

EFFET DE DIFFÉRENTES PRATIQUES D'ÉVEIL À L'ÉCRIT EN MATERNELLE SUR L'APPROPRIATION DU FRANÇAIS ÉCRIT

Résumé : Cette recherche vise à vérifier l'impact de trois types de pratiques d'entrée dans l'écrit en maternelle (GS) sur le niveau d'appropriation du système écrit du français et nous présentons ici les premiers résultats d'analyses descriptives concernant les performances orthographiques de 140 enfants à une tâche d'écriture de mots. Trois profils de pratiques pédagogiques ont été identifiés : 1) utilisation de la littérature jeunesse, 2) utilisation de la littérature jeunesse et activités de conscience phonologique, 3) intégration de la littérature jeunesse et des activités d'écriture fréquentes. Globalement, les résultats montrent une progression généralisée entre la mi-année et la fin de l'année de maternelle dans l'appropriation du code alphabétique, mais cette progression est plus marquée pour le groupe appartenant au profil 3.

Mots-clés : Pratiques pédagogiques – Entrée dans l'écrit, écriture de mots isolés – Principe alphabétique – Enfants francophones – Maternelle.

INTRODUCTION

Dans le domaine de recherche qui s'intéresse à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, il est maintenant admis que les connaissances soutenant cet apprentissage se construisent bien avant l'entrée à l'école primaire. Par exemple, des recherches ont montré que la lecture d'histoires à la maison par le parent favorisait le développement du vocabulaire (Stainthorp et Hughes, 2000 ; Wood, 2002) ; d'autres travaux ont également conduit à considérer les premières écritures de jeunes enfants comme étant le reflet de connaissances, plus ou moins conventionnelles, du système écrit et plus globalement de l'acte d'écriture (David, 2003 ; Fijalkow et Fijalkow, 1991 ; Jaffré, 2000 ; Morin, 2007a).

De façon plus approfondie encore, de récentes études tendent à montrer une relation entre certaines habiletés ou connaissances construites à propos de l'écrit à l'âge préscolaire et la réussite en lecture et en écriture en début de scolarisation. À cet égard, Scarborough (2001) a mis en relief, par une méta-analyse examinant 61 études, que deux domaines d'habiletés manifestées au préscolaire sont particulièrement prédictives de la réussite future : les habiletés langagières orales et les habiletés reliées au monde de l'écrit. En ce qui concerne les habiletés langagières écrites, Scarborough (2001) recense de nombreuses études qui les considèrent comme étant parmi les plus importants prédicteurs de réussite en lecture : 24 études recensées soulignent la forte relation entre la capacité à identifier les lettres de l'alphabet et l'apprentissage de la lecture ; 21 études identifient la forte relation entre la connaissance des correspondances graphophonétiques et la lecture ; et enfin, 7 études relèvent la forte relation entre

le métalangage propre à l'écrit et l'apprentissage de la lecture. De plus en plus d'études montrent également le lien entre le niveau de vocabulaire atteint à l'âge préscolaire et la réussite en lecture (voir entre autres, Sénéchal, 2006 ; Sénéchal et Lefevre, 2002)¹.

Même si elles sont en nombre plus restreint, de plus en plus de recherches soulignent aussi l'importance de tenir compte des habiletés en écriture développées au préscolaire pour la réussite ultérieure. Dans cette optique, une étude longitudinale réalisée en Israël au cours de la période d'entrée dans l'écrit (Shatil, Share et Levin, 2000) a permis de montrer que les performances des sujets (N = 306) à une tâche d'écriture en maternelle contribuent significativement à la variance observée dans des tâches de décodage, d'orthographe et de compréhension en lecture en première année. Selon ces chercheurs, il semble que les connaissances alphabétiques, qui supposent un travail réflexif de l'enfant sur le système alphabétique de sa langue, expliquent le mieux la valeur prédictive de l'écriture en maternelle sur les compétences orthographiques et la lecture en première année.

Toutes ces études, démontrant l'importance des connaissances construites à propos de la langue écrite avant l'entrée à l'école, invitent logiquement à questionner les pratiques pédagogiques des enseignants qui interviennent en maternelle afin, notamment, de mieux comprendre l'effet de certaines pratiques sur le développement de connaissances qui constituent un fondement important pour l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture. C'est sous cet angle que seront étudiés les débuts de l'apprentissage de la langue écrite dans cette contribution en soutenant une vision complémentaire des rapports entre enseignement et apprentissage qui considère que « les pratiques enseignantes ont un effet sur la façon dont les élèves sont susceptibles de s'inscrire dans une dynamique d'apprentissage » (Bru, Altet et Blanchard-Laville, 2004, 77). Plus précisément, nous nous intéressons ici à l'impact de différentes pratiques d'éveil à l'écrit – qui considère ou non les pratiques d'écriture – sur le niveau d'appropriation du français écrit, plus précisément du principe alphabétique.

PROBLÉMATIQUE

Parmi les recherches qui se sont intéressées à l'impact de certaines pratiques pédagogiques sur le développement d'habiletés langagières orales et écrites, c'est certainement celles qui ont étudié l'effet de programme de conscience phonologique qui sont les plus nombreuses et aussi les plus connues dans la communauté scientifique et dans le milieu scolaire. Sur ce point, l'imposante méta-analyse réalisée par Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh et Shanahan (2001) a mis en relief que les interventions qui visent à développer la conscience phonologique au préscolaire sont bénéfiques pour l'apprentissage ultérieur de la lecture et que cet effet est accru lorsqu'il lui est associé un entraînement relatif à la connaissance des lettres. Des travaux menés auprès de jeunes francophones permettent également de faire ce même constat (Écalle et Magnan, 2002 ; Sprenger-Charolles et Casalis, 1996). En d'autres mots, il est maintenant reconnu qu'un bon niveau de conscience phonologique en maternelle aide le jeune enfant à faire l'apprentissage de la lecture, notamment du point de vue

¹ Cette étude a en effet montré que le niveau de vocabulaire témoigné par des enfants de 5 ans prédisait leur réussite en compréhension en lecture à 8 ans.

du décodage. Il faut par ailleurs noter que certains chercheurs attirent l'attention sur le fait que le soutien à l'apprentissage de la lecture est plus important lorsqu'un travail de conscience phonologique est combiné à l'apprentissage du nom des lettres (Whitehurst et Lonigan, 2001).

