



Étude transversale sur les écritures émergentes des enfants de 4 à 6 ans

Mémoire

Myriam Budoc

Maîtrise en psychopédagogie - avec mémoire
Maître ès arts (M.A.)

Québec, Canada

**Étude transversale
sur les écritures émergentes des enfants de 4 à 6 ans**

Mémoire

Myriam Budoc

Sous la direction de :

Hélène Makdissi, directrice de recherche

Résumé

L'écriture représente une compétence essentielle à une participation active dans notre société (Olson, 1998; Van den Broek, et Espin, 2012) et un bouclier contre l'échec scolaire (Blaser, Chartrand, 2009).

Au début des apprentissages formels de la langue écrite, l'appréhension du code alphabétique prend énormément de place et s'avère coûteuse cognitivement (Sirois et Boisclair, 2007). Si traditionnellement ces apprentissages débutaient en première année primaire, ils sont de plus en plus exploités dès le préscolaire dans l'optique de l'émergence de la littératie. La littératie renvoie à l'utilisation du langage à travers différents modes de communication (oral, écrit). Elle devrait permettre à l'enfant d'accéder aux savoirs et ainsi de pouvoir développer des habiletés et des acquisitions en lecture et en écriture. En effet, pour Barré-De Miniac, la littératie met en relief « la question de l'écrit à travers divers usages et divers modèles théoriques permettant ainsi de comprendre leurs transmissions, leurs apprentissages et leurs mises en œuvre » (2002 : 27).

Dès lors, comment parvenir à évaluer de manière pertinente les représentations émergentes des jeunes enfants âgés de 4 à 6 ans au regard du système alphabétique avant même qu'ils aient amorcé l'apprentissage formel de la langue écrite ? Le but de cette recherche est précisément de vérifier la valeur développementale d'un outil d'évaluation en écriture émergente (Makdissi, Boisclair, Sirois, Baron, & Sanchez, 2019). Deux objectifs spécifiques sont circonscrits :

- Décrire les représentations des enfants de 4 à 6 ans au regard du système alphabétique.
- Vérifier si l'outil utilisé offre des indications développementales.

La présente recherche documente la représentation du système alphabétique de 40 élèves de maternelle par l'intermédiaire de leurs écritures provisoires. La collecte de données, prise en fin d'année scolaire, montre ces représentations et confirme la valeur développementale de l'outil d'évaluation utilisé (Makdissi & coll, 2019).

Mots clés : langue écrite- littératie- système alphabétique- développement- préscolaire

Table des matières

RÉSUMÉ	III
LISTE DES FIGURES	VI
LISTE DES TABLEAUX	VII
REMERCIEMENTS	VIII
INTRODUCTION	1
1 CADRE THÉORIQUE	4
1.1 DÉFINITION DE L'ÉMERGENCE DE LA LITTÉRATIE	4
1.2 LES COMPOSANTES DE L'ÉCRITURE	5
1.2.1 <i>Les habiletés de compréhension</i>	6
1.2.2 <i>Les habiletés de décodage</i>	9
1.2.3 <i>Bilan des trois modèles regroupant les différentes composantes de l'entrée dans l'écrit</i>	10
1.3 L'ENJEU DU CODE	13
1.3.1 <i>Le développement de la conscience phonologique et phonémique</i>	13
1.3.2 <i>Présentation des procédures pour la reconnaissance des mots écrits</i>	14
1.4 DÉVELOPPEMENT DE LA REPRÉSENTATION DU SYSTÈME ALPHABÉTIQUE	16
1.4.1 <i>Conceptions et procédures relatives à l'écrit</i>	17
1.4.2 <i>La phylogenèse</i>	18
1.4.3 <i>L'ontogenèse</i>	20
1.5 POSITION DU PROBLÈME ET QUESTION DE RECHERCHE	24
2 MÉTHODOLOGIE	26
2.1 BUT ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	26
2.2 LES SUJETS PARTICIPANTS	26
2.3 LA CUEILLETTE DES DONNÉES	27
2.4 DESCRIPTION DE L'ÉPREUVE D'ÉCRITURE PROVISOIRE	27
2.4.1 <i>Déroulement de l'épreuve d'écriture provisoire</i>	27
2.4.2 <i>Sélection des items de l'épreuve d'écriture provisoire</i>	29
2.5 PROCÉDURES D'ANALYSE	31
2.5.1 <i>Analyses qualitatives</i>	31
2.5.2 <i>Analyses quantitatives</i>	32
3 ANALYSE DES RÉSULTATS	34
3.1 ANALYSE DES RÉSULTATS POUR LA MATERNELLE 1 ^{RE} ANNÉE	34
3.1.1 <i>Présentation du rang moyen pour la Maternelle 1^{re} année</i>	34
3.1.2 <i>Présentation du rang le plus élevé pour la Maternelle 1^{re} année</i>	39
3.2 ANALYSE DES RÉSULTATS POUR LA MATERNELLE 2 ^E ANNÉE	43
3.2.1 <i>Présentation du rang moyen pour la maternelle 2^e année</i>	43
3.2.2 <i>Présentation du rang le plus bas pour la Maternelle 2^e année</i>	49
3.2.3 <i>Présentation du rang le plus élevé pour la Maternelle 2^e année</i>	51
3.3 ANALYSES QUANTITATIVES	54

4 DISCUSSION DES RÉSULTATS	58
4.1 NIVEAU DES ÉLÈVES DE MATERNELLE 1 ^{RE} ET 2 ^E ANNÉE DANS LEUR REPRÉSENTATION DU SYSTÈME ALPHABÉTIQUE	58
4.2 IMPLICATION SCIENTIFIQUE	61
4.3 IMPLICATION PÉDAGOGIQUE	62
4.4 LIMITES DE L'ÉTUDE	64
CONCLUSION	66
BIBLIOGRAPHIE	67

Liste des figures

Figure 1 : Le modèle d'émergence de la littératie de Whitehurst et Lonigan (1998).....	11
Figure 2 : Procédure d'analyse.....	33
Figure 3 : Niveau moyen de représentation du système alphabétique en écriture des enfants en fonction de leur groupe d'âge.....	57

Liste des tableaux

Tableau 1 : Les composantes de l'émergence de la littératie selon Whitehurst et Lonigan (1998)..	12
Tableau 2 : Échelle de cotation des écritures provisoires	31
Tableau 3 : Présentation du rang moyen pour la maternelle 1ère année – élève au rang 1	35
Tableau 4: Présentation du rang moyen pour la maternelle 1ère année – élève au rang 2	37
Tableau 5: Présentation du rang le plus élevé pour la maternelle 1ère année	40
Tableau 6 : Présentation du rang moyen pour la maternelle 2ème année - élève au rang 4	44
Tableau 7 : Présentation du rang moyen pour la Maternelle 2ème année - élève au rang 5	46
Tableau 8 : Présentation du rang le plus bas pour la Maternelle 2ème année	50
Tableau 9 : Présentation du rang le plus élevé pour la Maternelle 2ème année	52
Tableau 10 : Répartition des différents rangs en écriture pour la maternelle 1ère année	55
Tableau 11 : Répartition des différents rangs en écriture pour la maternelle 2ème année	56
Tableau 12 : Évolution de la représentation du système d'écriture	59

Remerciements

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce au concours de plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner toute ma reconnaissance.

Je tiens tout d'abord à remercier Madame Hélène Makdissi, ma directrice de recherche, qui m'a accordé cette belle opportunité de pouvoir effectuer ce travail de recherche sous sa supervision. Son encadrement personnalisé, sa disponibilité, son efficacité, sa rigueur dans le travail et sa haute expertise m'ont permis de mener à terme cette belle expérience scientifique. Je lui adresse toute ma gratitude pour sa patience, pour son grand cœur généreux et tous ses conseils très judicieux.

Mes remerciements vont également à mes deux correctrices : Madame Pauline Sirois, dont la rigueur intellectuelle et les conseils ont été très précieux, ainsi qu'à Madame Marie-Pierre Baron pour ses conseils et son expertise dans le domaine.

Je tiens également à remercier toutes les enseignantes, les parents et les élèves de la maternelle 4 ans et de la maternelle 5 ans appartenant à la commission scolaire des Premières-Seigneuries et la commission scolaire de la Capitale, qui ont accepté volontairement de participer à cette recherche.

Un grand merci à mes deux amis sur lesquels je peux compter : Hada et Ramsay qui m'ont été d'un grand secours lors de la mise en page de mon mémoire.

Je voudrais aussi remercier les membres et amis du groupe M.A.Q : personnes déterminées, engagées et aimantes, qui étaient une source d'encouragement durant mon parcours, sans même le savoir.

Un remerciement tout spécial à ma grande amie et mère en même temps. Merci à toi, maman pour tes encouragements constants et pour tes prières.

Je remercie chaleureusement ma famille de cœur et de sang qui m'a bien encouragée et soutenue : Nathaëla, Mickaël, Azariha, Joshua, Fabrice, Lézio, Nathalie, Ginette, Muriel, Karen, Corine, Stéphanie, Déborah et mon grand Papa Sam. Merci pour votre amour sans borne.

Un grand merci à Melvin « papoun » qui illumine ma vie. Malgré ton jeune âge, tu as su m'encourager.

Et enfin, toute ma gratitude et mes remerciements vont à E. Merci pour ta présence et tes clins d'œil.

Introduction

À l'origine de toute écriture, il y a un besoin d'exprimer une pensée par l'intermédiaire de traces écrites pour la nécessité de partager du sens avec autrui. Le développement des systèmes d'écriture demeure une invention culturelle qui a permis à l'être humain de communiquer avec le monde qui l'entoure et ainsi de laisser des traces de son existence (Giasson, 2011). Sans l'écrit, l'homme ne pourrait connaître son passé, car l'écriture laisse une trace, elle révèle le monde. C'est précisément en ce sens de construction du monde que le savoir lire représente un enjeu social, économique et culturel.

Ainsi, la question d'accès à l'écrit a longtemps suscité des débats sur l'enseignement de l'écriture. En effet, cet apprentissage intéresse les parents, les enseignants, les orthopédagogues et les professeurs-chercheurs, car les attentes sont de plus en plus exigeantes. Auparavant, on pouvait entrer sur le marché du travail sans maîtriser l'usage de l'écrit, mais à l'heure actuelle, savoir écrire est un métier, autant qu'un mode de connaissance. C'est ce qui pousse Olson (1998) à mettre en relief que, pour tout travail et pour tout niveau de qualification, il faut savoir lire et écrire. Cette exigence sociale est le fruit d'un long apprentissage scolaire pour l'élève. La lecture correspond à une adaptation culturelle qui doit être enseignée pour permettre une complexification de cette compétence qui rend possible l'intégration professionnelle et sociale (Olson, 1998). D'ailleurs, ceux qui poursuivent leur cursus scolaire atteignent un haut niveau de littératie, ce qui leur permet d'aboutir à un épanouissement personnel, professionnel et social. « Sans écrit, point de salut dans le Québec lettré du XXI^e siècle » (Blaser, Chartrand, 2009). La maîtrise du code alphabétique rend possible le savoir lire et écrire, nécessaire pour l'acquisition de toute autre forme de littératie.

Sur le plan cognitif, la concentration mise pour le traitement du décodage des mots écrits au débuts des apprentissages formels de la langue écrite, doit diminuer au profit au profit de la construction du sens du texte (Sirois & Boisclair, 2007). Si traditionnellement, ces apprentissages débutaient en première année primaire, ils sont de plus en plus exploités dès le préscolaire dans l'optique de l'émergence de la littératie. De nombreux auteurs (Ehri, 1997; Ferreiro, 2000; Frith, 1985; Giguère, Giasson & Simard, 2002; Sirois, 2004; Sirois & Boisclair, 2007) se sont penchés sur la question de l'éveil à l'écrit chez les enfants. Dans cette optique, le corps enseignant est sollicité à mener des interventions structurées et

systematiques dès les débuts de la scolarisation des élèves, c'est-à-dire dès le préscolaire. Bien que les enseignants soient conscients de l'importance de soutenir et de guider les élèves dans la découverte de l'écrit, certains chercheurs démontrent que les enseignants ne sont pas favorables à un enseignement systématique, compris comme explicite, de l'écrit et priorisent plutôt un éveil à l'écrit non formel à l'âge préscolaire (Brodeur, Deaudelin, Bournot-Trites, Siegel, Dubé, 2003). On peut penser que plusieurs enseignants se rallieraient à une pédagogie ouverte concernant l'éveil à l'écrit, et ce, pour peu que les activités d'écriture se prolongent dans l'action spontanée de l'enfant et qu'elles soient situées dans les apprentissages informels respectueux du développement de l'enfant.

Par ailleurs, pour certains auteurs comme Millet (1999), « l'écrit » est perçu comme une extériorisation spatiale de la langue orale sur un mode graphique. Il est vrai que les mots prononcés sont d'abord entendus, avant de pouvoir porter une réflexion sur leur structure écrite afin d'avoir recours à une représentation phonographique et orthographique (Olson, 1998). Cependant, Olson va bien plus loin dans sa thèse au sujet de l'écrit. Il explique que c'est la manière dont le sujet construit et s'approprie l'écrit qui est pertinent. C'est le rapport à l'écrit et la construction des connaissances en découlant qui demeurent importants. Ainsi, c'est à partir de ces savoirs que l'enfant, dans sa fonction d'apprenti scripteur, pourra puiser dans ses connaissances langagières pour faire usage du langage écrit. Dans ce sens, le contexte familial et scolaire dans lequel évolue l'enfant représente aussi un facteur important. Le développement de la conscience de l'écrit se fait beaucoup dans la famille et dès le plus bas âge. Toutefois, selon Beaumont, Lavoie et Couture (2010), il faut reconnaître que certains parents vivent certaines appréhensions et un sentiment de manque de confiance en leurs compétences pour soutenir leurs enfants dans l'apprentissage de l'écrit. En effet, il y a une forte variabilité des pratiques langagières familiales qui préparent différemment les représentations des enfants au regard de la langue écrite (Besse, 2000; Gombert, 1990). Dès lors, la classe de la maternelle devient le lieu propice pour rétablir l'égalité des chances à une éducation réussie par l'aménagement d'activités centrées sur l'apprentissage de l'écrit, tout en respectant le développement global.

Dans l'optique où l'émergence de l'écriture est considérée déterminante au préscolaire, une question centrale concernant l'appropriation de la langue écrite doit être mise en relief chez

le très jeune sujet : comment parvenir à évaluer de manière pertinente les représentations émergentes des jeunes enfants âgés de 4 à 6 ans au regard du système alphabétique avant même qu'ils aient amorcé l'apprentissage formel de la langue écrite ?

Dans le cadre de cette recherche, 40 élèves de 4 à 6 ans de classe maternelle ont été rencontrés afin de décrire leur niveau de représentation du système alphabétique, par l'intermédiaire d'un outil d'évaluation adapté de Ferreiro et Gomez-Palacio (Makdissi & coll., 2019).

Afin de mettre en relief les questions de notre travail de recherche, le premier chapitre aborde le cadre théorique. Cette partie introduit l'analyse logique du système alphabétique tout en expliquant le développement de la représentation chez le jeune enfant. Le deuxième chapitre aborde la méthodologie utilisée dans le cadre de cette recherche. Le troisième chapitre décrit les analyses qualitatives des productions écrites des enfants qui sont l'assise de l'analyse quantitative. Puis, le dernier et quatrième chapitre est consacré à la discussion des résultats obtenus et propose des pistes qui pourraient éventuellement faire l'objet de recherches futures.

1 CADRE THÉORIQUE

La conceptualisation inhérente à la présente étude repose sur quatre idées maîtresses : la définition de l'émergence de la littératie, les composantes de l'écriture, l'enjeu du code et le développement de la représentation du système alphabétique chez l'enfant.

1.1 Définition de l'émergence de la littératie

Il existe plusieurs définitions de l'émergence de la littératie, mais la définition de Whitehurst et Lonigan (1998) retient notre attention. D'après ces deux auteurs, les premiers apprentissages dans le domaine de l'écrit prennent une importance particulière, car l'émergence de la littératie correspond aux habiletés et aux connaissances inhérentes à l'écriture qui sont considérées comme étant les précurseurs de la lecture et l'écriture conventionnelle. Alors, l'émergence de la littératie qui signifie, entre autres choses, l'éveil à l'écrit comprend toutes les acquisitions en lecture et en écriture (les habiletés, les attitudes et les connaissances) que l'enfant réalise, sans enseignement formel, mais grâce aux interactions liées à son environnement, et ce, avant de pouvoir lire de façon conventionnelle (Giasson, 2011). Ces acquisitions en lecture et en écriture s'inscrivent dans une vision plus large que « l'alphabétisation », c'est la raison pour laquelle le choix de ce terme « littératie » correspond mieux, puisqu'il appartient au domaine d'un ensemble de pratiques sociodiscursives, tel que, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, la maîtrise de l'écrit, l'émergence de nouvelles pratiques pédagogiques.

Par ailleurs, la littératie renferme différentes dimensions : linguistiques, psychocognitives, sociales (psychosociologiques, sociologiques, voire socioéconomiques et sociohistoriques). En fonction du contexte culturel, du statut, du pays, la littératie change fondamentalement. Ainsi, cette notion « littératie » est difficile à circonscrire, car elle évoque une multitude de concepts. Aussi, elle est largement utilisée dans la littérature scientifique, malgré le manque d'accord entre chercheurs sur sa définition et sur son orthographe. En effet, la « littératie » met en relief « la question de l'écrit à travers divers usages et divers modèles théoriques permettant de comprendre leurs transmissions, leurs apprentissages et leurs mises en œuvre » (Barré-De Miniac, 2002 : 27).

Circonscrire le terme de la littératie en le délimitant risque d'en réduire le sens. C'est la définition que propose Jean-Pierre Jaffré (2004) qui est la plus souvent reprise dans les

travaux de recherche, car elle englobe différentes compétences et différents savoirs qui seront des éléments de base en matière d'éducation à l'écrit. Effectivement, sa définition désigne « l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. Son contexte fonctionnel peut varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, et aussi dans le temps (2004 : 31) ».

Makdissi et Boisclair (2010) proposent une définition de la notion de « littératie » qui tient en considération l'interaction socioculturelle entre le scripteur et son lectorat. Le scripteur n'est pas en présence du lecteur lorsqu'il couche un texte sur papier. Ainsi, pour permettre au lecteur d'avoir accès au sens, il est important que le scripteur précise non seulement les indices linguistiques et extralinguistiques permettant de reconstruire le contexte et le sens, mais encore il devra anticiper les connaissances de son lectorat (Makdissi & Boisclair, 2010). Ce désir de construire et d'apprendre naturellement le langage écrit bien avant l'entrée formelle à l'école contribue à l'émergence de la littératie, appelée aussi l'éveil à l'écrit ou bien encore la conscience de l'écrit.

