

LB
1140.5
L3F47
1997
G
Thèse

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

La clarté cognitive et l'entrée dans l'écrit

Manon Ferland, 1955

V-495

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maître ès arts (M.A.)

Sciences de l'éducation

BIBLIOTHÈQUE U.S.

Novembre 1997

© Manon Ferland, 1997

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

La clarté cognitive et l'entrée dans l'écrit

Manon Ferland

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Guy Boudreau	Directeur de recherche
Jacques Tardif	Autre membre du jury
Denis Bédard	Autre membre du jury

Mémoire accepté le 9 décembre 1997

Ferland, Manon. *La clarté cognitive et l'entrée dans l'écrit*. (M.A.) 1997

Résumé

Partant de la diversité des compétences des enfants face à l'écrit en entrant en 1^{re} année, nous avons vérifié, si dès la maternelle, une intervention portant directement sur la représentation de la langue écrite, de la clarté cognitive et de la conscience linguistique pouvait favoriser les premiers apprentissages formels (lecture et écriture). L'échantillon auprès duquel a été menée l'expérimentation était constituée de 4 groupes d'enfants de maternelle (5ans) provenant de milieu socio-économique moyen ; 2 de ces groupes ont reçu une stimulation à l'écrit tandis que les autres ont suivi le programme du MEQ. Notre plan d'expérimentation partant des théories de Downing, Fijalkow et Ferreiro s'est déroulé sur une période de neuf mois. L'analyse des résultats nous permet d'avancer que l'intervention sur l'écrit à la maternelle favorise l'accroissement de la clarté cognitive et contribue à élargir leur conscience linguistique.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	11
PREMIER CHAPITRE - La problématique.....	14
1. Diversité des compétences d'écriture.....	14
2. La famille.....	16
3. L'environnement social.....	19
4. L'école.....	19
5. Stimulation précoce.....	21
DEUXIÈME CHAPITRE - Le développement de l'écriture : son importance..	31
1. La représentation du langage écrit chez l'enfant avant l'enseignement formel	33
1.1 Pré-syllabique.....	34
1.2 Syllabique.....	35
1.3 Syllabico-alphabétique.....	36
1.4 Alphabétique.....	37
2. Les théories de la clarté cognitive et la conscience linguistique	39
2.1 Le langage technique de la lecture-écriture.....	40
2.2 La conscience linguistique et l'apprentissage de la lecture.....	42
3 Stimulation du langage écrit.....	49
4 Question et objectifs de la recherche	57
4.1 Question de recherche.....	58
4.2 Objectifs de la recherche.....	58
TROISIÈME CHAPITRE - Méthodologie.....	60
1. La variable indépendante.....	60
2. Les variables dépendantes.....	62

3.	Type de recherche.....	62
4.	L'échantillon.....	62
5.	Dispositif expérimental et calendrier des activités.....	63
6.	Les instruments de mesure des variables.....	63
6.1	La théorie de la clarté cognitive.....	64
6.2	La conscience linguistique.....	68
QUATRIÈME CHAPITRE - L'analyse des résultats.....		71
1.	Procédure utilisée.....	71
2.	Présentation des résultats.....	72
3.	Prétest, clarté cognitive, groupe expérimental.....	72
3.1	Le langage technique de la lecture-écriture.....	72
3.2	La reconnaissance des conduites de lecture et d'écriture.....	78
3.3	Les fonctions de l'écrit.....	80
3.4	La conscience linguistique.....	81
4.	Prétest, clarté cognitive, groupe témoin.....	84
4.1	Le langage technique de la lecture-écriture.....	84
4.2	La reconnaissance des conduites de lecture et d'écriture.....	89
4.3	Les fonctions de l'écrit.....	91
4.4	La conscience linguistique.....	92
5.	Comparaison prétest, groupes expérimental et témoin.....	94
5.1	Le langage technique de la lecture-écriture.....	94
5.2	La reconnaissance des conduites de lecture et d'écriture.....	99
5.3	Les fonctions de l'écrit.....	100
5.4	La conscience linguistique.....	101
6.	Post-test, groupe expérimental.....	102
6.1	Le langage technique de la lecture-écriture.....	103
6.2	La reconnaissance des conduites de lecture et d'écriture.....	110

6.3	Les fonctions de l'écrit.....	112
6.4	La conscience linguistique.....	115
7.	Post-test, groupe témoin.....	117
7.1	Le langage technique de la lecture-écriture.....	117
7.2	La reconnaissance des conduites de lecture et d'écriture.....	126
7.3	Les fonctions de l'écrit.....	128
7.4	La conscience linguistique.....	130
8.	Comparaison des groupes expérimental et témoin au post-test.....	132
8.1	Le langage technique de la lecture-écriture.....	132
8.2	La reconnaissance des conduites de lecture et d'écriture.....	139
8.3	Les fonctions de l'écrit.....	142
8.4	La conscience linguistique.....	145
 CONCLUSION.....		 148
 RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....		 154
Annexe A -	Le langage technique de la lecture-écriture.....	158
Annexe B -	Le langage technique de la lecture écriture (livret 1).....	160
Annexe C -	Le langage technique de la lecture écriture (livret 2).....	162
Annexe D -	La reconnaissance des conduites de lecture-écriture (illustrations).....	164
Annexe E -	Le langage technique de la lecture-écriture, prétest (boîtes à moustache).....	171
Annexe F -	Le langage technique de la lecture-écriture, post-test (boîtes à moustache).....	175

LISTES DES TABLEAUX ET GRAPHIQUES

Tableau 1	Les niveaux d'écriture de Ferreiro.....	38
Tableau 2	Calendrier des activités.....	63
Tableau 3	Concepts de la clarté cognitive.....	65
Tableau 4	Reconnaissance des conduites de lecture et d'écriture.....	66
Tableau 5	Les niveaux d'écriture de Ferreiro.....	70
Tableau 6	Reconnaissance des conduites de lecture-écriture, gr. exp., prétest.....	78
Tableau 7	Les fonctions de l'écrit, prétest, gr.exp., À quoi sert la lecture ?	80
Tableau 8	Les fonctions de l'écrit, prétest, gr.exp., À quoi sert l'écriture ?	81
Tableau 9	La conscience linguistique, prétest, gr.exp.....	82
Tableau 10	Reconnaissance des conduites de lecture-écriture, groupe témoin, prétest	90
Tableau 11	Les fonctions de l'écrit, prétest, gr. témoin, À quoi sert la lecture ?.....	91
Tableau 12	Les fonctions de l'écrit, prétest, gr. témoin, À quoi sert l'écriture ?.....	92
Tableau 13	La conscience linguistique, prétest, gr. témoin.....	93
Tableau 14	La conscience linguistique, prétest, gr. témoin et expérimental...	101
Tableau 15	Reconnaissance des conduites de lecture-écriture, gr.exp.,post- test.....	111
Tableau 16	Les fonctions de l'écrit, post-test, gr.exp., À quoi sert la lecture ?	113
Tableau 17	Les fonctions des l'écrit, post-test, gr.exp., À quoi sert l'écriture ?.....	113

Tableau 18	La conscience linguistique, gr.exp., pré et post-test.....	116
Tableau 19	Reconnaissance des conduites de lecture-écriture, groupe témoin, post-test.....	126
Tableau 20	Les fonctions de l'écrit, post-test, gr. témoin., À quoi sert la lecture ?	128
Tableau 21	Les fonctions des l'écrit, post-test, gr. témoin, À quoi sert l'écriture ?.....	129
Tableau 22	La conscience linguistique, gr. témoin, pré et post-test.....	131
Tableau 23	Pourcentage des écarts des deux groupes au post-test, supérieur à 10,7%.....	136
Tableau 24	Pourcentage des écarts des deux groupes au post-test, inf.à 10,7%.....	138
Tableau 25	Pourcentage des écarts entre les deux groupes au post-test avec supériorité du groupe témoin.....	139
Tableau 26	Conscience linguistique, groupes exp. et témoin, post-test.....	146
Graphique 1	Le langage technique de la lecture-écriture. Résultats d'ensemble groupe expérimental, prétest.....	72
Graphique 2	Le langage technique de la lecture-écriture (items et regroupements d'items) groupe expérimental, prétest.....	73
Graphique 3	Le langage technique de la lecture-écriture. Résultats d'ensemble groupe témoin, prétest.....	84
Graphique 4	Le langage technique de la lecture-écriture (items et regroupements d'items) groupe témoin, prétest.....	85
Graphique 5	Le langage technique de la lecture-écriture, prétest, groupes expérimental et témoin.....	95
Graphique 6	Le langage technique de la lecture-écriture (items et regroupements d'items) groupes exp. et témoin, prétest.....	97

Graphique 7	Reconnaissance des conduites de lecture et d'écriture, groupes exp. et témoin, prétest.....	99
Graphique 8	Les fonctions de l'écrit, groupes exp. et témoin, prétest.....	100
Graphique 9	Le langage technique de la lecture-écriture. Résultats d'ensemble groupe expérimental, post-test.....	103
Graphique 10	Le langage technique de la lecture-écriture, pré/ post-test, groupe expérimental	104
Graphique 11	Le langage technique de la lecture-écriture (items et regroupements d'items) groupe exp., pré/post-test.....	105
Graphique 12	Reconnaissance des conduites de lecture et d'écriture, groupe exp., pré/post-test.....	112
Graphique 13	Les fonctions de l'écrit, groupe exp., pré/post-test.....	114
Graphique 14	Le langage technique de la lecture-écriture. Résultats d'ensemble groupe témoin, post-test.....	118
Graphique 15	Le langage technique de la lecture-écriture. Résultats d'ensemble groupe témoin, pré/post-test.....	119
Graphique 16	Le langage technique de la lecture-écriture (items et regroupements d'items) groupes témoin, pré/post-test.....	120
Graphique 17	Reconnaissance des conduites de lecture et d'écriture, groupe témoin, pré/post-test.....	127
Graphique 18	Les fonctions de l'écrit, groupe témoin, pré/post-test.....	130
Graphique 19	Le langage technique de la lecture-écriture. Résultats d'ensemble groupes témoin et expérimental, post-test.....	133
Graphique 20	Le langage technique de la lecture-écriture. Résultats d'ensemble groupes témoin et expérimental, post-test.....	134
Graphique 21	Reconnaissance des conduites de lecture et d'écriture, groupes expérimental et témoin, post-test.....	140
Graphique 22	Les fonctions de l'écrit, groupes exp. et témoin, post-test (lecture).....	142
Graphique 23	Les fonctions de l'écrit, groupes exp. et témoin, post-test (écriture).....	144

Des remerciements sont adressés à :

M. André Lefebvre pour le support lors du traitement des données statistiques

M. Guy Boudreau pour le suivi pendant toutes ces années.

« A room without books is a body without a soul »

Cicero (106-43 B.C.)

Introduction

D'un enfant à l'autre, l'entrée dans l'écrit ne s'opère pas d'une manière uniforme. L'enseignante de 1^{re} année doit adapter ses stratégies d'intervention aux différents rythmes d'apprentissage des élèves. Dans un groupe classe, des élèves maîtrisent déjà assez bien après quelques mois, le fonctionnement du langage écrit, d'autres, ont besoin du support de l'orthopédagogue dans leurs apprentissages et dans certains cas, une année scolaire ne suffit pas à installer les rudiments du langage écrit.

Si des résultats aussi différents semblent dépasser la seule dimension de l'approche didactique qui peut comprendre les méthodes synthétiques, analytiques, interactives, il faut interroger leurs orientations respectives concernant la représentation des processus et fonctions de l'écrit qu'ont les enfants.

Ainsi, plusieurs interprétations ont déjà été avancées au sujet de la difficulté à s'introduire dans l'écrit. Fijalkow (1983) a recensé et discuté de manière exhaustive les différentes thèses qui ont prévalu jusqu'à ce moment ; elles vont de la conception organiciste à celle des troubles de l'affectivité en passant par la mise en cause des facteurs instrumentaux et de la provenance socio-familiale.

Notre intention n'est pas de reprendre un tel travail où l'objectif concerne principalement l'établissement d'une étiologie des troubles d'apprentissage, mais bien d'observer quelles sont les représentations de l'écrit auxquelles sont parvenus les enfants avant leur entrée en 1^{re} année.

À la suite d'une vaste recherche conduite auprès d'élèves du début de la 1^{re} année, Ferreiro (1988) constate, entre autres observations, que les difficultés liées à la compréhension du système d'écriture sont beaucoup plus importantes que les difficultés graphiques. Elle nous informe que 90% des enfants ne font pas les liens entre l'oral (la forme sonore) et l'écrit (la forme graphique) et que ces variations occasionnent des représentations variées du fonctionnement de la langue écrite et en conséquence des stratégies diversifiées d'écriture inventée.

Cette représentation ou compréhension plus ou moins juste du fonctionnement du langage écrit qu'ont les enfants en arrivant en 1^{re} année, telle que présentée par Ferreiro (1988), doit être mise en relation avec le concept de clarté cognitive qu'ont élaboré Downing et Fijalkow (1984). Le concept de clarté cognitive comprend trois catégories : la reconnaissance des conduites de lecture et d'écriture, la compréhension des fonctions de l'écrit et l'usage du langage technique de la lecture et de l'écriture. Pour qu'il y ait apprentissage, il faut que non seulement les objectifs propres à l'écrit soient compris par les enfants qui abordent l'apprentissage formel de la langue écrite mais aussi que les mécanismes du fonctionnement de l'écriture soient bien perçus. Il y a clarté cognitive, lorsque précisément les fonctions et les règles du langage écrit sont appréhendées assez justement, de manière à ce que l'entrée dans l'écrit puisse s'établir sur l'émission d'hypothèses plausibles permettant de construire progressivement l'écrit.

Une des dimensions de la clarté cognitive est la compréhension du vocabulaire technique relié au langage écrit. Ainsi, comme nous le voyons plus loin, des enfants ne saisissent pas toujours ce que l'adulte entend par les vocables "mot", "phrase", "lettre", "majuscule", etc. Devant le manque de référents par rapport à ces concepts,

s'installera alors la confusion cognitive à un point tel que les premiers contacts avec l'apprentissage formel de l'écrit s'avéreront infructueux.

L'objectif de la présente recherche consiste donc à observer si, avant l'entrée en classe de 1^{re} année, l'intervention portant directement sur les concepts de la clarté cognitive et de la représentation du fonctionnement de l'écrit favorisent les premiers apprentissages formels de la lecture et de l'écriture.

Dans les lignes qui suivent nous rapportons plus complètement les différentes théories qui viennent éclairer le problème que nous posons.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

Des observations en milieu scolaire démontrent que la majorité des enfants qui arrivent en 1^{re} année ont déjà des acquis et des habiletés au niveau du langage oral. Ils sont capables de communiquer oralement avec les autres, d'exprimer leurs besoins. Pour eux, dans la majorité des cas, les fonctions expressives, informatives et transactionnelles de l'oral sont suffisamment claires pour établir la communication avec les locuteurs de leur entourage.

Dans la pratique pédagogique, nous remarquons que les enfants arrivent en 1^{re} année avec des acquis et des habiletés différents sur les plans physique, intellectuel, culturel et social. Malgré les différences développementales manifestes, tous les enfants ont dix mois pour atteindre les objectifs d'apprentissage prônés par le M.E.Q..

1 Diversité des compétences d'écriture.

À chaque année, le même scénario se déroule. Le groupe classe se subdivise schématiquement en trois catégories. La première est composée des enfants qui ont des acquis, des connaissances au niveau de l'écriture et de la lecture et qui les mettent en pratique. Du moins, ont-ils suffisamment été en contact avec l'écrit pour pouvoir recevoir les enseignements prévus au programme d'études.

D'autres enfants ont besoin de stimulation et de support pour consolider certains acquis et certaines connaissances en langage écrit ; ils constituent la deuxième catégorie d'élèves. La dernière catégorie, est celle des enfants qui sont confus face à

ce système. L'écriture et la lecture peut faire partie de leur environnement social, mais ils ne parviennent pas à procéder aux premiers apprentissages en raison d'une conscience linguistique encore trop peu développée pour accéder à la maîtrise des objectifs du début de la 1^{re} année. Ce sont les faibles, ceux qui ont des difficultés d'apprentissage plus ou moins persistantes selon les cas. Par des observations en classe, nous remarquons que ces enfants sont grandement influencés par leur milieu de vie au niveau de la sensibilisation à l'écrit.

Aux États-Unis, dès 1966, Dolorès Durkin menait des études sur les enfants qui apprennent tôt c'est-à-dire avant l'entrée à l'école. Elle a vérifié si les enfants qui étaient des lecteurs précoces, avaient un Q.I. plus élevé que les autres. Après étude, elle a constaté que cette variable n'intervenait pas. En 1958, on prétendait que les enfants qui étaient des lecteurs précoces auraient des problèmes plus tard. Suite à sa recherche qui s'est échelonnée sur 6 ans à l'école primaire, Durkin en arrive à la conclusion que ces lecteurs précoces maintiennent leur avance face aux enfants du même âge mental qui n'ont pas commencé à lire avant la 1^{re} année. Elle remarque aussi, que ces lecteurs précoces proviennent de familles qui sont ouvertes à donner du support ; dans ces familles on ne croit pas que la lecture doit être exclusivement enseignée par une personne entraînée et on conçoit également que l'aide qu'on peut apporter, consiste à répondre aux questions des enfants et à les assister dans leur cheminement de compréhension.

Durkin suggère donc aux responsables des programmes scolaires de tenir compte d'une approche qui permet à l'enfant de griffonner, de copier des lettres de l'alphabet, des mots d'objets connus, de questionner l'adulte sur les lettres (épeler), de développer des aptitudes à lire et à écrire. Toutes ces situations relatives à l'écrit, amènent l'enfant à se poser des questions à propos des mots et des lettres et à émettre des hypothèses quant aux fonctions et aux mécanismes de la langue écrite. Il faut

aussi mettre à la disposition de l'enfant, du papier, des crayons, des tableaux, etc.. L'utilisation de mots connus (nourriture, menus, autos, etc.) suscite aussi l'intérêt des enfants et le fait d'écrire devant eux (calendrier, carnet d'adresses, etc.) amène aussi l'enfant à imiter les grands.

Lesley Mandel Morrow (1983) a mené une étude dans 21 classes de maternelle pour vérifier le niveau d'intérêt pour la littérature. Elle a voulu vérifier les caractéristiques des parents, des activités à la maison, de l'enseignement à l'école et la qualité de l'environnement en classe au niveau de la littérature. Elle s'est servie de questionnaires pour les parents et d'une méthode pour l'observation en classe. Dans la classe, elle observait l'utilisation de livres pendant une période de jeux libres, le temps passé à regarder un livre pendant une période de lecture récréative et l'utilisation du coin-lecture. Par le biais d'un questionnaire, on demandait aux parents s'ils lisaient à la maison, quelles étaient les activités principales de l'enfant (jeux, lecture, télévision).

Les résultats démontrent que les enfants qui ont un intérêt élevé face à la littérature se font lire des livres régulièrement à la maison, regardent moins la télévision et ont des livres qui sont à leur portée. Ils vivent à l'école et à la maison, dans un environnement où la littérature est présente et ils ont du support de la part de l'enseignante et de leur famille.

2. La famille

C'est dans sa famille que l'enfant accède à ses premiers apprentissages tant au niveau affectif, intellectuel, qu'au niveau physique. C'est donc dire que bien avant l'entrée à l'école, certains enfants peuvent avoir connu à la maison une certaine stimulation, susceptible de les ouvrir au monde de l'écrit. On leur a lu des histoires,

ils ont pu observer des gens en train de lire et d'écrire. Ils ont parfois appris à utiliser certaines signes pour écrire leur prénom, ou bien, fait des gribouillis pour imiter les scripteurs de leur environnement. On leur a démontré ou expliqué les différentes fonctions de l'écrit. Ces enfants sont déjà conscients des utilités de l'écrit, et des fonctions informatives et expressives du langage écrit. On leur a fourni un environnement stimulant. Mais ce n'est pas le cas pour tous les enfants.

Les enfants de milieu défavorisé ont du mal à apprendre à lire, non parce qu'ils manquent d'intelligence, mais parce que l'écrit entre peu, ou pas dans ces familles, que personne ne les incite à accorder intérêt, à donner du sens à cet écrit. (Cohen et Gilabert, 1986, p.9)

Là où cette lacune est observée, il semble qu'on réserve cet éveil à l'écrit, aux institutions scolaires et surtout à l'apprentissage formel de la 1^{re} année.

Une étude sur les classes sociales, le milieu familial et l'intelligence (Lautrey 1980) arrive à la conclusion que les différents milieux sociaux n'exercent pas une action également stimulante pour le développement cognitif de l'enfant. Dans cette étude sur les classes sociales, le milieu familial et l'intelligence Lautrey (1980) s'est penché sur les caractéristiques de l'environnement familial susceptibles d'avoir un effet sur le développement cognitif. Selon lui, il existe des règles de comportements et des habitudes, qui varient d'une famille à l'autre, et qui informent l'enfant sur les actions qu'il peut poser et sur leurs conséquences. Ce système de règles est appelé structuration familiale.

Lautrey présente 3 types de structuration familiale : faible, souple et rigide.

- a) La structuration faible est caractérisée par l'absence de règles établies d'avance. En l'absence de règles structurantes, le sujet est, et demeure en déséquilibre pour toute situation où il devrait adapter ses comportements. Il n'a donc pas accès au processus de rééquilibration. De plus, lorsqu'il y a imposition d'une règle, elle est aléatoire et ne présente pas de caractère de régularité ;

- b) la structuration souple est caractérisée par des règles établies d'avance. Il y a régularité. Mais ces règles peuvent être modulées selon le cas. C'est donc dire qu'il y a déséquilibre mais aussi, rééquilibration ;
- c) la structuration rigide est caractérisée par des règles établies d'avance. Il y a régularité. Aucune exception ou circonstance ne peut faire varier les règles, donc, il y a peu ou pas de situation de déséquilibre.

