permettra à l'enfant de développer sa motivation à vouloir s'approprier cet objet complexe qu'est l'écrit. Par ailleurs, l'importance accordée par les orientations ministérielles à la familiarisation avec différentes formes de langage, la langue orale, la langue écrite et l'informatique, incite les enseignants à faire reconnaître aux enfants les spécificités de l'écriture et de la lecture afin de pouvoir les reproduire (ex. imiter les gestes du scripteur et du lecteur), et de reconnaître l'écrit dans l'environnement.

La capacité d'établir la relation entre l'oral et l'écrit est également mentionnée dans ce programme de maternelle, mais cette relation à laquelle l'enfant doit être sensibilisé n'est pas précisée : est-ce une sensibilité à de larges segments (longueur des énoncés à l'oral et à l'écrit) ou à des segments plus petits (syllabes, rimes, phonèmes) ? En considérant d'autres capacités à développer comme la reconnaissance ou l'écriture de quelques mots connus (le prénom) et la reconnaissance de quelques lettres de l'alphabet, nous sommes portés à croire que cette relation entre l'oral et l'écrit n'est qu'amorcée, essentiellement sur des segments-mots, sans être étendue, par exemple, au lien entre l'oral et l'écrit (principe alphabétique). À cet égard, on constate que le programme de l'école québécoise ne prend en compte que partiellement les résultats de nombreuses recherches (pour une synthèse, consulter Elbro et Scarborough, 2004 et Piasta et Wagner, 2010) qui indiquent que la connaissance des lettres de l'alphabet et la conscience phonologique sont de bons prédicteurs de la réussite en lecture et en écriture lors de l'entrée à l'école primaire¹. Par ailleurs, nous notons que le programme témoigne du souci de familiariser l'enfant au métalangage de l'écrit et de l'oral par l'attention portée non seulement aux conventions de la langue écrite, mais surtout à celle des concepts propres à ces deux codes. La familiarisation avec ces concepts rejoint des travaux ayant établi une relation entre la compréhension des termes métalangagiers en maternelle avec des performances en lecture de jeunes Français au cours préparatoire (Fijalkow, 1993).

Concernant les conceptions sous-jacentes aux activités de lecture et d'écriture recommandées en maternelle, on retrace difficilement une vision constructiviste. En effet, l'enfant est invité à « explorer différentes formes d'écriture spontanée », ce qui rappelle vaguement le courant des « écritures inventées » (*invented spelling*) initié notamment par Ferreiro, mais cette proposition n'est pas expliquée. On notera enfin que, dans une perspective d'entrée dans l'écrit, le programme de formation n'explicite pas la continuité entre les apprentissages prescrits au préscolaire et ceux qui s'y grefferont au début du primaire.

En résumé, nous pouvons souligner que le discours officiel québécois pour la maternelle invite les enseignants à

1. Voir, dans ce numéro, les articles d'Agnès Piquard-Kipffer et de Liliane Sprenger-Charolles.

proposer des situations qui permettent aux enfants de s'éveiller à différents contextes de communication, tant à l'oral qu'à l'écrit, tout en les familiarisant avec le métalangage de l'écrit et à certaines de ses caractéristiques. Mais il ne prévoit pas de relation entre les programmes en maternelle et celui du primaire.

1.3. Les compétences langagières recommandées au début du primaire

Pour l'ensemble du primaire, quatre compétences portant sur le français, langue d'enseignement, ont été prescrites comme incontournables : lire des textes variés, écrire des textes variés, communiquer oralement et apprécier des œuvres littéraires. L'objectif général du programme concernant le domaine des langues est de développer les capacités de communication orale et écrite des élèves afin qu'ils puissent exprimer leur compréhension du monde, interagir avec les autres et s'approprier les richesses de leur culture. La progression des apprentissages est programmée tout au long de l'école primaire. Pour chacune des six années, les connaissances (savoirs essentiels) qui doivent être acquises et utilisées par les élèves sont identifiées sous chacune de ces compétences. Les enseignants peuvent ainsi se référer à cette programmation des connaissances pour organiser leur enseignement et répondre plus adéquatement aux besoins diversifiés des élèves. Pour cela, les arguments avancés sont la réussite du plus grand nombre et la prévention des difficultés repérées chez certains enfants.