1.2 Les composantes de l'écriture

Lire ou écrire un texte ne veut pas dire uniquement de pouvoir distinguer les lettres afin de les combiner. Makdissi (2012) explique que ces habiletés liées au code écrit ne suffisent pas à elles seules au traitement de l'écrit, car l'entrée dans l'écrit repose sur un processus plus complexe qui représente bien plus que de discriminer un mot écrit. Il s'agit plutôt de développer des habiletés de compréhension et de décodage qui permettent de construire le sens des textes écrits. En somme, les modèles théoriques de l'acte de lire font appel à deux composantes qui interagissent ensemble. D'un côté, il y a les habiletés de haut niveau (*top-down*) qui sont les assises de la compréhension. Et en interaction, de l'autre côté, il y a les habiletés de bas niveau (*bottom-up*) qui permettent notamment le décodage et l'identification des mots écrits. Pour mieux rendre compte des enjeux de l'écriture sous l'angle du code, il paraît essentiel de préciser les fondements et la nature des savoirs engagés afin de mieux comprendre l'ensemble des compétences requises pour rentrer dans le monde de l'écrit.

Dans cette optique, trois modèles seront décrits: le modèle de Chauveau et Rogovas-Chauveau (1989, 1994), celui de Whitehurst et Lonigan (1998), puis celui de McCardle, Scarborough et Catts (2001).

1.2.1 Les habiletés de compréhension

L'enfant doit être capable d'utiliser certaines habiletés générales afin de comprendre un texte dans son ensemble et de pouvoir accéder au sens. Selon Whitehurst et Lonigan (1998), différents processus prennent leur essor de l'extérieur vers l'intérieur « *outside-in skills* », regroupant les sources d'informations débutant à l'extérieur du mot écrit qui ont pour but d'accéder à une bonne compréhension de l'écrit par l'enfant. Ainsi, il y a l'attention, la mémorisation, le langage, la structure du récit et les connaissances générales sur le monde qui aideront l'enfant à atteindre un réel niveau de compréhension. Ces procédures dites de haut niveau offrent une vision « *top-down* » au service de l'identification des mots écrits.

Aussi, McCardle et coll. (2001) ont établi le même portrait d'habiletés de base à maîtriser pour permettre à l'enfant de rentrer dans l'apprentissage de la lecture et l'écriture autonome. Dans cette optique, grâce à la pratique et à l'enseignement, le lecteur débutant aura la capacité d'atteindre un haut niveau de compétence, ayant une vision « *top down* ». Ce processus « *top down* » favorise l'accès à différents concepts clés. Par exemple, lorsque l'enfant acquiert de nouvelles connaissances générales et du vocabulaire, il est capable de développer de meilleures habiletés langagières pour pouvoir accéder au traitement de mots et de phrases dans le texte, de sorte que son intelligence verbale se trouve améliorée.

Le modèle de Chauveau, Rémond et Rogovas-Chauveau (1993) souligne aussi l'importance de comprendre et d'étudier le comportement des enfants avant leur entrée dans la lecture, car leur comportement donne une indication sur les habiletés qui vont être développées par la suite. Par exemple, la dimension culturelle présentée par ces deux auteurs représente un axe essentiel de l'entrée dans l'écrit chez les jeunes enfants. La dimension culturelle se traduit par le comportement des enfants à un certain âge qui agissent par mimétisme lorsqu'ils voient les actes des lecteurs et des personnes qui écrivent. En effet, les enfants s'habituent ainsi à lire des livres, à écouter des histoires, à fréquenter des lieux où les livres sont exposés, les affiches publicitaires, la liste de course, etc. Tout ceci va favoriser considérablement le développement en simultané du langage oral et écrit. Ces actions précoces, liées au processus

de haut niveau « *top-down* », démontrent bien une émergence de la lecture et de l'écrit chez le jeune enfant. En somme, pour Chauveau (1991), ces activités culturelles précèdent et conditionnent la maîtrise technique du savoir lire et écrire.

De plus, l'enfant mobilise certaines fonctions cognitives pour lui permettre de prendre conscience de l'écrit. Ici, le terme fonction désigne les fonctions exécutives qui revêtent un ensemble d'habiletés cognitives (Gillain-Maufette, 2012). Voici quelques signes qui indiquent le bon fonctionnement de ces fonctions exécutives favorisant ainsi, certaines stratégies pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture : être capable de se concentrer, être capable de se rappeler, être capable de s'organiser dans l'espace et le temps, être capable d'introduire de nouveaux schèmes d'actions, être capable de réfléchir sur ce qui se passe.

Ainsi, la compréhension en lecture se traduit pour l'enfant par la construction d'une représentation de l'ensemble de la structure du texte (Makdissi, 2012) rendue possible par l'interaction de plusieurs capacités cognitives. Plus précisément, lorsque l'enfant lit ou écrit, il devra mettre en relation plusieurs éléments du texte (la situation initiale, l'élément déclencheur, le but, les tentatives d'action, la solution et les émotions) afin de construire sa compréhension inhérente à l'organisation textuelle, à la macrostructure (Makdissi, Boisclair, Blais-Bergeron, Sanchez & Darveau, 2010). Pour qu'un élève développe une bonne capacité de compréhension en lecture, il est avant tout essentiel qu'il puisse élaborer des inférences. Le fait de générer des inférences pour le lecteur indique une capacité à compléter des informations manquantes ou implicites et de faire des rapprochements entre les informations éparses tirées du texte. C'est aussi aller au-delà d'une information qui est directement donnée par le texte pour trouver une information nécessaire. Ceci est possible, car les inférences englobent les connaissances antérieures, le vécu et l'expérience personnelle du lecteur (Giasson & Vandecasteele, 2012). De même, les représentations mentales et l'utilisation des connaissances sur le monde conduisent l'élève à effectuer des liens qui unissent les différentes parties d'un texte, garantissant ainsi la cohérence du texte.

En ce sens, l'accent sera aussi mis sur le développement du langage afin d'entrer dans le langage écrit. Bien que l'oral et l'écrit représentent deux modes d'expression dans une même langue, ces deux modalités seraient bien distinctes à certains égards. En effet, l'écrit diffère de l'oral parce qu'il est généralement plus organisé, élaboré et pensé. C'est pour cette raison que, comme dit plus haut, l'apprentissage du langage écrit demeure un processus complexe

qui devrait s'amorcer dès le plus jeune âge chez les enfants (Makdissi, 2012). Pour mieux préparer l'enfant au texte écrit, il paraît important de le placer en contact direct avec la structure et la forme de la langue écrite par la lecture de livres et d'albums. En effet, les livres véhiculent des connaissances langagières et des connaissances générales sur le monde. En outre, le caractère décontextualisé de la langue écrite que l'enfant entendra à travers la lecture des livres l'aidera à développer des habiletés métalinguistiques qui se rapportent à la capacité de maîtriser la phonologie, la syntaxe et le principe alphabétique. Rapidement, l'enfant va se familiariser avec une certaine culture de la langue et certains locuteurs ayant une grande influence sur eux, notamment leurs parents, pourront les guider à contextualiser la structure de leur récit.

Il y a aussi la dimension cognitivolinguistique ou conceptuelle dont parlent Chauveau et collaborateurs (1993) qui renvoie aux conventions de l'écrit que le lecteur va devoir s'approprier, puisqu'en utilisant le langage oral, l'enfant va chercher à connaître ce prodigieux instrument, tant langagier que cognitif, qu'est l'écrit. Placé dans un environnement où l'écrit est constant, l'apprenti scripteur se questionne sur ce qu'il voit afin de résoudre ce mystère qu'est l'écrit. Donc, il émet des hypothèses et cherche à savoir « comment ça fonctionne ». Aussi, il peut essayer de transcrire les différents sons qu'il entend et qu'il perçoit autour de lui. En somme, l'enfant devient un apprenti chercheur de la langue écrite et de la langue orale, quand il procède par tâtonnements en voulant décoder l'écrit par voie indirecte. Il tente de récolter différentes informations qui vont servir à valider ou non ses hypothèses. C'est par la méthode d'essais et d'erreurs que l'enfant parviendra à résoudre les problèmes auxquels il sera confronté pour pouvoir décoder les mots. Et c'est ainsi qu'il va construire ses premières représentations au regard de notre système d'écriture.

Ainsi, Chauveau (1991) définit la dimension conceptuelle de l'écrit ainsi: « L'une des principales difficultés des apprentis lecteurs-scripteurs tient au fait que l'écriture est « une abstraction », « un langage symbolique au second degré », c'est un système de signes (l'ensemble des lettres et des graphèmes) sur un système de signes (les mots de la chaîne parlée), bref « l'algèbre du langage ».

1.2.2 Les habiletés de décodage

Les habiletés de décodage dites de bas niveau « *bottom up* » se traduisent par la capacité à assembler les sons d'une langue en lien avec les graphèmes afin de reconstruire les mots. Les habiletés de décodage se regroupent en un ensemble de mécanismes pour la reconnaissance des mots écrits. Par exemple, le modèle d'émergence de la littératie de Whitehurst et Lonigan (1998) met en relief le « *inside-out skills* » qui est un processus regroupant les sources d'information allant de l'intérieur du mot vers l'extérieur, c'est-à-dire les habiletés dites de bas niveau qui concernent la conscience phonologique et la connaissance des lettres. En effet, pour reconnaître les mots imprimés, les enfants doivent prêter attention au fait que les mots parlés sont structurés d'éléments plus petits, ce qui fait référence à la conscience phonologique. McCardle et collaborateurs (2001) propose aussi un modèle permettant d'identifier les mots imprimés qui fait appel à la procédure analytique « *inside-out* ». Celle-ci représente aussi la conscience phonologique où l'enfant doit savoir que les mots sont composés d'une structure plus petite. L'élève va devoir faire attention à la présence des lettres afin de les associer à des unités orales, ce qui correspond à la découverte du principe alphabétique. L'enfant devra s'habituer à faire des correspondances entre les plus petites unités sonores de la langues, les phonèmes, et les graphèmes. Et enfin, l'enfant doit assimiler des mots pour construire son propre lexique écrit afin de pouvoir les reconnaître à la vue. Cette procédure « *inside-out* » permet une vision « *bottom-up* » partant des petites unités linguistiques vers la compréhension des textes. Ces deux auteurs, Whitehurst et Lonigan (1998), placent la conscience syntaxique du côté de l'« *inside-out* », car pour eux lire une phrase c'est pouvoir récupérer toutes les informations nécessaires à la compréhension du texte qui prennent leurs sources à partir de la phrase et du mot.

Chauveau et collaborateurs (1993) présentent une autre composante tout aussi importante qui est la dimension sociale. Elle se traduit par les interactions quotidiennes que l'enfant établit avec d'autres lecteurs experts de son environnement social. Ces personnes lui serviront de guides ou de tuteur lors des tâches ou des activités d'écriture. Et les connaissances acquises liées à la lecture et à l'écriture seront bénéfiques pour constituer les habiletés essentielles pour la compréhension des règles qui régissent l'écriture. Ces différentes interactions qui s'apparentent aussi aux connaissances langagières et aux connaissances générales sur le

monde conduisent l'enfant à devenir un lecteur autonome. Par exemple, le concept de « zone proximale de développement » répond bien à l'idée d'activité partagée. En effet, ce concept tel que le définit Vygotski (1985/1934) représente la zone de « potentiel réaliste » que l'élève est en mesure d'atteindre à un moment donné. En résumé, elle correspond bien à la zone d'apprentissage possible que l'enfant est capable d'accomplir avec l'aide de l'adulte ou d'un pair éclairé. L'enfant va donc expérimenter une activité partagée en écriture par exemple qui lui permettra d'aller plus loin de ce qu'il ne peut accomplir seul.

Alors, pour pouvoir lire ou écrire, l'enfant doit intégrer ces différents mécanismes, mettant en jeu des opérations cognitives, qu'il devra coordonner lors du traitement de l'écrit. Cette conception « *bottom-up* » peut paraître aisée, vue sous l'angle de l'adulte. Cependant, selon Sirois et Boisclair (2007), elle présente un coût attentionnel imposant pour l'enfant qui doit également consacrer, de manière concomitante, son énergie cognitive sur le processus de plus haut niveau impliqué dans la compréhension.

1.2.3 Bilan des trois modèles regroupant les différentes composantes de l'entrée dans l'écrit

Certes, en effectuant une synthèse des trois modèles d'émergence de l'écrit présentés par Chauveau et collaborateurs (1993), Whitehurst et Lonigan (1998) et McCardle et collaborateurs (2001), il est possible de faire ressortir leurs caractères communs. Ces auteurs soulignent bien l'importance de bien comprendre et d'étudier les représentations des enfants avant leur entrée dans la lecture et l'écriture. En effet, leurs représentations donnent une indication sur les habiletés et sur les compétences qui vont être développées dans le monde de l'écrit. Parmi ces compétences, les trois modèles mettent en relief l'importance des habiletés en rapport avec l'identification des mots écrits et celles relevant de la compréhension.

Toutes ces habiletés se développent de manière interactive et conduisent l'enfant à devenir un lecteur compétent. La figure 1 qui suit permet de rendre compte de l'interaction entre ces deux processus « *inside-out* » et « *outside-in* ».

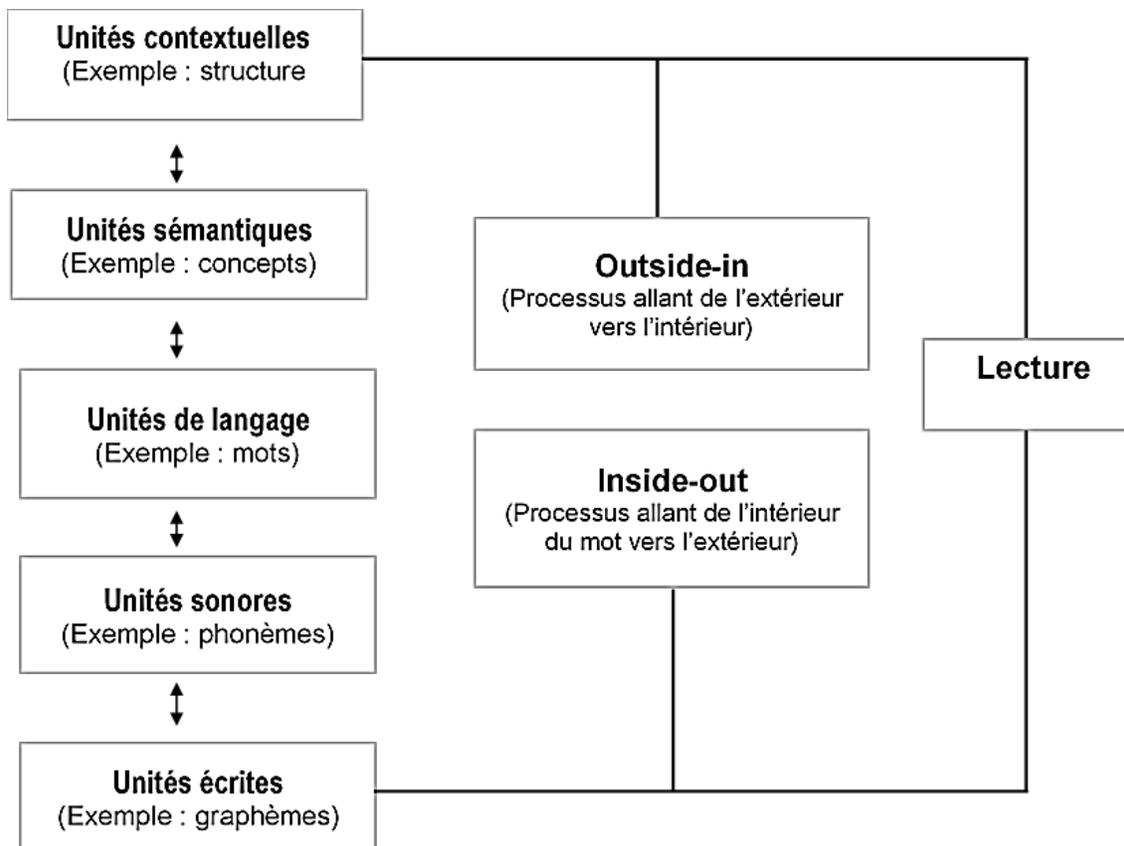


Figure 1 : Le modèle d'émergence de la littératie, traduction libre issue de Whitehurst et Lonigan (1998)

Dans chacun des deux domaines de base, Whitehurst et Lonigan (1998) ont établi d'autres facteurs cognitifs plus généraux pour expliquer l'émergence de la littératie, par exemple la motivation par rapport à l'écrit, la mémoire phonologique à court terme et la vitesse de dénomination. Dans le tableau 1 qui se trouve ci-dessous, certaines de ces habilités sont présentées.

Tableau 1 : Les composantes de l'émergence de la littératie, traduction libre issue de Whitehurst et Lonigan (1998)

<p>Processus extérieur ➡ intérieur</p> <p><u>(Outside-in)</u></p> <p>Les sources d'informations débutent à l'extérieur du mot écrit et ont pour but d'accéder à une bonne compréhension de l'écrit par l'enfant, représentant ainsi le vocabulaire, la structure du récit et les connaissances générales.</p>	<p>Processus intérieur ➡ extérieur</p> <p><u>(Inside-out)</u></p> <p>Les sources d'information allant de l'intérieur du mot font référence à la découverte du rôle de la conscience phonologique vers la découverte du principe alphabétique.</p>
<p>Langage</p> <p>(Connaissance du langage oral)</p>	<p>Connaissances des graphèmes</p> <p>(Connaissances du nom des lettres)</p>
<p>Structure narrative</p> <p>(Compréhension et production d'un récit)</p>	<p>Conscience phonologique</p> <p>(Identification de rimes, manipulation de syllabes et de phonèmes)</p>
<p>Conventions de l'écrit</p> <p>(Orientation de l'écrit, manipulation de livres)</p>	<p>Conscience syntaxique</p> <p>(Identification d'erreurs grammaticales à partir des règles et structures de l'écriture)</p>
<p>Lecture émergente</p> <p>(Faire semblant de lire)</p>	<p>Correspondances graphèmes-phonèmes</p> <p>(Connaissance du son des lettres, lecture de pseudo-mots, décodage)</p>
	<p>Écriture émergente</p> <p>(Orthographe phonétique)</p>

1.3 L'enjeu du code

L'écriture exige pour l'enfant de centrer son attention à la fois sur le code et sur les processus de compréhension afin de parvenir à la construction de sens du contenu du texte (Sirois, Boisclair, Darveau & Hébert, 2010). Dans le domaine de l'apprentissage de la lecture, plusieurs recherches attestent le rôle important de l'identification des mots écrits (Colé & Fayol, 2000) pour réussir en lecture. En effet, le traitement du mot écrit conduit à la lecture d'un texte de manière courante et de façon expressive, ce qui facilite sa compréhension.

1.3.1 Le développement de la conscience phonologique et phonémique

Comme vue plus haut, la conscience phonologique représente la capacité de décomposer le langage oral en unités. Elle n'est pas nécessaire pour la compréhension du langage oral, mais elle est indispensable pour la réussite de l'entrée en lecture, car elle demeure un facteur prédictif de la capacité à identifier les mots écrits (Frith, 1985). La conscience phonologique comme moyen favorisant la réussite en lecture dès le préscolaire se révèle d'une grande importance dans la mesure où elle est effectuée en contexte significatif pour l'élève (Ministère de l'Éducation, 2003, p. 21).

Néanmoins, il existe plusieurs définitions de la « conscience phonologique » variant en fonction du type de traitement phonologique (le traitement implicite ou le traitement explicite) et du type d'unités phonologiques manipulées qui peut être soit : la syllabe, le phonème, ou les unités infrasyllabique (Ecalte & Magnan, 2002 ; 2007 ; Gombert, 2003).