Lautrey dégage que les milieux favorisés se caractérisent par une structuration souple, alors qu'en milieu défavorisé, la structuration serait faible et/ou rigide. En milieu socioculturel moyen la structuration familiale est très rarement rigide et serait surtout faible. Cette attitude en milieu moyen, à l'égard de la structuration faible, porte cependant la caractéristique d'une visée éducative selon laquelle l'enfant devrait atteindre une plus grande autonomie alors qu'en milieu défavorisé, la structuration faible ne serait pas un choix éducatif mais le signe d'un certain dépassement ressenti par les parents.

Lautrey (1980) en vient à la conclusion que :

Les enfants élevés dans des milieux souples structurés ont des meilleures performances intellectuelles que ceux élevés dans des milieux faiblement ou rigidement structurés. Cette différence de réussite paraît explicable par une différence d'attitude face aux perturbations cognitives : les sujets élevés dans un environnement souple structurés auraient moins de résistances à prendre les perturbations cognitives en considérations et seraient ainsi plus fréquemment conduits à la construction de structures cognitives nouvelles. (Lautrey, 1980, p.240)

Au-delà donc des stimulations à l'écrit, tout l'univers familial apparaît déterminant sur le développement cognitif des enfants et prenant en compte que dans certains milieux familiaux la promotion de l'écrit est inexistante, on peut admettre que l'enfant, à son arrivée à l'école, a peu connu de stimulations par rapport à l'écrit et aux structures d'accueil favorisant l'entrée dans l'écrit. Ainsi, non seulement les parents de milieux socioculturels défavorisés sont-ils plus susceptibles de fournir

moins de stimulation relative au langage écrit, mais aussi le type de structuration familiale qui les caractérise s'avère peu propice au développement cognitif.

3. L'environnement social

Même si la famille n'est pas toujours en mesure d'assurer la meilleure stimulation à l'écrit, l'environnement social, surtout en milieu urbain, fournit à l'enfant un bassin d'écriture. Dans l'environnement, l'écrit est omniprésent. Les affiches, les panneaux publicitaires et routiers, les enseignes de commerce, les écrits sur les différents produits domestiques et alimentaires, les dépliants publicitaires distribués aux maisons, les journaux ne constituent que quelques exemples. Une liste d'innombrables écrits circule donc et l'imprimé demeure à la portée de tous. Mais, malgré le fait que dans leur environnement immédiat, les enfants soient constamment sollicités, une certaine catégorie d'enfants n'a pas été touchée par ces stimuli. Ces enfants sont en contact avec ces écrits, mais ils n'en connaissent pas toujours l'utilité parce qu'on ne leur a pas lu l'information écrite et expliqué à quoi peuvent servir ces écrits. Ils ont néanmoins, sur la base de ces stimulations, construit des représentations plus ou moins justes du fonctionnement de l'écrit.

4. L'école

La maternelle, qui est le premier échelon du système scolaire a comme objectifs de socialiser l'enfant, de développer les habiletés à la communication (savoir se faire comprendre, savoir comprendre les autres). Dans certaines maternelles, l'enseignante lit des histoires aux enfants, elle leur présente des chansons écrites, leur fait écrire leur prénom. Il n'y a pas véritablement de sensibilisation à l'écrit. Pourtant, Bloom (1968, in Cohen, 1986, p.35) soutient que « à 4 ans, 50% de l'intelligence d'un enfant est déjà formée pour atteindre 75% à 6 ans ». N'y aurait-il pas lieu de penser que l'école maternelle pourrait déjà sensibiliser les enfants au monde de l'écrit ?

Cohen (1986) dans sa recherche sur l'apprentissage du langage écrit avant six ans, souligne l'importance de l'école maternelle « pour corriger une éventuelle malnutrition sociologique » (p.35).

Lorsque les enfants arrivent en 1^{re} année, ils débutent officiellement l'enseignement formel dans un environnement donné, où des objectifs spécifiques d'apprentissage sont déjà déterminés. En général, c'est l'occasion pour l'enfant d'avoir un premier contact avec les notions : mot, lettre, syllabe, phrase, texte, etc., de découvrir les liens concrets entre l'oral et l'écrit et les fonctions de l'écrit. L'enseignant par le biais de différentes méthodes, leur apprend que les mots contiennent des lettres (graphèmes) et que ces lettres ont des sons (phonèmes) et que si on place certaines lettres côte à côte, elles deviendront des syllabes qui formeront des mots. Ces mots placés un après l'autre en laissant un blanc, formeront une phrase. D'autres méthodes (analytiques) proposeront d'abord le texte, la phrase, etc., pour en arriver aux sons et aux signes, d'autres encore aborderont les éléments du code au sein d'un contexte sémantique.

Indépendamment du choix de la méthode par l'enseignant, nous pouvons observer que certains enfants n'apprennent pas ou, du moins ne peuvent répondre aux objectifs d'apprentissage de leur niveau scolaire. À l'instar de Bru (1987), nous pouvons admettre que « la méthode en tant que telle ne peut expliquer les résultats des élèves, ce qui compte ce sont les interactions qui se réalisent dans le cadre du processus enseignement-apprentissage » (Bru, 1987, p.111).

Que l'enfant aborde l'apprentissage formel de l'écrit par l'une ou l'autre des approches méthodologiques, il doit disposer, sur le plan cognitif, des structures d'accueil qui lui permettront de modifier ou d'affiner ses schémas représentatifs de la langue écrite. Or, il s'avère que certains enfants n'ont pas une représentation

suffisamment juste pour recevoir de tels enseignements et pour mettre en branle des stratégies d'apprentissage.

5. Stimulation précoce

Giasson et Thériault (1983) font un bref historique de l'apprentissage précoce de la lecture. Au début du siècle, on avançait que l'enfant devait avoir environ six ans et demi d'âge mental pour pouvoir apprendre à lire. Un peu plus tard, en 1939-45, les garderies apparaissent. Les programmes de ces garderies sont axés sur le jeu. On met l'accent sur le développement émotif et la maturité sociale. Au Québec, la création de maternelles est fortement influencée par les courants américains et européens. La principale préoccupation est le développement de l'enfant au point de vue social, moteur, créatif et affectif. En 1972, la conscience métalinguistique apparaît comme une nouvelle avenue à considérer lors de la préparation à la lecture. Cette conscience linguistique traite des connaissances de l'enfant sur la langue.

Ces dernières années est apparu un nouveau terme soit celui de la conscience de l'écrit qui comprend les éléments suivants :

- a) Connaître l'existence de la lecture ;
- b) connaître les fonctions de l'écrit ;
- c) connaître les conventions de l'écrit ;
- d) connaître les concepts de lettre, mot, de phrase.

Les recherches sur la conscience de l'écrit (Fijalkow 1990 ; Downing 1986 ; Ferreiro 1988) faites avec des enfants de 3 à 7 ans, ont voulu mesurer la connaissance du concept mot, l'orientation de la lecture, les relations établies entre le mot oral et le mot écrit et la connaissance des fonctions de l'écrit.

Ce qui a amené l'hypothèse suivante :

la conscience que l'enfant possède de la structure de la langue et sa capacité de réfléchir objectivement sur la langue ainsi que ses connaissances des fonctions et des conventions de l'écrit facilitent l'apprentissage de la lecture » (Giasson et Thériault, 1983, p.146).

Selon Giasson et Thériault (1983), les recherches sur les lecteurs précoces aux États-Unis, en Europe et au Canada ont démontré que 1 à 4% des enfants savaient déjà lire en entrant en 1^{re} année et les facteurs favorisant cette précocité sont, la disponibilité d'un matériel écrit dans l'environnement de l'enfant (l'écrit est accessible à l'enfant), la présence de la lecture dans l'environnement (l'adulte comme modèle), un entourage facilitant le contact avec le matériel d'écriture et un entourage répondant favorablement aux initiatives de l'enfant vis-à-vis de l'écrit.

Suite à des observations sur les lecteurs précoces, on dégage deux stratégies importantes, la première est de faire la lecture à l'enfant pour le préparer au style propre de la langue écrite et lui permettre d'associer un contenu intéressant aux symboles écrits ; la deuxième stratégie consiste à interpréter les symboles écrits pour l'enfant, pour lui démontrer ainsi les différentes utilités de l'écrit dans sa vie quotidienne.

Le rôle de l'enseignante de la maternelle est alors de manifester une attitude positive face à l'écrit, d'illustrer concrètement les différentes fonctions de l'écrit, d'éveiller l'enfant face à la relation entre le langage oral et le langage écrit.

Dans le cadre d'une autre recherche, Giasson et Girard (1987) ont voulu vérifier les connaissances des fonctions de l'écrit des enfants de la maternelle. En s'appuyant sur quelques auteurs traitant du préscolaire (Cohen 1985, Ferreiro 1982 et Goodman 1980-81) elles constatent que le jeune enfant est très tôt mis en contact avec l'écrit

dans son environnement immédiat ce qui le conduit ainsi à s'intéresser et à se questionner sur l'écrit. Avant de même de savoir lire, l'enfant développerait sa conscience de l'écrit. Giasson et Girard se sont attardées sur la connaissance des fonctions de l'écrit qui est un des éléments qui compose cette conscience de l'écrit. Selon elles, l'enfant devrait connaître à quoi servent la lecture et l'écriture dès la maternelle. Pour développer cette conscience des fonctions de l'écrit, elles favorisent la mise en place de trois composantes de l'environnement : le modèle de l'adulte, selon lequel l'adulte, dans la classe, est un exemple de lecteur et explicite les multiples usages de l'écrit, dans la vie de tous les jours ; l'interaction adulte-enfant en raison de laquelle l'adulte, sans donner d'enseignement formel, favorise les échanges permettant ainsi à l'enfant d'évoluer dans sa démarche. La dernière composante qui est l'exploration, demande un environnement riche en écrits signifiants et à la portée des enfants ce qui les rend actifs dans leurs découvertes.

Au cours de cette recherche, deux groupes d'enfants de 5 ans, fréquentant la maternelle ont servi de sujets. Seul le groupe expérimental bénéficiait des activités orientées vers les fonctions de l'écrit c'est-à-dire les trois composantes de l'environnement qui viennent d'être mentionnées. Le groupe de contrôle n'était pas soumis à ces activités d'éveil à l'égard de l'écrit. Un test mesurant les 7 fonctions de l'écrit (régulatrice, instrumentale, imaginative, personnelle, informative, interactionnelle et heuristique) a été élaboré et administré à deux reprises aux deux groupes en début et fin d'année. Chaque enfant était questionné, suite à des situations quotidiennes qui lui étaient racontées sous forme d'histoire. Les résultats permettent de constater que les deux groupes ont amélioré leur performance au cours de l'année. Cependant, le groupe expérimental qui bénéficiait des activités orientées vers les fonctions de l'écrit, a surpassé le groupe témoin au post-test d'une façon significative. Ce qui amène Giasson et Girard à dire que les enfants, même avant l'entrée en 1^{re} année, élaborent déjà des hypothèses sur les fonctions de l'écrit et que cette

conscience des fonctions de l'écrit peut être accélérée dès la maternelle par l'opérationnalisation pédagogique des trois composantes de l'environnement.

Cohen (1977) mène aussi des recherches sur l'apprentissage précoce. Pour elle, l'enfant peut apprendre à lire avant l'âge de six ans donc, avant son entrée à la grande école. Les résultats de cette recherche ont démontré, d'une part, qu'il est possible d'apprendre à lire avant six ans en consacrant un minimum de temps chaque jour à cet apprentissage, et que, d'autre part, le développement intellectuel de l'enfant est favorisé par la manipulation de la langue écrite. De plus, elle observe que même avant six ans, les enfants peuvent maîtriser des concepts de base. Les résultats de cette recherche furent toutefois critiqués en raison du fait que les enfants choisis fréquentaient une école privée donc, provenaient d'un milieu socio-économique favorisé.

En 1982, Cohen poursuit d'autres recherches sur l'apprentissage précoce. Sa préoccupation émerge du constat d'échec scolaire et des différences de performance intellectuelle des enfants lors de l'entrée à l'école. Elle pose le problème du développement cognitif et intellectuel des enfants au même titre que l'imaginaire, la créativité et la sociabilité et ce, obligatoirement dès la classe maternelle. Sa recherche sur l'apprentissage avant six ans émane de rapports statistiques (1980-81) qui démontrent que 16,4% des élèves ont 1 à 2 ans de retard au Cours Préparatoire ; l'échec scolaire est donc présent dès cette première année de l'enseignement formel de l'écrit. Le but premier de sa recherche vise à diminuer le taux des échecs au Cours Préparatoire par des apprentissages précoces en milieu scolaire (maternelle 3, 4 et 5ans). Cette recherche se propose donc de compenser les insuffisances de stimulation de certains milieux socioculturels, et de ce fait de réduire les inégalités qui peuvent s'exprimer dès le début de la 1^{re} année. Sa clientèle est issue en grande partie de la classe ouvrière et compte 60% d'enfants d'origine étrangère. Les enfants sont âgés de

2 à 6 ans. Le projet veut évaluer l'effet d'une action pédagogique à l'école maternelle sur le développement cognitif, sur l'apprentissage de la lecture ainsi que sur l'élaboration du vocabulaire des élèves. On veut donner l'envie de lire aux enfants, éveiller leur curiosité pour l'écrit dans un environnement riche en écrits qui leur propose des situations suffisamment signifiantes pour qu'ils prennent conscience des fonctions de l'écrit.

Les résultats de sa recherche démontrent que le jeune enfant à qui on présente des écrits fonctionnels qui touchent son vécu, manifeste un intérêt pour l'écrit, en saisit les fonctions, découvre le code à son rythme, adopte une attitude de lecteur et compose des textes.

Le collectif Erena, Lacrosaz, Bastien et Decourt (1987) s'est penché sur la nature et les formes que prend la conquête de la lecture à l'école maternelle. Ces auteurs émettent l'hypothèse que l'enfant n'attend pas d'être à l'école pour apprendre. L'enfant apprend d'abord à communiquer avec son entourage, il pose des questions, fait des essais, manipule et examine les choses. Pour eux, l'écrit fait partie de leurs découvertes, car il est intégré à leur environnement social immédiat. Ils précisent que la pratique de la lecture n'est pas nécessairement synonyme de combinatoire. L'enfant qui se fait lire des livres à la maison, qui a des modèles de lecteur développe déjà des attitudes et des comportements de lecteur et apprend à connaître diverses fonctions de l'écrit.

En observant les enfants à la maternelle, ils constatent que certains d'entre eux utilisent déjà des signes graphiques avant même que tout enseignement formel soit dispensé. Ils rejoignent aussi la position de Ferreiro dont ils citent l'extrait qui suit : « qu'on le veuille ou non, il s'avère que les enfants n'attendent pas d'avoir six ans et une maîtresse devant eux pour se poser des questions concernant l'écrit » p.42.

Pour Erena et al. (1987), lorsque l'enfant entre à la maternelle, il aurait déjà une certaine expérience de lecteur. En conséquence, l'école maternelle se devrait d'exploiter ces premières représentations auxquelles sont parvenus les enfants afin de les conduire à ajuster leur schéma représentatif de la langue écrite. L'intervention sur les prérequis ou sur les facteurs instrumentaux associés au langage écrit (la latéralisation, la discrimination auditive, la motricité fine) devraient alors céder la place à de véritables activités de lecture à l'école maternelle. Il va sans dire qu'il faut lire en tenant compte du sens global avant même de maîtriser la lecture phonétique ; il faut aussi écrire dans des situations concrètes de communication, pour ainsi amener l'enfant à prendre conscience des liens entre la lecture et l'écriture et, par la même occasion, des fonctions de l'écrit.

Très tôt, l'enfant organise l'écrit en objet de connaissance, qu'il élabore sur cet objet des idées qui ne sont pas identiques aux nôtres, mais entrent dans un processus de conceptualisation qui devient pour nous objet même d'étude (Erena et al., 1987, p.63).

L'enfant émet donc des hypothèses sur notre système d'écriture qu'il faudra progressivement ajuster pour en arriver à une écriture adulte. Il est alors nécessaire que l'école maternelle fournisse des situations d'apprentissage adéquates et s'appuie sur ces premières représentations qu'ont construites les enfants. Elle se doit aussi de donner aux enfants la possibilité et le désir de communiquer, de les rendre actifs dans leur apprentissage pour qu'ils puissent découvrir leurs propres repères. Il faut, par ailleurs, prendre en compte que tous les enfants n'apprennent pas au même rythme et ne répondent pas tous aux mêmes sollicitations. Le rôle de l'enseignant est d'aider les enfants à comprendre que l'écrit est porteur de sens, à distinguer différents supports d'écrit, à interroger cet écrit et à saisir la diversité de ces fonctions.

Plus la scolarisation maternelle intervient tôt dans la vie de l'enfant, plus son rapport de familiarité avec l'écrit sera grand et plus grandes seront ses chances de désirer apprendre à lire, de faire des justes hypothèses sur ce qu'est l'écrit et donc d'accroître ses compétences de lecteur (Erena et al., 1987, p.116).

D'autres chercheurs (Clark, 1976 ; Durkin, 1966 ; Sulzby, 1985) ont porté leur attention sur l'influence de lire des livres d'histoire à la maison, avant l'entrée à l'école. Ils remarquent que les enfants qui se font lire et relire des livres à la maison, apprennent par eux-mêmes à lire à partir de leurs livres préférés. Ils rapportent que les plus récentes recherches sur le comment et le pourquoi lire des livres d'histoire se divise en 2 catégories : la première met le focus sur l'interaction parent-enfant et enfant-parent lors de la lecture de livres et la deuxième sur les essais de lecture par les enfants qui lisent un livre familier ou préféré.

Elisabeth Sulzby (1985) s'est penchée sur les essais de lecture des enfants en début et fin de maternelle. Pour elle, la découverte par l'enfant, d'une correspondance entre le langage oral et le langage écrit, constitue une étape importante dans le développement du savoir lire-écrire. Sulzby s'est inspirée des recherches de Vygotsky (1962, 1978) qui soutient que l'enfant interagit non seulement avec le discours mais aussi avec l'environnement et les objets réels reliés au langage écrit. Sulzby s'est aussi basée sur une recherche de Ferreiro et Teberosky (1982) qui ont exploré la compréhension de texte, en lisant des histoires, des articles et des journaux aux enfants. Ces dernières sont venues à la conclusion que les livres d'histoire fournissent un contexte particulier pour développer la compréhension de l'enfant grâce à la combinaison image et langage écrit.

Dans sa recherche, Sulzby explore comment l'enfant interagit avec le livre d'histoire et elle propose une classification des comportements du jeune enfant lorsqu'on lui demande de lire un livre à un adulte. Voici les 4 catégories suggérées pour la classification :

1. Essai déterminé par les dessins, histoire non formée (l'enfant ne fait que décrire les mages)

2. Essai déterminé par les dessins, histoire est formée (l'enfant raconte l'histoire en se servant du langage oral)
3. Essai déterminé par les dessins, histoire formée (l'enfant raconte l'histoire en utilisant le ton du langage écrit)
4. Essai déterminé par l'écrit (l'enfant se sert du texte écrit pour lire histoire).

Comme Piaget, elle se base sur les croyances que les représentations des enfants sont d'ordre conceptuel et aussi évolutif mais, en plus et suivant Vygotsky, elle présume que le livre d'histoire est façonné par l'environnement social dans lequel il est expérimenté. L'enfant est donc influencé par la manière de lire du lecteur ainsi que par le langage utilisé.

Dans cette recherche, on suppose au départ, que la lecture de livres d'histoire par les parents inclut le langage oral et écrit et, qu'au fur et à mesure que l'enfant s'approprie les règles de construction du récit, il se rapproche d'une conceptualisation plus conventionnelle de l'écrit. Finalement, la lecture de livres d'histoire devient une tâche où l'enfant lit pour une autre personne ou, seul pour lui-même. L'étude de Sulzby implique 24 enfants âgés de 4 ans 11 mois à 5 ans 11 mois. Par le biais d'une entrevue individuelle (en début et fin d'année), on demandait à l'enfant de sélectionner son livre favori dans la classe. Le livre était placé face contre table. Lorsque le temps était venu de lire le livre, l'adulte demandait à l'enfant où était le livre qu'il avait apporté et il notait de quelle façon l'enfant le prenait et l'orientait. Ensuite, il lui demandait de le lire. Si l'enfant disait qu'il ne savait pas lire, l'adulte lui suggérait de faire comme s'il savait lire. Lorsque l'enfant ne voulait pas lire, l'adulte lui demandait ce qu'il pouvait faire pour l'aider. Toutes les entrevues ont été enregistrées. Les transcrits ont été analysés en utilisant le modèle de classification en 4 catégories, tel que présenté antérieurement. Les comportements relevés lorsque l'enfant fait la lecture sont : le traitement de l'image ou du texte, le temps (passé,

présent, futur), le langage utilisé (langage oral ou écrit) et l'intonation. Sur 24 enfants, 16 enfants ont augmenté leur position par rapport au début de l'année, 4 sont demeurés dans la même catégorie et 4 ont régressé à une classification inférieure. Par cette recherche, Sulzby identifie des comportements nouveaux chez le jeune lecteur soumis à l'approche naturelle du langage. Ainsi en est-il de la capacité de choisir un livre favori parmi les livres commerciaux. Ses découvertes sur le savoir-lire de l'enfant questionnent les théories traditionnelles de l'apprentissage de la lecture, en dépit du fait que cette recherche se soit limitée à un nombre restreint d'enfants.