D'autres études, cette fois-ci s'attardant à l'effet de certaines interventions en lecture, ont contribué à montrer que la lecture dialogique² d'histoires en maternelle (4 ans) suscite l'accroissement du vocabulaire chez les enfants, en comparaison avec une situation de lecture traditionnelle (Hargrave et Sénéchal, 2000). En plus de montrer que le livre de jeunesse peut être considéré comme un outil de médiation pour le développement des habiletés langagières, cette étude menée par Hargrave et Sénéchal (2000) suggère également que toutes les formes de lecture³ n'ont pas un impact équivalent pour le développement de la littératie.

Quelques chercheurs se sont aussi intéressés à examiner l'impact de certaines pratiques d'écriture en maternelle. Par exemple, une récente recherche française menée par Rieben, Niamakliro, Gonthier et Fayol (2005) auprès de 145 enfants fréquentant la maternelle (5 ans) a comparé quatre groupes, dont trois réfèrent à différentes conditions pédagogiques en écriture (pratique d'écriture inventée, pratique de copie de mots et pratique d'écriture inventée avec rétroaction de l'adulte) et un quatrième qui constitue un groupe contrôle (activité de dessin qui n'implique pas de pratique d'écriture particulière). Les résultats obtenus par cette recherche indiquent notamment que les jeunes scripteurs qui ont été soumis à des pratiques d'écriture inventée, avec rétroaction de l'adulte, obtiennent des scores significativement plus élevés pour l'écriture et la lecture de mots. Rieben *et al.* (2005) émettent l'hypothèse que ces gains significatifs sont attribuables aux échanges suscités par un questionnement sur la norme.

Parmi les quelques recherches qui ont permis de mieux comprendre l'impact d'un contexte d'écriture sur l'apprentissage de jeunes scripteurs, deux études que nous avons menées au Québec auprès de jeunes francophones fréquentant la maternelle (Morin et Montésinos-Gelet, 2007 ; 2004) ont permis de montrer que des pratiques fréquentes d'écriture en maternelle contribuaient au développement de l'apprenti lecteur/scripteur. En particulier, l'étude de Morin et Montésinos-Gelet (2004) a permis de constater que des pratiques d'écriture approchée⁴ en maternelle étaient favorables au développement d'habiletés stratégiques chez les jeunes scripteurs. Plus précisément, l'analyse des verbalisations recueillies auprès de 126 sujets fréquentant la maternelle québécoise (âge moyen : 6,3 mois) a permis de dégager que le groupe (n = 84) impliqué dans des activités d'écriture fréquentes tout au long de l'année, verbalisait une plus grande variété de stratégies (phonologique, lexicale et analogique), qu'un autre groupe (n = 42) qui n'adoptait pas ce type de pratiques. Il est intéressant de mentionner que ce dernier groupe (groupe contrôle) a délaissé la procédure lexi-

² La lecture dialogique est une approche développée par Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryche, Valdez-Menchaca et Caulfield (1988) qui se caractérise par a) une grande participation verbale de l'enfant à qui sont posées des questions ouvertes ; b) un nombre important de rétroactions de la part de l'adulte et c) un encouragement au dialogue à propos d'aspects de l'histoire moins familiers.

³ À ce sujet, lire Terwagne (2006) qui expose différentes pratiques de lecture.

⁴ Les écritures approchées sont similaires à ce que Rieben *et al.* (2005) appellent les écritures inventées avec rétroaction sur la norme. Succinctement, nous pouvons définir les écritures approchées comme des situations de production qui invitent l'enfant à utiliser ses propres connaissances pour s'approcher le plus possible des normes de la langue écrite.

cale en cours d'année pour davantage développer la procédure phonologique. Ces résultats contribuent à montrer que le contexte pédagogique est un facteur d'influence pour le développement d'habiletés qui contribuent à lire et à écrire. Cette étude vient appuyer la pertinence que de plus en plus de chercheurs s'intéressent aux facteurs pédagogiques dans l'appropriation de la langue écrite.

À notre connaissance, rares sont les études qui ont examiné l'effet d'interventions pédagogiques en maternelle témoignant d'une vision globale de la lecture et de l'écriture. À ce sujet, Korkeamäki et Dreher (2000) ont mené une étude auprès de jeunes Finnois qui visait à vérifier l'impact d'un programme offrant de nombreuses occasions d'écriture et de lecture de livres de littérature jeunesse auprès de 19 enfants de maternelle. Globalement, cette recherche a montré que la diversité des *expériences littéraires* proposée par ce programme d'éveil à l'écrit influence de façon importante le développement des habiletés en écriture et en lecture. Dans la même perspective de recherche, une étude américaine menée par Manning et Kamii (2000) visait à vérifier l'impact de deux approches de la langue écrite – approche phonique et approche du langage entier (qui réfère à des situations de lecture partagée, à l'écriture d'un journal, etc.) – sur l'appropriation de la langue écrite via une tâche d'écriture et une tâche de lecture en maternelle (N = 38). De façon générale, les résultats obtenus dans le cadre de cette étude longitudinale⁵ montrent clairement que les enfants du groupe associés à l'approche du langage entier sont plus avancés du point de vue de leur compréhension de la langue écrite. De façon plus précise, l'analyse des résultats obtenus aux cinq temps de passation durant la maternelle indique notamment que 42 % des enfants du groupe privilégiant l'approche phonique témoignent de performances stables ou même régresse entre le début et la fin de la maternelle, alors que ce pourcentage n'est que de 16 % dans l'autre groupe. Ces résultats, ainsi que ceux obtenus à la tâche de lecture, amènent Manning et Kamii (2000) à constater que les enfants progressent davantage avec une approche qui présente la langue écrite dans sa complexité. Plus récemment encore, Alves Martins (2007) a étudié l'impact de trois contextes pédagogiques en maternelle sur les conceptualisations de 160 enfants portugais à propos de la langue écrite (objectifs et fonctions) et de leurs habiletés en écriture. Ces trois contextes pédagogiques distincts ont été identifiés à partir d'observations en classe qui étaient centrées sur la fréquence et la variété des pratiques de lecture, d'écriture et des activités à caractère métalinguistique. Les résultats obtenus par cette recherche ont notamment montré l'existence d'une relation entre la diversité et la fréquence des pratiques d'entrée dans l'écrit adoptées par les enseignantes et les conceptualisations des enfants sur la langue écrite. Plus précisément, les résultats permettent de constater que, dans le groupe où les enseignantes proposaient souvent des activités de réflexion sur la langue orale, sur la langue écrite et sur les relations entre elles, les performances en écriture étaient meilleures à la fin de l'année que celles des enfants issus des groupes où ce type d'activités était absent ou moins fréquent. De plus, les enfants appartenant au groupe où les activités portant sur la langue sont variées identifient davantage de raisons pour apprendre à lire et à écrire. Bref, les résultats de cette étude indiquent que le type de pratiques adoptées par les enseignantes de maternelle influence le développement des habiletés de littératie du jeune enfant.