Ainsi, deux niveaux de traitement phonologique sont représentés, ici. D'un côté, il y a le traitement épiphonologique qui se développe grâce à l'acquisition du langage oral. Ce traitement s'apparente à un traitement implicite des connaissances linguistiques sans contrôle intentionnel et conscient des unités. Et de l'autre, il y a le traitement métaphonologique qui se développe grâce à l'apprentissage de la langue écrite. Ce type de traitement renvoie aux capacités conscientes et explicites des unités de représentations abstraites du langage (Gombert & Colé, 2000).

Par ailleurs, lorsque les enfants arrivent en maternelle, ils ont déjà amorcé une prise de conscience phonologique pour les syllabes, les rimes. Donc, en manipulant les mots, ils vont

tenter de faire correspondre les syllabes entre elles. En effet, les syllabes sont plus facilement accessibles à cause de leur substrat phonique (Teberosky, 2002). Par exemple, si le nom d'une lettre coïncide avec une syllabe permettant de la dénommer, les enfants d'âge préscolaire auront plus d'aisance à détecter un mot écrit (bébé commence par « b »).

Puis, petit à petit cette conscience phonologique va se développer vers une conscience métaphonologique du mot, c'est-à-dire vers une capacité plus fine et plus abstraite du mot. Et certains enfants qui auront acquis une plus grande sensibilité à pouvoir effectuer des opérations pour séparer le mot en phonèmes seront plus capables d'écrire, par exemple, le mot « girafe » par les phonèmes (g/i/r/a/f/e). C'est cette conscience phonémique qui demeure essentielle pour fonder les débuts de la lecture autonome. Ces capacités métaphonologiques permettent d'avoir des connaissances conscientes sur les propriétés phonémiques du langage et de pouvoir utiliser par la suite ses propres connaissances avec habileté (Gombert, 2003). L'enseignement de l'écriture pourrait faciliter l'apparition des capacités métaphonologiques, étant donné que l'écrit contribue à rendre visibles les phonèmes (Giasson, 2011 ; Gombert & Colé, 2000).

1.3.2 Présentation des procédures pour la reconnaissance des mots écrits

Coltheart (1978) constitue un modèle de reconnaissance de mots qui s'avère être la source des modèles développementaux. Selon ce modèle, appelé « modèle à double voie », il existe en chacun des lecteurs experts un lexique interne qui inclut l'orthographe, la prononciation et le regroupement des savoirs concernant la signification des mots. Deux procédures seront présentées par Coltheart pour décrire comment l'enfant reconnaît un mot écrit sur le plan cognitif :

- La première procédure s'effectue par médiation phonologique et se nomme l'assemblage. Elle s'effectue par voie alphabétique ou voie indirecte.
- La deuxième représente la procédure orthographique et se nomme l'adressage. Elle s'effectue par voie directe.

L'enfant utilise les deux voies au moment de l'apprentissage de la lecture, l'une et l'autre ne s'opposent pas.

L'*assemblage* représente une procédure analytique qui consiste à faire des correspondances graphophonémiques¹ afin de déchiffrer les mots nouveaux. En d'autres termes, à partir de ses capacités phonémiques, l'enfant va recomposer chaque mot en associant chacun des graphèmes au phonème qui lui correspond. En ce sens, Frith (1985) stipule l'importance pour l'enfant de comprendre le principe alphabétique par l'intermédiaire de l'écriture, ce qui permet par la suite de transférer cette compréhension en lecture au service du décodage des mots par voie d'assemblage.

Une recherche effectuée auprès de soixante-quatorze jeunes enfants français âgés de quatre ans et provenant de milieux socio-économiques variés visait à démontrer en quoi la connaissance du nom des lettres favorisait l'apprentissage de la langue écrite, notamment sur le plan de la production orthographique et de l'émergence de la sensibilité phonologique chez les élèves. Biot-Chevrier, Écalle et Magnan (2008), chercheurs de cette étude, considèrent la connaissance du nom des lettres comme grandement favorable à la connaissance des sons leur étant associés, bien qu'elle ne permette pas à elle seule de saisir la structure alphabétique des mots écrits. La recherche a effectivement permis de constater que les enfants établiraient plus aisément les correspondances graphophonémiques pour les lettres dont ils connaissent le nom et dont le nom inclut la valeur phonémique attribuée. Évidemment, la connaissance du son des lettres peut dans certains cas se développer sans que l'enfant en connaisse les noms ; le niveau d'habiletés phonémiques initial de l'enfant y jouerait aussi pour beaucoup.

L'*adressage* est, quant à elle, une procédure qui permet au lecteur de se détacher du déchiffrage établi afin d'accéder directement à la signification des mots écrits. En effet, à force d'assembler et d'analyser des mots, le lecteur construit progressivement un répertoire lexical orthographique interne qui sera enregistré comme base pour la reconnaissance directe des mots lors de la lecture et qui permettra aussi au lecteur d'aller chercher des mots dans sa mémoire pour les épeler lors des activités d'écriture (Casalis, 1995). Le lecteur a, préalablement, constitué dans sa mémoire les formes orthographiques et sonores d'une série de mots en lien avec la signification qui lui correspond, c'est-à-dire qu'il a une représentation

¹ Le terme phonémique fait référence à la capacité à isoler les phonèmes. Par exemple dans le mot *girafe*, l'enfant procède à une analyse phonémique de la syllabe [zi] lorsqu'il écrit, puisqu'il va isoler les deux phonèmes qui la composent afin de les transcrire à l'écrit par « *ji* ».

orthographique de chaque mot emmagasiné dans sa mémoire verbale à court terme (Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh, & Shanahan, 2001). En effet, la procédure privilégiée par le lecteur expert demeure la reconnaissance par une voie dite orthographique du mot (Egaut, 2001). Le lecteur expert ne va pas identifier les mots à partir de leur silhouette de manière globale logographique, mais il va traiter et reconnaître visuellement la forme orthographique (Sirois & Boisclair, 2007). C'est ainsi qu'il pourra identifier rapidement les mots écrits pour accéder au sens.

En somme, les élèves qui parviennent à une bonne fluidité en lecture sont ceux qui sont capables d'évaluer et de mobiliser leurs ressources cognitives pour mieux comprendre les textes, en empruntant parfois une voie d'assemblage et, plus souvent qu'autrement une voie d'adressage (Erhi, 1997 ; Ehri, et coll., 2001).

1.4 Développement de la représentation du système alphabétique

Selon Liberman, Shankweiler, Fisher et Carter, (1974), le principe alphabétique pourrait être défini comme « la structure phonologique et aussi morphologique interne des mots représentant l'alphabet ». La compréhension du principe alphabétique implique que l'élève saisisse le principe selon lequel les lettres et les groupes de lettres, les graphèmes se trouvant dans les mots écrits entretiennent des liens conventionnés systématiques et prévisibles avec les sons, les phonèmes qui sont contenus dans les mots oraux.

L'activité d'écriture provisoire conduit l'enfant à être actif dans la manipulation des unités de la langue en situation d'écriture, ce qui l'aide à développer sa représentation du système alphabétique. L'écriture provisoire est un contexte où l'on demande à l'enfant d'écrire à sa manière une histoire, des phrases, des mots, etc. Et au cours de cette activité, l'élève va s'entraîner à écrire comme il pense, mais avec le soutien et les encouragements de l'adulte. Quand l'élève est ainsi exposé à une situation où il doit utiliser la langue écrite sans pouvoir la maîtriser, cela le conduit à s'interroger sur cette dernière afin d'en comprendre le fonctionnement. Tandis qu'il est face à un mot nouveau qu'il entend et doit écrire, l'enfant va tenter progressivement de discriminer, puis d'isoler les plus petites unités sonores de la parole (les phonèmes) qu'il cherchera à mettre en relation avec les graphèmes. En travaillant

ainsi, il va s'approprier progressivement le principe alphabétique. Ceci démontre que l'on pourrait bien se situer dans une approche constructiviste. En effet, même si l'enfant ne sait pas réellement écrire et même s'il n'a pas appris la valeur conventionnelle du code alphabétique qui régit notre écriture, il est capable de démontrer une certaine construction quant à la forme graphique, car l'enfant dispose de certaines connaissances qui vont lui permettre d'accomplir sa tâche d'écriture. Le but ici est de permettre à l'enfant de construire des régularités autour de la structure du système alphabétique.

En étant placé dans des situations réelles d'écriture avant même de savoir écrire, l'apprenti scripteur émet des hypothèses, ce qui le guiderait petit à petit à transcrire les sons du mot qu'il doit écrire. Alors, saisir le principe alphabétique suppose une attitude de chercheur qui travaille sur le matériau de la langue pour en déduire les règles de son fonctionnement.

La prochaine partie présentera des conceptions et procédures mises en place lors de l'apprentissage de l'écriture.

1.4.1 Conceptions et procédures relatives à l'écrit

Retraçant deux courants distincts véhiculant des conceptions et des mises en doute concernant « l'univers de l'écrit » Olson (1998) explique que, bien au-delà de sa fonction utilitaire, plusieurs réduisent l'écrit à une représentation des sons de la langue orale en marques graphophonétiques. Comme si les raisons essentielles de l'existence de l'écrit, c'était uniquement de pouvoir transcrire la parole, car celle-ci resterait le reflet de la pensée, dite en mots, mais sous forme d'images annotées, un peu comme les anciens symboles picturaux jusqu'à notre système phonologique qui est l'alphabet d'aujourd'hui.

Olson (1998) inverse la thèse traditionnelle concernant le lien entre l'oral et l'écrit, en indiquant que les systèmes d'écriture n'ont pas été inventés en soi pour représenter la parole, mais plus pour permettre la communication stabilisée dans le temps par son mode écrit. Pour lui, les premières théories ont manqué leur cible, en considérant les écritures alphabétiques comme supérieures à l'oral. Il est convaincu que l'on a surévalué le code alphabétique. Il relate que l'écriture a évolué vers un système alphabétique par une suite d'emprunts de systèmes d'écriture qui étaient adaptés pour les spécificités de les nouvelles langues cibles des peuplades qui se les approprièrent.

1.4.2 La phylogenèse

L'écriture, telle qu'elle se présente à nous aujourd'hui, est le produit d'une évolution et renferme plusieurs siècles d'écrits. Il est possible de constater une polygénèse dans l'histoire de l'écriture jusqu'à nos jours.

La mise au point du système d'écriture datant de plus de 10 000 ans avant notre ère a connu des siècles de changement. Cinq étapes clés illustrent l'évolution de notre système d'écriture jusqu'à nos jours. Il s'agit du système pictographique, du système logographique, du système syllabaire, de l'écriture consonantique et le dernier système qui est le système alphabétique.

Le système pictographique

Le système pictographique est le premier modèle d'écriture qui mettait en scène l'expérience de la vie par l'intermédiaire de pictogrammes. À la vue, ces pictogrammes ressemblaient fidèlement aux différents objets représentés de la vie quotidienne. En fait, il s'agissait de raconter des événements dont certains étaient marqués de manière figurative à l'écrit. Malheureusement, ce système d'écriture a été largement abandonné, car son emploi a révélé des limites. En effet, le pictogramme peut laisser place à des mises en mots différentes, mais véhiculant un message relativement stable, l'interprétation peut varier. Cependant, l'utilité de ce système graphique ne se limitait pas uniquement à symboliser des objets ou des événements, mais il pouvait aussi servir d'aide-mémoire pour récupérer des informations concernant la culture. Ces symboles écrits ne constituent en rien des éléments linguistiques identiques aux mots, ils ne se rattachaient pas du tout à la langue, mais aux choses et aux idées que l'on souhaitait convoquer.

Le système idéographique ou logographique

Quelques années plus tard, les formes graphiques sont remplacées par le système idéographique ou logographique qui va désigner l'objet, d'abord de manière figurative, puis de manière plus abstraite. Ici, la distinction réside en ce que l'écrit marque le mot dit, peu importe la forme de la marque écrite. Ce passage va marquer une étape importante dans l'histoire de l'écriture. Désormais, pour exprimer l'idée de trois vaches, il suffit de noter un signe pour le « chiffre trois » et une autre marque figurative pour la « vache » (Olson, 1998), telle est la marque des actes qui démontrent bien le fondement d'une sémiographie de

l'écriture (Jaffré & David, 1993). Ainsi la syntaxe orale apparaît dans l'écrit et le dessin décline graduellement. Donc, l'icône s'affranchit de ses attraits du réel pour laisser place à une forme d'écriture non iconique, mais plutôt canonique (Giasson, 2011).

Le système syllabaire

L'écriture des Sumériens est logographique, car elle fait correspondre une marque écrite par mot. Cependant, leur langue est amplement monosyllabique. Les logographes utilisés par les Sumériens seront empruntés afin de représenter une nouvelle langue sémitique, l'akkadien qui, elle, avait une structure plutôt plurisyllabique (Hassoun, Makdissi & Sirois, 2017). À partir de là, les logographes qui étaient des mots entiers pour les Sumériens seront désormais employés comme une série de graphes écrits représentant des syllabes pour les Akkadiens (Olson, 1998). Dorénavant, comme le rapportent Noël (2008), « a-wi-lu-um », traduisant le mot « homme » en akkadien, est composé de logographes Sumériens, pris pour leur sonorité. Ainsi, le langage parlé vient prendre une autre dimension pour mieux ressembler au flux de la parole qui sera décortiqué et détaché (Olson, 1998). Donc, le premier syllabaire viendra remplacer les logogrammes par des signes cunéiformes qui représentent des sons et des syllabes.

Le système consonantique

Sur le plan historique, il s'avère que les signes syllabiques seront changés pour pouvoir être adaptés à la langue phénicienne, par une écriture consonantique qui révélera des unités plus petites que la syllabe (Hassoun, Makdissi & Sirois 2017). Par exemple, les consonnes /k/, /t/, /b/ sont la base du lexème « écrire ». Et si on y ajoute des voyelles qui s'expriment uniquement à l'oral, cela apporte une information grammaticale qui est de marquer le sujet ou le temps, par exemple : « un livre » se traduit par *kītab*, « j'écrivis » se traduit par *katabi*, « il écrivit » se traduit par *katab*. Dès lors, viendra poindre le premier alphabet avec les Phéniciens, non au sens large relevant du principe alphabétique, mais plutôt au sens où il y a une tentative de segmenter les mots en certains phonèmes aux fins de l'écriture.

Le système alphabétique

Puis, l'écriture va continuer de se développer d'une manière fondamentale, les Grecs mycéniens font un nouveau pas vers la construction du principe alphabétique. En effet, les sons vocaliques, constitués de voyelles, sont d'une grande importance pour les Grecs, car

contrairement aux langues écrites consonantiques, les voyelles changent complètement les lexèmes. Alors, dans le but d'améliorer leurs systèmes d'écriture, ils vont trouver une façon nouvelle d'exprimer les voyelles. Ils vont transformer l'écrit en représentant à la fois les consonnes et les voyelles. Ainsi, en adoptant et en modifiant l'écriture sémitique, les Grecs font un nouveau pas vers un nouveau système d'écriture qui devient entièrement alphabétique, les syllabes laissent la place aux paires de consonnes-voyelles. C'est ainsi que les premiers modèles d'alphabet seront introduits : « en entendant les mots, les Grecs vont détecter les structures de leur langue pour ensuite, construire les lettres de l'alphabet » (Olson, 1998).

Ces transformations des systèmes d'écriture dans l'humanité trouvent écho dans le développement des représentations que manifestent les enfants au regard de l'écrit.

1.4.3 L'ontogenèse

La construction de la langue écrite s'élabore par étape pour le jeune enfant qui va tenter d'en comprendre le fonctionnement. Loin d'être réduit à une simple assimilation de techniques d'identification et de catégorisation d'unités élémentaires, la construction du système alphabétique reste un vrai défi pour l'apprenti lecteur, d'autant plus que l'écriture ne reproduit pas complètement la parole (Besse, 1990). En effet, ce système symbolique de l'écrit n'est pas si transparent, pour reprendre les termes de Ferreiro (2000). Il ne suffit pas que d'une simple explication adéquate pour le comprendre. Bien avant son apprentissage officiel de la lecture, l'enfant va développer des hypothèses sur la langue écrite, qui correspondront progressivement au principe alphabétique (Ferreiro & Gomez-Palacio, 1988). C'est par une série de schèmes d'action que l'enfant va activement reconstruire la langue écrite, en passant par un véritable travail cognitif dans le but d'élaborer des «conceptualisations » sur sa compréhension d'ensemble du système de la langue écrite (Besse, 1990).

Le savoir des enfants à travers les 4 stades de Ferreiro

Comme le décrivent Ferreiro et Gomez-Palacio (1988), la conception que l'enfant se fait de sa production d'écriture se construit à partir d'hypothèses et se complexifie grâce aux expériences vécues, ce qui le conduit graduellement à la compréhension de notre système

d'écriture, qui est le système d'écriture alphabétique. Selon Ferreiro et Gomez-Palacio (1988), l'apprentissage de la langue écrite s'effectue à travers différentes étapes successives et intégratives, qui sont repérables dans les productions écrites de l'enfant.

L'écrit évolue de façon progressive et régulière sur quatre niveaux allant du niveau présyllabique jusqu'au niveau alphabétique, en passant par le niveau syllabique, puis par le niveau syllabico-alphabétique (Ferreiro, 2000).

Premièrement, au **niveau présyllabique**, les marques écrites sont exemptes de toutes formes graphiques utilisées de manière conventionnelle, c'est-à-dire qu'à ce stade l'enfant ne considère pas l'écriture comme étant liée aux aspects sonores de la parole. L'enfant ne fait pas correspondre les éléments graphiques au son, car sa compréhension se limite à certaines propriétés de l'objet. En effet, ses constructions graphiques reposent sur des critères subjectifs qu'il aura lui-même établis.

Alors, pour arriver à la compréhension de notre système d'écriture, l'enfant va construire ses propres conceptions qui le pousseront vers le stade suivant. Pour cela, il devra parvenir à introduire des éléments d'écriture, en discernant la graphie iconique (le dessin) de celle non iconique (les lettres, les mots, les chiffres). Ceci définit une étape importante dans le cheminement de l'enfant. Il pourra enfin réaliser que ces formes graphiques sont porteuses de sens, c'est-à-dire en rapport avec ce qu'elles signifient.

Tout d'abord et de façon générale, les marques écrites de l'enfant ressemblent à des gribouillages et/ou à des pseudo-lettres, ce qui marque une différence avec l'écriture. Puis, petit à petit, l'enfant introduit des « conditions formelles de « lisibilité » d'un texte » (Ferreiro, 2000). Ces conditions sont représentées par des graphèmes non iconiques (il peut s'agir de chiffres, de lettres, de presque-lettres et de pseudo-lettres) qui constituent les propriétés observables dans un texte écrit par l'enfant.

À cette étape, l'enfant comprend aussi que les limites sont imposées par des conditions physiques. Par exemple, il est capable d'occuper tout un espace vide se trouvant sur sa feuille de papier dans le but de représenter un mot.