Une autre étude menée par Willert et Kamii (1985) dans une classe maternelle, a pour but d'observer comment les enfants apprennent à lire, de quelle façon ils développent le système phonétique et la reconnaissance de mots, à quoi pensent-ils lorsqu'ils veulent trouver un mot et finalement on veut aussi vérifier si il y a des étapes à suivre. Des comportements et des anecdotes au sujet de la lecture ont été consignés dans un journal de bord, pendant 5 semaines. Suite à une première observation, il est ressorti que les enfants semblent inventer des stratégies pour lire et comprendre les mots écrits ; certaines stratégies semblent se développer avant d'autres. Les enfants les plus avancés, par ailleurs, semblent utiliser en cours de lecture, plusieurs stratégies à la fois. Au terme de cette recherche, 6 stratégies émergent et se présentent dans l'ordre suivant :

- 1- Mettre l'accent sur la première lettre du mot ;
- 2- mettre le focus sur la configuration du mot, sa forme, sa longueur ;
- 3- se servir du sens en utilisant les images et les situations ;
- 4- regarder les lettres familières et les combinaisons de lettres du reste du mot ;
- 5- épeler et copier des mots plusieurs fois jusqu'à ce qu'ils deviennent connus ;
- 6- inventer et utiliser le système phonétique pour dire (entendre) les sons.

En plus de répondre aux questions de départ, cette étude veut signifier aux éducateurs une pratique d'enseignement pour les enfants qui désirent apprendre à lire-écrire. L'environnement est important, il doit être sécurisant et l'enfant doit avoir une bonne relation et des échanges de vue avec l'adulte et les autres enfants. L'enseignant doit apporter des idées intéressantes, des problèmes, des questions pour susciter la curiosité et l'initiative qui, souvent mènent à des résultats.

Selon l'ensemble des résultats des recherches que nous venons de parcourir, nous constatons l'existence des représentations du langage écrit chez l'enfant, bien avant l'entrée en 1^{re} année. Nous constatons, par le fait même, l'importance du contexte stimulant offert par le milieu familial et l'environnement, sur ces mêmes représentations du langage écrit. L'enfant a déjà une conscience de l'écrit plus ou moins développée et des comportements de lecteur avant même de savoir lire. Par ailleurs, les effets de l'intervention précoce démontrent, que l'enfant forme ses propres hypothèses au contact quotidien de l'écrit, ce qui favorise l'évolution de ses représentations du langage écrit.

DEUXIÈME CHAPITRE

LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉCRITURE : SON IMPORTANCE

Comme nous le mentionnons plus haut, Ferreiro et Gomez Palacio (1988) ont mis au point une théorie génétique et constructiviste du langage écrit. Pour elles, il y a une évolution de la représentation de l'écrit chez l'enfant avec des étapes successives allant des représentations les plus primaires jusqu'à celles qui témoignent d'une compréhension adéquate du système d'écriture. Les enfants en abordant l'apprentissage de la langue écrite n'auraient pas une représentation similaire du fonctionnement de la langue. Grâce à la technique de l'écriture spontanée, qu'on appelle aussi écriture inventée, qui consiste à laisser les enfants écrire selon leur connaissance de la langue, sans les diriger, Ferreiro (1988) admet que les enfants en 1^{re} année, ne détiennent pas tous la même compétence quant à la représentation de l'écrit.

Alors que certains enfants ont déjà perçu que le langage écrit fonctionne selon certaines caractéristiques linguistiques de l'oral, ce qui veut dire qu'ils utilisent déjà des signes différents pour écrire des mots différents et que le nombre de signes varie selon la longueur du mot, d'autres commencent à peine à se libérer des graphismes primitifs et ne font qu'imiter l'écrit. Ces derniers écrivent d'une manière tout à fait aléatoire.

Par ailleurs, les travaux de Fijalkow, E. (1989) qui s'attardent à mesurer auprès des enfants de la classe de maternelle, la compréhension du langage technique de la lecture et de l'écriture, permettent d'observer qu'un faible pourcentage d'enfants saisissent et s'approprient le langage technique lié à l'écrit (mot, phrase, lettre, etc.) tandis que plusieurs tombent dans la confusion totale.

Selon Fijalkow, E. (1989), les deux tiers des enfants de la Grande Section Maternelle (5 ans), ne comprennent pas le langage technique utilisé par l'enseignant dans la classe. C'est dû en grande partie, au type d'enseignement utilisé en Grande Section Maternelle, qui sollicite davantage l'enfant sur le plan de l'oral que sur les différents aspects de la langue écrite.

Liva (1989), quant à elle, utilise un dispositif d'observation de la quête perceptuelle des enfants de 1^{re} et 2^e années, en situation de copie. En fait, elle dégage quelles sont les informations recueillies et reproduites à l'écrit pour chaque regard sur le texte à copier. Elle identifie cinq stratégies allant du découpage de lettres jusqu'à la saisie de groupes syntaxiques. Dans sa recherche sur la copie d'écrit Liva considère que l'enfant traverse trois phases. La première phase, prélinguistique ou visuo-graphique, la deuxième linguistique et la troisième phase, visuelle.

Dans la première phase, prélinguistique ou visuo-graphique, le texte ne constitue pas un tout, il y a confusion de lettres, découpage à la lettre ; l'enfant n'utilise pas sa connaissance de la langue orale. Lors de la deuxième phase, les mécanismes d'analyse de la langue écrite se mettent en place, on retrouve des groupes de lettres, des phonèmes et des syllabes ; l'enfant utilise le sens du texte. La troisième se caractérise par la prédominance de l'analyse visuelle. Il y a copie du mot à mot, de groupes de mots syntaxiques et de phrases entières. La conscience linguistique est, dans ces cas, bien avancée. Il apparaît donc là aussi, que la représentation du fonctionnement du langage écrit, telle que perçue par l'émission d'hypothèses sur le langage, passe par certaines étapes et qu'il s'agit bien d'une construction progressive.

À partir de ces quelques données de recherche, nous pouvons admettre que l'enfant aborde l'apprentissage formel de la langue écrite avec une représentation plus ou moins adéquate de celle-ci et une connaissance plus ou moins juste de son

fonctionnement. Il reste à déterminer quelle est la nature et l'évolution de la représentation du fonctionnement de la langue et quelles sont les relations qui pourraient s'établir entre cette représentation et la clarté cognitive à laquelle est parvenu l'enfant.

Nous prendrons chacune de ces variables pour mieux les expliciter et, éventuellement dégager leur importance respective dans le développement du processus d'acquisition du langage écrit.

La genèse de l'écriture renseigne sur l'évolution et la signification des acquis en écriture par le jeune enfant. Ferreiro et Gomez Palacio (1988) apportent des informations intéressantes sur les étapes que l'enfant franchit lors de ses apprentissages, et ce, bien avant son entrée à l'école. La genèse de l'écriture de Ferreiro et Gomez Palacio (1988) présente la construction progressive de l'écrit chez l'enfant.

1-LA REPRÉSENTATION DU LANGAGE ÉCRIT CHEZ L'ENFANT AVANT L'ENSEIGNEMENT FORMEL

Comme nous l'avons dit précédemment, l'enfant détient une compétence avancée en langage oral avant d'entrer à l'école et souvent il a fait, par imitation, des essais d'écriture qu'on ne considère pas comme signifiants. Dans ses travaux de recherche, auprès d'enfants de 3 à 7 ans, Ferreiro (1988) soutient qu'il y a une évolution de l'écrit qui n'est pas entièrement déterminée par l'école et que, devant l'écrit, l'enfant est confronté à des résolutions de problèmes de nature logique.

Ses recherches touchent des enfants issus de milieux presque illettrés, d'autres, ayant une interaction plus soutenue avec la langue écrite, et des enfants qui fréquentent ou

non des institutions scolaires. Ce qu'elle cherche à analyser ce sont les aspects constructifs des productions d'enfants, donc découvrir comment l'enfant a réussi à produire une représentation en tenant compte de la relation des signes graphiques entre eux et ce qu'ils prétendent représenter. Lors d'entretiens individuels, l'expérimentateur demande à l'enfant une production de lettres et de chiffres, l'écriture du prénom et l'analyse de ses parties, l'analyse des parties d'une phrase écrite, l'écriture de mots et d'une phrase, l'écriture de mots avec des images et la lecture de textes avec des images. Ferreiro (1988) en arrive à déterminer quatre niveaux fondamentaux dans l'évolution des conceptualisations de l'écrit.¹

1.1 Pré-syllabique

- 1- La première période est caractérisée par la recherche de paramètres distinctifs entre les marques graphiques figuratives et les marques graphiques non figuratives, ainsi que par la constitution de séries de lettres en tant qu'objets substitués et la recherche des conditions d'interprétation de ces objets substitués (Ferreiro, 1988, p.20).

L'enfant est amené à faire des distinctions entre les marques iconiques (dessins) et les autres. Il sait distinguer l'action de dessiner et d'écrire. Il n'y a pas encore de correspondance entre graphies et sons. L'enfant commence par des graphismes primitifs (gribouillages), pour ensuite utiliser une seule graphie pour chaque mot. Un peu plus tard, il utilisera des formes graphiques conventionnelles, mais sans contrôle de quantité des signes ou lettres et souvent tout s'écrit de la même façon. Petit à petit, l'enfant utilisera pour différents mots, les mêmes graphies mais, l'ordre des lettres dans les mots variera.

1- Selon les publications, Ferreiro reconnaît 3 ou 4 niveaux. En fait, le troisième et le quatrième niveau peuvent être réunis dans le seul niveau alphabétique.

À ce niveau, écrire pour l'enfant, c'est produire un tracé qui diffère du dessin par quelques traits typiques de l'écriture (...) L'important pour l'enfant est ce qu'il veut écrire et non les différences au niveau du résultat (...) À ce moment-là, l'enfant ne considère donc pas l'écriture comme liée aux aspects sonores de la parole, mais comme pouvant être liée à certaines propriétés de l'objet (Ferreiro, 1988, p.13).

1.2 Syllabique

- 2- La deuxième période est caractérisée par la construction de différenciation entre les enchaînements de lettres, en jouant alternativement sur les axes de différenciation qualitatifs et quantitatifs (Ferreiro, 1988, p.20).

Il y a aussi correspondance sonore. L'enfant fait la relation entre les aspects sonores et graphiques de son écriture. Il ne s'agit pas encore d'une recherche de correspondance phonème/graphème, mais bien d'une correspondance entre la forme du mot et son écriture. Cette tentative de correspondance prend appui sur la syllabe. « Au niveau syllabique, il (l'enfant) essaie une correspondance entre graphies et syllabes (généralement, une graphie pour chaque syllabe) » (Ferreiro, 1988, p.84).

Certains enfants, utiliseront la bonne voyelle ou syllabe, d'autres, n'utilisent pas nécessairement la bonne graphie pour représenter la syllabe mais les graphies correspondent avec le nombre de syllabes. Ensuite, l'enfant cherchera des moyens de différencier un mot écrit d'un autre. Il se servira donc des deux axes, soit quantitatif en ajoutant des lettres soit qualitatif, en plaçant différemment les lettres dans les mots. L'enfant pourrait aussi associer les propriétés de l'objet au mot ; donc pour lui un objet qui est gros prendra plus de lettres qu'un petit. « C'est sa propre recherche de principes formels qui le conduit vers le concret » (Ferreiro, 1988b, p.33).

À ce sujet, Tolchinsky Landsman et Levin (1986) ajoutent que « Le cas de pluralisation fournit un autre exemple de congruence entre facteurs linguistiques et conceptuels » (p.58). L'enfant qui veut écrire un mot au pluriel, ajoutera une ou des lettres à la fin de son mot pour le distinguer du mot singulier. À une autre phase du deuxième niveau, l'enfant prendra conscience que le mot est composé de parties, on parlera de « correspondance terme à terme » (Ferreiro, 1988, p.46).

L'enfant établit une nette correspondance entre les aspects sonores et graphiques de son écriture.(...) Le fait d'assigner à chaque graphie la valeur d'une syllabe permet à l'enfant, progressivement, de contrôler et d'anticiper la quantité de graphies à écrire et de mettre autant de lettres que le mot comporte de syllabes (Ferreiro et Gomez Palacio, 1988, p.14).

1.3 Syllabico-alphabétique

3- La troisième période est celle qui correspond à la phonétisation de l'écriture, qui commence par une période syllabique et culmine dans la période alphabétique (Ferreiro et Gomez Palacio, 1988, p.20).

À la troisième période, l'enfant met en application ses découvertes, et son système de règles implique parfois l'utilisation de la syllabe (des groupes de voyelles et de consonnes) et parfois celle du phonème (les éléments sonores du langage).

(...) À ce moment, sans rejeter totalement l'hypothèse syllabique, l'enfant arrive à analyser les mots qu'il va écrire en termes de syllabes et phonèmes : on aboutit alors à une écriture syllabico-alphabétique, dans laquelle quelques graphies représentent une syllabe et d'autres représentent un phonème (Ferreiro et Gomez Palacio, 1988, p.14).

1.4 Alphabétique

L'étape finale, est l'accès au principe de base du système alphabétique, « chaque signe graphique représente un phonème de la langue » (Ferreiro et Gomez Palacio, 1988, p.14). Même si la stratégie est alphabétique, le scripteur n'a pas pour autant atteint la correspondance phonème/graphème, faisant en sorte que l'orthographe n'est pas encore complètement conventionnelle.

Nous présentons, à la page suivante le tableau 1 représentant les niveaux d'écriture de Ferreiro avec les catégories et sous catégories.

Donc, tout au long de cette évolution, l'enfant est, quant à ses processus cognitifs, sollicité afin de s'approprier le système d'écriture. Sur la base de certaines manipulations, il se fera une représentation de ce qu'est la langue. Son intuition l'amènera à découvrir la démarche de l'inventeur de la langue écrite.

On pourrait déjà supposer qu'un enfant dont la représentation du langage écrit est plus évoluée, aura plus de facilité à entrer dans l'apprentissage formel. Si certains enfants parviennent à saisir que la langue écrite fonctionne selon un code phonétique et/ou alphabétique, c'est qu'ils ont connu suffisamment de situations de manipulation de la langue pour parvenir à avoir une intuition assez juste du fonctionnement de l'écrit. Il importerait alors que les enfants soient actifs dès leur premier contact avec l'écrit, plutôt que d'être soumis à un enseignement de la langue qui serait du type déclaratif.

À ce sujet, Ferreiro (1990) soutient que, au sujet de l'enseignement traditionnel, « L'écriture est proposée en tant qu'objet de contemplation et non en qualité d'objet sur lequel l'enfant peut agir et qu'il peut transformer »(p.5). L'enfant privé de stimulations linguistiques demeure confus devant l'analyse de la langue tant orale qu'écrite.

Tableau 1. Les niveaux d'écriture de Ferreiro.

Niveau	Catégorie	Sous-catégorie
Pré-syllabique	A- Graphisme primitifs, écritures uni-graphiques ou sans contrôle de quantité	1- Graphismes primitifs
		2- Ecritures uni-graphiques
		3- Écritures sans contrôle de quantité
	B- Écritures fixes (avec une prédominance de graphies conventionnelles)	4- Écritures fixes
	C- Écritures différenciées (avec prédominance de graphies conventionnelles)	5- Répertoire fixe avec quantité variable
		6- Quantité constante avec répertoire variable partiel fixe
		7- Quantité variable avec répertoire variable partiel fixe
		8- Quantité constante avec répertoire ou position variable
		9- Quantité variable et répertoire variable
	D- Écritures différenciées avec valeur sonore initiale	10- Quantité et répertoire variables et présence de la valeur sonore initiale
Syllabique	E- Écritures syllabiques primitives	11- Écritures syllabiques primitives sans valeur sonore conventionnelle
		12- Écritures syllabiques primitives avec valeur sonore conventionnelle dans les écritures sans correspondance sonore
		13- Écritures syllabiques primitives avec valeur sonore conventionnelle dans les écritures avec correspondance sonore
	F- Écritures syllabiques avec une forte exigence quantitative	14- Écritures syllabiques avec une forte exigence quantitative et sans prédominance des valeurs sonores conventionnelles
		15- Écritures syllabiques avec une forte exigence quantitative et une prédominance des valeurs sonores conventionnelles
	G- Écritures syllabiques strictes	16- Ecritures syllabiques strictes sans prédominance de la valeur sonore conventionnelle
		17- Ecritures syllabiques strictes avec prédominance de la valeur sonore conventionnelle
		18- Ecritures syllabico-alphabétiques sans prédominance des valeurs sonores conventionnelles
Syllabico-alphabétique	H- Ecritures syllabico-alphabétiques	19- Ecritures syllabico-alphabétiques avec prédominance de la valeur sonore conventionnelle
		20- Ecritures alphabétiques sans prédominance de la valeur sonore conventionnelle
Alphabétique	I- Ecritures alphabétiques	21- Ecritures alphabétiques avec quelques erreurs dans l'utilisation de la valeur sonore conventionnelle
		22- Ecritures alphabétiques avec valeur sonore conventionnelle

Pour accéder à une représentation assez juste du fonctionnement de la langue, il faut que certains aspects du processus linguistique soient assez bien saisis par l'enfant. Downing et Fijalkow (1984) parlent alors de la clarté cognitive ; Fijalkow (1986) introduit à ce sujet, le concept de la conscience linguistique.

2. LES THÉORIES DE LA CLARTÉ COGNITIVE ET LA CONSCIENCE LINGUISTIQUE

Downing (1986-1987) soutient la théorie de la clarté cognitive, sur l'idée que l'enfant connaît toutes les étapes qu'a dû connaître l'inventeur de l'écriture. L'enfant doit chercher à comprendre ce qu'il doit faire pour acquérir et construire ce savoir. Trois catégories sont couvertes par le concept de la clarté cognitive. La première catégorie concerne la reconnaissance des conduites de lecture et d'écriture. Le fait que l'enfant fasse la différence entre une personne qui produit l'acte de lire et/ou d'écrire, indique une première connaissance nécessaire. La deuxième catégorie concerne la compréhension des fonctions de communication de l'écrit. Au même titre que l'oral, l'enfant doit savoir que le langage écrit relève d'un besoin de communication. La prise de conscience des fonctions communicatives de l'écrit peut progressivement l'amener à distinguer les différents types de discours (informatif, expressif, incitatif et ludique). Une telle connaissance permet à l'enfant de distinguer les différentes finalités de l'écrit. Il sait à quoi sert l'écrit au delà des portes de l'école. La troisième catégorie concerne l'usage du langage technique de la lecture et de l'écriture. C'est la connaissance de l'ensemble des termes tels que : "mot, lettre, phrase, son", etc. qui sont utilisés en classe.

Nous nous arrêterons plus particulièrement à cette troisième catégorie pour revenir un peu plus loin sur les deux autres.

2.1 Le langage technique de la lecture-écriture

Éliane Fijalkow (1989) s'est intéressée à la troisième catégorie qui est la compréhension du langage technique de la lecture et de l'écriture. Une étude a été faite, en France, pour trouver quels éléments du langage technique employé par l'enseignant, sont compris par 107 enfants de Grande Section maternelle et 121 enfants du Cours Préparatoire (1^{re} année). Ces enfants provenaient de milieux sociaux divers. Le matériel utilisé est un livret qui comporte 30 items et s'intitule "Le langage technique de la lecture-écriture". Cette épreuve est une traduction adaptée du test original de Downing. La passation de l'épreuve a été effectuée dans la classe de façon collective. Chaque item est constitué d'un terme tel que "lettre", "chiffre", "mot", "phrase" et d'éléments écrits. Voici quelques termes à l'étude : le chiffre, la lettre, ligne du haut, ligne du bas, lettre majuscule, lettre minuscule, première lettre du mot, dernière lettre du mot. À chaque page du feuillet, l'expérimentateur donne une consigne directement liée au langage technique de la lecture-écriture et demande à l'enfant d'entourer le ou les éléments qui y correspondent (annexe A).

Les résultats dans leur ensemble démontrent un pourcentage moyen de réussite de 29% à la Grande Section Maternelle et de 44% pour ceux du Cours Préparatoire (1^{re} année). Ce qui amène Fijalkow à supposer qu'en grande section maternelle, le type d'enseignement utilisé ne sollicite pas vraiment l'enfant à apprendre et à utiliser un tel métalangage qui semble pris pour acquis ou du moins non pertinent à apprendre dès ce niveau. Au Cours Préparatoire, ces termes : phrase, mot, lettre, etc., sont utilisés de façon plus systématique. Mais encore là, ces résultats montrent bien que les termes utilisés par l'enseignant dans la classe sont compris par certains enfants, mais qu'ils demeurent confus pour beaucoup d'autres. Ce qui ressort de l'analyse de ces items, c'est qu'un grand nombre d'enfants de Grande section Maternelle et du Cours Préparatoire

(1^{re} année), confondent lettre et chiffre, ils ne font pas aussi la différence entre la lettre et le mot (le tout et la partie). Il y a confusion également entre le mot et la phrase. La phrase sera souvent confondue avec la ligne dans un court texte. Pour ce qui est de l'item histoire, un texte écrit et une illustration sont présentés à l'enfant à qui, on demande d'entourer l'histoire écrite. Les réponses obtenues démontrent que, pour l'enfant, l'histoire, c'est d'abord quelque chose qui se raconte oralement car il fait référence aux histoires avec des images que ses parents lui racontent. Il y a parfois confusion entre le dessin et le texte. Bref, plusieurs points demeurent obscurs pour l'enfant.

Étant donné que, dès l'entrée en 1^{re} année on utilise le langage technique dans l'apprentissage de la lecture, il semble primordial de tenir compte de la compréhension de ces termes par l'enfant dès ce moment, avant même de présenter les règles de codage. L'enfant qui n'est pas familier avec le langage technique de la lecture-écriture demeure confus devant ces termes qu'il n'associe pas nécessairement aux bons référents, ajoutant ainsi une difficulté de plus à l'entrée dans l'écrit.

Alors que la clarté cognitive serait, la reconnaissance des conduites de lecture et d'écriture, la compréhension des fonctions de l'écrit et l'usage du langage technique de la lecture et de l'écriture, la reconnaissance des mécanismes du fonctionnement de la langue orale et leur transposition sur l'écrit constitue, ce que Fijalkow a appelé, la conscience linguistique.