⁵ Les participants de cette étude ont été soumis durant la maternelle à 5 reprises à une tâche d'écriture de mots et à quatre reprises à une tâche de lecture.

La perspective envisagée et les résultats obtenus par ces 3 dernières études recensées sont intéressants mais doivent nécessairement être enrichis par des recherches éventuelles. Comme nous l'avons déjà dit, les recherches se situant dans cette vision globale du lire-écrire sont encore trop peu nombreuses. Nous constatons aussi que les échantillons de participants qui sont ciblés par les recherches précédemment rapportées en maternelle sont souvent restreints (Korkeamäki et Dreher, 2000 ; Manning et Kamii, 2000). Aussi, à notre connaissance, peu de recherches menées auprès de jeunes francophones ont été réalisées en maternelle.

En nous situant dans la perspective de recherche qui s'intéresse à la période de l'entrée dans l'écrit, nous voulons contribuer à alimenter les études qui prennent en compte des facteurs pédagogiques en comparant trois types de pratiques d'éveil à l'écrit en maternelle (GS) sur le niveau d'appropriation du système écrit du français lors d'une tâche d'écriture de mots.

MÉTHODOLOGIE

Population

Des enfants francophones de grande section de maternelle cinq ans (GS) (N = 140) et leurs enseignantes (N = 10) ont participé à la présente recherche. Les enfants et les enseignantes étaient répartis dans sept écoles dans la région de la ville de Québec (province de Québec, Canada) situés dans des milieux socio-économiques variés selon les indices de défavorisation fournis par le ministère de l'éducation du Québec (2002).

La sélection des enseignantes a été faite en deux temps. Tout d'abord, l'ensemble des enseignantes de maternelle (GS) d'une commission scolaire ont répondu à un questionnaire portant sur leurs pratiques d'éveil à l'écrit. Dans le questionnaire, il était demandé aux enseignantes de manifester leur intérêt pour participer à d'autres activités de recherche. Parmi les 78 enseignantes intéressées, nous avons choisi, au hasard, 10 enseignantes représentatives de l'un des trois profils correspondant aux pratiques d'éveil à l'écrit. L'attribution des trois profils de chacune des enseignantes a été faite essentiellement à partir de données recueillies par un questionnaire portant sur les pratiques d'éveil à l'écrit.

Le premier profil correspond à une enseignante dont la majorité des interventions sont centrées sur l'utilisation de la littérature de jeunesse. Par exemple, cette enseignante lit fréquemment des albums à son groupe, mais sans nécessairement faire de liens avec l'écriture. Le deuxième profil correspond à une enseignante qui a recours à la littérature jeunesse, tout en accordant une place privilégiée au développement de la conscience phonologique dans les activités de la classe. Dans ses interventions, cette enseignante n'établit toutefois pas de liens explicites entre la langue orale et la langue écrite. Quant au troisième profil, il correspond à une enseignante dont les pratiques d'éveil à l'écrit intègrent la littérature de jeunesse et des activités fréquentes d'écriture.

Dans l'étude que nous présentons ici, 4 enseignantes et les enfants de leur groupe (n = 56) ont été associés au premier profil, 3 enseignantes et les enfants de leur groupe (n = 35) au deuxième profil et 3 enseignantes et les enfants de leur groupe (n = 51) au troisième profil.

Des enfants francophones de grande section de maternelle cinq ans (GS) ($n = 140$) et leurs enseignantes ($n = 10$) ont participé à la présente recherche. Les enfants et les enseignantes étaient répartis dans sept écoles dans la région de la ville de Québec (province de Québec, Canada) situés dans des milieux socio-économiques variés selon les indices de défavorisation fournis par le ministère de l'éducation du Québec (2002).

Matériel

Dans le cadre d'un entretien semi-structuré, les enfants ont été soumis à l'écriture, sans modèle, de sept mots (ami, hibou, macaroni, girafe, escargot, cerise, idée). Plusieurs critères ont guidé le choix des mots. Tout d'abord, les mots devaient être ajustés au niveau des enfants de maternelle (GS), c'est-à-dire qu'ils devaient favoriser le traitement phonologique. Ensuite, nous voulions soumettre les enfants à l'écriture de mots présentant à la fois une structure syllabique simple (ex. : girafe) et des mots constitués d'une structure syllabique plus complexes (ex. : escargot) afin de varier la constitution des mots présentés. De plus, afin d'évaluer la connaissance des enfants pour une variété de graphèmes de la langue française, nous avons choisi des mots qui, lors de leur écriture, sollicitent le plus de graphèmes possible ; ainsi les mots soumis aux enfants comportaient en tout 20 graphèmes. Par ailleurs, en considérant que le recours à la procédure épéllative⁶ a été régulièrement répertoriée comme étant souvent utilisée par des enfants qui s'approprient l'écrit (Jaffré, 1992 ; Treiman et Bourassa, 2000), quelques mots sollicitant cette procédure ont également été choisis tels que macaroni, idée et escargot. De plus, afin de représenter davantage la complexité du français écrit, nous avons choisi des mots constitués d'un morphogramme lexical (ex. : escargot, hibou) et d'un mutogramme (ex. : girafe, cerise), afin de refléter la complexité du français écrit qui nécessite, pour sa maîtrise, le seul recours à un traitement phonologique. En considérant toutes ces particularités de la langue écrite, nous nous sommes également assurés de ne pas soumettre l'enfant à l'écriture de mots sollicitant uniquement un traitement phonologique pour être orthographique (ex. ami).

Passation

Les mots ont été présentés à l'enfant par la lecture d'une histoire accompagnée d'images tirées d'un album jeunesse. Cette façon de faire a permis de contextualiser chacun des mots et donc de faciliter le recours au référent évoqué par le mot. Afin d'obtenir un suivi longitudinal du développement des performances orthographiques des enfants, deux entretiens ont été réalisés au cours de l'année, soit en octobre et en mai (Temps 1 et Temps 2). Il est important de mentionner que l'expérimentateur n'a aidé à aucun moment les enfants. Au cours de l'entretien, les questions posées visaient seulement à encourager l'enfant ou encore à inviter ce dernier à expliquer comment il avait fait pour écrire le mot.