Ensuite, l'enfant tente d'établir des critères pour distinguer les mots, en quantité minimale et maximale de marques graphiques pour définir les limites d'un mot à écrire (variation des

critères quantitatifs). En effet, durant cette période, l'enfant construit progressivement deux idées maîtresses qui le guident dans ces écrits : le premier critère de variation quantitative est l'ajout d'une quantité minimale supérieure à deux et d'une quantité maximale (variant autour de 5 ou 6 en général) de graphèmes non iconiques. Par exemple, l'enfant va mettre plus de graphies s'il y a plus d'objets, et moins si l'objet lui paraît petit. Le deuxième critère de variation qualitative est la variété interne dans une production, appelée aussi « variété intra-figurale ». Celle-ci consiste à ne pas répéter les mêmes graphies dans un même ordre. Afin de distinguer les mots, on place les graphies dans un ordre différent. Par exemple, l'enfant écrit une séquence de mêmes graphies en essayant de varier l'emplacement des lettres afin de distinguer les mots. Il va utiliser un ordre différent dans la suite des lettres, et ce, d'une écriture à l'autre. En voici, un exemple : « AIOEL », « AOEIL », « AIELO ». En somme, pour créer un élément supplémentaire de différenciation au milieu de ses productions, l'enfant utilise les deux types de variation, quantitative et qualitative, afin de distinguer les mots écrits les uns des autres (Ferreiro, 2000).

Globalement, l'enfant interprète d'abord l'ensemble des lettres, les mots, comme un « objet substitut » ; l'idée qu'il se fait de l'écriture sert à nommer l'image ou l'objet associé au mot. Selon son niveau de représentation de l'écrit, derrière chaque mot se trouve l'objet ou l'image, car pour l'enfant les marques graphiques expriment un symbole, et non encore des mots ou des lettres. Dans l'exemple suivant, l'adulte va lire à l'enfant cette phrase (accompagnée de son illustration) : « trois petits cochons ». Selon Olson (1998), l'enfant aura tendance à croire que chacun des mots réfère à l'image de l'illustration. Alors, si l'adulte cache l'un des mots de la phrase ou l'un des cochons illustrés, l'enfant, pensant que chaque mot représente un symbole signifiant « cochon », répondra : « deux petits cochons ». À ce stade, toute écriture séparée de l'objet ou de l'image ne signifie rien pour l'enfant. Ainsi, à condition que les critères « d'interprétabilité » soient respectés, l'enfant comprendra au fur et à mesure que deux signes graphiques n'expriment pas le même sens.

En comparaison avec l'histoire de l'écriture, il peut y avoir des similitudes avec l'époque des symboles pictographiques pour représenter des objets dans le sens où l'écrit ne fixait pas les mots de la parole.

Au **niveau syllabique**, l'enfant tente d'établir des correspondances entre les aspects sonores de la chaîne orale et les marques graphiques de son écriture. En période de développement linguistique, l'enfant est sensible aux syllabes et commence à effectuer des découpages de mots, car la syllabe est naturellement plus accessible à la conscience de l'enfant que le phonème (Miller, 1994). Il fait des liens étroits pour effectuer des correspondances sonores entre les graphies et les syllabes, en attribuant à chaque graphie une valeur sonore syllabique. Cependant, les correspondances que l'enfant opère continuent de répondre aux exigences de quantité minimale de graphies (Ferreiro & Gomez-Palacio, 1988).

L'étude de Bryant et Bradley (1990, dans Olson, 1998) suggère l'importance pour les enfants d'être conscient de ce qu'ils appellent « la rime et l'apparition ». L'existence de liens étroits entre l'évolution des rimes et le développement des compétences phonologiques prédisent l'apparition et le succès des compétences en lecture. Ces mêmes auteurs démontrent que les enfants d'âge préscolaire ont une certaine sensibilité pour trouver le son de la première et de la dernière syllabe d'un mot. De plus, l'enfant de cet âge n'est pas entièrement conscient de l'existence des phonèmes. Il attribue plutôt à chaque syllabe une marque écrite. Par exemple, pour le mot « mouton », l'enfant est susceptible de le représenter par deux lettres en respectant et en appliquant strictement la correspondance syllabique : « mt ». Ici, les sons [m] et [t] coïncide bien avec le nombre de syllabes du mot, de même que la valeur sonore conventionnelle est respectée. Aussi, certains enfants peuvent écrire le mot « mouton », sans valeur sonore conventionnelle : « FR ». En effet, dans cet exemple, l'enfant fait correspondre la première syllabe [mu], à la première lettre « F » et la deuxième syllabe [tɔ̃], à la lettre « R ».

D'autre part, au niveau syllabique, il est courant de voir des enfants perturbés lorsqu'ils se retrouvent à effectuer une analyse monosyllabique d'un mot. En voici un exemple pour le mot : « bois ». L'enfant aura tendance à l'écrire avec hésitation, mais exigera une quantité minimale de graphies supérieure à deux afin de remplir le critère de quantité minimale. Pour l'enfant, il n'y a pas de « sur compensation » dans la quantité de graphies, car il va tenter de répondre en fonction de son hypothèse syllabique en ajoutant une ou deux lettres de plus à partir de la syllabe entendue.

Cependant, lorsque l'enfant sera confronté au type de mot constitué par une seule syllabe, cela va l'obliger à analyser l'intérieur de la syllabe, parce qu'il se retrouvera face à sa conception qu'il aura établie antérieurement au stade présyllabique, c'est-à-dire la conception qu'un mot doit minimalement inclure trois lettres. Face à ce conflit interne, l'enfant sera orienté à reconsidérer ses conceptions vers le niveau suivant.

Le niveau **syllabico-alphabétique** est un stade intermédiaire. L'enfant marque par une graphie parfois une syllabe, parfois un phonème. Comme le souligne Ferreiro, on a tendance à penser qu'il s'agit d'omission de lettres lorsque l'enfant atteint ce niveau. Mais c'est une étape qui marque un dépassement du niveau syllabique sans pour autant atteindre la systématité alphabétique.

En effet, les enfants abandonnent au fur et à mesure l'hypothèse syllabique au profit d'une analyse plus profonde du mot, ce qui démontre une progression dans la compréhension du système alphabétique. Ainsi, les sons perçus sont alors examinés et décomposés en termes de syllabes et de phonèmes. Par ailleurs, les graphies utilisées peuvent être avec ou sans valeur sonore conventionnelle. Sur le plan historique, ce niveau syllabico-alphabétique a de fortes ressemblances avec l'écriture sémitique à valence consonantique qui ne note que des consonnes signifiant la base lexicale (Olson, 1998).

Et enfin, au **niveau alphabétique**, chaque marque graphique correspond à un phonème, soit la plus petite unité de la langue. En effet, l'enfant est en mesure de comprendre le principe alphabétique en faisant des correspondances terme à terme entre les graphèmes et les phonèmes. Certains enfants ont tendance à ne pas utiliser convenablement les lettres par méconnaissance de leur valeur sonore conventionnelle. De plus, d'autres progrès tels que l'orthographe seront encore à effectuer pour maîtriser le système écrit.

1.5 Position du problème et question de recherche

L'émergence de la littératie a été définie, dans la première partie de ce travail, comme l'ensemble des habiletés et des acquisitions faisant partie d'un ensemble de pratiques sociodiscursives tel que le langage écrit que l'enfant est capable de réaliser avant même l'entrée en maternelle et en dehors d'un enseignement formel, et ce, grâce à un

environnement stimulant. Bien que l'entrée dans l'écrit enchâsse des procédures de compréhension de haut niveau (*outside-in*) (Whitehurst & Lonigan 1998), elle engage également le traitement du mot écrit dans les procédures analytiques d'assemblage de bas niveau (*inside-out*).

Si, pour l'apprenti lecteur, saisir le principe alphabétique demande une attitude de chercheur pour pouvoir reconstruire la langue écrite dans le but d'élaborer des concepts sur sa compréhension du système de la langue écrite et du fonctionnement de son code, il s'avère pertinent de s'interroger : comment parvenir à évaluer les représentations émergentes des jeunes enfants âgés de 4 à 6 ans au regard du système alphabétique avant même qu'ils aient amorcé l'apprentissage formel de la langue écrite ?

2 MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente le but et les objectifs de la recherche, les sujets participants ainsi que la collecte des données, la description de l'épreuve d'écriture provisoire et les procédures d'analyse.

2.1 But et objectifs de la recherche

Le but de cette recherche est de vérifier la valeur développementale d'un outil d'évaluation des représentations émergentes du système alphabétique en écriture (Makdissi & coll., 2019). Le défi que propose l'outil est de placer le jeune enfant de 4 ans en réelle situation d'écriture. L'outil élaboré doit permettre à tous les enfants, de 4 ans à 6 ans, de manifester leurs représentations au regard du système alphabétiques en étayant leur raisonnement.

Deux objectifs spécifiques sont circonscrits :

1. Décrire les représentations des enfants de 4 à 6 ans au regard du système alphabétique.
2. Vérifier si cet outil d'évaluation offre des indications développementales.

2.2 Les sujets participants

Les sujets de la recherche sont 40 élèves, âgés de 4 à 6 ans, qui forment un échantillon de convenance. Les trois seuls critères de sélection étaient basés sur : l'âge, la fréquentation d'un établissement autorisant le projet et le consentement parental écrit. L'échantillon de convenance se compose d'élèves répartis en deux écoles de niveau de la classe maternelle 1 (âgés entre 4;0 ans et 5;6 ans, N=20) et de niveau de la classe maternelle 2 (âgés entre 5;7 ans et 6;6 ans, N=20). Les élèves sont issus de classes moyennes et de milieux socio-économiques défavorisés.

2.3 La cueillette des données

Les données ont été recueillies en fin d'année scolaire (entre le mois de mai et le mois de juin 2017). Les élèves devaient répondre de façon individuelle à l'épreuve mise sur pied par Makdissi et collaboratrices (2019) présentée sur papier.

La collecte des marques écrites se compose d'une épreuve d'écriture (Makdissi et coll., 2019) qui dure de 15 à 20 minutes et qui est inspirée des travaux de Ferreiro et Gomez-Palacio (1988) et de ceux de Giasson (2003).

Prenant la forme d'une entrevue individuelle semi-dirigée, ces rencontres étaient ponctuelles dans le sens où chaque enfant a été rencontré une seule fois dans un local à proximité de sa classe. L'adulte expérimentatrice s'assurait que l'élève avait compris la consigne et qu'il pouvait réaliser correctement la tâche à accomplir.

Ces entrevues ont été vidéofilmées, ce qui a permis une meilleure analyse des données transcrites, sous forme de verbatim à partir de l'entretien d'explication métagraphique : la prononciation des sons et des lettres pour écrire les mots demandés. De plus, le même protocole d'entrevue a été utilisé pour chacun des enfants, ce qui fait un total de 40 entrevues.

2.4 Description de l'épreuve d'écriture provisoire

Les sous sections qui suivent documentent, d'une part, le déroulement de l'épreuve d'écriture provisoire et, d'autre part, la sélection des items constituant l'épreuve.

2.4.1 Déroulement de l'épreuve d'écriture provisoire

Avant la passation de l'activité d'écriture, l'expérimentatrice explique à l'enfant qu'il s'intéresse à la manière dont les enfants de son âge font pour lire et pour écrire avant de commencer à apprendre à l'école. Il présente la consigne de la façon suivante : « *J'aimerais bien que tu me montres comment les enfants de 4 ans ou 5 ans font pour écrire. Je sais que c'est difficile parce que tu n'as pas encore appris à écrire. Mais je sais aussi que les enfants de 4 ou 5 ans savent plein de choses. Alors, j'aimerais que tu me montres comment tu fais pour écrire* ».

Puis, l'expérimentatrice présente à l'enfant deux feuilles sur lesquelles figure un tableau de six rectangles. Le premier rectangle est réservé à l'écriture du prénom de l'enfant. L'expérimentatrice intervient le moins possible, mais tente de mettre l'enfant à l'aise avec la tâche en le rassurant sur ce que l'adulte attend de lui : « tu peux écrire à ta manière et non forcément comme les adultes ».

Pour commencer la tâche d'écriture, l'expérimentatrice demande à l'enfant d'écrire son prénom, en premier. Ceci permet à l'enfant de faire ressortir ses forces, tout en mettant en valeur ses réussites et ses connaissances.

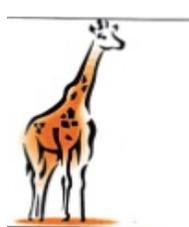
En ce qui concerne les cases suivantes, on voit des images d'animaux (du haut vers le bas : girafe, coq, éléphant, hippopotame et coccinelle) suivis d'un espace vide permettant d'accueillir l'écriture de l'enfant. L'expérimentatrice explique que, à cet emplacement, il est prévu que l'enfant écrive le nom de chaque animal (girafe, coq, éléphant, hippopotame et coccinelle). L'expérimentatrice s'assure que l'enfant est capable de reconnaître et de donner la bonne appellation pour chacun des cinq animaux illustrés figurant dans le tableau. Si l'enfant ne parvient pas à dénommer l'animal dessiné, l'adulte est autorisé à intervenir pour nommer le nom de l'animal, tout en prêtant attention à ne pas décomposer le mot en syllabes et à ne pas insister sur les phonèmes en énonçant le nom de la lettre ou sa valeur sonore. En aucun moment, l'adulte ne doit fournir d'indice ni faire de lien entre les marques écrites et la sonorité des mots. Durant la phase d'entrevue, si l'enfant sollicite l'aide de l'expérimentatrice pour le guider dans son choix lorsqu'il émet des hypothèses sur la graphie des mots, l'adulte peut intervenir en utilisant des questions pour permettre à l'enfant de faire ses propres hypothèses autour des mots écrits, mais ce, sans donner d'indication sur les phonèmes à énoncer. Puis, une fois le nom de l'animal écrit, il est demandé à l'enfant de lire le mot à haute voix avant de pouvoir écrire le nom de l'animal suivant.

L'expérimentatrice dispose aussi sur la table d'un abécédaire, sur lequel les lettres de l'alphabet apparaissent en minuscules et en majuscules. Si l'adulte perçoit quelques hésitations venant de la part de l'enfant et l'empêchant d'avancer dans sa tâche pour trouver la lettre ou le son dont il a besoin, l'expérimentatrice peut lui accorder de l'aide en lui fournissant l'abécédaire, où il aura à chercher tout en récitant la comptine et en pointant du doigt chacune des lettres. Dès le moment que l'enfant entend la lettre qu'il souhaite écrire, il

peut alors interrompre sa recherche et se mettre à écrire. Toutefois, s'il ne parvient toujours pas à retrouver la lettre qu'il souhaite écrire, alors l'adulte lui indiquera la lettre à écrire. En revanche, les interventions de l'adulte expérimentatrice seront notifiées par des parenthèses une fois que l'enfant sera retourné dans sa classe. Ceci ne sera pas fait sous les yeux de l'enfant afin d'éviter tout sentiment d'échec.

2.4.2 Sélection des items de l'épreuve d'écriture provisoire

En ce qui a trait à la sélection des items d'écriture élaborés par Makdissi et ses collaboratrices (2019), le choix s'est fait en fonction des caractéristiques physiques des animaux et aussi en fonction des aspects pouvant être associés à la constitution sonore des mots (gros animaux se dénommant avec peu de syllabes et de tout petits animaux ayant beaucoup de syllabes), lors de l'écriture du nom de l'animal.



De façon générale, les enfants qui ont un niveau d'écriture situé en dessous du niveau alphabétique peuvent être influencés par les attributs physiques que possèdent certains animaux. De ce fait, ils décident d'ajouter plus de graphies ou bien de diminuer le nombre de graphies en vue d'écrire le mot.

Par exemple, ici, les enfants auront tendance à écrire une quantité plus importante de graphies, car pour eux, la girafe est dotée de grandes jambes et surtout d'un très long cou.

Par ailleurs, selon la manière dont l'enfant va prononcer le mot girafe, cela peut donner [zi-ka-fə] ou [zi-ka-fə], car le mot girafe est un mot bi ou trisyllabique.

De plus, dans le cas où l'enfant se situe en dessous du niveau alphabétique et qu'il souhaite écrire ce mot, il est probable qu'il utilise la lettre « j », pour représenter la première syllabe [zi], car celle-ci correspond au son d'une lettre existant dans l'abécédaire.



S'ils considèrent et interprètent que la quantité minimale d'un mot est une condition importante, alors les enfants situés au niveau syllabique sont

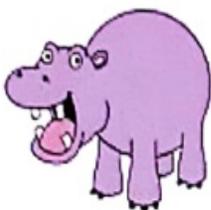
susceptibles de rencontrer quelques difficultés quant à l'écriture de ce mot, car il est monosyllabique.

De plus, le son [k], qui est prononcé deux fois dans la même syllabe, apporte une difficulté supplémentaire dans le traitement de ce mot. Enfin, le son [ɔ] est un son complexe à analyser et à repérer, car il est difficilement identifiable parmi les voyelles figurants dans l'abécédaire, lorsque la comptine de l'alphabet est récitée.



En ce qui concerne le mot éléphant qui est trisyllabique, pour les enfants ayant atteint le niveau alphabétique, il est intéressant d'évaluer leur niveau de connaissance relatif avec certaines règles orthographiques. Par exemple, le « ph » qui correspond au son [f] et le « an » qui correspond au son [ã].

D'autre part, dans ce mot réside une difficulté qui figure dans la première syllabe, faisant référence au substrat phonique. Ici, la première syllabe peut coïncider à une lettre existante dont le son correspond à la lettre « l » et se prononce [ɛl]. De plus, les caractéristiques de l'animal, qui se trouve être grand et large, pourront influencer la quantité de graphies écrites par les enfants ayant une représentation présyllabique.



En comparaison avec le mot éléphant, les dimensions de l'hippopotame pourraient aussi inciter l'enfant à multiplier le nombre de graphies et à amplifier la taille des lettres afin de le faire correspondre de façon proportionnelle à la taille et à la forme de l'animal.



Les caractéristiques de la coccinelle peuvent influencer l'enfant et le laisser alors croire que ce mot comporte très peu de lettres ou que ce mot pourrait s'écrire avec de minuscules lettres. Les enfants du niveau présyllabique auront tendance à penser ainsi. Le mot coccinelle, bien qu'il représente quelque chose de très petit, contient 3 à 4 syllabes selon la segmentation orale effectuée par l'enfant. De plus, la première syllabe se prononce comme le mot « coq » écrit précédemment par l'enfant.

2.5 Procédures d'analyse

Les analyses présentées ici, sont mixtes et sont basées sur les manifestations émergentes en écriture des élèves de 4 à 6 ans.

2.5.1 Analyses qualitatives

Les enregistrements vidéofilmés et les observations effectuées à partir des marques écrites des élèves ont fait l'objet d'analyse qualitative permettant de décrire les représentations des enfants au regard du système alphabétique (objectif 1). Une échelle de cotation a été utilisée pour évaluer et classer les écritures provisoires des 40 élèves, tout en leur attribuant un rang évolutif reflétant leurs représentations du système alphabétique. Cette échelle a été réalisée à partir des travaux de Ferreiro (2000 ; Ferreiro & Gomez-Palacio, 1988) sur la structure de la représentation du système alphabétique chez les enfants.