2.2 La conscience linguistique et l'apprentissage de la lecture

Fijalkow (1987) s'est penché sur la conscience linguistique et l'apprentissage de la lecture. Il considère qu'à l'entrée au CP (1^{re} année) l'enfant est confronté à quatre éléments interreliés et non au seul texte écrit qu'on se propose de lui enseigner à lire. Ces quatre éléments sont : l'objet, l'oral, l'écrit et le sens.

L'objet

L'objet, qui arrive en premier lieu, est l'élément qui fait partie du monde réel. Il peut être concret ou abstrait et peut exister seul ou en relation avec d'autres. Par le concours de l'expérience et de certaines opérations intellectuelles, nous pouvons distinguer des objets et donc préciser de quoi on parle. Pour un enfant de six ans, l'objet peut être très différent de ce qu'il est pour l'adulte. Si on se réfère à Piaget, l'enfant de six ans n'a généralement pas atteint le stade des opérations concrètes. Le seul fait de changer la forme d'une quantité de matière (ex. plasticine) installe un doute sur cette quantité. Il faudra attendre l'âge de 7 ou 8 ans pour que l'enfant réalise que malgré la transformation, la quantité de matière demeure la même. Ainsi, l'objet demeure interprétable selon le contexte où il est placé. La notion d'objet serait alors fluctuante, instable et généralement soumise au primat de la perception. L'appropriation de l'écrit, en tant qu'objet n'échappe pas à cette caractéristique cognitive de l'enfant préopératoire.

L'oral

L'oral, c'est la langue parlée en général mais uniquement avec la caractéristique phonique de l'oral. L'enfant de six ans utilise l'oral d'une façon pratique. Pour lui, c'est un moyen de communication et non pas une représentation mentale générale et abstraite.

L'enfant se centre sur le message véhiculé et non sur une réflexion qui porte sur le langage, il n'aurait pas encore de comportements métalinguistiques.

L'enfant qui utilise l'oral essentiellement comme moyen de communication rencontre des difficultés à l'école primaire car nombre d'activités scolaires exigent un usage cognitif de l'oral (Fijalkow, 1986, p.83).

L'oral qui ne serait pas encore un objet manipulable mentalement, empêche l'enfant de le prendre en compte, pour construire progressivement sa compréhension du langage écrit. Il faut dès lors que les stratégies d'enseignement considèrent que l'enfant n'aborde pas le langage oral en tant qu'objet sur lequel une analyse est possible ce qui amène Fijalkow (1989) à avancer " que cet oral est à construire"(p.84). Si cette conscience linguistique de sa propre langue orale est absente chez l'enfant, l'appropriation de l'écrit risque de s'avérer laborieux puisque ce dernier repose sur l'analyse même des caractéristiques du langage oral. Par exemple, la segmentation de la phrase orale en ses diverses composantes est peu perceptible sur la chaîne phonique continue du discours oral. Pour morceler l'oral, il faut qu'il ait atteint la valeur d'objet et puisse donner lieu à une réflexion analytique.

L'écrit

L'écrit qui est composé d'un ou de plusieurs graphèmes est la partie visuelle, figurative du système langagier. Dans l'écrit, il y a des problèmes d'orientation spatiale de certaines lettres, de la segmentation en mots qui doivent faire l'objet d'apprentissage, mais dans des situations susceptibles d'aider les enfants à prendre conscience de l'écrit et de son utilité.

La pertinence de la position dans l'espace et la signification de la segmentation sont, parmi beaucoup d'autres, des propriétés spécifiques de l'écrit dont on peut se proposer de faire prendre conscience à l'enfant plutôt que de les considérer comme allant de soi (Fijalkow, 1986, p.86).

Sur la base des stimulations disponibles dans son environnement, l'enfant se donne une représentation du fonctionnement de l'écrit. Cette représentation peut s'éloigner des règles de transposition à l'écrit en raison même du type d'analyse que l'enfant opère sur sa langue orale.

Le sens

Le sens veut dire " les concepts ou les idées du locuteur" (Fijalkow,1989). L'enfant se fait des images de ce qu'il comprend, il y a implication mentale et affective. Précisons aussi que les constructions de significations demeurent, chez le jeune enfant, tributaires de la perception de l'objet tel que nous l'avons rapporté ci haut. Les composantes de la langue écrite n'échappent pas à cette construction de la signification. Quels sens donne-t-il à la lecture, à l'écriture ? Comment comprend-il aussi les concepts techniques de l'écrit ?

Ces quatre éléments, l'oral, l'objet, l'écrit et le sens, sont continuellement en interaction. Aborder l'écrit implique le concours de ces variables. L'écrit demeure indissociable du référent et de sa signification et prend directement appui sur la langue orale. Selon Fijalkow, la relation oral-écrit est la plus difficile à concevoir par les jeunes enfants à cause du système de correspondances entre les phonèmes et les graphèmes. Très tôt les jeunes enfants prennent conscience que les signes écrits sont porteurs de sens; le problème réside dans la façon dont ce sens est représenté dans l'écrit, donc, dans son mécanisme. Le jeune enfant doit d'abord comprendre qu'il existe entre l'oral et l'écrit, des relations strictes, qu'il y a une correspondance dans le sens oral-écrit et écrit-oral.

Suite à des observations dans les classes de C.P., Fijalkow suppose qu'il y a trois stades successifs dans l'apprentissage de la lecture. Ces stades s'articulent autour des différentes relations qui peuvent s'établir entre l'objet, le sens, l'oral et l'écrit. En

premier lieu, nous retrouvons la reconnaissance visuelle, vient ensuite l'utilisation des informations d'ordre auditif et finalement, le retour aux informations visuelles.

L'enfant ne pouvant utiliser uniquement la reconnaissance visuelle doit développer d'autres stratégies, donc se servir des informations d'ordre auditif, comme la valeur phonique des unités graphiques. À ce moment-là, on dira "qu'il effectue un usage cognitif du langage" (Fijalkow, 1986, p.88).

En d'autres mots ceci revient à dire que l'enfant a compris le principe phonographique fondamental de la langue ou, en termes piagétiens, la réversibilité de l'oral et de l'écrit (Fijalkow, 1986, p.88).

L'enfant doit d'abord s'approprier l'oral comme objet signifiant pour ensuite le transposer ou faire des liens avec l'écrit. L'enfant doit aussi comprendre les fonctions c'est-à-dire, à quoi sert l'écriture dans sa vie de tous les jours et ensuite, les règles de codage, ce qui veut dire faire les liens entre ce qui est dit oralement et les signes particuliers pour le traduire en langage écrit.

Plusieurs auteurs tel Fijalkow (1989), Downing (1986), Cohen (1977), Girard (1989), supposent selon des points de vue différents mais néanmoins convergents, qu'avant même l'enseignement des graphèmes et des phonèmes, l'enfant doit connaître les éléments qui font partie du langage oral. Il doit pouvoir isoler les mots sur la chaîne phonique, prendre conscience qu'il y a des mots longs et courts et que le mot écrit est aussi un objet, donc il faut qu'il y ait réflexion sur la langue orale ou métalangage. L'enfant doit accéder au langage technique, donc être capable de faire la différence entre le dessin, la lettre et le chiffre, connaître les termes "mot", "phrase", etc.

Les travaux de Gombert (1990) sur le développement métalinguistique et le langage écrit, appuient les dires des auteurs cités précédemment.

Dans un environnement où l'écrit est omniprésent, il est vraisemblable que l'enfant connaît l'écrit avant de pouvoir le manipuler en production ou en compréhension et qu'avant même l'entrée à l'école élémentaire il a élaboré une représentation de cet objet particulier (Gombert, 1990, p.199).

Selon lui, les enfants avant même d'avoir appris à lire, connaissent en partie la finalité de la lecture et quelques conventions de l'écrit. Ils connaissent aussi certaines lettres et peuvent parfois faire la différence entre un mot, une lettre et un chiffre. Ils peuvent même reconnaître des mots en contexte familial.

Gombert présente la recherche de Lomax & McGee (1987) qui se sont intéressés à l'émergence des connaissances précoces en lecture et qui ont voulu vérifier si ces connaissances étaient organisées hiérarchiquement chez des enfants de 3 à 7 ans.

Ils ont regroupé 18 tâches en 5 catégories :

- 1- Connaissance des caractéristiques générales de l'écrit
- 2- Conscience graphémique
- 3- Conscience phonémique
- 4- Connaissance de la correspondance grapho-phonémique
- 5- Lecture de mots.

La recherche de Lomax et McGee (1987) révèle l'existence d'une certaine progression dans l'acquisition de la lecture de mots. Il apparaît, par exemple, que la conscience phonémique soit subséquente à la conscience graphémique. De manière plus précise, pour chacune des variables évaluées, les chercheurs admettent que la discrimination visuelle des lettres et des mots dépend de la connaissance des caractéristiques générales de l'écrit ("Concept about print"). Quant à la conscience phonémique, elle est déterminée et consécutive à l'installation de la conscience graphémique. La correspondance grapho-phonétique s'appuie par ailleurs à la fois sur la connaissance des caractéristiques générales de l'écrit et sur la conscience phonémique. Quant à la lecture de mots, elle implique directement la correspondance grapho-

phonétique. À ce sujet Gombert (1990) conclut, "La connaissance des caractéristiques générales de l'écrit se situerait en amont d'un début de maîtrise graphémique, elle-même en amont de la maîtrise phonémique" (p.200).

Il se dégage donc de l'étude de Lomax et McGee (1987) que la construction des habiletés en lecture de mots reposerait sur une certaine clarté cognitive des différentes composantes de l'écrit qui semblent s'acquérir selon un ordre hiérarchique qui prend ici valeur d'une genèse de l'écrit (lecture). À la base de toute cette construction nous retrouvons la connaissance des caractéristiques de l'écrit qui rejoint ce que Downing et Fijalkow (1984) ont identifié comme les premiers éléments de la clarté cognitive.

Gombert (1990) a observé en parallèle, des recherches réalisées par Ferreiro, Teberosky (1979) et Ferreiro, Gomez Palacio (1982). Il en arrive à la conclusion que ces catégories en provenance de diverses recherches sont tout à fait compatibles. L'enfant accède d'abord à une représentation picturale avant de la traduire de façon idéographique ensuite, il passe à la matérialisation graphique des actions, ce qui l'amène à une conception grapho-phonologique de l'écrit. "Le contact précoce avec l'écrit provoque donc un apprentissage incident qui précède l'apprentissage explicite qui sera initié à l'école élémentaire" (p.200).

Comme nous l'avons dit précédemment, l'enfant qui se centre sur des attitudes communicationnelles plutôt que métalangagières, ne s'approprie pas la langue comme un objet. Cette confusion entraîne une perception primaire de l'écrit, car l'objet n'a pas de signification. L'enfant qui ne prend pas appui sur l'oral n'aura pas l'intuition nécessaire pour construire une représentation adéquate de l'écrit.

Puisque nous observons des disparités entre les élèves lors de l'entrée dans l'écrit, nous pouvons admettre que la préparation qu'ils ont connue avant d'accéder à la 1^{re} année, doit aussi différer d'un enfant à l'autre.

A ce sujet, Downing (1984) parle de la clarté cognitive qui ne serait pas la même pour chacun des élèves et pourrait dès lors être responsable des cas de non-apprentissage.

Fijalkow (1987) démontre avec la théorie de la conscience linguistique l'importance de mettre l'accent sur les mécanismes du fonctionnement de la langue orale et leur transposition sur l'écrit.

Ferreiro (1988) par l'élaboration de la genèse de l'écriture apporte comme information, qu'il y a quatre niveaux fondamentaux dans l'évolution des conceptualisations de l'écrit. En écrivant, les enfants font des hypothèses actualisées sur les mécanismes du langage: c'est ce qu'on appelle l'écriture inventée. En faisant des essais d'écriture, ou des hypothèses sur le fonctionnement de l'écrit, les enfants découvrent qu'il y a des mots, des syllabes et des sons.

Ainsi, avant même d'aborder l'apprentissage formel du langage écrit, les enfants détiennent certaines compétences, plus ou moins évoluées selon les influences diverses qu'ils ont pu recevoir de leur milieu respectif.

Les différentes approches théoriques couvertes jusqu'ici tendent à reconnaître que les enfants disposeraient d'une certaine représentation du fonctionnement de l'écrit qu'ils auraient plus ou moins développée selon les cas, et d'une conscience linguistique leur permettant d'émettre des hypothèses sur les mécanismes de l'écrit. Cette représentation du fonctionnement de l'écrit et la conscience linguistique reposeraient sur le concept de la clarté cognitive. Ces approches admettent aussi qu'il y aurait une

genèse du langage écrit selon laquelle l'enfant s'approprierait progressivement les règles du fonctionnement de l'écrit.

Ces quelques données de recherche nous conduisent à penser que l'intervention pédagogique en langage écrit devrait porter sur les dimensions liées au développement de la conscience linguistique et de la clarté cognitive bien avant que l'enfant soit soumis aux premiers enseignements formels de la langue écrite dispensés dès l'entrée en 1^{re} année.

Considérant l'importance du pouvoir que donne la lecture et l'écriture, pour la poursuite de la scolarisation et dans la vie de tous les jours, il nous semble primordial de vouloir améliorer cette situation et ce, dès le début du préscolaire.

3. Stimulation du langage écrit

Comme nous l'avons déjà mentionné auparavant, les enfants arrivent à l'école avec des acquis et des habiletés au niveau du langage oral, ils ont aussi développé une conscience de l'écrit plus ou moins juste selon les influences familiales et culturelles. Il reste à déterminer les stratégies d'enseignement au préscolaire de manière à conduire les enfants vers la meilleure construction de leur représentation de la langue écrite.

Nicole Girard (1989) présente une approche à appliquer dès l'entrée à la maternelle. Pour elle, il n'est pas nécessaire d'instaurer des exercices systématiques avec des étapes précises à franchir en vue d'atteindre un but mais plutôt de mettre l'enfant en relation avec des écrits afin qu'il expérimente la langue écrite, qu'il se questionne et qu'il analyse ce langage. Pour Girard l'utilisation d'écrits quotidiens, fonctionnels, diversifiés et accessibles dans la classe favorise chez l'enfant la recherche de sens. "L'amener à

interroger l'écrit, l'éveiller et renforcer sa curiosité, c'est l'aider à adopter une attitude de vrai lecteur"(p.17).

Giasson et Thériault (1983) ont jeté un regard sur deux stratégies de sensibilisation à l'écrit. La première stratégie est de lire des livres à haute voix aux enfants pour ainsi éveiller la conscience de l'écrit. L'adulte, comme modèle de lecteur, prépare l'enfant au style propre de la langue écrite. Par la même occasion, cette activité permet à l'enfant de faire des relations entre le texte lu et les symboles écrits. L'enfant à qui on lit un livre à maintes reprises sera en mesure de prendre ce livre et de relire l'histoire pour lui même. La deuxième stratégie de sensibilisation consiste à interpréter les symboles écrits pour l'enfant, pour ainsi l'aider à saisir le lien qui existe entre le langage oral et le langage écrit et lui faire connaître l'utilité de l'écrit dans la vie de tous les jours (ex. lettres, annuaire téléphonique etc.).

C'est donc dire que, malgré le fait que l'écrit soit omniprésent dans l'environnement de l'enfant, il est nécessaire que l'adulte ou les gens de son entourage, suscitent des questions et lui apportent des réponses pour qu'il puisse établir ses propres représentations des fonctions de l'écrit.

Goodman (1986) avec l'approche du langage intégrée "Whole Language" s'est penché sur les expériences préscolaires de l'écrit. Pour lui les principaux objectifs à mener sont, d'attirer l'attention des enfants sur les fonctions de l'écrit dans leur milieu quotidien, de créer dans la classe un environnement qui incite les enfants à utiliser la littérature, d'élargir le savoir-faire des enfants en ce qui concerne les livres et leur usage et aussi de développer l'idée qu'ils se font de la langue écrite. Goodman incite aussi l'adulte à faire la lecture aux enfants pour ainsi leur permettre de suivre le texte, d'anticiper sur le sens et même de se joindre à la lecture. Il suggère également de permettre à l'enfant de faire des essais d'écriture.

Dans une recherche quasi-expérimentale, Ribowsky (1985) a voulu comparer les effets de l'approche du langage intégré à celle de l'installation du code grapho-phonétique dès les débuts d'apprentissage dans deux classes de maternelle du nord des États-Unis. Elle s'est basée sur des recherches qui ont clairement démontré que d'abord, plusieurs enfants sont capables de lire en bas âge (Clark,1976; Clay ,1979; Durkin, 1966; in Ribowsky, 1985) et qu'ensuite ceux qui sont des lecteurs précoces, ont appris à lire sans enseignement formel à travers un environnement qui les stimule à apprendre naturellement, comme ils ont appris à parler (Butler 1983, Goodman 1975). Enfin elle s'appuie sur Mason et McCormick, (1979) qui soutiennent qu'il n'est pas nécessaire de retarder l'apprentissage jusqu'à ce que les enfants atteignent la 1^{re} année.

Ribowsky définit deux approches didactiques dont elle analysera les effets: l'approche traditionnelle et le langage intégré. L'approche traditionnelle en début d'apprentissage de la lecture, conçoit le développement du savoir à travers une série d'habiletés à apprendre selon une séquence de développement, présentée à travers des activités dirigées par l'enseignant. L'apprenti-lecteur débute par une analyse synthétique de pièces détachées, de lettres, de sons correspondants pour ensuite travailler sur les mots, les phrases et les textes. Décoder est le but premier. Les enfants doivent apprendre les principes alphabétiques et développer des habiletés dans la segmentation phonétique pour être capables de lire. La compréhension sera tributaire de l'acquisition des automatismes de décodage.

A l'opposé, le langage intégré voit l'entrée dans le savoir-écrire comme un ensemble de processus sensés. Cette approche maintient que l'enfant apprend à lire-écrire de la même façon et pour les mêmes raisons qu'il a appris à parler et à écouter. Le lecteur fait des hypothèses sur le texte à travers l'utilisation du savoir qu'il possède. Ce savoir apparaît comme le résultat de ses expériences et acquis antérieurs et place le lecteur de façon active devant le contenu du texte.

L'environnement est un facteur essentiel à l'approche du langage intégré qui favorise l'établissement des liens entre les significations et l'écrit. On conçoit que l'enfant doit d'abord accéder à la compréhension des fonctions premières de l'écrit. En d'autres termes, il doit apprendre que l'écrit est porteur de sens et, à cet égard, le langage intégré respecte la théorie de la clarté cognitive ainsi que celle de la conscience linguistique. L'approche du langage intégré considère qu'il vaut mieux, à la maternelle de lire à haute voix, que de donner des leçons qui enseignent à reconnaître les sons et les lettres. Lire à haute voix, étend le vocabulaire de l'écrit et aide l'enfant à saisir les différences entre le langage des livres et le langage oral. Cette présentation de Ribowsky démontre deux approches totalement différentes, l'une traditionnelle qui est axée sur la transmission de connaissances de la langue et l'autre, le langage intégré où l'enfant est actif dans sa démarche de construction d'une juste représentation des fonctions de l'écrit.

Dans la recherche de Ribowsky, l'hypothèse est donc de vérifier si l'approche du langage intégré, comparée à celle de l'apprentissage du code, avec des enfants de maternelle, aura un effet positif sur l'émergence du savoir lire-écrire. L'étude qui s'est déroulée de septembre à juin comprend 53 enfants d'environ 5 ans, partagés en deux groupes sensiblement similaires. L'approche grapho-phonétique consiste à dispenser un programme alphabétique. Chaque enfant reçoit un "24 letterbooks" qui contient des activités sur les lettres ou l'accent est porté sur les techniques. L'emphase est mise sur la segmentation, l'analyse des graphèmes et des phonèmes. L'enseignant guide l'enfant sur la tâche à accomplir avec chacune des lettres. L'approche du langage intégré met l'accent sur le développement naturel de l'apprentissage dans un environnement où l'enfant et l'enseignant partagent des expériences autour de grands livres. L'environnement est sécurisant, positif, sans compétition et riche en objectivation.

Voici l'exemple d'une journée telle que suggérée par Ribowsky:

1- Activité de bienvenue : lecture à haute voix d'un poème ou d'une chanson avec du matériel pouvant être vu par tous.

- 2- Histoire préférée : lecture et relecture d'histoires avec une participation active du groupe et discussion sur la syntaxe.
- 3- Activité de langage : exploration du langage à travers des jeux, casse-tête.
- 4- Nouvelle histoire : nouvelle histoire de la journée où les mots sont pointés à mesure qu'ils sont lus à haute voix.
- 5- Lecture indépendante : sélection individuelle d'histoire à lire.
- 6- Expression : activité d'art et d'écriture.

On favorise aussi la découverte, l'exploration et les expériences indépendantes (personnelles).

La variable dépendante de la recherche de Ribowsky est l'émergence du savoir lire-écrire. Les tests utilisés sont : Test Of Language Development Primary, Book Handling Knowledge Task et, Metropolitan Achievement Test.

Les résultats révèlent que les élèves du groupe ayant été soumis à l'approche du langage intégré présentent une performance supérieure en langage écrit par rapport à ceux du groupe où l'emphase porte sur le code. Cette étude corrobore l'étude ethnographique de Holdaway (1979), laquelle indiquait un plus haut niveau de succès avec le programme du langage intégré comparativement au programme traditionnel. On remarque que l'enfant qui a reçu l'approche du langage intégré devient un consommateur de littérature, qu'il développe rapidement un sens face aux histoires, qu'il développe un comportement de lecteur et qu'il acquiert, sans instruction directe, les principes alphabétiques et phonétiques.