Grille d'analyse pour l'épreuve d'écriture de mots isolés

La grille d'analyse utilisée⁷ pour classer les mots écrits par les enfants a été construite de façon à refléter une vision constructiviste de l'appropriation de l'écrit en déterminant différents niveaux de maîtrise de la dimension phonologique de l'écriture du français écrit (niveau 0 à niveau 5) ; le respect de la norme orthographique a éga-

⁶ Écriture d'une lettre correspondant au nom de celle-ci

⁷ Cette classification est inspirée de Treiman (1993) et de Pasa et Morin (2007).

lement été considéré (niveau 6). Le tableau ci-dessous présente les sept niveaux constituant cette grille ; le niveau 6 étant la cote la plus élevée pouvant être attribuée pour l'écriture d'un mot. Tous les mots ont été codifiés à partir de ces niveaux afin de classer tous les mots produits par les enfants.

Tableau 1 : Niveaux d'analyse pour les productions de mots

0	Production non phonologique avec présence de pseudo-lettre et ou de dessin (aucun phonème extrait)
1	Production non phonologique avec présence exclusive de lettres (aucun phonème extrait) ex. : xdhifkorkt (ami) ; jkslfor (escargot)
2	Extraction partielle des phonèmes et présence de lettres joker (lettres n'ayant aucune valeur phonologique et morphologique) ex. : idhfjkorlt (hibou) ; okjlpju (escargot)
3	Extraction partielle des phonèmes et absence de lettres joker (lettres n'ayant aucune valeur phonologique) ex. : i (hibou) ; scar (escargot)
4	Extraction complète des phonèmes et présence de lettres joker (lettres n'ayant aucune valeur phonologique) Ex. : iboujkl (hibou) ; èscargom (escargot)
5	Extraction complète des phonèmes et absence de lettres joker (lettres n'ayant aucune valeur phonologique) Ex. : ibou (hibou) ; eskargau (escargot)
6	Production orthographique ex. : hibou, escargot, ami

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans cette partie, nous allons d'abord présenter une vue d'ensemble des résultats en exposant les résultats obtenus, pour les sept mots confondus, par profil pédagogique pour chacun des niveaux de réponse et ce, en considérant les deux moments de passation. Dans un deuxième temps, nous examinerons plus finement les résultats obtenus pour chacun des mots pour chacun des profils pédagogiques.

Comparaison des trois profils aux deux temps de passation pour chacun des niveaux de réponse

Le tableau suivant présente l'ensemble des résultats obtenus par nos sujets selon le niveau de réponse et le temps de passation. Cette vue d'ensemble permet de dégager une évolution différenciée pour chacun des profils pédagogiques.

Globalement, la lecture du tableau 2, nous constatons que sur l'ensemble des 994 productions recueillies au Temps 1 (142 sujets x 7 mots à écrire), une majorité de mots produits correspondent aux niveaux 0, 1 et 2, et que les productions témoignant d'une extraction phonologique partielle avec présence de lettres joker sont les plus fréquentes (431 mots produits ; 43 %). Au contraire, nous observons que les deux types de productions les moins répertoriés sont celles où les extractions phonologiques sont complètes (16 mots produits ; 2 %) et celles où les mots écrits sont orthographiques (13 mots produits ; 1 %). Au Temps 2, sur l'ensemble des 994 productions (142 sujets x 7 mots à écrire), les productions avec extraction partielle de phonèmes (présence de lettres joker) sont, comme au Temps 1, majoritaires (395/994 ; 40 %). Nous constatons toutefois que la proportion de productions témoignant d'une capacité à ne produire que des phonogrammes dans les mots, c'est-à-dire des signes écrits porteurs

d'une information linguistique, augmente entre les deux temps de passation (32,2 % au temps 2 versus 11,6 % au temps 1).

Tableau 2 : Répartition des mots produits par les sujets en fonction du niveau d'analyse et des trois profils pédagogiques pour les deux moments de passation (T1 et T2)

PROFILS	NIVEAUX D'ANALYSE						TOTAL	
	0	1	2	3	4	5		6
PROFIL 1								
T1	69	118	137	49	3	9	7	392
T2	9	36	184	117	5	28	13	392
T1 (%)	17,6	30,1	35	12,5	0,8	2,3	1,8	100
T2 (%)	2,3	9,2	47	29,9	1,3	7,1	3,3	100
PROFIL 2								
T1	36	76	101	24	2	4	2	245
T2	2	14	93	93	6	17	20	245
T1 (%)	14,7	31	41,2	9,8	0,8	1,6	0,8	100
T2 (%)	0,8	5,7	38	38	2,6	6,9	8,2	100
PROFIL 3								
T1	33	80	193	42	2	3	4	357
T2	6	9	118	111	9	64	40	357
T1 (%)	9,2	22,4	54,1	11,8	0,6	0,8	1,1	100
T2 (%)	1,7	2,5	33,1	31,1	2,5	17,9	11,2	100
TOTAL T1	138	274	431	115	7	16	13	994
TOTAL T2	17	59	395	321	20	109	73	994

Nous constatons également, qu'au temps 2, les productions qui témoignent d'un traitement complet des phonèmes compris dans les mots à produire et celles dites orthographiques sont moins marginales qu'au Temps 1. Sans discrimination des profils pédagogiques, cette vue d'ensemble à propos des mots produits nous indique une progression des sujets au regard, au moins, de leur compréhension du principe alphabétique. En effet, si au temps 1, 41,4 % des mots produits (niveaux 0 et 1) étaient non-phonologiques, cette proportion diminue de façon importante en fin d'année à 7,6 %. Au temps 2, les mots produits qui respectent le nombre attendu de phonogrammes (niveaux 5 et 6) sont également plus nombreux (18,3 % au lieu de 2,9 % au temps 1).

En adoptant maintenant un regard comparatif pour les trois profils pédagogiques, nous observons que ces derniers présentent des similitudes quant aux capacités phonologiques des enfants rencontrés au temps 1, notamment en ce qui a trait à la capacité des enfants à extraire tous les phonèmes des mots (avec ou sans recours aux lettres joker) et à faire des productions orthographiques. Toutefois, certaines différences peuvent également être constatées, même si elles sont statistiquement non significatives. À cet égard, on peut observer que les enfants associés au profil 3 semblent témoigner d'une légère avance concernant leur compréhension du système écrit, notamment en produisant davantage de mots avec extraction phonologique partielle (niveau 2) et en ayant moins recours à des pseudo-lettres ou de dessins (niveau 0).