Cette préoccupation pour la prévention des difficultés en apprentissage se traduit également par la Politique de l'adaptation scolaire (ministère de l'Éducation du Québec, 1999). Celle-ci sensibilise les différents intervenants scolaires à la mise en œuvre d'actions qui visent à détecter et à prévenir les difficultés d'apprentissage dès le début de la scolarisation. La prévention est même énoncée dans cette politique comme la première des six voies d'action jugées prioritaires ; cette priorité traduit une volonté de mettre en œuvre, le plus tôt possible, des actions pour soutenir les élèves les plus susceptibles de rencontrer des difficultés scolaires en début de scolarisation.

La prévention constitue donc la première voie d'action à privilégier pour obtenir des résultats durables et elle doit se faire avec l'aide de l'ensemble des partenaires, particulièrement des parents. Deux aspects de la prévention méritent une attention particulière : d'une part la création d'un environnement favorable aux apprentissages et à la réussite et, d'autre part, une attention et une intervention rapide, dès les premières manifestations des difficultés (ministère de l'Éducation du Québec, 1999 : 18).

2. QUELQUES RECHERCHES QUÉBÉCOISES ACTUELLES

Des chercheurs internationaux ont centré leurs recherches sur la période de l'entrée dans l'écrit en maternelle et au début du primaire. Souvent, leurs travaux sont motivés par une préoccupation d'ordre social et scolaire plus large, celle de prévenir le plus tôt possible les difficultés d'apprentissage, en apportant un soutien aux élèves les plus fragiles lors de leur entrée à l'école. Des chercheurs québécois participent

à cette tendance et ont particulièrement contribué à ce domaine de recherche au cours des dernières années.

2.1. Des études menées en maternelle et auprès d'élèves à risque

2.1.1. Des études portant sur les approches différenciées

Parmi ces recherches québécoises, certaines ont examiné l'impact d'approches différenciées sur les performances en lecture et en écriture. C'est le cas notamment d'une étude menée par Morin, Prévost et Archambault (2009) auprès 140 enfants francophones (âge moyen : 5-6 ans) fréquentant la maternelle, et de dix enseignantes de la maternelle. L'objectif de cette recherche était de vérifier l'impact de trois types de pratiques enseignantes d'entrée dans l'écrit, sur le niveau d'appropriation du système écrit du français à partir d'une tâche d'écriture. Les trois types de pratiques étaient : 1) l'utilisation de la littérature jeunesse; 2) l'utilisation de la littérature jeunesse et d'activités de conscience phonologique; et 3) l'intégration de la littérature jeunesse et d'activités d'écriture fréquentes. Globalement, les résultats ont montré que les élèves appartenant au profil 3, où les pratiques de lecture et d'écriture s'articulent autour de la littérature jeunesse et où les activités d'écriture sont fréquentes, ont davantage progressé quant à leurs connaissances du code alphabétique. Une autre recherche de Morin et Montésinos-Gelet (2007) a examiné l'impact d'une approche novatrice, les « orthographes approchées² », sur les performances en lecture de 90 élèves francophones de maternelle (GS) qui ont été suivis jusqu'au CP. Les résultats suggèrent que ces pratiques régulières d'écriture favorisent la construction de connaissances suffisamment importantes pour être mobilisées dans une tâche de lecture nécessitant des connaissances sur les relations graphèmes-phonèmes. Ces deux recherches de Morin et *al.* (2009) et de Morin et Montésinos-Gelet (2007) mettent en évidence l'importance des activités d'écriture et de lecture fréquentes ainsi que l'exploitation de la littérature jeunesse dans l'appropriation de la langue écrite par le jeune enfant.