Stahl et Miller (1989) ont analysé différentes recherches qui traitent de la comparaison entre les effets d'une approche traditionnelle et celle de l'approche du langage intégré sur l'apprentissage de la lecture, à la maternelle et en 1^{re} année. Ils ont étudié l'impact du langage intégré sur la reconnaissance de mots, le décodage et la

compréhension ainsi que l'effet à long terme de cette approche. Ils ont défini les caractéristiques de l'approche du langage intégré selon les particularités suivantes:

- 1- L'emphase dans ce programme est mise sur l'utilisation du langage écrit de l'enfant par le biais de l'écriture inventée.
- 2- Les leçons sont centrées sur l'enfant, donc l'enseignante utilise les compétences des enfants plutôt que de donner un enseignement formel.
- 3- L'emphase est mise sur les livres en général plutôt que sur les manuels de base en lecture.
- 4- Les leçons de phonétique ne sont pas des leçons isolées mais plutôt traitées selon les besoins et le contexte.

Les résultats de cette revue de littérature démontrent que, sur l'analyse de 33 recherches, 17 favorisaient l'approche du langage intégré dans l'apprentissage de la lecture, 2 recherches favorisaient les enseignements traditionnels et 14 étaient non-significatives. Stahl et Miller (1989) concluent qu'à la maternelle, l'approche du langage intégré est plus efficace en ce sens que, les enfants sont mieux initiés aux livres et, qu'ils sont davantage préparés aux apprentissages systématiques du code du langage écrit et qu'ils accèdent à une meilleure reconnaissance de mots.

En référence à Girard (1989), à Giasson (1983), et à Goodman (1986) on se rend compte que l'enseignant a un rôle important à jouer comme stimulateur du groupe. Il devra créer un environnement visuel de la langue, utiliser des situations de communication qui font référence aux intérêts des enfants, employer des mots qui répondent aux besoins réels des enfants (chargés d'affectivité) et respecter la démarche de l'enfant pour ainsi lui laisser faire ses découvertes personnelles par des essais et des erreurs. Il ne faut pas croire toutefois que l'enfant soit laissé à lui-même lors de ces explorations de la langue écrite. L'enfant doit être accompagné, guidé dans ces premières démarches d'appropriation de l'écrit et le rôle de l'enseignant doit alors être redéfini. En plus de

fournir un environnement adéquat, d'accompagner l'enfant dans ses questionnements, l'enseignant doit aussi être un modèle en tant qu'utilisateur de la langue écrite.

À ce dernier sujet, Boudreau (1991), en observant chez les jeunes élèves des comportements inappropriés en écriture, propose une démarche de modélisation de la procédure d'écriture en se référant aux auteurs tels que Smith (1982), Cambourne (1988), Perl et Wilson (1986). L'enfant a régulièrement l'occasion de voir et de manipuler des écrits qui sont à l'état de produits finis tels que les livres, les journaux, les affiches, etc. L'image que l'enfant se fait de l'écriture se limite dans bien des cas, à ces produits finis. N'être soumis qu'à la production finale laisse croire aux enfants qu'un tel produit est l'oeuvre d'un premier jet.

Les buts de la procédure de l'enseignant-modèle scripteur sont:

- 1- Permettre aux élèves de prendre conscience qu'une production finale en écriture implique un travail de préparation.
- 2- Apprendre aux élèves qu'au cours du travail préalable à toute production écrite, les erreurs portant à la fois sur le code et l'organisation du texte sont permises.
- 3- Fournir aux élèves un modèle scripteur non seulement pour intégrer les diverses étapes que nécessite la production d'un texte, mais aussi pour favoriser les pratiques d'autorégulation pouvant être mobilisées en cours d'écriture (Boudreau, 1991, p.46).

L'enseignant doit écrire devant les enfants en émettant à voix haute les questions qu'il se pose sur sa rédaction pour leur permettre de prendre conscience de la démarche. Un tel dispositif pédagogique permet de rendre évident le processus auquel recourt le scripteur avant d'en arriver à la production finale. Bien qu'une telle procédure pédagogique s'adresse à des élèves du primaire, il importe que, dès la maternelle, les enfants puissent être soumis à de telles modélisations qui leur permettront d'intégrer que la production finale d'un texte demeure le résultat de tout un processus d'élaboration.

Jean-Pierre Jaffré (1989), dans une recherche portant sur les aspects didactique et psycholinguistique sur la découverte de l'écriture propose une démarche. Pour lui, il y a deux composantes majeures de l'apprentissage de l'écriture. La première privilégie les situations d'écriture avec un but social où l'intention est de communiquer un message à quelqu'un. La deuxième composante majeure est de permettre à l'enfant de verbaliser ses stratégies employées pour ainsi informer l'enseignant sur ses compétences et lacunes. Par la suite, le rôle de l'enseignant est de partir de ces informations qui lui sont livrées, pour créer des situations qui favorisent l'évolution ou la transformation de ce savoir. La création d'affiches, pancartes etc. qu'on appellera sources externes, permettent à l'enfant, de développer les stratégies visuelles et d'utiliser ces sources en cas de besoin:

Ces sources externes préparent, modèlent, sans aucun doute les sources internes, c'est-à-dire les savoir notionnels dont chaque individu doit disposer s'il veut résoudre économiquement les problèmes qu'il rencontre (Jaffré, 1989, p.50).

Ces quelques approches de la stimulation du langage écrit au préscolaire apparaissent davantage susceptibles de répondre aux conceptions couvertes de la clarté cognitive et de la conscience de l'écrit qu'une approche traditionnelle et mécanique du langage écrit. Lire des textes aux enfants, les soumettre eux-mêmes à des productions écrites selon la technique de l'écriture inventée, les placer dans un contexte de communication s'avèrent des pratiques propices pour découvrir les fonctions de l'écrit, pour émettre des hypothèses sur la langue écrite et les modifier par la suite. La clarté cognitive, dans un tel contexte d'enseignement/apprentissage risque ainsi d'émerger plus sûrement puisque les enfants sont soumis à des modèles de lecteur/scripteur et qu'ils sont incités à émettre leurs hypothèses sur le langage écrit dans le cours normal de leurs activités quotidiennes.

4. Question et objectifs de la recherche

La couverture de la littérature sur l'entrée dans l'écrit laisse apparaître de manière générale que l'intervention précoce en langage écrit conduirait les enfants à une maîtrise plus hâtive des mécanismes et fonctions de l'écrit. Au-delà des résultats observés, certaines dimensions du langage écrit demeurent implicites dans l'une ou l'autre des expérimentations que nous avons consultées. On reconnaît bien sûr l'importance de la connaissance du métalangage de l'écrit (le langage technique de la lecture/écriture), des fonctions du langage sans pour autant que les expérimentations recensées considèrent ces variables dans l'intervention.

En se référant aux auteurs cités plus haut qui ont démontré par leur recherche qualitative l'évolution des enfants dans l'appropriation de l'écrit, nous voulons vérifier quantitativement si la stimulation à l'écrit faite dès l'entrée à la maternelle aurait des incidences positives sur le développement de la langue écrite.

C'est pourquoi nous avons prévu observer une classe de maternelle, entre septembre et juin, au sein de laquelle la stimulation systématique de l'écrit prendra la forme suivante :

- intervention en classe au niveau de la connaissance du langage technique de la lecture-écriture ;
- sensibilisation sur l'acte de lire et d'écrire ;
- découverte des fonctions de l'écrit (À quoi sert la lecture et l'écriture) ;
- mise en application de l'écriture en écrivant des lettres et des histoires par le biais de l'écriture inventée de Ferreiro.

Cette stimulation devrait permettre d'une part, de mettre l'enfant en contact avec le monde de l'écrit, avec ses termes et le conduirait, d'autre part, à découvrir et à s'approprier le fonctionnement de la langue écrite.

Cette approche nous permettrait de quantifier le degré d'évolution des sujets au niveau de la clarté cognitive, de la conscience linguistique et de la représentation de la langue écrite.

4.1 Question de recherche

Ce qui nous a amené à formuler la question suivante :

Est-ce que la stimulation de l'écrit faite en maternelle, améliore la clarté cognitive, la conscience linguistique et la représentation du fonctionnement de l'écrit ?

Dans cette question, nous retrouvons les variables dépendantes qui sont, la clarté cognitive, la conscience linguistique et la représentation du fonctionnement de l'écrit et, la variable indépendante est la stimulation de l'écrit à la maternelle.

4.2 Objectifs de la recherche

Les objectifs spécifiques de cette recherche sont de vérifier si l'intervention sur les notions de la représentation du fonctionnement du langage écrit, de la clarté cognitive et de la conscience linguistique favorisent l'entrée dans l'écrit et selon les conclusions obtenues, proposer les grands axes d'intervention en maternelle qui prendraient en compte la ou les variables concernées par la présente recherche.

Dans ce travail, nous avons voulu mettre en évidence que :

- les niveaux de représentation de la langue écrite , de la clarté cognitive et de la conscience linguistique sont différents d'un enfant à l'autre, ils peuvent être plus ou moins évolués lors de l'entrée à la maternelle;
- les stratégies de reconstruction de la langue varient également.

On peut donc supposer que les difficultés d'apprentissage impliquent cette représentation de l'écrit. Ce qui nous amène à penser qu'une intervention, avant l'entrée en 1^{re} année, pourrait avoir un impact positif sur les apprentissages des enfants, surtout auprès de ceux qui ont eu peu ou pas de contact avec l'écrit.

Cette stimulation permettrait d'une part, de mettre l'enfant en contact avec le monde de l'écrit, avec ses termes et d'autre part, de lui permettre de découvrir le fonctionnement de la langue écrite, donc de parvenir progressivement à son appropriation.

TROISIÈME CHAPITRE

MÉTHODOLOGIE

Nous désirons ici présenter le dispositif expérimental et les instruments d'évaluation que nous utilisons, en vue de répondre à notre question de recherche.

1. La variable indépendante

La stimulation à l'écrit à la maternelle se traduit par des interventions au niveau de la clarté cognitive et de la conscience linguistique. Nous voulons apporter ici une précision importante, quant au concept même de la stimulation en langage écrit. Nous ne préconisons pas un enseignement formel de la langue qui serait prescrit à l'enseignante du préscolaire, mais nous suggérons plutôt d'adopter des comportements susceptibles de faire cheminer les enfants dans leur première appropriation de la langue écrite. Voici les comportements que l'enseignant de maternelle devra privilégier.

Être un modèle de lecteur:

- en lisant des histoires aux enfants à tous les jours;
- en attirant l'attention des enfants sur les divers imprimés et leurs fonctions (dans la classe, l'école, la rue);
- en encourageant les enfants à utiliser les écrits fonctionnels (messages, étiquettes, tableaux d'affichages, mode d'emploi);
- en permettant aux enfants de manipuler des livres pour qu'ils développent déjà des attitudes de lecteur et qu'ils soient en contact avec les illustrations (icônes) et les lettres;

- en invitant les enfants, lors de lectures collectives, à anticiper sur la suite de l'histoire;
- en stimulant les enfants à deviner le sens des écrits;
- en lisant collectivement des grands livres.

Être un modèle de scripteur :

- en écrivant devant les enfants pour qu'ils prennent conscience que le langage oral en tant qu'objet peut être transposé par des signes sur une feuille;
- en utilisant l'écrit comme moyen de communication (messages aux enfants, lettres aux parents);
- en faisant participer activement les enfants comme messagers;
- en stimulant les enfants à faire des essais d'écriture pour ainsi leur permettre de faire des hypothèses;
- en permettant aux enfants de manipuler à leur tour les lettres par l'écriture de messages, de leur prénom, d'histoires;
- en répondant aux questions des enfants sur l'écriture des mots, des lettres;
- en respectant la démarche de l'enfant et son rythme;
- en présentant à l'occasion et de manière spontanée, les termes techniques que sont, le mot, la phrase, les lettres, les sons, tant dans des situations orales qu'écrites.

Dans notre recherche, nous privilégions le matériel qui suit:

- une grande variété de livres qui touchent les volets incitatif, ludique, informatif et poétique;
- des textes écrits: chansons, comptines, recettes, messages, lettres, consignes, prénoms, tableaux d'affichages;
- des centres d'écoute;
- un centre d'écriture avec papiers et crayons;
- livres géants pour la lecture collective.

2. Les variables dépendantes

Les variables dépendantes sont la clarté cognitive et la conscience linguistique.

3. Type de recherche

L'échantillon qui est constitué de 4 groupes de maternelle n'est pas représentatif de l'ensemble de la population; cette non représentativité et l'équivalence non maîtrisée entre le groupe expérimental et le groupe de contrôle ne nous permettront pas de généraliser nos résultats. Nous pouvons qualifier notre recherche de quasi-expérimentale.

4. L'échantillon

L'échantillon auprès duquel a été menée l'expérimentation est constitué de 4 groupes d'enfants de maternelle (5 ans), de la Commission Scolaire Catholique de Sherbrooke provenant de milieu socio-économique moyen. Parmi ces groupes, il y a 2 groupes de maternelle avec stimulation à l'écrit. Le groupe de contrôle est constitué de 2 groupes de maternelle sans stimulation, avec sensiblement le même nombre d'élèves et les mêmes caractéristiques. Suite à une demande d'autorisation des parents, nous avons reçu 30 réponses positives dans le groupe de contrôle et 29 réponses positives dans le groupe expérimental. Étant donné que l'expérimentation se déroulait sur une période de neuf mois, nous avons perdu quelques enfants, suite à des déménagements. Nous avons donc conservé 25 enfants dans le groupe expérimental et 24 enfants dans le groupe témoin.

5. Dispositif expérimental et calendrier des activités

Notre plan d'expérimentation s'est déroulé sur une période de 9 mois débutant en septembre 1991 et se terminant à la fin de l'année scolaire, juin 1992, (tableau 2).

Tableau 2. Calendrier des activités.

GROUPES	SEPTEMBRE 1991	SEPT-JUIN 1991-1992	JUIN 1992
EXPIRIMENTAL	Mesures de la clarté cognitive et conscience linguistique	Stimulation systématique de l'écrit	Mesures de la clarté cognitive et conscience linguistique
CONTRÔLE	Mesures de la clarté cognitive et conscience linguistique	Aucune intervention spécifique	Mesures de la clarté cognitive et conscience linguistique

Dans les deux groupes, nous avons procédé à l'évaluation de la clarté cognitive et de la conscience linguistique en octobre 1991 et en juin 1992. Dès septembre 1991, l'intervention de stimulation a été mise en place dans le groupe expérimental.. Le groupe témoin a reçu l'enseignement tel qu'indiqué dans le guide du M.E.Q.

6. Les instruments de mesure des variables

Nous présentons les instruments de mesure pour chacune des variables dépendantes.

6.1 La théorie de la clarté cognitive

Nous mesurerons les trois aspects de la théorie de la clarté cognitive: langage technique de la lecture-écriture, reconnaissance des conduites de lecture et d'écriture et, la compréhension des fonctions de l'écrit. Pour chacun de ces aspects, nous procédons par entrevue individuelle ou semi-collective. Les épreuves qui servent à mesurer ces trois aspects seront utilisées au prétest et au post-test.

Le langage technique de la lecture-écriture.

L'épreuve choisie est, *Conscience langagière dans l'apprentissage de la lecture, le langage technique de la lecture-écriture, livret 1 et 2 de John Downing*, adapté par L'Eured.¹ Ce matériel est présenté sous forme de deux livrets de 17 items chacun; l'administration de cette épreuve se fait en petits groupes de 4 enfants. Les items présentés sont: la lettre, la lettre majuscule et minuscule, le mot, le chiffre, le nombre, la phrase, le titre, le nom de l'auteur et l'histoire.

Ces items sont subdivisés en fonction de certaines confusions possibles,. Par exemple: la lettre. Dans les livrets, plusieurs questions traitent de la lettre. L'enfant est amené à faire un choix parmi une lettre majuscule et trois chiffres; une lettre minuscule et trois chiffres; une lettre et trois mots; une lettre, un mot et un groupe de deux mots et finalement, entourer la première et la dernière lettre de chaque mot (voir annexe B).

1- Équipe universitaire de recherches en éducation et didactique de l'université de Toulouse le Mirail, sous la direction de Jacques Fijalkow.

Les consignes sont présentées collectivement et deux exemples sont donnés pour vérifier la compréhension des enfants. La formulation et la procédure sont les mêmes pour les deux livrets. Voici un exemple: Mets le doigt sur l'icône (un symbole concret est présenté pour chacun des items afin de faciliter le déroulement de la passation). Regarde bien la bande qui est à côté. Entoure le chiffre. Les consignes seront dites deux fois (voir annexe C). Toutes les réponses, bonnes et mauvaises, des 34 items seront inscrites sur une feuille de codage qui nous permettra par la suite d'analyser les résultats. Les 34 items de cette épreuve ont été regroupés selon 16 concepts (voir tableau 3 à la page suivante). Un point étant accordé pour chaque bonne réponse, le maximum est donc de 34 points.

Tableau 3. Concepts de la clarté cognitive.

ITEMS	CONCEPTS
1-4	Concept du chiffre et nombre (chiffre et nombre vs lettre)
5-8	Concept de la lettre (lettre vs chiffre, vs mot)
9-12	Concept du mot (mot vs lettre, vs nombre, vs gribouillis)
13-14	Concept du mot (mot vs phrase - 1er et 2 ^e mots)
15-16	Concept du mot (mot vs phrase, dernier et 2 derniers mots)
17-19	Concept de la lettre majuscule
20	Concept de la lettre minuscule
21	Concept de la 1 ^{re} lettre
22	Concept de la dernière lettre
23-26	Concept de la phrase
27	Concept du nom propre
28	Concept du titre
29	Concept d'auteur
30-31	Concept de la ligne (1 ^{re} et dernière ligne)
32-33	Concept de la phrase (1 ^{re} et dernière phrase)
34	Concept d'histoire écrite (histoire écrite vs illustration)

La reconnaissance des conduites de lecture et d'écriture.

Lors d'une entrevue individuelle, l'enfant est amené à commenter des illustrations de personnes en situation de lecture ou d'écriture. Le tableau 4 ci-dessous, donne une description de ces images. Ce que nous voulons savoir ici, c'est dans quels termes l'enfant décrira ces illustrations et quel est son niveau de conscience face à ces actes (voir annexe D).

Tableau 4. Reconnaissance des conduites de lecture et d'écriture.

A	Un homme lit son journal.
B	Des enfants lisent les noms de pays sur un globe terrestre.
C	Une jeune fille écrit B l'ordinateur.
D	Des hommes lisent des affiches sur un mur extérieur.
E	Un garçon écrit avec des gros crayons feutres.
F	Une fille lit un conte.
G	Une fille écrit dans un cahier.

Lors de la compilation des résultats, nous avons identifié 4 catégories:

A- Rôle de communication. Dans cette catégorie, les réponses traitent de l'acte de lire ou d'écrire dans des termes clairs et précis (ex.: il lit un journal, il écrit une histoire).

B- Objet de lecture ou d'écriture. Dans cette catégorie, les réponses sont plus axées sur l'intention, sur la tâche de lire et d'écrire en référence avec l'école (ex.: elle fait ses devoirs; elle apprend à lire).

C- Réponse intuitive. Dans cette catégorie, les réponses sont formulées d'une façon descriptive selon l'expérience du sujet (ex.: il regarde les images, elle pèse sur les boutons de l'ordinateur).

D- Ne répond pas à la question. Dans cette dernière catégorie, des réponses farfelues sont données (sans rapport avec l'illustration) ou bien, l'enfant dit qu'il ne sait pas.

Nous avons donné des points à chaque catégorie pour pouvoir les traiter quantitativement donc, A= 4, B= 3, C= 2, D= 1.

Pour chacune des illustrations, nous avons fait une liste des réponses acceptables dans chacune des catégories.

La compréhension des fonctions de l'écrit

Lors d'une entrevue individuelle, deux questions sont posées à l'enfant.

- À quoi sert la lecture ?

- À quoi sert l'écriture ?

Par ces questions, nous voulons vérifier si l'enfant connaît l'utilité de la lecture et de l'écriture dans sa vie de tous les jours.

Les réponses à ces deux questions ont été regroupées en quatre catégories, voici pour la lecture:

A- Rôle de communication. Dans cette première catégorie, les réponses données sont claires et explicitent bien l'utilité de la lecture (ex.: on peut lire des belles histoires, des lettres de grand-maman, lire des nouvelles dans le journal).

B- Objet de lecture. Dans cette catégorie, le rôle de la lecture est plus restreint, il est associé à l'école (ex.: on lit pour faire des devoirs, pour étudier).

C- Réponse intuitive. Dans cette catégorie, les réponses sont plutôt descriptives. L'enfant se sert de son expérience personnelle. (Ex.: ça sert à regarder des livres, à mettre les lettres dans la boîte aux lettres pour que les gens les prennent).

D- Ne répond pas à la question. Dans la dernière catégorie, l'enfant répond qu'il ne sait pas ou bien, il donne une réponse farfelue.

Voici les quatre catégories pour l'écriture:

A- Rôle de communication. Dans cette catégorie, les réponses réfèrent directement à l'acte d'écrire dans le but de communiquer (ex.: écrire à quelqu'un qu'on aime, écrire un message lorsqu'on part, écrire une histoire).

B- Objet d'écriture. Dans cette catégorie, le rôle de l'écriture est centré sur l'école (ex.: écrire ça sert à faire des devoirs, écrire mon nom à l'école).

C- Réponse intuitive. Dans cette catégorie, les réponses font références à l'expérience de l'enfant, ce qu'il a vu et ce qu'il fait (ex.: ça sert à écrire les lettres comme A-B-C, à apprendre des choses comme papa, maman).

D- Ne répond pas à la question. Dans la dernière catégorie, les réponses données sont farfelues ou bien l'enfant répond qu'il ne sait pas.

Nous avons donné des points à chacune des catégories pour pouvoir les traiter quantitativement: A= 4, B= 3, C=2, D=1.