En fin d'année, cette avance des enfants relevant du profil 3 se confirme et s'accroît, en particulier à propos des productions avec extraction complète des phonèmes et des productions orthographiques. Ces deux types de productions sont en effet beaucoup plus présents dans le profil 3. Ainsi, même si nous constatons que l'en-

semble des productions réalisées au Temps 2 témoigne d'une meilleure maîtrise du principe alphabétique, cette meilleure compréhension semble plus manifeste pour le profil 3. En effet, des analyses statistiques (test *t* de Student) permettent de dégager que les enfants appartenant au profil 3 produisent, de façon significative, des mots témoignant d'une meilleure appropriation de la langue écrite que ceux issus du profil 1 ($t(104)=3,49$; $p < 0,001$). Toutefois, aucune différence significative n'est observée entre les résultats des profils 1 et 2 ($t(88)=1,62$; $p = 0,11$) ou entre les résultats des profils 2 et 3 ($t(84)=1,69$; $p = 0,09$).

Analyse des mots produits pour chacun des profils

Dans cette deuxième partie consacrée à la présentation des résultats, les performances des enfants seront présentées selon les trois profils pédagogiques identifiés. De plus, pour chacun des trois profils, un exemple de production d'enfant sera présenté; la présentation de ces trois cas vise à illustrer la progression réalisée en cours d'année, quel qu'ait été le point de départ. Même si ces trois cas d'enfants illustrent une diversité de points de départ, nous pouvons constater que, généralement, il n'y a pas d'écarts importants entre les performances des enfants au Temps 1^o en fonction des trois profils pédagogiques. En effet, des analyses statistiques (test *t* de Student) indiquent qu'il n'y a aucune différence significative entre les trois profils au premier temps de passation.

• Profil 1 : Pratiques centrées sur la littérature jeunesse

Tableau 3 : Répartition du nombre de productions réalisées par l'ensemble des enfants associés (n = 56) au profil 1 (Pratiques centrées sur l'utilisation de la littérature jeunesse) pour chacun des mots produits et en fonction des différents niveaux d'analyse

Mot / cote	0	1	2	3	4	5	6
Ami T1	10	16	21	3	1	1	4
Ami T2	0	5	26	10	3	1	11
Girafe T1	9	19	19	7	0	1	1
Girafe T2	2	5	24	20	0	5	0
Idée T1	9	21	15	8	1	2	0
Idée T2	1	9	22	18	1	5	0
Cerise T1	12	16	19	9	0	0	0
Cerise T2	1	7	33	10	0	5	0
Escargot T1	13	16	17	9	0	1	0
Escargot T2	1	4	24	24	0	3	0
Hibou T1	9	15	21	6	1	4	0
Hibou T2	2	2	30	14	1	7	0
Macaroni T1	7	15	25	7	0	0	2
Macaroni T2	2	4	25	21	0	2	2

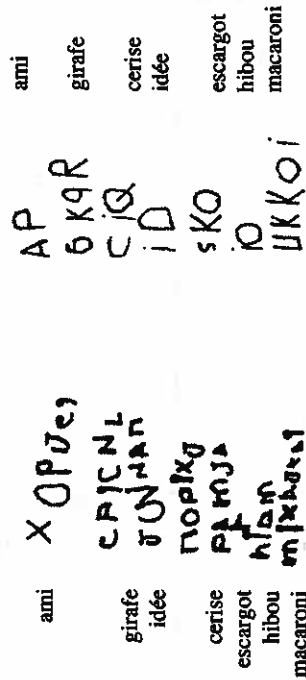
^o Ultérieurement, des analyses statistiques devront être réalisées pour confirmer cette homogénéité des performances au temps 1.

Le tableau 3 présente la compilation des résultats à la tâche d'écriture de mots isolés des enfants appartenant à quatre groupes d'enseignantes présentant les caractéristiques du profil 1 (pratiques centrées sur l'utilisation de la littérature jeunesse). Au Temps 1, nous observons que la majorité des productions des enfants témoignent d'une extraction partielle des phonèmes ainsi que de la présence de lettres joker. Au Temps 2, les performances des enfants demeurent sensiblement de même niveau. Plus précisément, beaucoup d'enfants ont encore recours aux lettres joker et très peu d'entre eux réussissent à extraire tous les phonèmes des mots à écrire. Par ailleurs, aucune production orthographique n'a été notée aux deux temps de passation, à l'exception de mots réguliers qui ne requièrent qu'un traitement phonologique pour être produits de façon orthographique, tels que ami (Temps 1 : 4 ; Temps 2 : 11) et macaroni (Temps 1 : 2 ; Temps 2 : 2). Afin d'illustrer les performances obtenues par les enfants appartenant aux groupes de ce profil, voici le cas de Julien.

Le cas de Julien

Dans la production de Julien au Temps 1, nous constatons la présence de plusieurs pseudo-lettres et de lettres joker. Une majorité de mots correspond à des productions non-phonologiques (4/7). Julien a tout de même deux mots (ami et girafe) en recourant exclusivement à des lettres de l'alphabet. Pour un autre mot (macaroni) constitué de syllabes de type CV, nous avons même constaté une production avec une extraction partielle de phonèmes. Nous pouvons donc considérer que la production de Julien, au Temps 1, était davantage non-phonologique et marquée par la présence de pseudo-lettres et de lettres joker.

Figure 1 : Production de Julien aux deux temps de passation (Julien) Temps 1 (Julien) Temps 2



Au Temps 2, nous avons noté une progression chez Julien, dans la mesure où il a réalisé des extractions partielles pour chacun des mots à écrire et n'a produit aucune pseudo-lettre. Certains mots produits sont néanmoins encore marqués par la présence de lettres joker (3/7). Par ailleurs, il est possible d'observer l'utilisation de la procédure épellative dans l'écriture des mots idée, escargot et macaroni. Le recours à cette procédure par l'enfant montre que, malgré une progression dans sa compréhension du principe alphabétique, Julien a parfois recours au nom d'une lettre pour représenter un segment de la langue orale qui correspond à plus d'une lettre dans le mot à écrire.