Les représentations des 40 enfants seront analysées, classées et catégorisées de manière qualitative à partir des différents stades élaborés par Ferreiro (2000), qui se basent sur les représentations que les enfants manifestent par l'intermédiaire de leurs traces écrites et de leurs commentaires les accompagnant. Aux termes de ces analyses qualitatives, il sera possible d'attribuer un score ordinal en écriture variant du rang 1 à 7 (Makdissi et coll., 2019) en fonction de la complexification des compétences observées et décrites pour chaque enfant (voir tableau 2). Bien que les analyses qualitatives aient été finement effectuées pour chacun des 40 enfants, ce n'est qu'un exemple typique du rang moyen, du rang inférieur et du rang supérieur qui sera exposé dans la section analyse, et ce, pour chacun des deux groupes de maternelle.

Par ailleurs, la mise en place d'inter-juges entre la directrice de recherche, qui a une expertise dans le domaine, et l'étudiante a été établie sur chacun des 40 protocoles d'entrevues permettant de préciser les indices qualitatifs au fur et à mesure de la progression des analyses et le rang attribué. Quand il y a eu une différence d'analyse entre les deux juges, une discussion s'amorçait jusqu'à ce qu'il y ait précisions suffisantes des critères d'analyse permettant l'établissement d'un consensus.

Tableau 2 : Échelle de cotation des écritures provisoires

Niveaux de FERREIRO (2000)		RANGS (Makdissi & coll., 2019)
1	Présyllabique	Rang 1- L'enfant ne fait pas de lien entre les marques écrites et la sonorité des mots.
2	Syllabique	Rang 2- Pour minimalement un mot écrit, l'enfant manifeste une représentation syllabique, mais cette dernière n'est pas stable dans tous les mots écrits. Rang 3- Pour tous les mots écrits, chaque syllabe correspond à une marque écrite.
3	Syllabico- Alphabétique	Rang 4- Pour au moins un mot écrit, l'enfant manifeste une représentation syllabico-alphabétique, mais elle n'est pas stable dans tous les mots écrits. Rang 5- Pour tous les mots écrits, la marque écrite correspond à une unité parfois syllabique, parfois subsyllabique, et ce, à l'intérieur du même mot. Analyse parfois syllabique, parfois phonémique.
4	Alphabétique	Rang 6- Pour minimalement un mot écrit, l'enfant manifeste une représentation alphabétique, mais cette dernière n'est pas stable dans tous les mots écrits. Rang 7- Pour tous les mots écrits, l'enfant fait correspondre chaque phonème à une marque écrite.

2.5.2 Analyses quantitatives

Les analyses qualitatives permettent de répondre au 2^e objectif de la recherche visant à vérifier l'aspect développemental de l'outil. Sur les scores ordinaux en écriture classés du rang 1 à 7, des analyses statistiques permettent de vérifier si l'on observe des différences significatives entre les différents groupes d'âge en ce qui concerne l'écriture, et ce, par l'intermédiaire du test de Wilcoxon-Mann-Whitney désigné pour étudier la position relative des échantillons sera réalisé. Ainsi, si des différences significatives sont soulignées, il sera possible de soutenir l'hypothèse développementale indiquant une complexification des

représentations des enfants en fonction de l'âge. La figure 2 qui suit résume la procédure d'analyse.

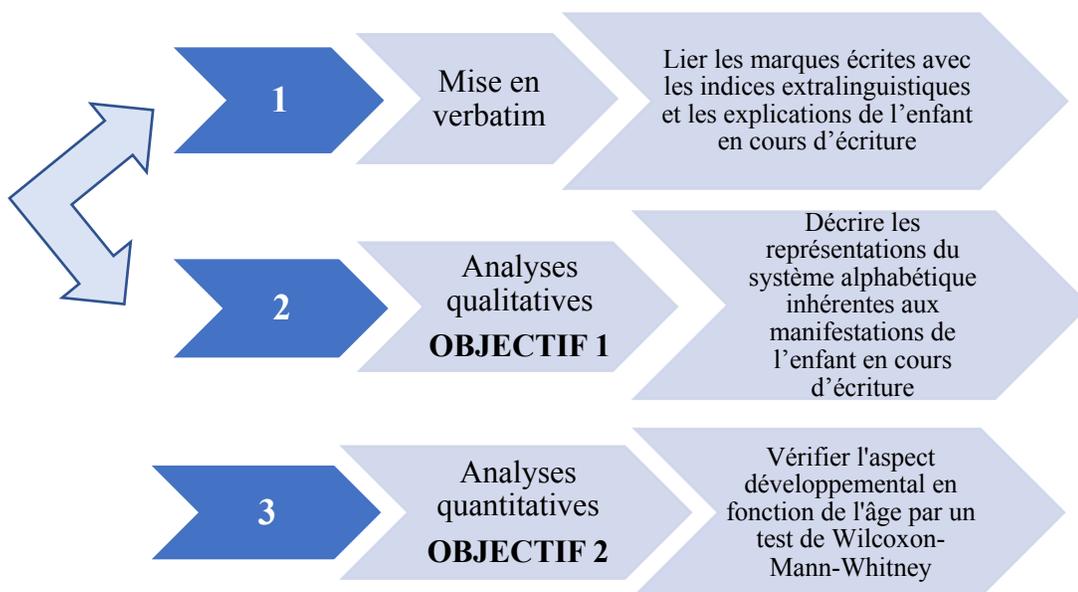


Figure 2 : Procédure d'analyse

3 ANALYSE DES RÉSULTATS

Le chapitre de résultat présente les analyses qualitatives de chacun des groupes de maternelles en exposant le rang moyen obtenu par les enfants, le rang le plus bas, puis le rang le plus élevé (en lien avec le premier objectif). S'ensuit les analyses quantitatives qui ont permis de cibler ces rangs moyens, les plus bas et les plus élevés et qui ont permis de vérifier la valeur développementale de l'outil d'évaluation (en lien avec le second objectif).

3.1 Analyse des résultats pour la Maternelle 1^{re} année

L'analyse effectuée lors de l'épreuve d'écriture en maternelle 1^{re} année montre que le rang moyen obtenu est de 1,85. Ainsi, les enfants se situent en moyenne près du rang 2 de l'échelle de cotation des écritures provisoires (M=1,85; E=1,18).

3.1.1 Présentation du rang moyen pour la Maternelle 1^{re} année

Les enfants ont donc, en moyenne, une représentation du stade présyllabique du système alphabétique avec apparition de la représentation syllabique pour minimalement un mot. Pour exemplifier le niveau de représentation des élèves en maternelle 1^{re} année, deux modèles typiques d'élèves se situant l'un au rang 1 (présyllabique stable) et l'autre au rang 2 (émergence syllabique) seront présentés. Sur les 20 élèves interrogés de la maternelle 1, 14 élèves se situent aux rang 1 ou 2, ce qui représente 70 % de ce groupe d'enfants. Les tableaux 3 et 4 suivants présentent respectivement les résultats du rang moyen d'un élève au rang 1 et d'un élève au rang 2 de la maternelle 1^{re} année.

Tableau 3 : Présentation du rang moyen pour la maternelle 1^{re} année – élève au rang 1

				
ASOOI	ASOI g	AOOOEa	AOOO	AOOOE
				

- L'écriture du mot [ziʁaf] effectuée par l'élève se présente comme suit :

Carlos prononce le mot « girafe » sans démarcation particulière : [ziʁaf]. Il dit que le [ʁ] c'est ça ! En pointant la lettre « E ». L'adulte l'invite à chercher sur l'abécédaire. L'adulte pointe chacune des lettres et l'enfant récite la comptine. Puis, il écrit successivement les lettres suivantes : « A », « S », « O », « O », « I ». Carlos lit [ziʁaf]. Ici, l'enfant ne semble pas faire de lien entre les marques écrites et la sonorité des mots, bien qu'il ait isolé le phonème initial. Son écriture manifeste une représentation présyllabique.

- L'écriture du mot [kɔk] effectuée par l'élève se présente comme suit :

Carlos prononce le mot « poule ». Puis, l'adulte lui indique que c'est un « coq ». Carlos récite l'alphabet. Puis il écrit successivement les lettres suivantes : « A », « S », « O », « I » et « g ». Ici, l'enfant ne semble pas faire de lien entre les marques écrites et la sonorité des mots. Son écriture manifeste une représentation présyllabique.

- L'écriture du mot [ɛlɛfã] effectuée par l'élève se présente comme suit :

Carlos prononce le mot « éléphant », sans démarcation particulière : [ɛlɛfã]. Puis, il prononce le mot « mammouth ». Carlos récite l'alphabet. Puis il prononce le son [a] et écrit la lettre : « A ». Il regarde à nouveau sur l'abécédaire, pointe la lettre « S » et affirme que cette lettre s'appelle « a ». Puis, il fait une forme rectangulaire placée à côté du « a » et qui ressemble à

un « o ». Puis, il dit : « tu ne savais pas qu'il manquait des lettres ». Carlos écrit successivement les lettres suivantes : « O », « O », « E », « a ». Il lit : [e-elefã]. Ici, l'enfant ne semble pas faire de lien entre les marques écrites et la sonorité des mots. Son écriture manifeste une représentation présyllabique.

- L'écriture du mot [ipopotam] effectuée par l'élève se présente comme suit :

Carlos prononce le mot « hippopotame » sans démarcation particulière : [ipopotam]. Carlos récite l'alphabet. Il écrit successivement les lettres suivantes : « A », « O », « O », « O », « E », « F ». Il lit [ipopotam]. Ici, l'enfant ne semble pas faire de lien entre les marques écrites et la sonorité des mots. Son écriture manifeste une représentation présyllabique.

- L'écriture du mot « coccinelle » effectuée par l'élève se présente comme suit :

Carlos prononce sans démarcation particulière : [køksinɛl]. Carlos récite l'alphabet. Il écrit successivement les lettres suivantes : « A », « O », « O », « O », « E ». Ici, l'enfant ne semble pas faire de lien entre les marques écrites et la sonorité des mots. Son écriture manifeste une représentation présyllabique.

Les analyses qualitatives par item indiquent que :

L'enfant semble prendre en compte certaines caractéristiques pour écrire un mot, tels que les propriétés quantitatives et qualitatives sur l'ensemble des mots écrits.

Concernant la quantité minimale et maximale, sur l'ensemble des mots écrits, on constate que l'enfant écrit une quantité minimale de cinq lettres et une quantité maximale de sept lettres, quantité qu'il fait varier pour distinguer les mots, notamment pour « éléphant », « hippopotame » et « coccinelle ». L'enfant semble considérer et interpréter qu'un mot écrit doit comporter un minimum de cinq lettres pour être lu.

Concernant, la variation qualitative, on remarque que l'enfant utilise sensiblement les mêmes lettres partout, qui sont : « a », « o », « i », « e », « s » et « g », lettres généralement issues de son prénom. La lettre « o » est présente dans toutes les écritures, et ce, peu importe le mot. Cette lettre, « o », est récurrente et garde la même place relative au centre de chaque mot écrit. Ceci appuie l'hypothèse de l'absence d'analyse de son, car ce « o » ne peut être attribué qu'au mot « coq », « coccinelle, ou au mot « hippopotame ». Sur l'ensemble des écritures de

l'enfant, on remarque toutefois la nécessité de faire varier l'ordre des lettres dans la chaîne écrite pour marquer une différence entre les mots. Par exemple, pour signifier « girafe », l'enfant écrit « ASOOI ». Ensuite pour le distinguer de « coq », l'enfant retire un « o », place la lettre « i » à la 4^e position et ajoute une nouvelle lettre à la fin.

Il écrit aussi le même début de chaîne de lettres, « AOOOE », pour signifier « éléphant », «hippopotame » et « coccinelle » et intègre une lettre à la fin du mot pour les distinguer.

Le tableau 4 qui suit présente les résultats du rang moyen d'un élève au rang 2 en maternelle 1^{re} année.

Tableau 4: Présentation du rang moyen pour la maternelle 1^{re} année – élève au rang 2

				
ABCdI	ABOX	ZXTPd	OPGO	CT
				

- L'écriture du mot [ziʁaf] effectuée par l'élève se présente comme suit :

Rita prononce le mot « girafe » sans démarcation particulière: [ziʁaf]. Elle dit qu'elle ne connaît pas vraiment la lettre de la « girafe ». Alors l'adulte récite la comptine et demande à l'enfant de l'arrêter lorsqu'elle entendra la lettre qu'elle cherche. Elle regarde l'abécédaire et demande à l'adulte de s'arrêter. Puis, elle pointe avec son crayon chacune des lettres et les écrit successivement : « A », « B », « C », « d » et « I ». Ici, l'enfant ne semble pas faire de lien entre les marques écrites et la sonorité des mots. Son écriture manifeste une représentation présyllabique.

- L'écriture du mot [kɔk] effectuée par l'élève se présente comme suit :

Rita prononce le mot « poule ». Puis, l'adulte lui indique que c'est un coq. Elle regarde l'abécédaire et récite la comptine. Puis, elle pointe avec son crayon chacune des lettres et les écrit successivement : « A », « B », « O », et « X ». Elle lit : [kɔk]. Ici, l'enfant ne semble pas faire de lien entre les marques écrites et la sonorité des mots. Son écriture manifeste une représentation présyllabique.

- L'écriture du mot [ɛlɛfã] effectuée par l'élève se présente comme suit :

Rita prononce le mot « éléphant », sans démarcation particulière: [ɛlɛfã]. Elle regarde l'abécédaire. Puis elle nomme la lettre « Z » et l'écrit. Elle nomme la lettre « X » et l'écrit. Elle nomme la lettre « T » et l'écrit. Elle nomme la lettre « P » et l'écrit. Elle nomme la lettre « d » et l'écrit. Ici, l'enfant ne semble pas faire de lien entre les marques écrites et la sonorité des mots. Son écriture manifeste une représentation présyllabique.

- L'écriture du mot [ipopotam] effectuée par l'élève se présente comme suit :

Rita prononce le mot « hippopotame » sans démarcation particulière : [ipopotam]. Elle regarde l'abécédaire et montre la lettre « O » et l'écrit. Puis, elle pointe avec son crayon chacune des lettres et les écrit successivement : « P », « G », « O ». Elle lit : [ipopotam]. Ici, l'enfant ne semble pas faire de lien entre les marques écrites et la sonorité des mots. Son écriture manifeste une représentation présyllabique.

- L'écriture du mot « coccinelle » effectuée par l'élève se présente comme suit :

Rita prononce le mot « coccinelle » sans démarcation particulière : [kɔksinɛl]. Elle regarde l'abécédaire et écrit la lettre : « C ». Elle répète [kɔksi]. Puis, elle écrit la lettre « T ». Elle lit [kɔt]. Ici, la marque écrite correspond à une unité syllabique. En effet,

« C » = [kɔtsi]

« T » = [kɔt]

Son analyse est syllabique. Son écriture manifeste une représentation syllabique.

Les analyses qualitatives par item indiquent que :

L'enfant semble prendre en compte certains critères pour écrire un mot. Elle procède par variations quantitatives et qualitatives sur l'ensemble des mots écrits.

Concernant la quantité minimale et maximale sur l'ensemble des mots écrits, on constate que l'enfant écrit une quantité minimale de deux lettres et une quantité maximale de cinq lettres dans le mot « ZXTPd » que l'enfant interprète comme étant « éléphant ». L'enfant considère et interprète qu'un mot écrit doit comporter un minimum de deux lettres pour être lu, comme pour le mot « coccinelle ».

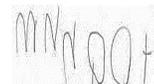
Concernant, la variation qualitative sur l'ensemble des écritures de l'enfant, on remarque toutefois la nécessité de faire varier l'ordre des lettres dans la chaîne écrite pour marquer une différence entre les mots. Pour distinguer ces mots entre eux, l'enfant va par exemple inclure des modes de différenciation en essayant de garder fixe la position des deux premières lettres dans les mots « coq » et « girafe », puis elle va tenter d'intégrer un certain nombre de graphies pour écrire des mots différents. En effet, pour signifier le mot « girafe », l'enfant écrit « ABCDI ». Et pour le distinguer du mot « coq », l'enfant va retirer les trois dernières lettres qui sont : « c », « d » et « i » du mot « girafe » et mettre le « o » et le « x » à la place. Au final, cela donne « ABOX » pour signifier le mot « coq ». En avançant dans le protocole, l'enfant parvient toutefois à isoler 2 syllabes dans [kɔksinɛl] auxquelles elle fait correspondre respectivement une lettre.

3.1.2 Présentation du rang le plus élevé pour la Maternelle 1^{re} année

Le rang le plus élevé qui a été obtenu en maternelle 1 est le rang 4 signifiant un niveau de la représentation syllabico-alphabétique du système d'écriture. En somme, pour au moins un mot écrit, l'enfant manifeste une représentation syllabico-alphabétique, mais elle n'est pas stable dans tous les mots écrits.

Afin de bien illustrer ce niveau de représentation, un exemple typique d'élève se situant au rang 4 est présenté. Sur les 20 élèves interrogés de la maternelle 1, trois élèves se situent au rang 4, ce qui représente 15 % de ce groupe d'enfants. Le tableau 5 suivant présente les résultats du rang le plus élevé d'un élève au rang 4 en maternelle 1^{re} année.

Tableau 5: Présentation du rang le plus élevé pour la maternelle 1^{re} année

				
AH	O	AM	AOAN	MNNOOt
				

- L'écriture du mot [ziʁaf] effectuée par l'élève se présente comme suit :

Samuel prononce le mot « girafe » sans démarcation particulière : [ziʁaf]. Il dit à l'adulte qu'il ne sait pas écrire le mot « girafe ». L'adulte lui demande ce qu'il entend dans [ziʁaf]. Il répond [a]. Puis, il écrit la lettre « A ». Il dit qu'il ne sait pas écrire l'autre. L'adulte lui demande ce qu'il entend après le [a]. Il répond tout d'abord qu'il n'entend rien d'autre. L'adulte lui demande : « Est-ce que c'est fini, ou il y a des choses à rajouter ? » L'adulte répète le mot « girafe ». Il nomme le « h », mais rajoute qu'il ne sait pas écrire le « h ». L'adulte le réfère à l'abécédaire, mais il semble qu'il ne connaît pas la comptine. Donc, l'adulte récite la comptine tout en pointant chacune des lettres. Puis, il écrit la lettre « H ». Ici, l'enfant semble faire des liens entre les marques écrites et la sonorité des mots. En effet, on peut penser qu'il a isolé le phonème [a] de la syllabe « raf » et qu'il a inscrit la lettre « H » qui se prononce [ɑ] encore une fois pour le son [a] associé à la syllabe « raf ». Son écriture manifeste une représentation présyllabique.