6.2 La conscience linguistique

Nous utilisons une épreuve d'écriture inventée et celle-ci est administrée à deux reprises (prétest et post-test). L'épreuve utilisée est celle de Ferreiro (1988), *Écriture de mots et d'une phrase*, adaptée par Fijalkow (1990), en France. Il s'agit d'entrevues individuelles où on demande à l'enfant d'écrire quatre mots et deux phrases ainsi que

leur nom sur une feuille. L'expérimentateur précise bien avant de débiter, que l'enfant écrit ces mots comme il pense qu'ils devraient s'écrire selon ses connaissances personnelles.

Ces mots ont été sélectionnés en vue d'évaluer si les variations dans la quantité de lettres allaient correspondre aux quantités de syllabes. Le nombre de syllabes dans les mots varie de 1 à 4. Un des mots dictés isolément a été repris dans la phrase, pour vérifier si l'enfant reproduira ce qu'il a écrit précédemment.

Voici ces mots et phrases : rat

cheval

papillon

crocodile

Les rats mangent du fromage.

Les rats sont gras.

Les réponses données nous permettront, conformément aux travaux de Ferreiro, de situer les enfants dans l'un de ces quatre niveaux: le niveau pré-syllabique, le niveau syllabique, le niveau syllabico-alphabétique et le niveau alphabétique.

Le tableau 5, à la page suivante, explique en détail chacun des niveaux cités plus haut.

Tableau 5. Les niveaux d'écriture de Ferreiro.

Niveau	Catégorie	Sous-catégorie	Cod e
Pré-syllabique	A- Graphisme primitifs, écritures uni-graphiques ou sans contrôle de quantité	1- Graphismes primitifs	A-1
		2- Ecritures uni-graphiques	A-2
		3- Ecriture sans contrôle de quantité	A-3
	B- Ecritures fixes (avec une prédominance de graphies conventionnelles)	4- Ecritures fixes	B-4
	C- Ecritures différenciées (avec prédominance de graphies conventionnelles)	5- Répertoire fixe avec quantité variable	C-5
		6- Quantité constante avec répertoire variable partiel fixe	C-6
		7- Quantité variable avec répertoire variable partiel fixe	C-7
		8- Quantité constante avec répertoire ou position variable	C-8
		9- Quantité variable et répertoire variable	C-9
	D- Ecritures différenciées avec valeur sonore initiale	10- Quantité et répertoire variables et présence de la valeur sonore initiale	D-10
Syllabique	E- Ecritures syllabiques primitives	11- Ecritures syllabiques primitives sans valeur sonore conventionnelle	E-11
		12- Ecritures syllabiques primitives avec valeur sonore conventionnelle dans les écritures sans correspondance sonore	E-12
		13- Ecritures syllabiques primitives avec valeur sonore conventionnelle dans les écritures avec correspondance sonore	E-13
	F- Ecritures syllabiques avec une forte exigence quantitative	14- Ecritures syllabiques avec une forte exigence quantitative et sans prédominance des valeurs sonores conventionnelles	F-14
		15- Ecritures syllabiques avec une forte exigence quantitative et une prédominance des valeurs sonores conventionnelles	F-15
	G- Ecritures syllabiques strictes	16- Ecritures syllabiques strictes sans prédominance de la valeur sonore conventionnelle	G-16
		17- Ecritures syllabiques strictes avec prédominance de la valeur sonore conventionnelle	G-17
Syllabico-alphabétique	H- Ecritures syllabico-alphabétiques	18- Ecritures syllabico-alphabétiques sans prédominance des valeurs sonores conventionnelles	H-18
		19- Ecritures syllabico-alphabétiques avec prédominance de la valeur sonore conventionnelle	H-19
Alphabétique	I- Ecritures alphabétiques	20- Ecritures alphabétiques sans prédominance de la valeur sonore conventionnelle	I-20
		21- Ecritures alphabétiques avec quelques erreurs dans l'utilisation de la valeur sonore conventionnelle	I-21
		22- Ecritures alphabétiques avec valeur sonore conventionnelle	I-22

QUATRIÈME CHAPITRE

L'ANALYSE DES RÉSULTATS

Pour chacune des variables, des mesures de tendance centrale et de position sont effectuées. Puisque notre échantillon n'est pas représentatif de la population, nous ne pouvons pas recourir aux techniques statistiques inférentielles. Il faut, par ailleurs, vérifier si les deux groupes sont équivalents au début de la maternelle, c'est-à-dire au prétest. Par la suite, il importe de vérifier si l'intervention en maternelle permet de distinguer les groupes au post-test. Nous observons aussi au sein des deux groupes les relations entre clarté cognitive, conscience linguistique et l'entrée dans l'écrit.

Les résultats des épreuves ont été obtenus par traitement statistique, S.A.S. Nous recourons à la statistique descriptive pour présenter les résultats sous forme de tableaux, de diagrammes en boîte à moustache et d'histogrammes.

1. Procédure utilisée

L'analyse des résultats de chacune de ces variables est présentée dans l'ordre suivant. Dans un premier temps, nous ferons l'analyse des résultats de chacun des groupes, expérimental et témoin au pré-test. Par la suite, nous ferons la comparaison des résultats obtenus par les groupes expérimental et témoin au prétest, pour ainsi vérifier l'équivalence ou la non-équivalence des groupes. Dans un deuxième temps, nous ferons l'analyse des résultats au post-test pour chacun des groupes. Par la suite, nous mesurerons l'évolution de chacun des groupes en comparant les rendements obtenus au prétest et au post-test, pour chacune des épreuves. En dernier lieu, nous ferons la

comparaison des résultats obtenus au post-test des groupes expérimental et témoin et, par le fait même, nous vérifions notre question de recherche.

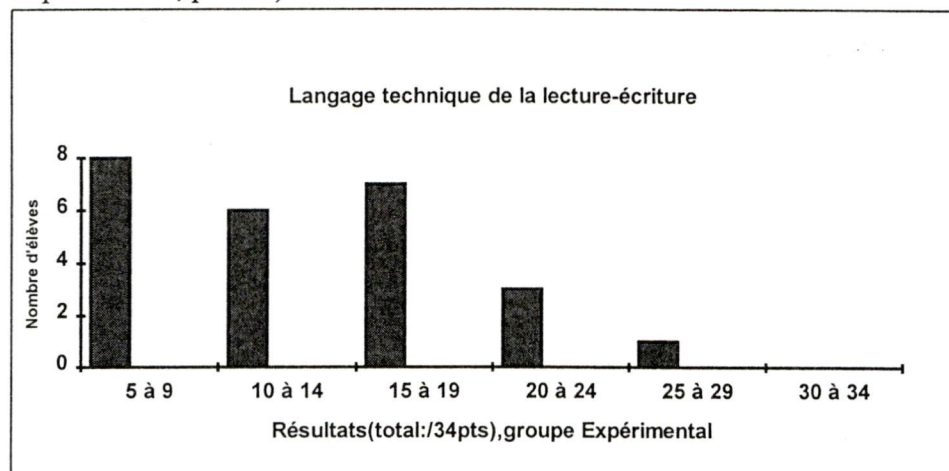
2. Présentation des résultats

Nous suivrons l'ordre déjà établi dans la présentation des épreuves, donc en premier lieu, les épreuves de la clarté cognitive qui sont: le langage technique de la lecture-écriture, la reconnaissance des conduites de lecture et d'écriture et les fonctions de l'écrit. Par la suite, viendra l'analyse de l'écriture inventée de Ferreiro pour la conscience linguistique.

3. Prétest, clarté cognitive, groupe expérimental

3.1 Le langage technique de la lecture-écriture, groupe expérimental, prétest

Graphique 1. Le langage technique de la lecture-écriture. Résultats d'ensemble (groupe expérimental, prétest).

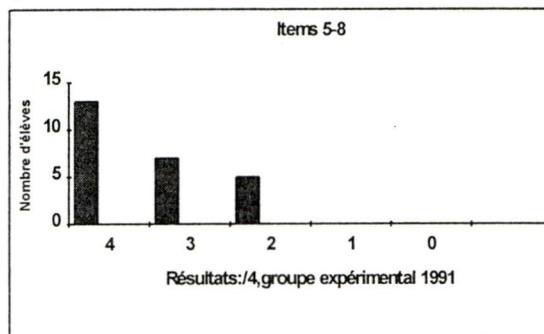


Pour cette épreuve, rappelons que les résultats des deux livrets ont été comptabilisés sur un total de 34 points.

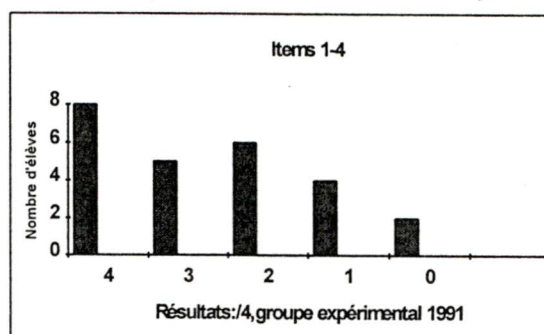
En observant le graphique 1, nous constatons qu'aucun des 25 enfants n'a cumulé au-delà de 29 points sur un possibilité de 34 points. Nous retrouvons 8 enfants dans la catégorie 5 à 9 points, 6 dans la catégorie 10 à 14 points, 7 enfants dans la catégorie 15 à 19, 3 dans la catégorie 20 à 24 et finalement 1 enfant qui a cumulé 25 points. La moyenne du groupe expérimental se situe à 13,91 sur 34 points. Dans les pages suivantes, nous présentons les résultats par item et regroupement d'items pour ensuite les discuter.

En observant de plus près chacun des items ou chacun des regroupements d'items, aux graphiques 2a, 2b, 2c, 2d¹, nous remarquons que les concepts les mieux réussis sont dans l'ordre ceux qui traitent de la lettre, du chiffre et du nombre, le concept du mot (mot vs lettre, vs nombre, vs gribouillis) et le concept d'histoire écrite.

Graphique 2a. Concept de la lettre
(lettre vs chiffre, vs mot)

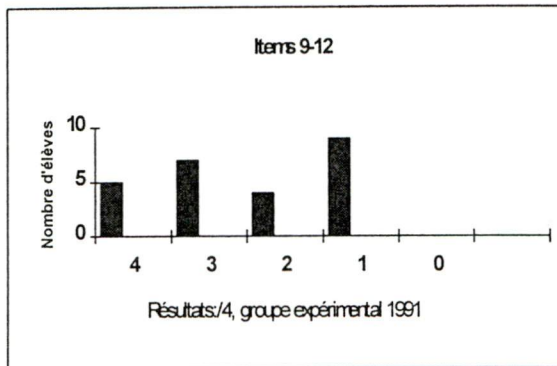


Graphique 2b. Concept du chiffre et
nombre (chiffre et nombre vs lettre)

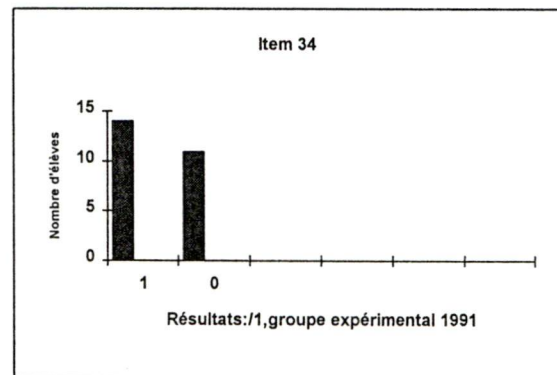


1. Dans les cas où nous regroupons des items qui concernent un même concept, les résultats s'expriment sur un total de 4, 3 ou 2 points; lorsqu'un seul item de l'épreuve concerne un concept, le total maximum est de 1.

Graphique 2c. Concept du mot
(mot vs lettre, vs nombre, vs gribouillis)

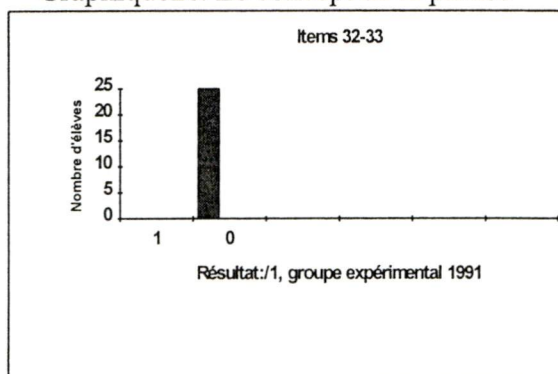


Graphique 2d. Concept de l'histoire
écrite

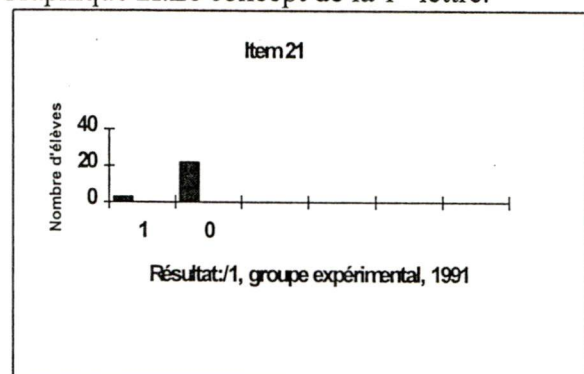


Le concept qui semble le plus poser de difficultés aux enfants du groupe expérimental c'est celui qui touche le concept de la phrase ; lorsqu'il s'agit d'identifier la 1^{re} et dernière phrase (graphique 2e). Par ailleurs, presque tous les enfants ont échoué les concepts de la première et dernière lettre (graphiques 2f, 2g) et le concept d'auteur (graphique 2h). Plus de la moitié des enfants du groupe expérimental ont échoué les concepts suivants : la lettre minuscule (graphique 2L), la phrase (phrase vs nombre ; vs mot ; graphique 2m) et la lettre majuscule (graphique 2k).

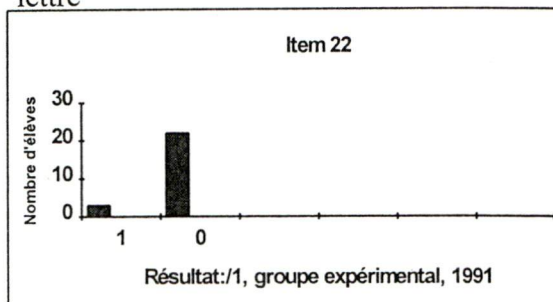
Graphique 2e. Le concept de la phrase



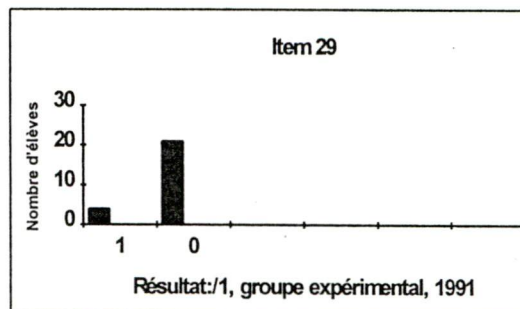
Graphique 2f. Le concept de la 1^{re} lettre.



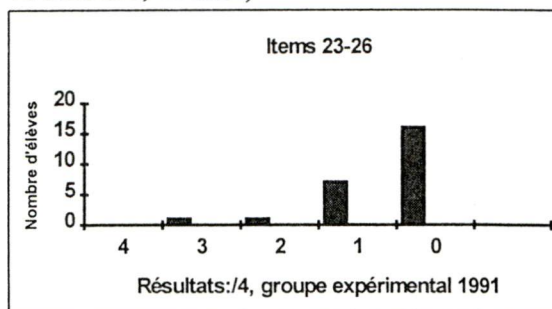
Graphique 2g. Le concept de la dernière lettre



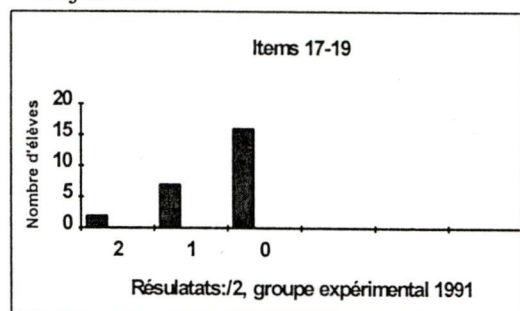
Graphique 2h. Le concept d'auteur



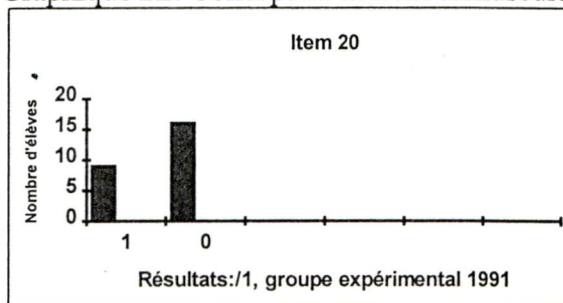
Graphique 2m. Concept de la phrase(phrase vs nombre, vs mot)



Graphique 2k. Concept de lettre majuscule



Graphique 2L. Concept de la lettre minuscule

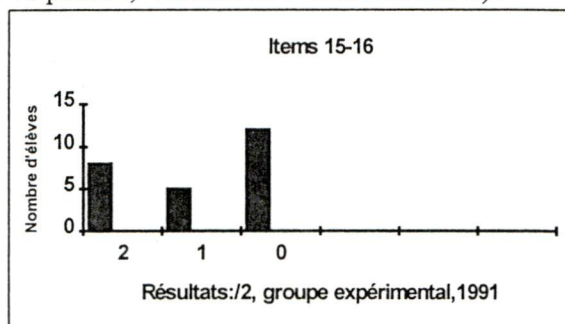


Suite à ces premiers résultats, nous pouvons conclure que les enfants du groupe expérimental connaissent assez bien certains concepts du langage technique de la lecture-écriture tel que : la lettre, le chiffre, le mot. Par ailleurs, ils rencontrent des

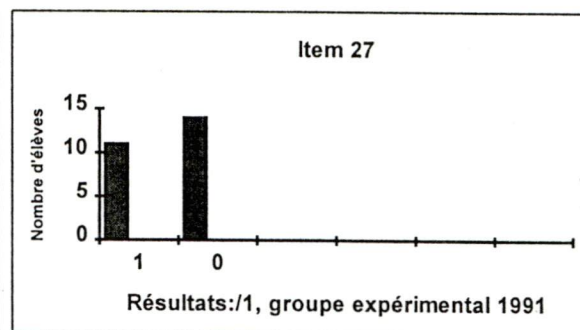
difficultés lorsqu'ils abordent des concepts plus abstraits et plus englobants et, en particulier, celui de la phrase.

D'autres concepts sont plus ou moins bien réussis par les sujets du groupe expérimental. Ce sont les concepts du mot (mot vs phrase, dernier et 2 derniers mots; graphique 2j), le concept du nom propre (graphique 2n), le concept du titre (graphique 2o), le concept de la ligne (graphique 2p) et le concept du mot (mot vs phrase, 1er et 2 premiers mots; graphique 2i).

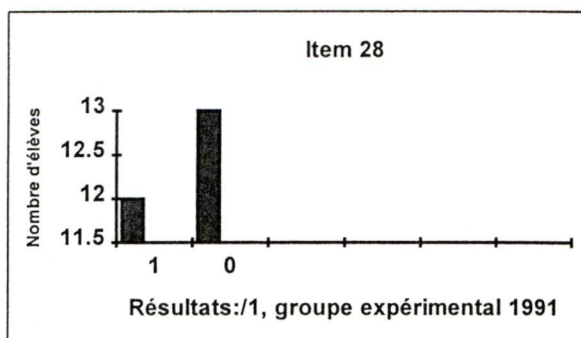
Graphique 2j. Concept du mot (mot vs phrase, dernier et 2 derniers mots).



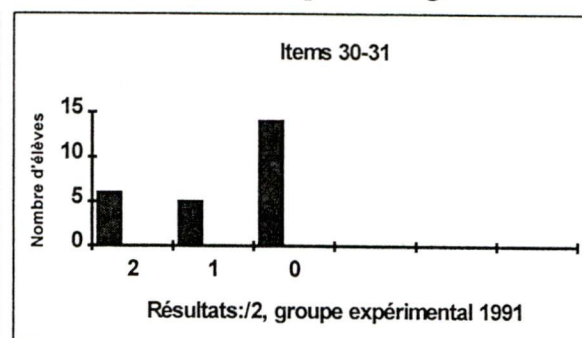
Graphique 2n. Concept du nom propre.



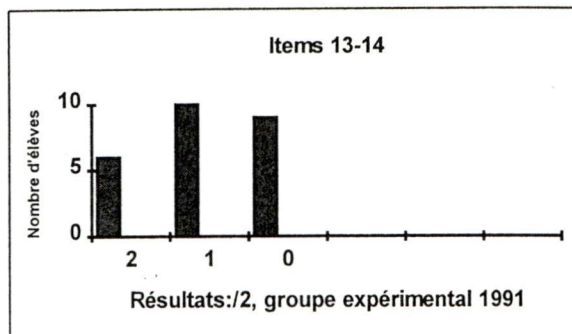
Graphique 2o. Concept du titre.



Graphique 2p. Concept de la ligne.



Graphique 2i. Concept du mot (mot vs phrase 1er et 2ers mots)



Les résultats à ces items ou regroupements d'items témoignent d'une certaine disparité entre les sujets. Pour certains, le ou les concepts visés sont maîtrisés, alors que pour d'autres sujets les réponses sont erronées et les concepts ne sont donc pas maîtrisés. Ces résultats permettent d'avancer que les élèves du groupe expérimental ne détiennent pas une clarté cognitive équivalente.

Nous pouvons aussi avancer que certaines composantes de l'écrit telles que comprises par la connaissance du langage technique ne sont pas complètement acquises, car, par exemple, même si le concept de la lettre lorsqu'il est opposé à ceux du chiffre et du mot (graphique 2a) apparaît plutôt bien maîtrisé par l'ensemble des sujets, il semble plutôt confus lorsqu'il est demandé aux sujets de distinguer les minuscules et les majuscules (graphique 2k, graphique 2L). Il en est de même du concept de mot qui lorsqu'il est opposé à la lettre, à un nombre ou à un gribouillis apparaît assez bien acquis par les sujets, alors que ce même concept s'avère beaucoup moins bien maîtrisé lorsqu'il est opposé à celui de la phrase et lorsqu'il est demandé d'identifier le dernier ou les deux derniers mots d'une phrase (graphique 2j).