• Profil 2 : Pratiques centrées sur la littérature jeunesse et des activités de conscience phonologique

Tableau 4 : Répartition du nombre de productions réalisées par l'ensemble des enfants associés (n = 35) au profil 2 (Pratiques centrées sur l'utilisation de la littérature jeunesse et activités de conscience phonologique) pour chacun des mots produits et en fonction des différents niveaux d'analyse

Mot / cote	0	1	2	3	4	5	6
Ami T1	2	11	17	3	0	0	2
Ami T2	0	10	10	5	3	1	3
Girafe T1	6	10	12	6	0	1	0
Girafe T2	0	2	16	12	0	3	2
Idée T1	6	9	17	2	0	1	0
Idée T2	1	2	9	16	1	5	1
Cerise T1	7	11	11	5	1	0	0
Cerise T2	0	5	12	14	0	3	1
Escargot T1	6	12	13	4	0	0	0
Escargot T2	1	1	17	15	0	1	0
Hibou T1	2	13	16	2	1	1	0
Hibou T2	0	1	13	16	1	3	1
Macaroni T1	7	10	15	2	0	1	0
Macaroni T2	0	0	16	15	1	1	2

Le tableau 4 présente les résultats obtenus par les enfants répartis dans trois classes dont les pratiques d'entrée dans l'écrit correspondent au profil 2 (pratiques combinant principalement l'utilisation de la littérature jeunesse et des activités de conscience phonologique). La lecture du tableau 4 nous permet de constater que, pour ce profil, les productions des enfants au Temps 1 correspondent pour la plupart au niveau 2, soit des productions avec extraction partielle de phonèmes et recours aux lettres joker. Or, au Temps 2, les productions des enfants témoignent d'une plus grande capacité des enfants à extraire les phonèmes des mots et ce, sans avoir recours aux lettres joker ; en d'autres mots, en fin de maternelle, les enfants sont davantage en mesure de produire des mots qui ne comportent que des signes écrits – graphèmes – porteurs d'informations linguistiques.

Voici donc le cas de Jessica, une enfant d'une des trois classes appartenant à ce deuxième profil pédagogique.

Le cas de Jessica

En observant la production réalisée par Jessica lors du Temps 1, nous constatons qu'elle a réalisé des extractions partielles pour les sept mots à produire et qu'elle a eu recours exclusivement à des lettres. Pour la plupart des mots produits (5/7), nous pouvons observer un traitement phonologique partiel, mais ce traitement est accompagné de la présence de lettres joker. Cette présence de lettres non porteuses d'information phonologique témoigne probablement, pour un nombre important d'enfants, d'une logique de quantité minimale de lettres pour écrire un mot (Ferreiro, 1996). La

présence de lettres joker a d'ailleurs été notée pour les mots ami, idée, cerise, hibou et macaroni. Il est aussi à noter que Jessica a eu recours à la procédure épéllative dans l'écriture des mots idée et escargot. En général, nous constatons que la production de Jessica à ce moment de l'année est partiellement phonologique et marquée par la présence de lettres joker.

Figure 2 : Production de Jessica aux deux temps de passation
Jessica (Temps 1)

ami	ami
girafe	girafe
idée	cerise
cerise	escargot
escargot	hibou
hibou	macaroni
macaroni	

La production réalisée par Jessica au Temps 2 nous permet de constater un progrès sur le plan de sa capacité à extraire les phonèmes des mots. En effet, Jessica extrait tous les phonèmes des mots ami, girafe et macaroni. Elle orthographe aussi correctement le mot ami ; notons par ailleurs que l'orthographe correcte du mot ami peut être produite par le seul recours à la stratégie phonologique. De plus, pour une majorité de mots produits, Jessica recourt exclusivement à des graphèmes pour écrire le mot (c'est-à-dire que toutes les lettres produites portent une information phonologique). Pour les mots manifestement plus difficiles à écrire pour Jessica (idée, hibou et escargot), un travail d'extraction pour les premiers phonèmes des mots est accompagné d'une production de lettres qui ne traduisent pas une information linguistique et le recours à la procédure épéllative dans le mot idée. En résumé, Jessica traduit par ses productions au Temps 2 un souci de plus en plus important à représenter les phonèmes compris dans les mots à écrire ; elle progresse ainsi dans sa compréhension du principe alphabétique entre le Temps 1 et le Temps 2.

• Profil 3 : Pratiques centrées sur la littérature jeunesse et les activités d'écriture

Tableau 5 : Répartition du nombre de productions réalisées par l'ensemble des enfants associés (N = 51) au profil 3 (Pratiques centrées sur la littérature jeunesse et sur les pratiques d'écriture) pour chacun des mots produits et en fonction des différents niveaux d'analyse

Mot / cote	0	1	2	3	4	5	6
Ami T1	6	7	30	2	1	1	4
Ami T2	0	0	15	4	1	2	29
Girafe T1	5	7	32	7	0	0	0
Girafe T2	1	1	15	21	1	12	0
Idée T1	4	12	30	4	0	1	0
Idée T2	0	4	15	12	2	18	0
Cerise T1	5	15	23	8	0	0	0
Cerise T2	1	1	19	16	0	13	1
Escargot T1	2	1	15	25	2	6	0
Escargot T2	2	1	15	25	2	6	0
Hibou T1	4	16	24	6	1	0	0
Hibou T2	1	1	19	14	3	11	2
Macaroni T1	2	9	30	9	0	1	0
Macaroni T2	1	1	20	19	0	2	8

Le tableau 5 présente les résultats obtenus par les enfants répartis dans trois groupes d'enseignants dont les pratiques d'entrée dans l'écrit correspondent au profil 3 (pratiques favorisant l'utilisation de la littérature jeunesse et des activités d'écriture fréquentes). Tout comme pour les profils 1 et 2, il n'y a pas beaucoup d'enfants qui réussissent, aux deux temps de passation, à écrire de façon orthographique les sept mots soumis. Toutefois, nous constatons, au deuxième temps de passation, que pour une majorité de mots, les enfants réussissent à extraire tous les phonèmes les constituant, ce qui distingue cette fois-ci les enfants associés au profil 3 de ceux des profils 1 et 2. Par exemple, lors du Temps 1, un seul enfant avait extrait tous les phonèmes du mot idée, alors qu'au Temps 2, 18 enfants sont dans cette situation. Ce même constat est fait pour les mots girafe (Temps 1 : 0 ; Temps 2 : 12), cerise (Temps 1 : 0 ; Temps 2 : 13) et hibou (Temps 1 : 0 ; Temps 2 : 11). Par ailleurs, au Temps 2, un seul enfant a encore recours aux pseudo-lettres et au dessin pour écrire les mots. En d'autres mots, les enfants ne sont pas encore capables d'écrire de façon orthographique les mots à produire, mais nombreux sont ceux qui arrivent à extraire la totalité des phonèmes les constituant.

Le cas d'Anne

Au Temps 1, Anne a réalisé des extractions partielles de six mots parmi les sept à écrire tout en demeurant exclusive (absence de lettres joker) dans la production de ses mots. De plus, la production réalisée par Anne montre qu'elle utilise, déjà au Temps 1, seulement des caractères conventionnels. Notons qu'elle a réussi à écrire de façon orthographique le mot ami. Par ailleurs, nous observons, dans la production du

Temps 1, l'utilisation de la procédure épéllative lors de l'écriture du mot idée (id), escargot (sikro) et macaroni (mkroni).