L'exploitation de la littérature jeunesse auprès d'élèves francophones de GSM a fait l'objet d'une étude menée par Dupin de Saint-André (2011). Plus précisément, cette étude a examiné la pratique de la lecture à haute voix par des enseignantes expertes et son influence sur le développement de la capacité des élèves du préscolaire à faire des inférences. Les résultats font ressortir des différences notables entre les enseignantes dans la façon de travailler les inférences, leurs répercussions sur la progression des élèves entre le début et la fin de GSM. Sur ce point, cette étude a également montré qu'il ne suffit pas de travailler les inférences lors des lectures à haute voix pour assurer la progression des élèves; d'autres facteurs, comme le choix d'œuvres de qualité, l'engagement des élèves dans les

2. La pratique d'orthographes approchées préconise des principes d'enseignement encourageant la réflexion de l'enfant du préscolaire et du primaire sur le fonctionnement de la langue écrite dont la compréhension est ainsi facilitée.

discussions et l'étayage adéquat de l'enseignant, constituent des éléments d'influence. Ce type de résultats est également appuyé par les travaux de Makdissi et Boisclair (2006) qui soulignent l'importance de faire vivre des situations de lecture partagée en maternelle et de travailler les inférences avec les enfants. Ce travail d'inférences à propos d'une histoire lue permet non seulement aux jeunes enfants d'affiner leur compréhension, mais également de favoriser une autre occasion d'être en contact avec le langage écrit (Makdissi et Boisclair, 2006).

La pratique de la lecture à haute voix est très fréquente dans les classes de maternelle (GS) au Québec. Or, depuis quelques années, on observe que les enseignantes de maternelle invitent davantage les enfants à écrire. Une recherche de Prévost et Morin (2011) a justement examiné l'écriture du prénom, l'un des premiers mots appris à l'écrit par les enfants. Les analyses des prénoms écrits par 341 enfants francophones de la maternelle (âge moyen : 5-7 ans) ont démontré qu'une majorité (73 %) écrit son prénom de manière orthographique en début de maternelle, et que cette proportion augmente à 90 % en fin de maternelle. De plus, pour les enfants qui produisent une écriture partiellement orthographique de leur prénom, ces proportions augmentent à 94 % en début d'année et à 99 % en fin d'année. Ces résultats montrent que, même avant qu'un enseignement systématique de la langue ait été amorcé, les enfants de maternelle connaissent déjà quelques lettres de l'alphabet, ainsi que leur tracé, notamment les lettres de leurs prénoms. Ces connaissances, mises en pratique au cours d'activités d'écriture, serviront de bases pour le développement de la compétence à écrire, mais également à lire.

D'autres chercheurs se sont aussi intéressés au développement de la connaissance des lettres, connaissance identifiée comme étant l'un des facteurs de réussite des premiers apprentissages en lecture et en écriture. C'est le cas notamment de Brodeur, Gosselin, Mercier, Legault et Vanier (2006) qui ont évalué l'effet d'un programme d'enseignement phonique systématique sur la connaissance des lettres et la conscience phonologique. Les résultats révèlent que tous les élèves (N = 262) de la maternelle (âge moyen : 5-8 ans) augmentent leurs connaissances du nom et du son des lettres, et ce, particulièrement pour les élèves du groupe expérimental qui ont bénéficié du programme. Par ailleurs, aucune différence n'a été observée entre les deux groupes quant au progrès dans les capacités en matière de conscience phonologique. Ainsi, du fait que la connaissance des lettres et la conscience phonologique sont deux facteurs de progrès en lecture-écriture, une réflexion s'instaure sur les pratiques³ déjà en place et les approches pédagogiques à privilégier pour favoriser le développement de ces facteurs.