Le concept de la phrase demeure aussi très ambigu pour les sujets. Alors qu'aucun d'entre eux ne parvient à identifier la phrase (graphique 2e) lorsqu'il leur est demandé

de reconnaître la première et la dernière phrase, quelques sujets la reconnaissent lorsqu'elle est opposée au mot et aux nombres (graphique 2m). Notons également que des concepts plutôt spécifiques comme ceux de la majuscule (graphique 2k) et de la minuscule (graphique 2L) sont inconnus de plus de la moitié des sujets du groupe expérimental. Bien que certaines distinctions entre divers concepts de l'écrit semblent être faites par un grand nombre de sujets, il apparaît que ces concepts soient plus largement confondus lorsqu'ils sont situés dans un contexte plus complexe comme celui de la phrase, par exemple. Ainsi la clarté cognitive serait encore assez peu développée chez l'ensemble des sujets.

3.2 La reconnaissance des conduites de lecture et d'écriture

Ayant 7 images et 25 élèves, il y a donc une possibilité de 175 réponses dans chacune des catégories. Le tableau 6 présente les résultats du groupe expérimental à cette épreuve.

Tableau 6. Reconnaissance des conduites de lecture-écriture
groupe expérimental, prétest.

Images	Rôle de communication	Objet de lecture et d'écriture	Réponse intuitive	Ne répond pas à la question
A	16	0	9	0
B	1	1	19	4
C	6	9	8	2
D	6	2	11	6
E	6	0	19	0
F	19	0	6	0
G	16	6	3	0
Total	70	18	75	12
%	40 %	10,3%	42,8%	6,8%

Le total des résultats par catégorie démontre, que 40% des enfants (n=70) attribuent aux images un rôle de communication, 10,3% (n=18) les définissent comme un objet de lecture, 42,8% (n=75) donnent une réponse intuitive et finalement, 6,8% (n=12) ne répondent pas à la question.

Nous pouvons donc admettre que 50% des situations sont correctement identifiées. La reconnaissance des conduites de lecture et d'écriture ne serait pas une compétence complètement installée pour l'ensemble des enfants. Les réponses intuitives, par ailleurs, prédominent et une telle situation laisse croire que la reconnaissance de ces conduites serait sur le point d'être acquise. Le fait que les enfants décrivent ces conduites d'une façon intuitive donc, selon leurs expériences personnelles, nous amène à croire que l'influence de l'environnement scolaire pourrait amener l'enfant à utiliser des termes plus précis pour expliciter ces mêmes conduites.

Lorsque nous observons les résultats pour chacune des images, nous constatons que celles qui sont identifiées avec des termes plus précis sont des images représentant des scènes plus conventionnelles. Les résultats les plus positifs vont à l'image F, où on voit une fille lisant un conte, vient ensuite l'image G qui montre une fille écrivant dans un cahier et finalement, l'image A représentant un homme lisant un journal. Celles qui ont posé plus de problèmes d'identification avec des termes précis sont, l'image d'hommes qui lisent des affiches sur un mur extérieur (D) et l'illustration des enfants qui lisent le nom des pays sur un globe terrestre (B).

Nous pouvons dès lors conclure que les enfants du groupe expérimental vont surtout reconnaître correctement les images dont l'action est plus conforme aux pratiques habituelles de lecture et d'écriture.

3.3 Les fonctions de l'écrit

Deux questions ont été posées aux enfants du groupe expérimental lors d'une entrevue individuelle. À la question « À quoi sert la lecture ? », nous retrouvons (au tableau 7) sur 25 enfants, seulement 5 enfants qui lui ont donné un rôle de communication, 7 enfants qui ont répondu en se référant, soit aux devoirs où à des tâches restreintes, 6 enfants qui donnent une réponse intuitive et finalement, 7 enfants qui ne savent pas à quoi sert la lecture.

Tableau 7. Les fonctions de l'écrit, prétest, "A quoi sert la lecture ? "

Catégories	Groupe Expérimental 1991	%
A - Rôle de communication	5	20%
B - Objet de lecture	7	28%
C - Réponse intuitive	6	24%
D - Ne répond pas à la question	7	28%
Nombre total de réponses	25	

Pour la question « À quoi sert l'écriture? », 6 enfants savent qu'on peut utiliser l'écriture pour communiquer avec les autres, 4 enfants identifient l'écriture comme étant une tâche scolaire, 7 donnent une réponse intuitive et, finalement 8 enfants sur 25 confondent l'écriture avec le dessin ou bien ne savent pas à quoi sert l'écriture (tableau 8).

Tableau 8. Les fonctions de l'écrit, prétest, "A quoi sert l'écriture ?"

Catégories	Groupe Expérimental 1991	%
A - Rôle de communication	6	24%
B - Objet d'écriture	4	16%
C - Réponse intuitive	7	28%
D - Ne répond pas B la question	8	32%
Nombre total de réponses	25	

En regard de ces résultats, nous constatons que les 2/3 des enfants du groupe expérimental ont déjà des acquis antérieurs, plus ou moins justes, du rôle de la lecture et de l'écriture. Qu'il s'agisse de la lecture ou de l'écriture, moins de 25 % des enfants disposent d'une représentation assez juste des fonctions de l'écrit. Les autres enfants n'ont pas accès à une telle représentation; dans la majorité des cas, le langage écrit demeure exclusif au monde scolaire, ou encore réfère à des représentations floues ou intuitives.

3.4 La conscience linguistique, groupe expérimental, prétest

Pour évaluer la conscience linguistique nous avons utilisé l'épreuve: « écriture inventée » de Ferreiro ainsi que le tableau 5 de classement présenté à la page 70.

Dans le groupe expérimental, seulement un enfant utilise une imitation d'écriture (niveau 0). Nous retrouvons 6 enfants qui utilisent le graphisme primitif. Le graphisme primitif comprend trois sous catégories: le graphisme primitif, les écritures

uni-graphiques et les écritures sans contrôle de quantité. Six enfants du groupe expérimental relèvent de la sous catégories écritures uni-graphiques. Aucun sujet ne présente des écritures fixes et nous retrouvons 18 enfants au niveau des écritures différenciées. A ce dernier niveau, l'enfant utilise des graphies conventionnelles et il différencie ses mots en variant la quantité et l'ordre des graphismes (tableau 9).

Tableau 9. La conscience linguistique, prétest.

Niveaux	Groupe Expérimental 1991
Niveau 0	1
Pré-syllabique	
A - graphismes primitifs	A-1 : 0 A-2 : 6 A-3 : 0
B - Écritures fixes	B-4 : 0
C - Écritures différenciées	C-5 : 0 C-6 : 2 C-7 : 6 C-8 : 3 C-9 : 7

Cette majorité des sujets qui ont recours à des écritures différenciées révèle une représentation du fonctionnement de l'écrit qui respecterait un principe fondamental du langage écrit qui veut que des mots différents à l'oral ne peuvent être représentés par les mêmes graphismes ou les mêmes lettres. Ainsi, devant l'obligation d'écrire des mots distincts, la majorité des sujets ont recours à une stratégie de différenciation en ajoutant un ou des graphismes à l'un ou l'autre des mots pour les distinguer de

ceux qui sont déjà écrits. Cette différenciation est aussi rendue possible par la permutation des graphismes d'un mot à l'autre.

Nous pouvons donc admettre, sur la base d'un tel résultat, que la majorité des sujets du groupe expérimental disposent d'une représentation adéquate du fonctionnement de l'écrit, car aux référents oraux différents correspondent des hypothèses différenciées à l'écrit. Il semblerait donc que ce principe de base de l'écrit soit bien perçu par les enfants. En revanche, l'analyse qu'ils font de la langue orale demeure encore trop grossière pour permettre l'émergence d'hypothèses d'écriture qui révéleraient la capacité de segmenter les mots en syllabes. Cette compétence de segmentation est même tout à fait absente, car même au niveau de la phrase, aucun des sujets ne parvient, lors de leurs hypothèses d'écriture, à la segmenter en ses diverses composantes. Une telle observation demeure conforme aux résultats que les sujets ont manifesté à l'épreuve de la clarté cognitive où le concept de la phrase s'avérait non maîtrisé.

Même si certains concepts de la clarté cognitive sont maîtrisés par les enfants, et qu'ils reconnaissent surtout les actes de lecture et plus faiblement ceux d'écriture, même si les fonctions sont claires pour certains d'entre eux, dans l'ensemble ils ne parviennent pas à une représentation du fonctionnement de l'écrit qui soit supérieure au niveau pré-syllabique. Sans doute, faut-il croire que l'analyse de leur langue orale demeure encore trop grossière pour accéder à un niveau plus évolué.

Tel que nous l'avions vu avec Fijalkow (1989), la relation qui doit s'exercer entre l'oral et l'écrit est peu consolidée. Bien que la majorité des sujets soient conscients du principe qui veut qu'à un mot corresponde une hypothèse graphique qui lui soit spécifique, les sujets du groupe expérimental n'appliquent pas un tel principe en référence à l'analyse ou la segmentation du langage oral. Une telle procédure demeure encore très près d'une représentation idéographique du fonctionnement de l'écriture.

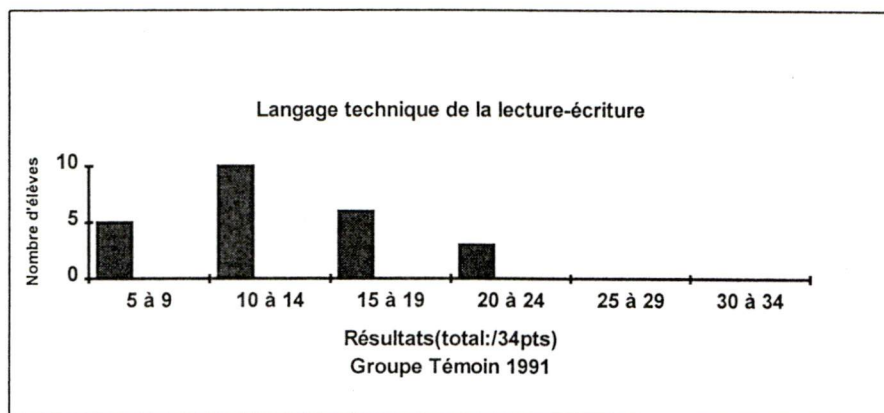
Par ailleurs, les expériences antérieures quant aux essais de production écrite sont fort limitées et ainsi la stimulation qu'ils ont pu recevoir en serait une qui privilégie davantage les situations de réception et fort peu celles qui demandent une production. Nous voyons bien, au prétest, que les enfants du groupe expérimental ont déjà des acquis, tant au niveau du langage technique, des fonctions de l'écrit, des conduites de lecture et d'écriture et, de la conscience linguistique, dès l'entrée à la maternelle. Ces connaissances sont surtout d'ordre intuitif et, varient d'un individu à l'autre, selon l'information véhiculée par son environnement.

4. Prétest, clarté cognitive, groupe témoin

4.1 Le langage technique de la lecture-écriture, groupe témoin, prétest

En observant le graphique 3, nous remarquons qu'aucun enfant du groupe témoin n'a obtenu un résultat supérieur à 24 points.

Graphique 3. Le langage technique de la lecture-écriture. Résultats d'ensemble (groupe témoin, prétest).

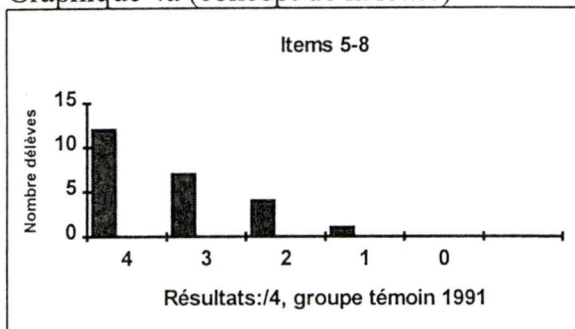


Nous retrouvons 5 enfants sur 24 dans la catégorie 5 à 9 points, 10 enfants sur 24 dans la catégorie 10 à 14 points, 6 enfants dans la catégorie 15 à 19 points et finalement, 3

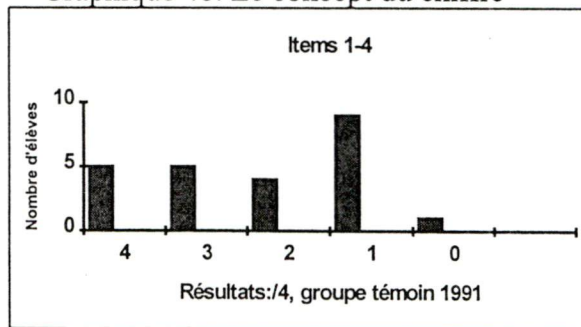
sur 24 dans la catégorie 20 à 24 points. La moyenne générale du groupe témoin se situe à 12 sur 34 points. Dans les pages suivantes, nous présentons les résultats par item et regroupement d'items pour discuter des résultats.

Les concepts les mieux réussis sont, par ordre d'importance : le concept de la lettre (graphique 4a), le concept du chiffre et du nombre (graphique 4b) et le concept de la majuscule (graphique 4d).¹

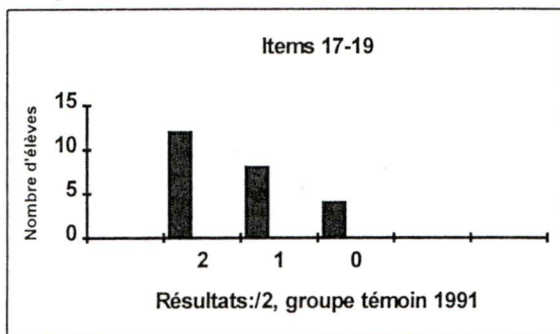
Graphique 4a (concept de la lettre)



Graphique 4b. Le concept du chiffre



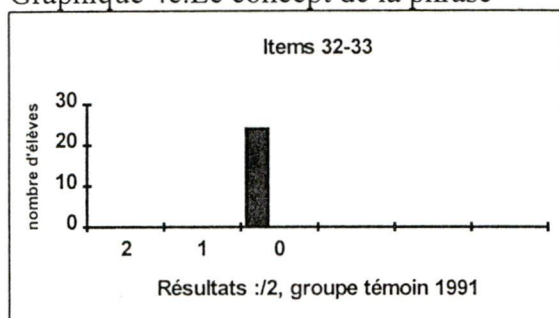
Graphique 4d. Le concept de la majuscule



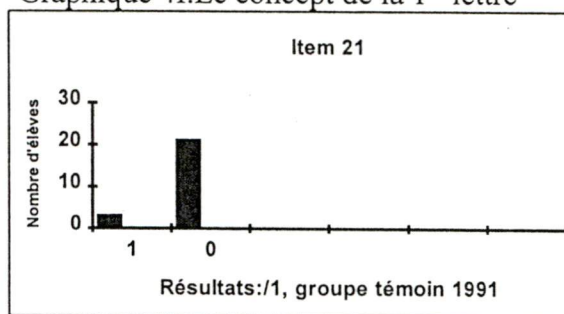
1. Dans les cas où nous regroupons des items qui concernent un même concept, les résultats s'expriment sur un total de 4, 3 ou 2 points; lorsqu'un seul item de l'épreuve concerne un concept, le total maximum est de 1.

Le concept qui semble poser le plus de problèmes dans le groupe témoin est le concept de la phrase (1^{re} et dernière phrase) (graphique 4e) où tous les enfants du groupe ont échoué. Plus de la moitié des sujets du groupe témoin aux concepts suivants : le concept de la première lettre (graphique 4f) et de la dernière lettre (graphique 4g), le concept du titre (graphique 4h), le concept d'auteur (graphique 4n), le concept de la ligne (graphique 4o), celui du nom propre (graphique 4m), de la lettre minuscule (graphique 4k) et celui de la phrase (phrase vs mot, vs nombre) (graphique 4L).

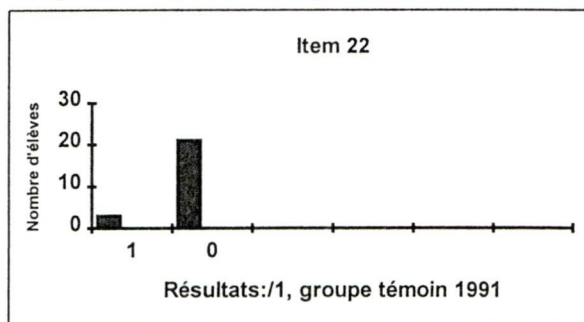
Graphique 4e. Le concept de la phrase



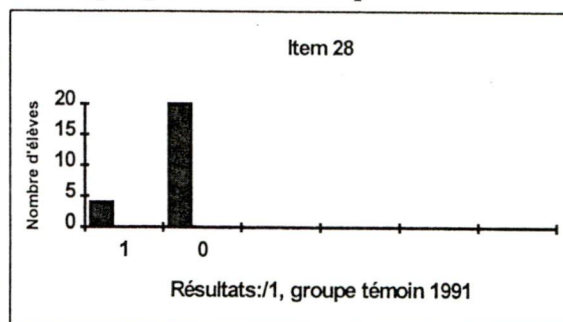
Graphique 4f. Le concept de la 1^{re} lettre



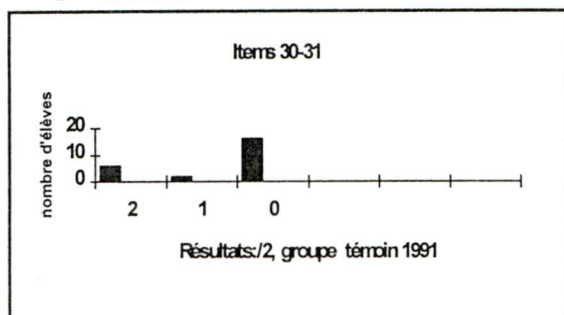
Graphique 4g. Le concept de la dernière lettre



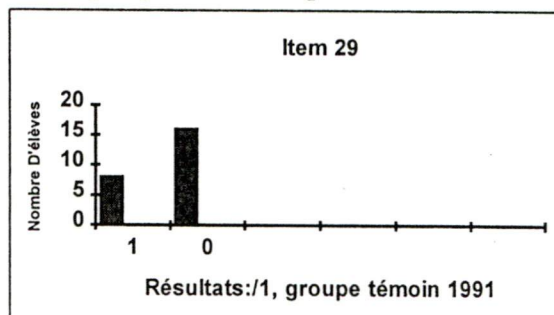
Graphique 4h. Le concept du titre.



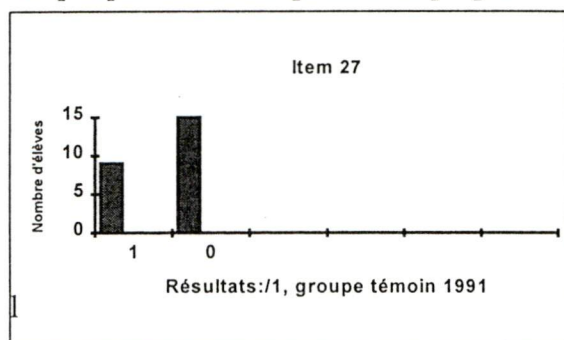
Graphique 4.o Concept de la ligne



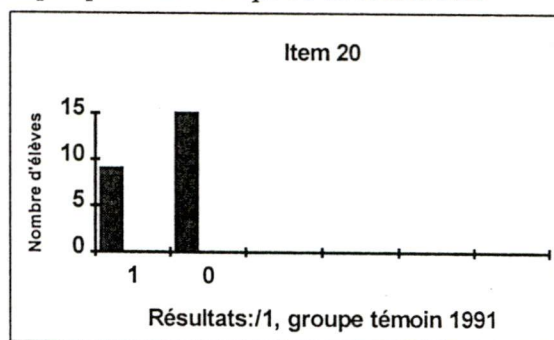
Graphique 4n. Concept d'auteur



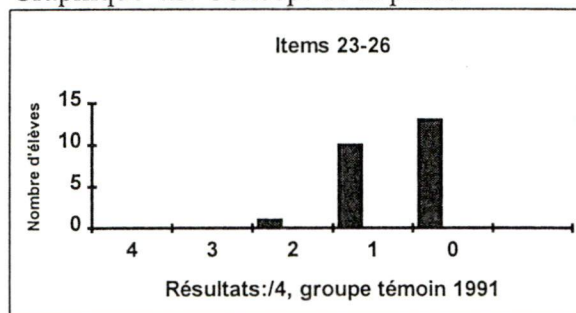
Graphique 4m. Concept du nom propre



Graphique 4k. Concept de la minuscule

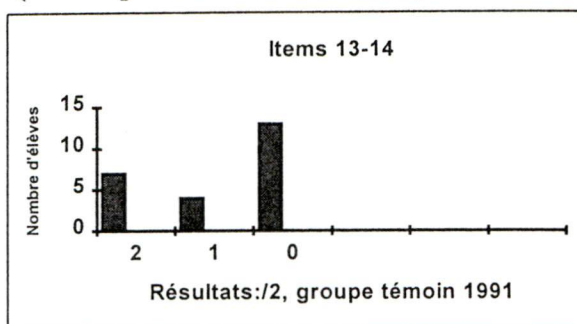


Graphique 4L. Concept de la phrase

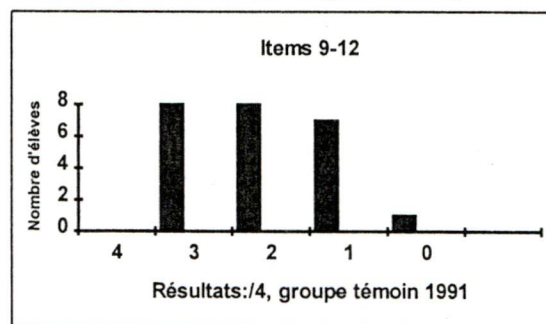


Nous retrouvons quatre items qui sont plus ou moins bien réussis par les sujets du groupe témoin, il s'agit des concepts du mot (mot vs phrase, 1er et 2 ers mots; graphique 4i , mot vs lettre, vs nombre, vs gribouillis; graphique 4c, mot vs phrase, 1er et 2ers mots, graphique 4j), et le concept de l'histoire écrite (graphique 4p).