Figure 3 : Production d'Anne aux deux temps de passation Anne (Temps 1)

ami	Ami	ami
girafe	Urf	girafé
idée	io	cerise
escargot	sfie	idée
	sikro	escargot
	ive	hibou
	Mkroni	macaroni
		hibous
		Ma-car-roy

Au Temps 2, Anne progresse dans sa capacité à représenter les différents phonèmes des mots à écrire, mais aussi à écrire des mots qui respectent les normes orthographiques qui les régissent en écrivant correctement le mot hibou⁹. Il est à noter que cette jeune apprenante n'a plus recours, au Temps 2, à la procédure épéllative, comme c'était le cas au Temps 1. D'ailleurs, lors du deuxième moment de passation, Anne a correctement orthographié le mot macaroni alors qu'elle en avait partiellement extrait les phonèmes et avait eu recours à la stratégie épéllative lors de la première passation.

Bref, bien que chez Anne les mots écrits au Temps 1 témoignent d'un début de compréhension du principe alphabétique, nous pouvons tout de même constater que ses productions au Temps 2 reflètent une meilleure emprise sur le principe alphabétique du français écrit, en plus de témoigner de préoccupations orthographiques évidentes (par exemple, présence de morphogrammes grammaticaux à la fin des mots ami et hibou).

Au terme de la présentation de ces résultats, nous pouvons suggérer que les enfants associés au profil 3 soient dans un contexte d'apprentissage plus propice à découvrir les règles qui régissent le monde de l'écrit. Les résultats obtenus semblent indiquer que des pratiques intégrant des activités fréquentes de lecture et d'écriture dans la classe (profil 3) constitueraient un contexte pédagogique favorable à l'appropriation du français écrit, à propos de la compréhension du principe alphabétique en particulier. En effet, nous remarquons qu'en fin de maternelle, davantage de mots produits par des enfants appartenant au profil 3 sont des productions qui sont conformes à la forme orale du mot, c'est-à-dire que tous les phonèmes sont représentés par les graphèmes produits, en comparaison avec les productions réalisées par les enfants associés au profil 2 ou au profil 1. Nous pourrions ainsi émettre l'hypothèse que les enfants associés au profil 3 sont dans un contexte qui favorise une interrelation entre les

⁹ Même si la dimension morphologique des productions réalisées par les enfants n'ont pas ici fait l'objet d'une analyse particulière, nous pouvons également constater la présence d'un morphogramme grammatical au mot ami. En ce sens, lorsque nous avons questionné l'enfant sur la présence du « s » à la fin du mot ami, elle nous a répondu: « j'ai mis un s parce qu'il y avait beaucoup d'amis ».

activités de lecture et d'écriture, qui encourage à son tour les enfants à réinvestir les connaissances construites sur la langue écrite dans deux contextes de communication, en réception (lecture de littérature de jeunesse) et en production (pratiques d'écriture). Ces deux contextes de communication constituent ainsi des moments privilégiés pour que les enfants mobilisent des connaissances, les questionnent, les ajustent et les réajustent avec le soutien de l'enseignante et éventuellement les échanges avec les pairs.

Les résultats de notre étude vont ainsi dans le sens de ceux mis en relief par l'étude récente de Alves Martins (2007) qui, elle, avait été réalisée auprès de jeunes enfants portugais. En effet, Alves Martins (2007) avait elle aussi constaté que le type de pratiques d'éveil à l'écrit mises en oeuvre par les enseignantes de maternelle favorisaient plus ou moins, dépendamment de la diversité et de la fréquence des pratiques en classe, le développement des habiletés d'écriture des enfants. Cette convergence de résultats vient globalement confirmer l'intérêt qu'il y a à s'intéresser à l'impact des pratiques pédagogiques sur l'appropriation de la langue écrite, et ce dès la maternelle. En effet, selon que l'enseignante priorise des activités de lecture à voix haute (profil 1) ou que ces activités soient jumelées à des activités de conscience phonologique (profil 2) ou encore à des activités fréquentes d'écriture (profil 3), les productions semblent témoigner de niveaux différents quant à l'appropriation de l'écrit.

Nous observons en effet que certaines variations dans les productions réalisées semblent associées à certaines caractéristiques des mots à produire (Morin, 2007b). Par exemple, comme nous l'avons vu, les mots à structure syllabique de type CV et comportant peu de polyvalence sur le plan des correspondances phonèmes-graphèmes sont mieux réussis (ex. : macaroni). Ces résultats vont ainsi dans le sens des études, de plus en plus nombreuses, à s'intéresser à l'influence des caractéristiques structurales des langues écrites pour mieux comprendre les enjeux de l'entrée dans l'écrit.

CONCLUSION

Pour conclure, à l'instar des rares travaux menés auprès de jeunes francophones en maternelle (David, 2006) et au début du primaire (Pasa, 2002 ; Pasa et Fijalkow, 2000), nous pouvons constater que les résultats présentés ici viennent alimenter le champ de recherche qui s'intéresse à l'effet que peuvent avoir différents types de pratiques pédagogiques sur l'appropriation de la langue écrite. Quelques limites doivent par ailleurs être notées. Dans cette optique, il faut témoigner de prudence dans l'interprétation de ces résultats. Tout d'abord, si les enfants associés au profil 3 témoignent d'une capacité plus grande à actualiser le principe alphabétique dans leurs écritures, d'autres choix méthodologiques auraient pu permettre de dresser un portrait plus large des compétences des enfants et des enseignants associés aux trois profils. À titre d'exemple, des résultats obtenus à une tâche de conscience phonologique auraient pu enrichir le portrait de ces groupes, notamment le profil 2. La prise en compte d'observation des pratiques pédagogiques aurait aussi pu venir valider les pratiques déclarées des enseignants associés aux trois profils pédagogiques pris en compte dans cet article. De plus, il faudra éventuellement que d'autres recherches prennent en compte un bassin d'enfants encore plus grand, de manière à atténuer l'effet de variables que nous n'avons pas considérées (par exemple, facteurs affectifs ou socioculturels). Pour toutes ces raisons, cette présente étude ouvre la voie à d'autres recher-

ches afin d'alimenter la réflexion et les débats à propos des avenues pédagogiques les plus prometteuses lors de l'entrée dans l'écrit.

Marie-France Morin
Université de Sherbrooke
Nathalie Prévost
Université de Sherbrooke
Université de Toulouse-Le Mirail
Marie-Claude Archambault
Université de Sherbrooke

Abstract : This research aims to check the impact of three types of early language practices in kindergarten on the level of appropriation of the written French system at the time of a task of writing of isolated words. This article shows the result of descriptive analysis regarding the orthographical performances of 141 children after being exposed to written awareness by their teacher. Three profiles of early language practices were found : 1) the use of youth literature, 2) the use of youth literature and phonologic awareness activities, 3) the integration of youth literature and written activities. Overall, the results show that the children have a better appropriation of the alphabetical code in their productions, but this progression is more for the profile 3.