- L'écriture du mot [kɔk] effectuée par l'élève se présente comme suit :

Samuel prononce le mot « poule ». Puis, l'adulte lui indique que c'est un coq. Samuel ne prononce pas le mot « coq ». Ensuite, il dit qu'il n'entend pas le mot. Alors, l'adulte lui demande ce qu'il entend dans [kɔk]. Il réfléchit et répond [o]. Puis il écrit la lettre « o ». Ici,

l'enfant semble faire un lien entre la marque écrite et [o] la sonorité du mot monosyllabique « coq ». Son écriture manifeste une représentation syllabique

- L'écriture du mot [ɛlɛfã] effectuée par l'élève se présente comme suit :

Samuel prononce le mot « éléphant » sans démarcation particulière : [ɛlɛfã]. L'adulte lui demande ce qu'il entend dans [ɛlɛfã]. Il répond [ã] et dit qu'il ne sait pas écrire [ã]. L'adulte décide de l'aider en lui dictant les lettres. Alors, il écrit la lettre « A », mais ne sachant pas écrire la lettre « n », il demande de l'aide à l'adulte : « Le « n » c'est quoi? » L'adulte récite la comptine avec l'enfant en pointant son doigt sur chaque lettre de l'abécédaire et s'arrête sur la lettre « N ». Il dit : « N » c'est lui? Ah oui! » Puis, il écrit la lettre « M ». Ici, l'enfant semble faire un lien entre les marques écrites et « an » la sonorité des mots, en isolant le phonème [ã]. Il est difficile de se prononcer avec certitude ici. Il convient toutefois de mettre en relief que l'enfant parvient à identifier le phonème final auquel il associe les deux marques écrites.

- L'écriture du mot [ipopotam] effectuée par l'élève se présente comme suit :

Samuel ne prononce pas le mot « hippopotame ». Il dit à l'adulte : « Je m'en souviens plus ». Alors, l'adulte prononce le mot « hippopotame ». L'adulte lui demande ce qu'on entend dans [ipopotam]? Tout d'abord, il répond [ã]. L'adulte répète le mot une nouvelle fois. Puis, il répond [ɑ] et écrit la lettre « A ». L'adulte lui demande de prononcer le mot à haute voix. Il répond [ipopo-ipopotam] et répond : [o]. Puis, il écrit la lettre « O ». L'adulte lui demande ce qu'il entend après. Il prononce le mot « hippopotame » et murmure [am]. Puis, il demande : « c'est [ɑ] que je mets? ». Puis, il écrit la lettre « A ». Il répète : « [ipopotam], c'est un [tam-sam]? » L'adulte répète [am]. Il répond : « C'est encore [am] ». Il demande : « C'est où [am], c'est comment? » L'adulte le dirige vers l'abécédaire et le questionne sur la lettre qu'il recherche : « Quelle lettre qu'on cherche? » Ensuite, l'adulte récite la comptine en pointant chaque lettre sur l'abécédaire. Puis l'adulte lui demande : « Est-ce qu'on a trouvé la lettre que l'on cherche? » Il pointe son doigt sur la lettre « n ». Puis il écrit la lettre « N ». Ici, la marque écrite correspond à une unité parfois syllabique, parfois subsyllabique, et ce, à l'intérieur du même mot. En effet,

« A » = [tam]

« O » = [popo]

« A » = [am]

« N » = [am]

Son analyse est parfois syllabique et parfois phonémique. Son écriture manifeste une représentation syllabico-alphabétique.

- L'écriture du mot « coccinelle » effectuée par l'élève se présente comme suit :

Samuel prononce le mot « coccinelle » sans démarcation particulière : [kɔksinɛl]. L'adulte lui demande qu'est-ce qu'on entend dans [kɔksinɛl]. Il dit qu'il entend [ɛn]. Puis, il dit : [ɛn] c'est où? Ah! Je sais! » Puis, il écrit la lettre « M ». Il prononce à nouveau le mot [kɔksinɛl] et dit qu'il entend [ɛ]. Puis, l'adulte lui demande de répéter ce qu'il entend. Il répète la lettre « n ». Il regarde l'abécédaire et demande : « C'est lui [ɛn], en pointant dans un premier temps la lettre « m », puis déplaçant son doigt vers la droite, il pose son doigt sur la lettre « n ». Il écrit le premier : « N ». Puis, il prononce [kɔksinɛl-ɛl] [ɛl]. L'adulte lui demande : « il est où le [ɛl]? » Ensuite, l'adulte le dirige vers l'abécédaire et récite la comptine en pointant chacune des lettres sur l'abécédaire jusqu'à la lettre « N ». Et s'arrêtant sur la lettre « N », l'adulte lui demande si on a déjà passé le [ɛl]. Il répond : « non! » Puis, il écrit la seconde lettre « N ». Il regarde l'abécédaire. L'adulte lui dit : « Toi tu cherches, le [ɛl]? » L'adulte récite la comptine en pointant chacune des lettres sur l'abécédaire jusqu'à la lettre « p ». Et ralentissant à partir des lettres « O » et « P », l'adulte lui demande si on a déjà dépassé le [ɛl]. Puis, il répond : « Non! « o » c'est lui le « o »? Mais il pointe la lettre « p » et écrit la première lettre « O ». L'adulte répète le mot « coccinelle ». Ensuite, il demande à l'adulte : [ɛn] c'est quoi ? » L'adulte récite la comptine en pointant chacune des lettres sur l'abécédaire jusqu'à la lettre « N ». Et ralentissant sur la lettre « N », l'adulte lui demande si on a déjà dépassé. Puis, il écrit la deuxième lettre « O ». L'adulte répète le mot « coccinelle ».

Puis, l'enfant prononce [ɛl]. L'adulte récite la comptine une première fois. Et ralentissant sur la lettre « P », l'adulte lui demande si on a déjà dépassé le [ɛl]. L'enfant pointe la lettre « q ». Puis, l'adulte récite de nouveau la comptine une deuxième fois. Et ralentissant sur la lettre « T », l'adulte lui demande : « Il est où le [ɛl] ? » Il pointe la lettre « t » et écrit « t ». Ici, la

marque écrite correspond à une unité parfois syllabique, parfois subsyllabique, et ce, à l'intérieur du même mot. En effet,

« M » = [nɛl]

« N » = [ɛ]

« N » = [ɛl]

« O » = [ɛl]

« O » = [nɛl]

« t » = [ɛl]

Son analyse est subsyllabique, car elle est parfois phonémique et à l'intérieur de la dernière syllabe du mot. Son écriture manifeste une émergence de représentation syllabico-alphabétique.

3.2 Analyse des résultats pour la Maternelle 2^e année

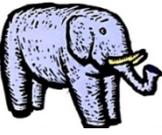
Pour les enfants de maternelle 2^e année, le rang moyen obtenu est de 4,90, ce qui veut dire que les enfants se situent en moyenne près du rang 5 de l'échelle de cotation des écritures provisoires (M=4,90 ; E=1,43).

3.2.1 Présentation du rang moyen pour la maternelle 2^e année

Les enfants ont donc, en moyenne, une représentation syllabico-alphabétique, plus précisément, pour tous les mots écrits. La marque écrite correspond à une unité parfois syllabique, parfois subsyllabique, et ce, à l'intérieur du même mot. Ainsi, pour exemplifier le niveau de représentation des élèves en maternelle 2^e année, deux exemples typiques d'élèves se situant aux rangs 4 et 5 et manifestant une écriture syllabico-alphabétique seront présentés.

Sur les 20 élèves interrogés de la maternelle 2^e année, 9 élèves se situent aux rangs 4 et 5, ce qui représente 45 % des enfants. Les tableaux 6 et 7 suivants présentent les résultats du rang moyen d'un élève au rang 4 et d'un élève au rang 5 en maternelle 2^e année.

Tableau 6 : Présentation du rang moyen pour la maternelle 2^e année - élève au rang 4

				
Jaf	Ka	Lfon	Pa	Ki
jaf	ka	Lfon	pa	ki

- L'écriture du mot [ziʁaf] effectuée par l'élève se présente comme suit :

Carl prononce le mot « girafe » sans démarcation particulière : [ziʁaf]. Il regarde l'abécédaire. Puis, il écrit successivement les lettres suivantes : « J », « a » et « f ».

« J » = [ʒi]

« a » = [ʁa]

« f » = [f]

Son analyse est parfois phonémique et parfois syllabique. Son écriture manifeste une représentation syllabico-alphabétique.

- L'écriture du mot [kɔk] effectuée par l'élève se présente comme suit :

Carl prononce le mot « coq » sans démarcation particulière : [kɔk]. Il prononce le son[k]. Puis, il écrit successivement les lettres suivantes : « k » et « a ».

« k » = [k]

« a » = [ɔk]

Son analyse est parfois phonémique et parfois syllabique. Son écriture manifeste une représentation syllabico-alphabétique.

- L'écriture du mot [ɛlɛfã] effectuée par l'élève se présente comme suit :

Carl prononce le mot « éléphant » sans démarcation particulière : [ɛlɛfã]. Il écrit la lettre : «L» et dit qu'il a terminé. L'adulte lui demande de lire le mot. Il prononce le son [le], baisse la tête et prononce le mot « éléphant ». L'adulte l'invite à chercher sur l'abécédaire en récitant la comptine. L'adulte lui demande la lettre qu'il cherche. Il répond le « f », puis, il pointe la lettre « t ». L'adulte lui demande de réciter la comptine tout en pointant chacune des lettres. Il écrit la lettre « f ». L'adulte prononce le mot « éléphant ». L'enfant prononce le son [ã] et dit « o » et « n ». Puis, il réfléchit et se demande à voix haute « je ne sais pas, si c'est « n », « o » ou « o », « n ». Il écrit successivement les lettres suivantes « o » et « n ».

« L » = [lele]

« f » = [f]

« on » = [ã]

Probablement que Carl refuse de remettre une seconde lettre « l » pour représenter la seconde syllabe [le] sans doute de [lele] refusant d'écrire deux fois de suite la même lettre. Son analyse est parfois syllabique et parfois phonémique. Son écriture manifeste une représentation syllabico-alphabétique.

- L'écriture du mot [ipopotam] effectuée par l'élève se présente comme suit :

Carl prononce le mot « hippopotame » sans démarcation particulière : [ipopotam]. Il prononce le son [p-p-p] et dit [pe]. Puis, il écrit la lettre « P ». Il réfléchit et écrit la lettre «a». On peut penser que Carl écrit la lettre « p » pour [po] et ne souhaite pas la répéter. Probablement, sa conception est qu'une lettre ne peut se répéter deux fois de suite.

« P » = [po]

« a » = [tam]

Son analyse demeure syllabique, même si toutes les syllabes n'apparaissent pas.

- L'écriture du mot « coccinelle » effectuée par l'élève se présente comme suit :

Il murmure le mot « coccinelle » sans démarcation particulière : [kɔksinɛl]. Il murmure [k] écrit successivement les lettres suivantes : « k » et « i ». Ici, chacune des deux marques écrites peut être associée à une syllabe, et ce, même si toutes les syllabes ne sont pas écrites. En effet,

« k » = [kɔk]

« I » = [si]

Son analyse demeure syllabique, même si toutes les syllabes n'apparaissent pas.

Le tableau 7 suivant illustre les résultats du rang moyen d'un élève au rang 5 en maternelle 2^e année.

Tableau 7 : Présentation du rang moyen pour la Maternelle 2^e année - élève au rang 5

				
jiA	KE	LiFiL	IPiPA	KLiL
				

- L'écriture du mot [ziʁaf] effectuée par l'élève se présente comme suit :

Xavier prononce le mot « girafe » sans démarcation particulière : [ziʁaf]. Il écrit successivement les lettres suivantes : « J » à l'envers, « i » et « A ». Ici, la marque écrite correspond à une unité parfois syllabique, parfois subsyllabique, et ce, à l'intérieur du même mot. En effet,

« J » = [ʒ]

« i » = [i]

« A » = [ʁaf]

Son analyse est parfois phonémique et parfois syllabique. Son écriture manifeste une représentation syllabico-alphabétique.

- L'écriture du mot [kɔk] effectuée par l'élève se présente comme suit :

Xavier ne prononce pas le mot « coq ». Xavier prononce d'emblée le son [k]. Puis, il écrit successivement les lettres suivantes : « k », « e ». Puis il murmure le mot [kɔk]. Étant donné, la prononciation du mot « coq » en une seule syllabe à la suite de cette écriture, il est possible de penser que Xavier fait des marques subsyllabiques. En effet,

« k » = [k]

« e » = [ɔk]

Son analyse est parfois phonémique et parfois syllabique. Son écriture manifeste une représentation syllabico-alphabétique.

- L'écriture du mot [ɛlɛfã] effectuée par l'élève se présente comme suit :

Xavier prononce le mot « éléphant » sans démarcation particulière : [ɛlɛfã]. Il écrit la lettre : « L ». Puis, il prononce [le] et écrit « i » en disant qu'on ne l'entend pas dans la parole, mais qu'il y a un « i ». Il prononce [lɛfã] et demande de l'aide pour écrire la lettre « F ». L'adulte l'invite à chercher la lettre sur l'abécédaire. Il récite la comptine tout en pointant chacune des lettres. Puis, il écrit la lettre « F ». Il répète de nouveau [lele-fã-fã] et dit qu'il y a un [ã]. Puis il prononce le [i] et écrit la lettre « i ». Et il prononce le [l] et écrit la lettre « L » pour marquer le second [le] de [lelɛfã]. Ici, la marque écrite correspond à une unité parfois syllabique, parfois subsyllabique, et ce, à l'intérieur du même mot. En effet,

« L » = [l]

« i » = [e]

« f » = [f]

« i » = [ã]

« L » = [le]

Son analyse est parfois phonémique et parfois syllabique. Son écriture manifeste une représentation syllabico-alphabétique.

- L'écriture du mot [ipopotam] effectuée par l'élève se présente comme suit :

Xavier prononce le mot « hippopotame » sans démarcation particulière : [ipopotam]. Il prononce [ipopotam], répète le son [i] et écrit la lettre « I ». Puis il murmure [ipo]. Il prononce le son [p] et cherche la lettre sur l'abécédaire. Il récite la comptine tout en pointant chacune des lettres. Il écrit deux fois la lettre « P ». Puis, il souhaite ajouter une lettre avant la seconde lettre « P », parce qu'il dit que dans le milieu, il y a un [i], donc il écrit la lettre « i » au milieu des deux lettres « P ». Puis il murmure [ipopotam] et il écrit la lettre « A ». Ici, la marque écrite correspond à une unité parfois syllabique, parfois phonémique, et ce, à l'intérieur du même mot. En effet,

« i » = [i]

« P » = [p]

« i » = [o]

« P » = [p]

« A » = [tam]

Son analyse est parfois phonémique et parfois syllabique. Son écriture manifeste une représentation syllabico-alphabétique.

- L'écriture du mot « coccinelle » effectuée par l'élève se présente comme suit :

Xavier prononce le mot « coccinelle » sans démarcation particulière : [k^oksinɛl]. Il murmure [k] écrit la lettre « k ». Il écrit la lettre: « L » de [nɛl]. Il murmure [si] et écrit la lettre suivante : « i ». Puis, il réécrit la lettre « L » en disant [ɛl], ce qui explique la lettre barrée qui était « e » placé avant le « L ». Ici, la marque écrite correspond à une unité parfois syllabique, parfois subsyllabique, et ce, à l'intérieur du même mot. En effet,

« k » = [k^ok]

« L » = [nɛl]

« i » = [si]

« L » = [ɛl]

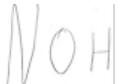
Son analyse est parfois phonémique et parfois syllabique. Son écriture manifeste une représentation syllabico-alphabétique.

3.2.2 Présentation du rang le plus bas pour la Maternelle 2^e année

Le rang le plus bas qui a été obtenu en maternelle 2 est le rang 1, signifiant un niveau de la représentation présyllabique du système d'écriture. Afin de bien illustrer le niveau de représentation, un exemple typique d'élève se situant au rang 1 est présenté.

Sur les 20 élèves interrogés de la maternelle 2, 1 élève se situe au rang 2 ce qui représente 5% de ce groupe d'enfants. Le tableau 8 suivant illustre les résultats du rang le plus bas d'une élève en maternelle 2^e année.

Tableau 8 : Présentation du rang le plus bas pour la Maternelle 2^e année

				
JtOI	QSB	ICYX	Afrj	NOH
				

- L'écriture du mot [ziʁaf] effectuée par l'élève se présente comme suit :

Éloïse prononce le mot « girafe » sans démarcation particulière : [ziʁaf]. Elle murmure le son [zi] et écrit la lettre « j ». L'adulte lui demande de répéter le mot. Elle murmure le son [zi] et [ttt] et écrit successivement les lettres suivantes : « O » et « I ». Ici, l'enfant semble identifier le phonème initial, puis ajouter des lettres pour avoir une quantité minimale. Mais l'enfant ne semble pas faire d'autres liens entre la marque écrite et la sonorité du mot à écrire pour les autres phonèmes. Il n'y a donc pas de stabilité à l'écriture du mot. Son écriture manifeste le début d'une représentation syllabique, identification initiale du mot que Ferreiro (2000) laisse au stade présyllabique.

- L'écriture du mot [kɔk] effectuée par l'élève se présente comme suit :

Éloïse hausse les épaules pour dire qu'elle ne sait pas. Puis, l'adulte lui indique que c'est un coq. Elle prononce le mot « coq » sans démarcation particulière : [kɔk]. Elle murmure [K], puis écrit les lettres suivantes : « Q » à l'envers et « S ». Elle regarde l'abécédaire et écrit la lettre : « B ». Ici, l'enfant semble identifier le phonème initial, puis ajouter des lettres pour avoir une quantité minimale. Mais, l'enfant ne semble pas faire d'autres liens entre la marque écrite et la sonorité du mot pour les autres phonèmes. Il n'y a donc pas de stabilité à l'écriture du mot. Son écriture manifeste une représentation syllabique.

- L'écriture du mot [ɛlɛfã] effectuée par l'élève se présente comme suit :

Éloïse prononce le mot « éléphant », sans démarcation particulière : [lelefã]. Elle écrit la lettre « l », « C », « Y » et « X ». Ici, l'enfant semble identifier le son initial [le], puis ajouter des lettres pour avoir une quantité minimale. Cependant, l'enfant ne semble pas faire d'autres liens entre la marque écrite et la sonorité du mot pour les autres phonèmes. Il n'y a donc pas de stabilité à l'écriture du mot. Son écriture manifeste le début d'une représentation syllabique, identification initiale du mot que Ferreiro (2000) laisse au stade présyllabique.

- L'écriture du mot [ipopotam] effectuée par l'élève se présente comme suit :

Éloïse prononce le mot « hippopotame » sans démarcation particulière : [epopotam]. Elle écrit successivement les lettres suivantes : « A », « f », « r » et « j ». Ici, l'enfant ne semble pas faire de lien entre la marque écrite et la sonorité du mot. Son écriture manifeste une représentation présyllabique.

- L'écriture du mot « coccinelle » effectuée par l'élève se présente comme suit :

Éloïse prononce le mot « fleur ». L'adulte prononce le mot « coccinelle ». Éloïse répète le mot « coccinelle », sans démarcation particulière : [kɔskinɛl]. Elle écrit successivement les lettres suivantes : « N », « O » et « H ». Ici, l'enfant ne semble pas faire de lien entre la marque écrite et la sonorité du mot. Son écriture manifeste une représentation présyllabique.

3.2.3 Présentation du rang le plus élevé pour la Maternelle 2^e année

Le rang le plus élevé qui a été obtenu en maternelle 2 est le rang 7, signifiant un niveau de la représentation alphabétique du système d'écriture.

Afin de bien illustrer le niveau de représentation, un exemple typique d'écriture d'un élève se situant au rang 7 est présenté.

Sur les 20 élèves interrogés de la maternelle 2, 2 élèves se situent au rang 7 ce qui représente 10% de ce groupe d'enfants. Le tableau 9 suivant illustre les résultats du rang le plus haut d'une élève en maternelle 2^e année.