3. En ce sens, Brodeur, Deaudelin, Bournot-Trites, Siegel et Dubé (2003) ont réalisé une enquête auprès de 195 enseignants de maternelle pour mieux comprendre leurs croyances et leurs pratiques concernant la conscience phonologique et la connaissance des lettres. Globalement, les résultats indiquent une variété des croyances et des pratiques, ainsi qu'une forte tendance à privilégier des activités d'éveil plutôt que des enseignements systématiques concernant les lettres et la conscience phonologique.

2.1.2. Études portant sur les compétences métalinguistiques

D'autres chercheurs québécois se sont davantage intéressés au rôle joué par les savoirs métalinguistiques dans le développement des compétences et des connaissances sur la langue écrite. C'est le cas de Prévost (2004) qui, auprès de 179 enfants francophones de la maternelle (âge moyen : 6 ans), a examiné l'impact des savoirs métaphonologiques et métamorpho-syntaxiques sur le développement de la compétence en lecture-décodage et en lecture-compréhension. Globalement, les résultats indiquent que l'apprentissage du décodage en lecture aide à la construction de connaissances phonologiques, morphologiques et syntaxiques, tandis que ces mêmes connaissances favorisent la réussite du décodage ; ils indiquent, par ailleurs, que les capacités métamorpho-syntaxiques seraient davantage liées aux compétences en lecture-compréhension, alors que les capacités métaphonologiques seraient davantage associées aux compétences en lecture-décodage. Toutefois, les résultats nous incitent à penser que les connaissances morphologiques et syntaxiques font également partie des capacités en décodage. Ces divers résultats permettent de souligner à nouveau le rôle essentiel joué par les capacités de réflexion sur la langue dans l'apprentissage des différentes stratégies liées au traitement de la langue écrite.

Dans une étude plus récente, Boudreau, Saint-Laurent et Giasson (2006) ont étudié le développement des capacités de réflexion en matière de conscience phonologique chez 88 enfants (âge moyen : 6-7 ans) à la lumière des interventions parentales. Les analyses ont révélé que les enfants forts en conscience phonologique sont ceux pour qui les parents déclaraient faire plus d'activités sur ce point à la maison. Ces mêmes parents font aussi plus d'interventions sur les rimes et les phonèmes, au cours de la lecture d'abécédaires, que les parents du groupe d'enfants faibles en conscience phonologique. De plus, les parents d'enfants forts invitent davantage les enfants à lire, écrire et épeler des mots. Ces résultats font ressortir encore l'importance de faire pratiquer des activités de lecture et d'écriture et ce, dès la maternelle et dans différents contextes, afin de favoriser le développement de capacités de réflexion sur la langue comme la conscience phonologique, identifiée comme un bon prédicteur de la réussite en lecture et en écriture en première année du primaire.

Dans la lignée des travaux portant sur les connaissances implicites en français, une récente étude longitudinale (Stanké, Flessas et Ska, 2009) a été menée auprès de 118 enfants francophones de la GSM à la fin de la deuxième année du primaire (CE1). À partir d'une tâche d'écriture de mots en fin de GSM, les résultats ont permis de montrer, non seulement la précocité et la diversité des connaissances orthographiques des enfants, mais aussi que l'enfant de maternelle acquiert des connaissances implicites sur l'écrit, et que ces connaissances diffèrent d'un enfant à l'autre.

Cette étude a aussi montré que l'environnement scolaire en maternelle semble avoir un impact sur l'étendue des connaissances orthographiques des enfants parvenus en première année, même si la seule exposition à des mots ne suffit pas pour soutenir le développement lexical de l'enfant (Lété, 2003).

En résumé, toutes ces études réaffirment l'impact de la richesse de l'environnement écrit, de la fréquence d'activités vécues en lecture-écriture et du rôle joué par différents acteurs éducatifs (parents et enseignants) dans l'appropriation de la langue écrite, et ce, dès la maternelle.