Keywords : Pedagogical practices – Early language practices – Writing of isolated words – Alphabetical principles – Francophone children – Kindergarten.

Bibliographie

- Alves Martins M. (2007) « Literacy practises in kindergartens and conceptualisations about written language among Portuguese preschool children » – *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 7, 3 (147-171).
- Bru M., Alet M. & Blanchard-Laville C. (2004) « À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages » – *Revue Française de Pédagogie* 148 (75-87).
- David J. (2003) « Les procédures orthographiques dans les productions écrites des jeunes enfants » – *Revue des Sciences de l'Éducation* XXIX, 1 (137-158).
- David J. (2006) « Quelles pratiques de production écrite à l'école maternelle ? » – *La Lettre de l'AIRDF* 39 (23-28).
- Écalle J. & Magnan A. (2002) *L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs*. Paris : Armand Colin.
- Ehri L. C., Nunes S., Willows D., Schuster B., Yaghoub-Zadeh Z., & Shanahan T. (2001) « Phonemic awareness instruction helps children learn to read : Evidence from the National Reading Panel's Meta-analysis » – *Reading Research Quarterly* 36 (250-287).
- Ferreiro É. (1996) « À propos de l'acquisition des objets culturels : le cas particulier de la langue écrite » – *Perspectives* 26, 1 (137-146).
- Fijalkow J. & Fijalkow E. (1991) *L'écriture inventée au cycle des apprentissages, Dossiers de l'Éducation* 18 (125-167).

- Hargrave A. C. & Senechal M. (2000) « Book reading interventions with language-delayed preschool children : The benefits of regular reading and dialogic reading » – *Early Childhood Research Quarterly* 15 (75-90).
- Jaffré J.-P. (1992) « Le traitement élémentaire de l'orthographe : les procédures graphiques » – *Langue Française* 95 (27-48).
- Jaffré J.-P. (2000) « Ce que nous apprennent les orthographes inventées » – in : C. Fabre (dir.) *Apprendre à lire des textes d'enfants*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Korkeamäki R. L. & Dreher M. J. (2000) « Finnish kindergartners' literacy development in contextualized literacy episodes : A focus on spelling » – *Journal of Literacy Research* 32, 3 (349-393).
- Manning M. & Kamii K. (2000) « Whole language vs. isolated phonics instruction : a longitudinal study in kindergarten with reading and writing tasks » – *Journal of Research in Childhood Education* 15, 1 (53-65).
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport du Québec (2002) *Indices de défavorisation par école*. Données 2007-2008. [http://www.mels.gouv.qc.ca/sta/Indice_defav/index_ind_def.htm]
- Morin M.-F. (2007a) « Une vision globale de l'appropriation de l'écrit en maternelle » – in : A.-M. Dionne et M.-J. Berger (dir.) *Les littératies : perspectives linguistique, familiale et culturelle* (7-34). Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Morin M.-F. (2007b) « Linguistic factors and invented spelling in children : The case of learning writing in Canada » – *L1-Educational Studies in Language and Literature* 7, 3 (173-189).
- Morin M.-F. & 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, XXXVIII*, 3 (663-683).
- Morin M.-F. & Montésinos-Gelet, I. (2004) « La diversité des procédures utilisées par le scripteur débutant en maternelle » – *Scientia Paedagogica Experimentalis* XLI, 2 (301-325).
- Pasa L. (2002) *Entrer dans la culture écrite : rôle des contextes pédagogiques et didactiques*. Université de Toulouse-le Mirail, Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation.
- Pasa L. & Fijalkow J. (2000) « Didactique de l'écrit : simplifier la langue ou la présenter dans sa complexité ? » – *Travaux Neuchâtelois de Linguistique* 33 (45-66).
- Pasa L. & Morin M.-F. (2007) « Beginning spelling and literacy approaches : A comparative study between French and Québécois first-grade classes » – *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 7(3) (191-209).
- Rieben L., Ntamakiro L., Gonthier B. & Fayol M. (2005) « Effects of Various Early Writing Practices on Reading and Spelling » – *Scientific Studies on Reading* 9, 2 (145-166).
- Scarborough H. S. (2001) « Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities : Evidence, theory, and practice » – in : S. B. Neuman et D. K. Dickinson (dir.) *Handbook of early literacy research*. New York : Guilford Press.

- Sénéchal M. (2006) « Rôle de la lecture partagée dans le développement de la langue » - in : L. Pasa, S. Ragano et J. Fijalkow (dirs.) *Entrer dans l'écrit avec la littérature jeunesse* (35-47). Paris : ESF.
- Sénéchal M., Lefevre, J. (2002) « Parental involvement in the development of children's reading skill : A 5-year longitudinal study » - *Child Development* 73 (445-460).
- Shatil E., Share D. L. & Levin I. (2000) « On the contribution of kindergarten writing to grade 1 literacy : A longitudinal study in Hebrew » - *Applied Psycholinguistics* 21, 1 (1-21).
- Sprenger-Charolles L. & Casalis S. (1996) *Lecture et écriture : acquisition et troubles du développement*. Paris : PUF.
- Stainthorp R. & Hughes D. (2000) « Family literacy activities in the homes successful young readers » - *Journal of Research in Reading* 23, 1 (41-54).
- Terwagne S. (2006) « Pour une lecture littéraire à l'école maternelle » - in : L. Pasa, S. Ragano et J. Fijalkow *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse* (79-89). Paris : ESF.
- Treiman R. & Bourassa D. (2000) « Children's written and oral spelling » - *Applied Psycholinguistics* 21 (183-204).
- Treiman R. (1993) « Beginning to spell : A study of first-grade children ». New York : Oxford University Press.
- Whitehurst G.J., & Lonigan C.J. (2001) « Emergent literacy : Development from pre-readers to readers » - in : S. B. Neuman et D. K. Dickinson (dir.) *Handbook of early literacy research*. New York : Guilford Press.
- Whitehurst G. J., Falco F. L., Lonigan C., Fischel J. E., DeBaryche B. D., Valdez-Menchaca M. C. & Caulfield M. (1988) « Accelerating language development through picture book reading » - *Developmental Psychology* 24 (552-558).
- Wood C. (2002) « Parent-child pre-school activities can affect the development of literacy skills » - *Journal of Research in Reading* 25, 3(241-258).