Tableau 9 : Présentation du rang le plus élevé pour la Maternelle 2^e année.

				
Jiraf	coc	Eléfan	ipopotam	cocx
Jiraf	coc	Eléfan	ipopotam	cocx

- L'écriture du mot [ziɤaf] effectuée par l'élève se présente comme suit :

Yamina prononce le mot « girafe » sans démarcation particulière : [ziɤaf]. Elle écrit successivement les lettres suivantes : « J », « i », « r », « a » et « f ». Ici, la marque écrite correspond systématiquement à un phonème, et ce, de manière conventionnelle. En effet,

« j » = [ʒ]

« i » = [i]

« r » = [ʀ]

« a » = [a]

« f » = [f]

Son analyse est phonémique. Son écriture manifeste une représentation alphabétique.

- L'écriture du mot [kɔk] effectuée par l'élève se présente comme suit :

Yamina prononce le mot « coq » sans démarcation particulière : [kɔk]. Elle regarde l'abécédaire et écrit successivement les lettres suivantes : « c », « o » et « c ». Ici, pour l'ensemble des mots écrits, chaque phonème correspond à une marque écrite. En effet,

« c » = [k]

« o » = [ɔ]

« c » = [k]

Son analyse est phonémique. Son écriture manifeste une représentation alphabétique.

- L'écriture du mot [ɛlɛfã] effectuée par l'élève se présente comme suit :

Yamina prononce le mot « éléphant » sans démarcation particulière : [ɛlɛfã]. Elle écrit successivement les lettres suivantes : « E », « l », « é », « f », « a » et « n ». Ici, la marque écrite correspond systématiquement à un phonème de manière conventionnelle et parfois avec la présence de graphème complexe. En effet,

« E » = [ɛ]

« l » = [l]

« é » = [ɛ]

« f » = [f]

« an » = [ã]

Son analyse est phonémique. Son écriture manifeste une représentation alphabétique.

- L'écriture du mot [ipopotam] effectuée par l'élève se présente comme suit :

Yamina prononce le mot « hippopotame » sans démarcation particulière : [ipopotam]. Elle écrit deux lettres qu'elle efface. Puis, elle murmure le son [i] et écrit la lettre « i ». Elle écrit successivement les lettres : « p », « o », « p », « o », « t ». Elle murmure [am] et écrit successivement les lettres suivantes : « a » et « m ». Ici, pour l'ensemble des mots écrits, chaque phonème correspond à une marque écrite de manière conventionnelle. En effet,

« i » = [i]

« p » = [p]

« o » = [o]

« p » = [p]

« o » = [o]

« t » = [t]

« a » = [a]

« m » = [m]

Son analyse est phonémique. Son écriture manifeste une représentation alphabétique.

- L'écriture du mot « coccinelle » effectuée par l'élève se présente comme suit :

Yamina prononce le mot « coccinelle » sans démarcation particulière : [kɔksinɛl]. Elle écrit successivement les lettres suivantes : « c », « o », « c », « x » et « i ». Elle regarde l'abécédaire et écrit la lettre « n ». Puis, elle barre la lettre d'une croix. Elle réfléchit et dit à haute voix : « c'est un « n », c'est vrai! ». L'adulte lui dit que ce n'est pas bien grave, de continuer d'écrire à la suite du « n » et l'encourage à continuer. Elle écrit successivement les lettres suivantes: « e » et « l ». Ici, la marque écrite correspond systématiquement à un phonème de manière conventionnelle. En effet,

« c » = [k]

« o » = [ɔ]

« c » = [k]

« x » = [s]

« i » = [i]

« n » = [n]

« e » = [ɛ]

« l » = [l]

Son analyse est systématiquement phonémique. Son écriture manifeste une représentation alphabétique.

3.3 Analyses quantitatives

Les analyses qualitatives présentent d'abord les tableaux 10 et 11. Ces deux tableaux mettent en relief le rang attribué à chacun des 40 enfants au terme des analyses qualitatives. Ce sont ces rangs qui ont été le tremplin vers l'établissement du Test Wilcoxon-Mann-Whitney visant à vérifier la valeur développementale de l'outil d'évaluation, et ce, en lien avec le deuxième objectif de recherche.

Tableau 10 : Répartition des différents rangs en écriture pour la maternelle 1^{re} année

	Nom de l'enfant	Âge	Rang
1	Alix ²	4;9 :20	1
2	Carlos	5;2 :7	1
3	Danielle	5;2 :6	1
4	Édouard	4;8 :19	1
5	Marlon	5;5 :26	3
6	Mathis	5;0 :21	4
7	Manuel	4;0 :3	3
8	Nati	5;5	1
9	Romuald	5;1 :12	1
10	Sylvie	4;7 :21	2
11	Alan	5;1 :20	1
12	Bernadette	5;5 :13	1
13	Carol	5;4 :26	3
14	Samuel	4;9 :29	4
15	Suzi	4;8 :6	1
16	Jano	5;6 :22	1
17	Louise	5;2 :2	4
18	Muriel	5;6 :4	1
19	Rita	5;1 :5	2
20	Lola	5;2 :6	1

² En ce qui concerne les noms des enfants de la maternelle 1 et 2 : il s'agit de noms fictifs qui ont été empruntés.

Tableau 11 : Répartition des différents rangs en écriture pour la maternelle 2^e année

	Nom de l'enfant	Âge	Rangs
1	Xavier	6;0 :21	5
2	Zia	6;0 :13	6
3	Carl	5;7 :19	4
4	Lucie	6;2 :6	4
5	Yamina	6;3 :16	7
6	Aurélie	6;6 :19	6
7	Daniel	6;1;23	4
8	Cécile	5;7 :27	4
9	Léa	6;6 :27	6
10	Max	6;4 :10	5
11	Klein	6;0 :4	4
12	Nicolas	6;1 :3	6
13	Fabrice	6;2 :7	3
14	Henri	6;0 :30	4
15	David	6;6 :20	4
16	Kim	5;9 :6	6
17	Éloïse	5;9 :24	2
18	Nach	5;9 :1	7
19	Lília	6;3 :13	6
20	Laure	6;0 :29	6

Ci-dessous, la **figure 3** illustre les rangs moyens obtenus par les élèves dans leur représentation du système alphabétique en écriture, et ce, en fonction de leur groupe d'âge.

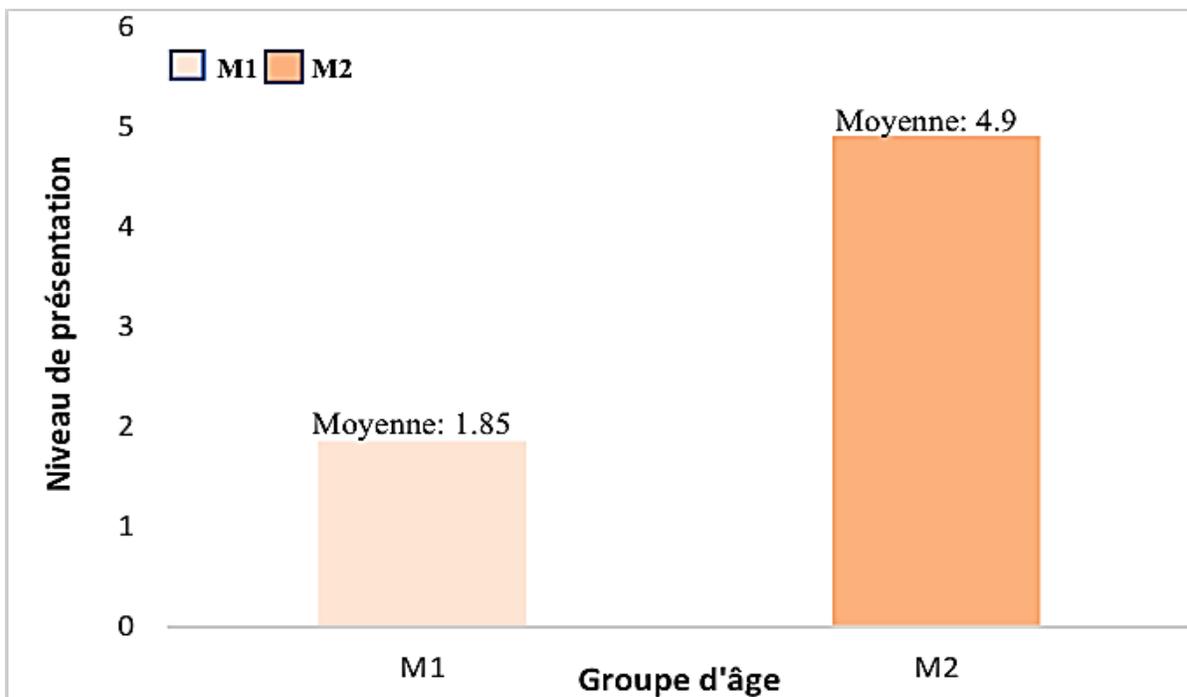


Figure 3 : Niveau moyen de représentation du système alphabétique en écriture des enfants en fonction de leur groupe d'âge

Pour pouvoir vérifier si des différences significatives entre les différents groupes d'âge existent en ce qui concerne l'écriture, le test de Wilcoxon-Mann-Whitney pour les variables ordinales a été effectué. Ce test montre qu'il y a une différence significative entre les groupes d'âge ($z = -4.61204$, $p < 0.01$), ce qui permet d'accorder une valeur développementale, à cette épreuve d'écriture provisoire.

4 DISCUSSION DES RÉSULTATS

La présente étude devait permettre de décrire le niveau de représentation des enfants de 4 ans à 6 ans au regard du système alphabétique tout en étayant leur raisonnement (objectif 1) et en vérifiant la valeur développementale de l'outil d'évaluation (objectif 2). Après une synthèse des résultats qui sera mise en relation avec la littérature et présentée en fonction des deux objectifs de recherche cités ci-dessus, l'apport de ces résultats sera examiné sous la lumière de leurs implications scientifiques et pédagogiques. Et enfin, les limites de l'étude seront considérées.

4.1 Niveau des élèves de maternelle 1^{re} et 2^e année dans leur représentation du système alphabétique

À partir des résultats présentés dans le chapitre précédent, l'analyse des échantillons d'écriture émergente recueillis a permis de montrer que les élèves de maternelle 1^{re} et 2^e année développent bien des représentations en écriture, et ce, à travers différents niveaux, dès lors qu'ils découvrent le fonctionnement de notre système alphabétique. À partir des productions écrites des élèves qui ont été soumis à l'épreuve d'écriture, la présente étude démontre l'acquisition de certains concepts issus des quatre stades d'écriture identifiés par Ferreiro (2000), c'est-à-dire du niveau présyllabique au niveau alphabétique.

Le tableau 12 qui suit met en relief les rangs (Makdissi & coll., 2019) et le stades de Ferreiro (2000) que les enfants ont atteint, et ce, en fonction de chaque classe maternelle.

Tableau 12 : Évolution de la représentation du système d'écriture

Stades de Ferreiro	Maternelle 1 ^{re} année (N=20)	Maternelle 2 ^e année (N=20)
Stade Pré-syllabique		
• Rang 1	12	0
Stade syllabique		
• Rang 2	2	1
• Rang 3	3	1
Stade syllabico-alphabétique		
• Rang 4	3	7
• Rang 5	0	2
Stade alphabétique		
• Rang 6	0	7
• Rang 7	0	2

À partir du tableau 12, il est possible d'observer qu'en maternelle 1^{re} année, le niveau le plus avancé est le rang 4. En effet, trois enfants sur les 20 interrogés ont produit des écritures de nature syllabico-alphabétique pour au moins un mot écrit. Ces trois enfants sont âgés entre 4 ans et 5 ans (c'est-à-dire que le plus jeune a 4 ;9:29 ans et le plus âgé a 5;2 :2 ans). En outre, 5 élèves sur 20 ont construit l'idée syllabique. Donc 5 élèves sur 20 de ce niveau ont détecté et segmenté les syllabes. Comme l'affirme Teberosky (2002), la segmentation syllabique est plus aisée, car elle a un substrat phonique contrairement aux unités qui ne possèdent pas de substrat phonique, telles que les phonèmes. Les correspondances que ces 5 élèves effectuent se font plutôt à partir de nom des lettres et de leurs sons. Par ailleurs, les résultats obtenus montrent, à l'instar de Teberosky (2002), que les enfants d'âge préscolaire rencontrent

quelques difficultés à percevoir les phonèmes, car il s'avère que la capacité à segmenter en phonème se développe parallèlement à l'apprentissage de la lecture et l'écriture.

Concernant les maternelles de 2^e année, le niveau le plus avancé est le rang 7, marquant une représentation alphabétique stable. Sur les 20 élèves interrogés, deux élèves, âgés entre 5 ans et 6 ans (c'est-à-dire que le plus jeune a 5 ;9 : 1 ans et le plus âgé a 6 ;3 : 16 ans), se situent au stade alphabétique de la représentation du système d'écriture. Ceci veut dire que pour tous les mots écrits, l'enfant fait correspondre chaque phonème à une marque écrite. En outre, les lettres présentes ont généralement une valeur sonore conventionnelle.

Aussi, 9 de ces élèves de 2^e année maternelle, se situent au stade syllabico-alphabétique. Les élèves de ce niveau sont très proches d'une compréhension complète du fonctionnement de notre système alphabétique, car ils alternent entre les hypothèses syllabiques du stade précédent et les hypothèses alphabétiques du stade suivant. Parfois, ils marquent la syllabe, et, d'autres fois, c'est le phonème qui se trouve à l'intérieur de la syllabe qu'ils marquent dans leurs productions. Les enfants qui sont à ce niveau de conceptualisation pourraient bénéficier davantage d'ateliers d'écriture où l'objectif serait de les faire écrire afin de les amener à produire des écrits par résolution progressive de problèmes linguistiques (David et Fraquet, 2011). Ceci les guiderait, vers le stade alphabétique en situation d'écriture, afin d'amorcer l'apprentissage formel de la lecture.

En outre, quelques différences sont à considérer entre la classe de maternelle 1^{re} année et la classe de maternelle 2^e année. Le niveau en écriture pour les élèves en maternelle 1^{re} année est réparti de façon hétérogène. Une forte proportion des élèves qui ont été évalués 60 %, manifestent en moyenne une représentation présyllabique. On retrouve aussi, quelques élèves aux rangs 2 et 3, seulement 15 % se situent au rang 4. On remarque qu'aucun enfant ne se situe aux rangs 5, 6 et 7.

Malgré la présence d'un certain niveau de conceptualisation du système alphabétique, certains enfants ne comprennent pas qu'il y a une relation entre l'écriture et l'émission sonore : 12/20 sont au présyllabique en 1^{re} année de maternelle (Ferreiro & Gomez-Palacio, 1988). Alors qu'en maternelle 2^e année, les élèves sont répartis sur tous les niveaux en écriture précisément à l'exception du premier rang indiquant des productions strictement

présyllabiques, et ce, au profit des niveaux plus élevés. En effet, 45 % des enfants, atteignent en moyenne le rang 5 qui correspond aux représentations syllabico-alphabétique.

4.2 Implication scientifique

L'analyse du cheminement des élèves montre que les enfants ne commencent pas leur entrée en maternelle avec le même niveau de représentation du système alphabétique et n'ont ainsi pas les mêmes construits pour amorcer l'apprentissage du décodage et de l'identification des mots écrits (Teberosky, 2002). Effectivement, il est normal d'observer des décalages entre les élèves, car les « niveaux » en lecture-écriture sont très différents d'un enfant à l'autre en début d'année et même au cours de l'année scolaire (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1989, 1994; Chauveau & coll., 1993). Comme énoncé dans le cadre théorique, plus le jeune enfant est stimulé dans son environnement et plus ses connaissances liées à la littérature pourront lui être utiles et servir de tremplin afin d'acquérir de nouveaux savoirs lors de l'enseignement formel de l'écrit.

De plus, les différences observées chez les élèves durant leur scolarité permettent de rendre visible le développement progressif de leur compétence à l'écrit. Aussi, il peut arriver que, dans les productions écrites de l'élève, l'adulte puisse percevoir comme des erreurs certaines traces écrites, mais ceci n'est autre que la manifestation des efforts de son activité de pensée pour lui permettre de comprendre l'écrit. Parallèlement à cela, lorsque l'apprenti scripteur atteint un niveau de raisonnement, il lui est impossible de retourner au niveau inférieur. Donc, les différentes acquisitions effectuées à chaque niveau d'écriture seront utiles à la construction du niveau suivant. Cette valeur développementale énoncée par Ferreiro (2000) est vérifiée dans la présente étude qui souligne des différences significatives en fonction de l'âge des enfants. En effet, Ferreiro démontre bien, à partir de ses travaux de recherche, le caractère évolutif des marques écrites de l'enfant qui se développent à travers différents stades en s'appuyant sur des conceptions spécifiques à l'enfance (Sirois, 2004). Par contre, d'autres auteurs vont remettre en question la valeur développementale mise en avant dans la théorie de Ferreiro, qui se caractérise par la façon de percevoir le développement de l'enfant à travers le temps (Besse, 1999; Fayol & Jaffré, 1999; Montésinos-Gelet & Morin, 2001; Morin, 2004). Partageant aussi les mêmes orientations théoriques que Ferreiro, le chercheur

Besse (1999) va traduire les aspects génétiques de l'appropriation de la langue écrite chez le jeune apprenti, en observant cette lente élaboration mentale qui se construit par une succession ordonnée de son « activité conceptualisatrice » jusqu'à comprendre l'écrit. Besse comme d'autres auteurs tels que Jaffré, Montésinot-Gelet et Morin prendront leur distance à l'égard d'une description par étapes (Fayol & Jaffré, 1999; Montésinot-Gelet & Morin, 2001), puisque pour eux cela manque de souplesse dans la présentation des comportements énoncés à différents niveaux. Ils proposent plutôt des modèles où les préoccupations des enfants au regard de l'écrit cohabitent ensemble (Morin, 2004). Les résultats de la présente étude appuient cependant l'optique développementale de Ferreiro.

Ces caractéristiques contenues dans la langue écrite sont des sources d'information qui guident les enfants dans leur tri du matériel écrit. Les enfants les explorent, les manipulent et leur découverte les aide à organiser leurs matériaux écrits et à progresser dans le langage écrit. Il y a donc une modification dans la représentation du système alphabétique par l'enfant au fur et à mesure qu'il avance dans le temps. Il est possible de confirmer que notre outil représente de façon claire des indications développementales.

4.3 Implication pédagogique

Plongé dans un environnement où l'écrit est omniprésent, l'enfant est confronté de façon systématique à notre système d'écriture dans son cercle familial et social (Ferreiro, 2000). Très tôt, l'enfant s'intéresse à la langue écrite. Cela signifie que l'appropriation de l'écrit débute bien avant l'enseignement formel, ce que Teale (1983) tente d'aborder par le concept de « littératie naturelle ». En effet, certains enfants, qui ont été stimulés précocement, auront construit les préalables de la représentation des fonctions et des mécanismes d'écriture avant même l'entrée à l'école. Ainsi, l'élève pourra commencer la première année du primaire avec un bagage significatif de connaissances sur l'écrit, puisqu'il aura eu l'opportunité de développer la conscience de l'écrit qui le conduira vers la conscience phonologique.