On peut dire, en conclusion que, en considération de la volonté manifestée par le programme officiel d'inscrire les apprentissages dans une perspective constructiviste qui prône une appropriation progressive des savoirs, il nous apparaît clairement que cette volonté gagnerait à établir et à mettre en évidence des liens étroits entre les apprentissages langagiers recommandés au préscolaire et ceux prescrits au début du primaire. De nombreux chercheurs, comme nous venons d'en rendre compte, ont montré l'impact des connaissances et des capacités en lecture et en écriture construites en maternelle sur la réussite des apprentissages au début du primaire pour tous les élèves, y compris ceux à risque de rencontrer des difficultés d'apprentissage en début de scolarisation. Il nous faut donc souligner, à la suite de ces chercheurs, l'importance qu'il y aurait à favoriser et à établir une relation étroite entre les programmes de la maternelle et ceux des deux premières années de l'école primaire en matière d'apprentissage de la lecture. Trop souvent, l'apprentissage de la langue écrite ne tient pas compte des acquis de l'enfant à l'oral, alors qu'il faudrait en tirer profit pour établir le passage vers des connaissances explicites nécessaires à l'appropriation progressive de la langue écrite. C'est ce que nous signalent avec force plusieurs des études consacrées aux compétences métalinguistiques citées dans cette contribution.

De plus, en préconisant la mise en place de contextes pédagogiques favorables à l'apprentissage de la langue écrite en maternelle, on contribuera à la réussite d'un plus grand nombre d'enfants au primaire. Il nous semble important aussi de rappeler que ces contextes pédagogiques doivent être variés, riches et le plus souvent authentiques. Le jeune enfant pourra ainsi apprécier la valeur de ses efforts à apprendre une langue qualifiée de complexe à l'écrit. C'est la leçon que nous proposent les recherches dont nous avons fait état. Notre souhait est de voir les autorités gouvernementales les prendre en compte dans les prochains textes officiels.

Marie-France MORIN
Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Nathalie PRÉVOST
Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

BIBLIOGRAPHIE : OUVRAGES CITÉS

- BOUDREAU M., SAINT-LAURENT L. et GIASSON J. (2006), « La littératie familiale et les habiletés de conscience phonologique des enfants de maternelle », *Éducation et francophonie*, XXXIV (2), 190-213.
- BRODEUR M., DEAUDELIN C., BOURNOT-TRITES M., SIEGEL L. S. et DUBÉ C. (2003). « Croyances et pratiques d'enseignants de la maternelle au sujet des habiletés métaphonologiques et de la connaissance des lettres », *Revue des sciences de l'éducation*, 29 (1), 171-194.
- BRODEUR M., GOSSELIN C., MERCIER J., LEGAULT F. et VANIER N. (2006), « L'effet différencié de pratiques appuyées par la recherche implantées par des enseignantes de maternelle, chez leurs élèves », *Éducation et francophonie*, XXXIV (2), 56-84.
- CHAUVEAU G. (1997), *Comment l'enfant devient lecteur*. Paris : Éditions Retz.
- DUPIN DE SAINT-ANDRÉ M. (2011), *Les pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes et leur influence sur le développement de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences*. Thèse de doctorat non publié, Département de didactique, Université de Montréal.
- ELBRO C. et SCARBOROUGH H. S. (2004). « Early Identification », in T. Nunes et P. Bryant (Eds.), *Handbook of Children's Literacy* (p. 339-359), Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.
- FIJALKOW É. (1993), « Clarté cognitive en grande section maternelle et lecture au cours préparatoire », in C. Boudreau (Ed.), *Réussir dès l'entrée dans l'écrit* (p. 69-85), Sherbrooke : Éditions du CRP.
- GOIGOUX R. (2004). Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture au cycle. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 37-56.
- ISRAEL S.E. et DUFFY G.G. (2009). *Handbook of research on reading comprehension*, New York : Routledge.
- LÉTÉ B. (2003). « Building the mental lexicon by exposure to print : A corpus-based analysis of French reading books », in P. Bonin (Ed.), *Mental lexicon Some words to talk about words* (p. 187-214). Hauppauge, NY : Nova Science Publisher.
- MAKDISSI H. et BOISCLAIR A. (2006), « Interactive Reading : A Context for Expanding the Expression of Causal Relations in Preschoolers », *Written Language and Literacy*, 9 (2), 177-211.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU LOISIR ET DU SPORT (2011), *Indicateurs de l'éducation. Édition 2011*. Québec : MELS (Secteur de la politique, de la recherche et des statistiques).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1999), *Une école adaptée à tous ses élèves*. Politique de l'adaptation scolaire. Québec : MEQ.
- MORIN M.-F., PRÉVOST N. et ARCHAMBAULT M.-C. (2009), « Effet de différentes pratiques d'éveil à l'écrit en maternelle sur l'appropriation du français écrit », *Spirales*, 83-100.
- MORIN M.-F. et MONTÉSINOS-GELET I. (2007), « Effet d'un programme d'orthographe approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque », *Revue des Sciences de l'Éducation*, 33 (3), 663-683.
- MORRISON F. J., MAC DONALD CONNOR C. et HINDMAN A. (2010), « Early schooling and growth of literacy in the transition to School », in D. Aram et O. Korat (Ed.), *Literacy development and enhancement across orthographies and culture*. Springer New York Dordrecht Heidelberg London.
- PIASTA S. et WAGNER R. K. (2010), « Developing early literacy skills : a meta-analysis of alphabet learning and instruction », *Reading Research Quarterly*, 45 (1), 8-38.
- PRÉVOST N. et MORIN M.-F. (2011), « Le prénom des enfants : un point de départ incontournable », *Québec Français*, 162, 44-46.
- PRÉVOST N. (2004), « Le rôle des habiletés métamorpho-syntaxiques dans l'activité de lecture chez des apprentis-lecteurs », *Scientia Paedagogica Experimentalis*, XLI (2), 265-284.
- RIEBEN L. (2004), « Le XXI^e siècle verra-t-il (enfin) la disparition des polémiques stériles ». *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n° 1, 17-25.
- SPRENGER-CHAROLLES L., et COLÉ P. (2008), « Incidence de certaines caractéristiques de l'orthographe sur l'apprentissage de la lecture », in A. Desrochers, F. Martineau et Y.-C. Morin (Eds), *Orthographe française : Évolution et pratique* (p. 259-294), Ottawa : David (Voix Savantes).
- STANKÉ B., FLESSAS J. et SKA B. (2009), « Effets prédictifs des connaissances orthographiques implicites chez des enfants de cinq ans sur leurs connaissances explicites ultérieures », *A.N.A.E.*, 103, 291-305.

L'Information grammaticale est publiée par la « Société pour l'Information Grammaticale » (association régie par la loi de 1901), dont le siège est à la Sorbonne, 1, rue Victor-Cousin, F-75005 PARIS et diffusée par les Éditions Peeters.

Tables méthodiques, liens et renseignements divers :
<http://www.informationgrammaticale.com>

POUR RECEVOIR L'INFORMATION GRAMMATICALE

Abonnement : 53 €

Tous les paiements sont à envoyer aux Éditions Peeters, Bondgenotenlaan 153, B-3000 Leuven, Belgique.

Pour toutes les informations, veuillez contacter les Éditions Peeters, Service abonnements, Bondgenotenlaan 153, B-3000 Leuven, Belgique, 00 32 16 235170, peeters@peeters-leuven.be

Les abonnements sont renouvelés par tacite reconduction, les factures sont payables dès réception. Les réclamations sont prises en compte si elles sont reçues dans un délai de six mois après la date de parution du numéro. Les abonnements sont pris à l'année/volume.

L'Information grammaticale est disponible en ligne :

<http://poj.peeters-leuven.be>

Note : Les numéros antérieurs à 2000 ou les numéros isolés peuvent être obtenus contre **15 € Franco**