S'appuyant sur les résultats de cette étude, l'activité d'écriture provisoire, utilisée comme outil d'évaluation dans la présente recherche pourrait également être envisagée comme une démarche d'intervention en écriture afin de sensibiliser les enfants de 4-6 ans aux caractéristiques du système d'écriture. Sans prendre cet outil pour faire écrire les enfants,

l'idée même de les faire écrire comme ils le pensent sur divers sujets qui les intéressent ou de leur faire écrire des histoires ou simplement de les faire écrire dans les jeux de faire semblant pourrait apporter un regard novateur sur les pratiques pédagogiques auprès des enseignants.

Si les résultats de notre étude confirment une tangente développementale dans les écritures des enfants, il faut dès lors que l'enseignant place l'enfant au cœur de son processus d'apprentissage, tout en lui permettant d'écrire comme il le pense, et tout en acceptant ses erreurs comme une manifestation de ses pensées (Fijalkow, 1999). Il existe certaines méthodes pédagogiques qui s'évertuent à mettre l'accent sur la production de bonnes réponses, et ce, sans chercher à comprendre ce que l'enfant est en train de faire, ou à saisir par quel processus l'enfant passe pour accéder au langage écrit. Malheureusement, ce manque d'observation pourrait entraîner un certain degré de méconnaissances quant à la nature du raisonnement de l'enfant. Alors, tout au long du processus d'apprentissage de l'enfant, l'enseignant devrait considérer les erreurs de ce dernier comme des éléments constructifs pour son apprentissage (Ferreiro, 2001). Partant de là, l'enseignant pourrait obtenir son niveau de représentation du système alphabétique par l'observation de son évolution à travers les stades et ainsi intervenir au moment importun. En respectant ces stades, l'enseignant pourra mieux comprendre les difficultés réelles de l'enfant, parce que celui-ci reconstruit graduellement, par une lente psychogenèse, les concepts liés à l'écrit (Ferreiro & Gomez-Palacio, 1988).

Lorsque l'enfant est face à une situation de conflit cognitif, il a recours à des essais-erreurs afin de résoudre son problème. Ainsi, dans sa démarche de reconstruction, le soutien de l'adulte placé dans la zone proche développement de l'élève (Vygotsky, 1985/1934) l'aidera à progresser vers un niveau plus avancé dans les représentations de l'écrit. Par exemple, les enfants situés au stade syllabico-alphabétique, sont très proches d'une compréhension complète du fonctionnement de notre système alphabétique, car ils alternent entre les hypothèses syllabiques et les hypothèses alphabétiques du stade suivant. À ce stade de conceptualisation, il est primordial de la part de l'enseignant de permettre aux élèves de bénéficier davantage d'ateliers d'écriture, où l'objectif serait de les faire écrire afin de les amener à produire des écrits par résolution progressive de problèmes linguistiques. Aussi de

développer l'écoute des différents sons émis par la parole en confrontant plusieurs écrits d'enfants autour d'un même mot par exemple. Selon de nombreux chercheurs, dont Teberosky (2002), affirme que les conditions cognitives ne préexistent pas à l'apprentissage de l'écriture. Mais pour l'écrit, il suffit juste d'être attentif pour analyser la parole, puis la décortiquer grâce aux lettres pour pouvoir la rendre compatible avec les propriétés du système alphabétique (Olson, 1998).

Ultimement, le travail de l'enseignant serait d'ajuster constamment son soutien en fonction de la zone de développement proximal des élèves concernés et aussi d'aider chacun d'eux à corriger leurs schèmes d'action lorsque vient le moment d'assimiler de nouveaux apprentissages.

La pratique d'activité centrée sur l'écriture est peu répandue dans les classes de maternelle au Québec (Moreau & Landry, 2000 ; Pierre, 2003). Bien que les enseignants soient sensibilisés à développer leur pratique pour enseigner la conscience phonologique et la connaissance des lettres dès la maternelle, une étude portant sur les réponses d'un questionnaire de 508 enseignants de la maternelle au Québec révèle que le corps enseignant n'est pas favorable à un enseignement systématique de l'écrit et priorise plutôt un éveil à l'écrit « non formel » (Brodeur & coll., 2003). À côté de cela, il y a les éducatrices du préscolaire qui pensent que l'exposition aux livres et la lecture à voix haute d'histoires favorisent amplement l'éveil à l'écrit. Il est vrai que le rapport au livre présente un excellent précurseur au développement de la littératie, mais il ne représente pas le seul facteur déterminant pour une prise de conscience des caractéristiques du code écrit. Ainsi, les pratiques d'écritures spontanées et provisoires des jeunes enfants pourraient leur permettre un apprentissage implicite du code par une prise de conscience phonologique qui progressivement, évoluera vers une conscience phonémique, et ce, à même l'action réfléchie du jeune enfant.

4.4 Limites de l'étude

Cette étude présente toutefois certaines limites et il serait souhaitable d'investir sur d'autres recherches afin de confirmer certains de nos résultats. En effet, le nombre restreint d'enfants dans les groupes de maternelles 1 et 2, conjugué à un échantillon non représentatif, limite

nos analyses quantitatives et qualitatives qui auraient beaucoup plus de portée généralisatrice si le nombre d'enfant était plus élevé. Ainsi, pour une meilleure validité interne et externe, des études à venir devraient permettre un plus grand nombre de sujets par groupe afin d'assurer la qualité des conclusions présentées.

Les échantillons de convenance concernant les caractéristiques de notre population étaient quelque peu insuffisants. Rappelons que les caractéristiques de notre échantillon étaient des élèves de maternelle 4 ans et 5 ans localisés dans les secteurs scolaires où le taux d'élèves en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage était le plus élevé. Faute d'une représentativité suffisante, les résultats obtenus sur un échantillon ne peuvent être généralisés à la population étudiée.

En outre, il est possible d'imaginer que les sujets de notre étude aient bénéficié tout au long de l'année, de certaines activités autour de l'écriture autre que l'écriture provisoire, mais cela n'a pas été vérifié. Les interventions et les pratiques pédagogiques sur l'enseignement de l'écriture n'ont également pas été prises en compte. En ce sens, il serait intéressant d'étudier les effets d'activités mettant l'emphase sur la pratique systématique de l'écrit dès la maternelle 4 ans.

Et enfin, pour valider l'hypothèse développementale, il conviendrait de procéder à une étude longitudinale, plutôt que transversale, afin de pouvoir suivre les mêmes enfants dès leur entrée à la maternelle 4 ans jusqu'à la maternelle 5 ans, en prenant une collecte des données en début d'année, puis en fin d'année scolaire. L'analyse des productions des enfants devrait montrer un cheminement progressif constant, et ce, même si l'enfant commence sa scolarité avec un niveau de conceptualisation moins avancé au regard de la compréhension du principe alphabétique.

Malgré les limites qui viennent d'être mentionnées, les résultats de cette étude montrent bien que l'outil inspiré par Ferreiro offre bien des indications développementales, car les enfants de 4 à 6 ans évoluent dans leur façon de conceptualiser la langue écrite en fonction de l'âge. Les résultats obtenus impliquent que la découverte du système alphabétique appréhendée par l'enfant s'effectue à partir des 4 niveaux de représentation décrits par Ferreiro (2000).

Conclusion

La présente recherche a été réalisée afin de valider un outil d'évaluation des compétences émergentes en écriture des enfants de 4 ans à 6 ans. Pour cela deux objectifs spécifiques ont été fixés afin d'étudier l'entrée des enfants dans la langue écrite, l'un révélant plus précisément leurs représentations au regard du système alphabétique, et l'autre vérifiant la valeur développementale de l'épreuve d'écriture. Pour cela, une collecte de donnée, prise vers la fin de l'année scolaire auprès de 40 élèves de classe maternelle, a permis d'estimer leur niveau de représentation du système alphabétique par l'intermédiaire d'un outil d'évaluation adapté des travaux de Ferreiro qui identifie quatre stades : présyllabique, syllabique, syllabico-alphabétique et alphabétique. D'après les analyses qui ont été effectuées, les résultats démontrent bien les processus mis en œuvre par l'enfant pour construire le savoir à l'écrit. Les analyses confirment une différence significative entre les groupes d'âge entre la maternelle 1^{re} année et maternelle 2^e année. Les résultats montrent que le rang moyen obtenu est de 1,85 en maternelle 1^{re} année, ce qui indique que les enfants se situent en moyenne près du rang 2 de l'échelle de cotation des écritures provisoires. Par contre, pour les enfants de maternelle 2^e année, le rang moyen obtenu est de 4,90. Ceci veut donc dire que les enfants se situent en moyenne près du rang 5 de l'échelle de cotation des écritures provisoires.

À partir des objectifs fixés au début de cette étude et en se basant sur les résultats publiés, tout ceci indique que les enfants issues des classes de maternelle 1^{re} année et ceux des classes de maternelle 2^e année cheminent bien à travers différents niveaux de représentation en écriture, permettant ainsi de distinguer un ensemble de schèmes de conceptualisation de l'écrit. Ces analyses permettent d'étayer un caractère développemental à cet outil d'évaluation (Makdissi et coll., 2019) où chacun évolue à son rythme.

Bibliographie

- Barré-De Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, 113(1), 29-40.
- Beaumont, C., Lavoie, J., & Couture, C. (2010). Les pratiques collaboratives en milieu scolaire. *Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, Québec : Presse de l'Université Laval*.
http://www.versunecoleinclusive.fr/wp-content/uploads/2018/11/guide_pratiques_collaboratives.pdf
- Besse J.-M. (1990). L'enfant et la construction de la langue écrite. *Revue Française de Pédagogie*, 90, 17- 22.
- Besse, J.-M. (1999). Le développement des conceptualisations sur l'écrit chez le jeune enfant. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 1, 81-90.
- Besse, J.-M. (2000). *Regarde comme j'écris!* Paris : Magnard.
- Biot-Chevrier, C., Écalle, J., & Magnan, A. (2008). Pourquoi la connaissance du nom des lettres est-elle si importante dans l'apprentissage de la langue écrite? *Revue Française de Pédagogie*, 162, 15-27.
- Blaser, C., & Chartrand, S. G. (2009). Étayer des activités de lecture et d'écriture dans toutes les disciplines scolaires. *Québec Français*, 154, 114-116.
- Brodeur, M., Deaudelin, C., Bournot-Trites, M., Siegel, L. D., & 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.
- Casalis, S. (1995). *Lecture et dyslexies chez l'enfant*. Lille : PUS.
- Chauveau G. (1991). Les jeunes enfants et l'entrée dans l'écrit. *Migrants-Formation*, 87, 22-45.
- Chauveau, G., Rémond, M., & Rogovas-Chauveau, E. (1993). *L'enfant apprenti-lecteur*. Paris: L'Harmattan.
- Chauveau, G., & Rogovas-Chauveau, E. (1989). Les idées des enfants de six ans sur la lecture-écriture. *Psychologie Scolaire*, 68, 7-28.
- Chauveau, G., & Rogovas-Chauveau, E. (1994). *Les chemins de la lecture*. Paris: Magnard.
- Colé, P., & Fayol, M. (2000). Reconnaissance de mots écrits et apprentissage de la lecture: Rôle des connaissances morphologiques. Dans M. Kail & M. Fayol (dir.), *L'acquisition du langage. Le langage en développement. Au-delà de trois ans* (pp. 151-181). Paris: Presses Universitaires de France.
- Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. Dans G. Underwood (dir.), *Strategies of information processing* (pp. 151-216). London : Academic Press.
- David, J., & Fraquet, S. (2011). L'écriture en action et actions de l'écriture à l'école maternelle. *Le Français Aujourd'hui*, 3, 39-56.
- Écalle, J., & Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture: Fonctionnement et développement cognitifs*. Paris : Armand Colin.

- Ecalte, J., & Magnan, A. (2007). Development of phonological skills and learning to read in French. *European Journal of Psychology of Education*, 22(2), 153-167.
- Egaut, C. (2001). *Les troubles spécifiques du langage écrit: les comprendre, les prévenir et les dépister, accompagner l'élève*. Lyon: Centre régional de documentation pédagogique.
- Ehri, L. (1997). Apprendre à lire et apprendre à orthographier, c'est la même chose, ou pratiquement la même chose. Dans L. Rieben, M. Fayol & C. Perfetti (dir.), *Des orthographes et leur acquisition* (pp. 231-265). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., 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(3), 250-287.
- Fayol, M., & Jaffré, J. P. (1999). Note de synthèse. L'acquisition/apprentissage de l'orthographe. *Revue Française de Pédagogie*, 126(1), 143-170.
- Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette Éducation.
- Ferreiro, E., & Gomez-Palacio, M. (1988). *Lire-écrire à l'école comment s'y apprennent-ils?* Lyon: CRPD.
- Fijalkow, J. (1999). *Des enfants, des livres et des mots. Introduction. Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 1, 9-11.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. Dans K. Patterson, J. Marshall, & M. Coltheart (dir.), *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (pp. 309-330). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Giasson, J. (2003). *La lecture. De la théorie à la pratique* (2^e édition). Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Giasson, J. (2011). *La lecture: apprentissage et difficultés*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Giasson, J., & Vandecasteele, G. (2012). *La lecture : apprentissage et difficultés* (1^{re} édition). Bruxelles : De Boeck.
- Giguère, J., Giasson, J., & Simard, C. (2002). Les relations entre la lecture et l'écriture: Représentations d'élèves de différents niveaux scolaires et de différents niveaux d'habileté. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, 5(1), 23-50.
- Gillain-Maufette, A. (2012). Le jeu et la réussite éducative. *Revue Préscolaire*, 50(2), 25-29.
- Gombert, J.-É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Gombert, J.-É. (2003). *Compétences et processus mobilisés par l'apprentissage de la lecture*. Paper presented at the Conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire, Paris. Récupérée janvier 7, 2019 sur <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/gombert.pdf>

- Gombert, J.-É., & Colé, P. (2000). Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme. Dans M. Kail et M. Fayol (dir.), *L'acquisition du langage* (pp.117-150). Paris: Presses universitaires de France.
- Hassoun, M., Makdissi, H., & Sirois, P. (2017). A B C ou أ ب ت : représentations du système d'écriture de l'enfant libanais. *Revue Internationale du CRIRES: innover dans la tradition de Vygotsky*, 4(2), 19-40.
- Jaffré, J. P. (2004). La littéracie: histoire d'un mot, effets d'une notion. Dans C. Brissaud, C. Barré-De Miniac, & M. Rispaïl (dir.), *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (pp. 21-41). Paris : L'Harmattan.
- Jaffré, J. P., & David, J. (1993). Genèse de l'écriture et acquisition de l'écrit. *Études de Linguistique Appliquée*, 91 (juillet/septembre), 112-127.
- Liberman, I.Y., Shankweiler, D., Fisher, F.W., & Carter, B. (1974). Reading and the awareness of linguistic segments. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18(2), 201-212.
- Makdissi, H. (2012). L'émergence de la littératie en maternelle : ça se passe dans les livres et dans les textes écrits. *Revue Préscolaire*, 50, 42-52.
- Makdissi, H., & Boisclair, A. (2010). Introduction: Les développements fondateurs à l'orée de la scolarisation. Dans H. Makdissi, A. Boisclair, & P. Sirois (dir.), *La littératie au préscolaire. Une fenêtre ouverte vers la scolarisation* (pp. 1-6). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Makdissi, H., Boisclair, A., Blais-Bergeron, M.-H., Sanchez, C. et Darveau, M. (2010). Le dialogue moteur du développement d'une zone d'intersubjectivité littéraire servant la compréhension des textes écrits. Dans H. Makdissi, A. Boisclair & P. Sirois (dir.), *La littératie au préscolaire. Une fenêtre ouverte vers la scolarisation* (pp. 145-181). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Makdissi, H., Boisclair, A., Sirois, P., Baron, M.-P., & Sanchez, C. (2019). Storybooks to promote emergent literacy in kindergarten classrooms. Dans E. Veneziano & A. Nicolopoulou (dir.), *Narrative, Literacy and Other Skills. Studies in intervention* (SIN 25) (pp. 43-68). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- McCardle, P., Scarborough, H. S., & Catts, H. W. (2001). Predicting, explaining, and preventing children's reading difficulties. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16, 230-239.
- Miller, D. G. (1994). *Ancient scripts and phonological knowledge* (Volume 116). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Millet, A. (1999). *Orthographe et écriture, langage et surdité: systèmes, représentations, variations*. Thèse de doctorat. Grenoble : Université de Stendhal.
- Ministère de l' ducation. (2003). Les difficultés d'apprentissage à l' cole : Cadre de référence pour guider l'intervention. Récupéré le 11 février 2019 de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7051.pdf

- Montesinos-Gelet, I., & Morin, M.-F. (2001). S'approcher de la norme orthographique en première année du primaire: qu'en est-il de la pluralité des conceptions linguistiques? *Archives de Psychologie*, 69, 159-176.
- Moreau, A. C., & Landry, L. (2000). Le développement de la conscience de l'écrit: Quelques concepts et activités pratiques auprès d'un groupe de la maternelle. *Vie Pédagogique*, 117, 10-14.
- Morin, M.F. (2004). Comprendre et prévenir les difficultés en écriture chez le jeune enfant en examinant les orthographes approchées et les commentaires métagraphiques. Dans J.-C. Kalubi, & G. Debeurme (dir.), *Identités professionnelles et interventions scolaires. Contextes de formation de futurs enseignants* (pp.145-173). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Noël, J.-P. (2008). L'écriture cunéiforme, l'humanité entre dans l'histoire. Les signes du pouvoir. *Les Cahiers de Science & Vie*, 107(octobre-novembre), 28-33.
- Olson, D. R. (1998). *L'univers de l'écrit*. Paris: Retz.
- Pierre, R. (2003). *L'éveil à l'écrit en milieu familial. Le poids des mots*. Document remis à la Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français dans le cadre d'une subvention attribuée par Patrimoine Canada. Récupérée Avril 7, 2019 sur http://www.resdac.net/documentation/pdf/alphafamiliale/recherche/poids_des_mots.Pdf
- Sirois, P. (2004). *Les débuts de l'apprentissage de la lecture/écriture chez l'enfant sourd: Expérimentation d'une approche pédagogique*. Thèse de doctorat. Québec : Université Laval.
- Sirois, P., & Boisclair, A. (2007). Les débuts de l'apprentissage de la lecture chez l'enfant sourd: présentation d'un modèle d'intervention pédagogique. *Revue Parole*, 41/42, 25-78.
- Sirois, P., Boisclair, A., Darveau, M., & Hébert, É. (2010). Écriture et entrée dans l'écrit. Dans H. Makdissi, A. Boisclair & P. Sirois (dir.), *La littératie au préscolaire. Une fenêtre ouverte vers la scolarisation* (pp. 279-316). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Teale, W. (1983) Vers une théorie de l'apprentissage naturel de la lecture et de l'écriture. *Les Actes de lecture*, 4, 21-32.
- Teberosky, A. (2002). La compréhension progressive du fonctionnement du système alphabétique : une perspective évolutive. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 26-27, 49-59.
- Van den Broek, P., & Espin, C. A. (2012). Connecting cognitive theory and assessment: Measuring individual differences in reading comprehension. *School Psychology Review*, 41(3), 315-325.
- Vygotski, L.V. (1985/1934). *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.