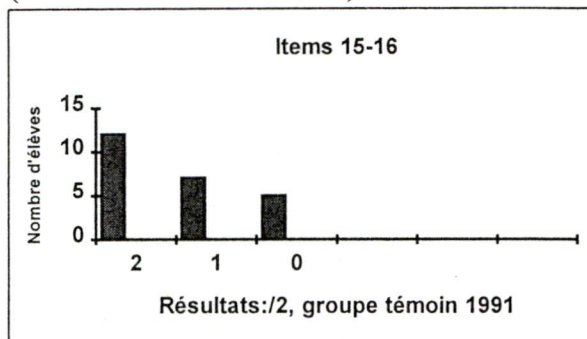
Graphique 4i. Concept du mot,
(mot vs phrase 1er et 2ers mots)



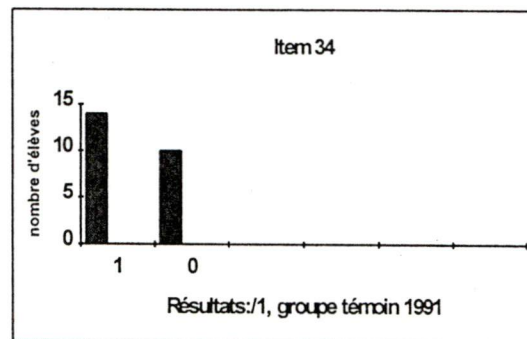
Graphique 4c. Le concept du (mot
vs lettre, vs nombre, vs gribouillis)



Graphique 4j. Concept du mot
(dernier et 2 derniers mots)



Graphique 4p. Concept d'histoire écrite



Les résultats à ces items ou regroupements d'items démontrent une inégalité entre les sujets. Pour certains, le ou les concepts utilisés sont connus, alors que pour d'autres sujets les réponses sont inexactes et les concepts non maîtrisés. Ces résultats concèdent que les élèves du groupe témoin ne détiennent pas une clarté cognitive équivalente.

Nous pouvons aussi avancer que certaines composantes de l'écrit ne sont pas entièrement acquises. C'est le cas ici du concept de la lettre qui semble assez bien maîtrisé par l'ensemble des sujets lorsqu'il est opposé à ceux du chiffre et du mot (graphique 4a) et de la majuscule (graphique 4d) et, qui pose problème au niveau de la lettre minuscule (graphique 4k). Il en est de même du concept du mot qui, lorsqu'il

est opposé à une lettre, à un nombre ou à un gribouillis apparaît assez bien maîtrisé par l'ensemble des sujets mais devient problématique lorsqu'il est demandé d'identifier le premier et les deux premiers mots (graphique 4i) ainsi que le dernier et les deux derniers mots (graphique 4j).

Nous constatons que le concept de la phrase demeure aussi très obscur pour les sujets du groupe témoin. Les résultats démontrent qu'aucun d'entre eux ne parvient à identifier la première et la dernière phrase (graphique 4e) alors que quelques sujets la reconnaissent lorsqu'elle est opposée au mot et aux nombres (graphique 4L).

Certains concepts du langage technique de la lecture-écriture sont bien maîtrisés mais, nous remarquons, que ces mêmes concepts utilisés dans un contexte plus complexe suscitent des confusions. Nous pouvons ainsi avancer que la clarté cognitive serait peu évoluée chez l'ensemble des sujets du groupe témoin.

4.2 La reconnaissance des conduites de lecture et d'écriture, groupe témoin

Ayant 7 images et 24 enfants, il y a donc une possibilité de 168 réponses dans chacune des catégories. Le total des résultats par catégorie démontre que 33,9% (n=57) des enfants attribuent aux images un rôle de communication, 10,7% (n=18) les définissent comme un objet de lecture, 47% (n=79) donnent une réponse intuitive et 8,3% (n=14) des enfants ne répondent pas à la question.

Le tableau 10, présente les résultats du groupe témoin à l'épreuve de la reconnaissance des conduites de lecture et d'écriture.

Tableau 10. Reconnaissance des conduites de lecture-écriture, groupe témoin, prétest.

Images	Rôle de communication	Objet de lecture et d'écriture	Réponse intuitive	Ne répond pas à la question
A	14	0	8	2
B	0	0	20	4
C	5	10	7	2
D	4	0	15	5
E	4	0	19	1
F	16	0	8	0
G	14	8	2	0
Total	57	18	79	14
%	33,9%	10,7%	47%	8,3%

Les résultats du groupe témoin démontrent que les images identifiées avec des termes précis sont, l'image F où on voit une fille lisant un livre, l'image A qui représente un homme lisant un journal et, l'image G qui montre une fille écrivant dans un cahier. Celles qui ont posé le plus de problèmes représentent des enfants qui lisent le nom des pays sur le globe terrestre (image B) et des hommes qui lisent des affiches sur un mur extérieur (image D).

Nous pouvons dès lors conclure que les enfants du groupe témoin reconnaissent correctement des images qui représentent des scènes familières donc, plus conformes aux pratiques courantes de lecture et d'écriture. Les réponses intuitives prédominent et une telle situation laisse croire que la reconnaissance des conduites de lecture et d'écriture serait sur le point d'être acquise.

4.3 Les fonctions de l'écrit, groupe témoin, prétest

Lors d'une entrevue individuelle, deux questions ont été posées aux enfants du groupe témoin. À la question: "À quoi sert la lecture?" (tableau 11), 5 enfants sur 24 lui ont donné un rôle de communication, 5 enfants ont répondu en se référant à des tâches scolaires, 7 enfants fournissent une réponse intuitive et 7 ne savent pas à quoi sert la lecture.

Tableau 11. Les fonctions de l'écrit, prétest, groupe témoin, "À quoi sert la lecture ? "

Catégories	Groupe Témoin 1991	
A - Rôle de communication	5	20,8%
B - Objet de lecture	5	20,8%
C - Réponse intuitive	7	29,1%
D - Ne répond pas à la question	7	29,1%
Nombre total de réponses	24	

À la question "À quoi sert l'écriture?" (tableau 12), nous retrouvons 9 enfants sur 24 qui l'expliquent comme un objet de lecture donc en se référant à des tâches scolaires, seulement 2 lui donnent un rôle de communication, 6 répondent intuitivement et 7 enfants ne savent pas à quoi sert l'écriture. Nous pouvons donc constater que quelques enfants du groupe témoin ont déjà certains acquis face aux fonctions de l'écrit. Ils ont une représentation plus ou moins évoluée, des rôles de la lecture et de l'écriture.

Tableau 12. Les fonctions de l'écrit, prétest, groupe témoin, "À quoi sert l'écriture ? "

Catégories	Groupe Témoin 1991	
A - Rôle de communication	2	8,3%
B - Objet d'écriture	9	37,5%
C - Réponse intuitive	6	25%
D - Ne répond pas à la question	7	29,1%
Nombre total de réponses	24	

4.4 Prétest, conscience linguistique, groupe témoin

Nous avons utilisé l'épreuve: "Écriture inventée" de Ferreiro ainsi que le tableau 5 de classement (voir p.70).

Dans le groupe témoin, on retrouve 2 enfants qui imitent l'écriture (niveau 0) tandis que 14 enfants utilisent le graphisme primitif. Aucun des enfants n'utilise les écritures fixes et 8 enfants sont au niveau des écritures différenciées. Plus de la moitié des sujets du groupe témoin se retrouvent dans la catégorie A où l'on retrouve soit des gribouillages ou pseudo-lettres, l'utilisation d'une seule graphie pour chaque mot ou bien, une quantité de lettres où l'élément de contrôle est la limite de la feuille. Les enfants font la distinction entre dessiner et écrire mais il n'y a pas de correspondance grapho-phonétique. Seulement 8 enfants utilisent les écritures différenciées. Cette minorité de sujets disposent d'une représentation adéquate du fonctionnement de l'écrit car ils utilisent des graphismes différents pour ainsi les distinguer des mots déjà écrits. Nous pouvons donc admettre qu'une minorité des sujets du groupe témoin disposent d'une représentation assez adéquate du fonctionnement de l'écrit.

Tableau 13. La conscience linguistique, prétest, groupe témoin.

Niveaux	Groupe Témoin 1991
Niveau 0	2
Pré-syllabique	
A - graphismes primitifs	A-1 : 3 A-2 : 10 A-3 : 1
B -Écritures fixes	B-4 : 0
C - Écritures différenciées	C-5 : 0 C-6 : 0 C-7 : 2 C-8 : 0 C-9 : 6

Malgré le fait que certains enfants du groupe témoin démontrent une connaissance soit, des fonctions de l'écrit, des items du langage technique de la lecture-écriture ou des actes de lecture-écriture, ils ne parviennent pas à une représentation du fonctionnement de l'écrit qui est supérieure au niveau pré-syllabique. Même si quelques enfants possèdent certains acquis, ils sont insuffisants pour accéder au niveau syllabique. Là aussi, nous pouvons avancer que la tâche en écriture inventée ne prend pas appui sur l'analyse de la langue orale.

L'observation des résultats des épreuves au prétest révèle que, les enfants du groupe témoin ont déjà des acquis, tant au niveau de la clarté cognitive que de la conscience linguistique dès l'entrée à la maternelle. Nous remarquons que ces acquis, relèvent souvent de l'intuition et qu'ils varient d'un enfant à l'autre, selon, vraisemblablement, l'influence de leur milieu et de l'environnement.

5. Comparaison prétest, groupes expérimental et témoin

Pour effectuer la comparaison des groupes, expérimental et témoin, lors du prétest, nous utilisons les histogrammes ainsi que les graphiques "boîte à moustache". Nous choisissons cette représentation graphique car elle permet une meilleure vision de la distribution de nos résultats; cette image est limitée lorsque nous nous attardons uniquement à l'étude de la moyenne (exprimée ici par \bar{x}) ou de la médiane (représentée par *----*). Ainsi, dans les graphiques subséquents, plus il y aura homogénéité des résultats, plus la "boîte à moustache" sera petite; la ligne horizontale au bas de la boîte représente le premier quartile et celle du haut le troisième quartile.

Cette technique prend aussi en compte les valeurs isolées au dessus du troisième quartile ou sous le premier quartile qui sont exprimées respectivement par la présence d'astérisque ou du symbole zéro. A l'inverse, lorsque nous enregistrerons une grande dispersion, les boîtes s'étireront et nous remarquerons également une ligne continue qui illustre aussi cette dispersion.

Le terme EPR représente le groupe expérimental au prétest et, TPR représente le groupe témoin au prétest.

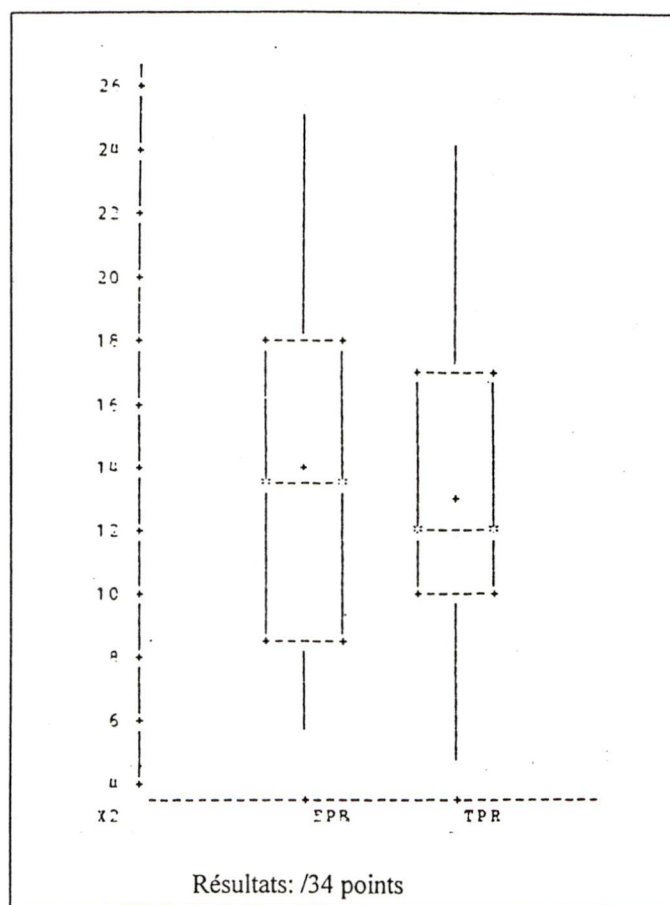
5.1 Le langage technique de la lecture-écriture, prétest, groupes expérimental-témoin

Dans le but de vérifier l'équivalence des groupes expérimental et témoin, nous comparons ici les résultats au prétest pour toutes les épreuves. Cette opération s'avère essentielle à l'interprétation des rendements qui seront exprimés à la fin de l'expérimentation, car elle permet de vérifier si les deux groupes sont équivalents en début d'intervention.

Pour l'épreuve du langage technique de la lecture-écriture, nous comparons d'abord les résultats à l'ensemble de l'épreuve pour ensuite s'attarder à chacun des items ou regroupements d'items. Nous ne rapportons, dans ce dernier cas, que les items pour lesquels le groupe expérimental et le groupe témoin se distinguent; les résultats des autres items qui ne se distinguent pas entre les deux groupes sont présentés en annexe.

Le graphique 5 donne les résultats d'ensemble du groupe expérimental (EPR, n=25) et témoin (TPR, n=24) à l'épreuve du langage technique de la lecture-écriture, au prétest.

Graphique 5. Le langage technique de la lecture-écriture, prétest, groupes expérimental-témoin.

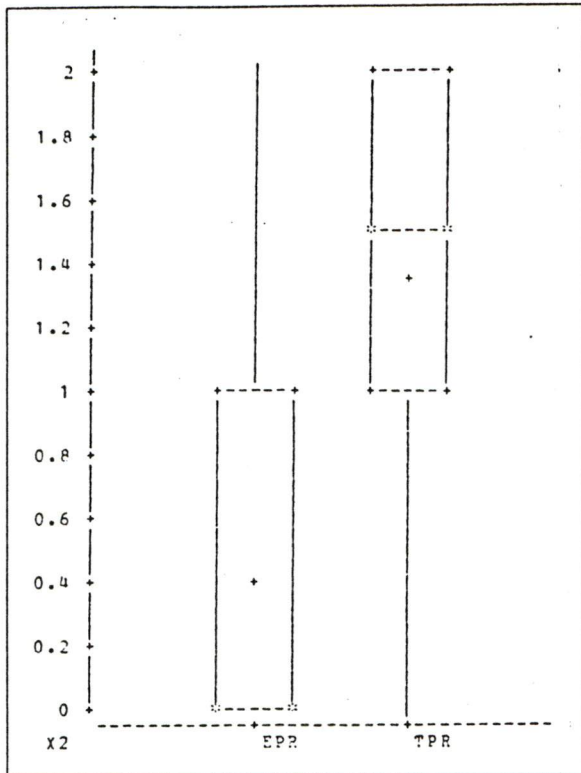


Lorsque nous comparons les résultats de l'épreuve « Le langage technique de la lecture-écriture » des groupes expérimental et témoin, nous constatons une légère supériorité du groupe expérimental à cette épreuve et, par ailleurs, une plus grande dispersion au niveau de la répartition des résultats. La médiane dans le groupe témoin se situe à 12; ainsi 50% des scores sous la médiane sont compris entre 10 et 12 et 50 % des scores au-dessus de la médiane sont compris entre 12 et 17. La médiane du groupe expérimental se situe à 13,5; ainsi 50% des scores sous la médiane sont compris entre 8,5 et 13,5 et 50% des scores au dessus de la médiane sont compris entre 13,5 et 18. Bien que les résultats se distribuent différemment d'un groupe à l'autre, les moyennes apparaissent équivalentes (EPR:M=13,91 et TPR:M=13,12).

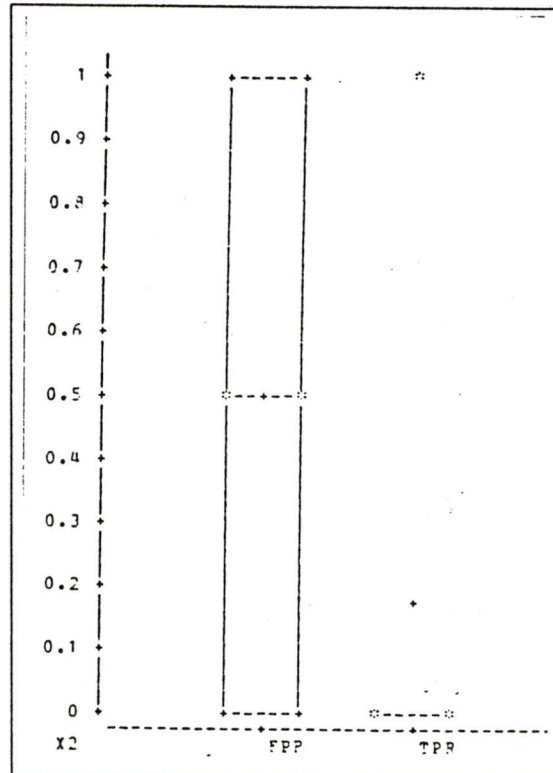
Lorsque nous comparons les résultats des groupes expérimental et témoin au prétest, pour chacun des items ou regroupements d'items, nous notons que plusieurs concepts tels que : le concept de la lettre (items 5-8; graphique 6b), du chiffre et du nombre (items 1-4; graphique 6a) et le concept du mot (items 9-12; graphique 6c) sont assez bien réussis et ce, dans les deux groupes. De plus, ces performances apparaissent similaires d'un groupe à l'autre.(Voir annexe E).

Nous observons par ailleurs, aux graphiques qui suivent, une certaine disparité des résultats entre les deux groupes. Le groupe témoin semble plus performant que le groupe expérimental, au niveau des concepts de la lettre majuscule (items17-19; graphique 6d) tandis que le groupe expérimental dépasse le groupe témoin au niveau des concepts du titre (item28; graphique 6e), de l'histoire écrite (item 34; graphique 6f) et du mot (mot avec phrase, premier et deux premiers mots) (items 13-14; graphique 6g et items 15-16; graphique 6h). Mis à part le concept de la lettre majuscule, pour lequel l'écart est de 1 point (sur un total de 2) en faveur du groupe témoin, les écarts entre les deux groupes pour les quatre autres concepts et qui s'expriment en faveur du groupe expérimental sont très peu élevés.

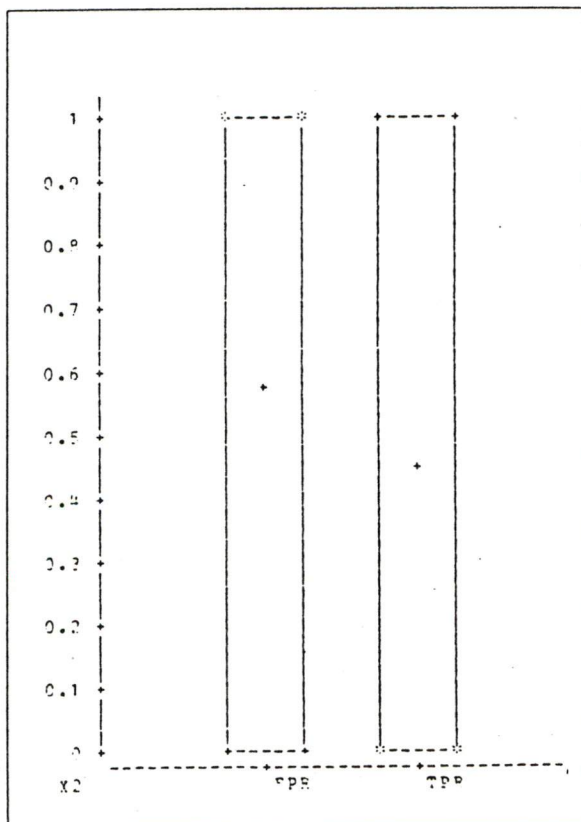
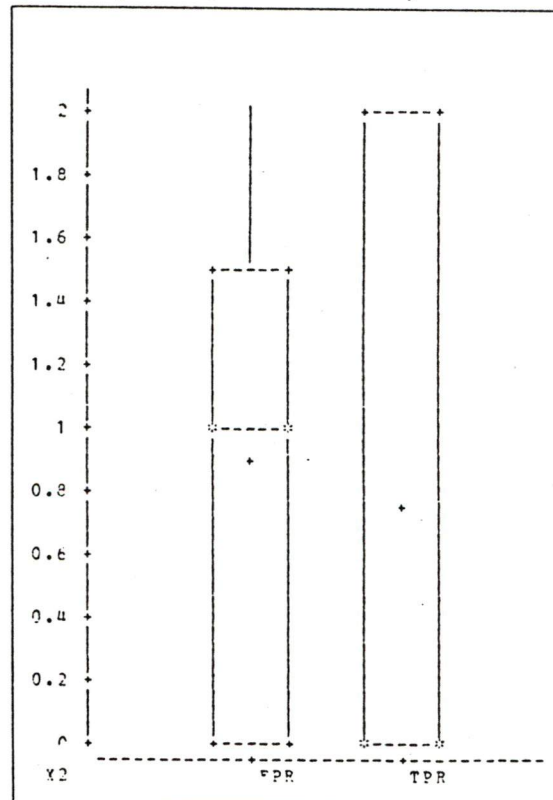
Graphique 6d. Concept de la lettre majuscule



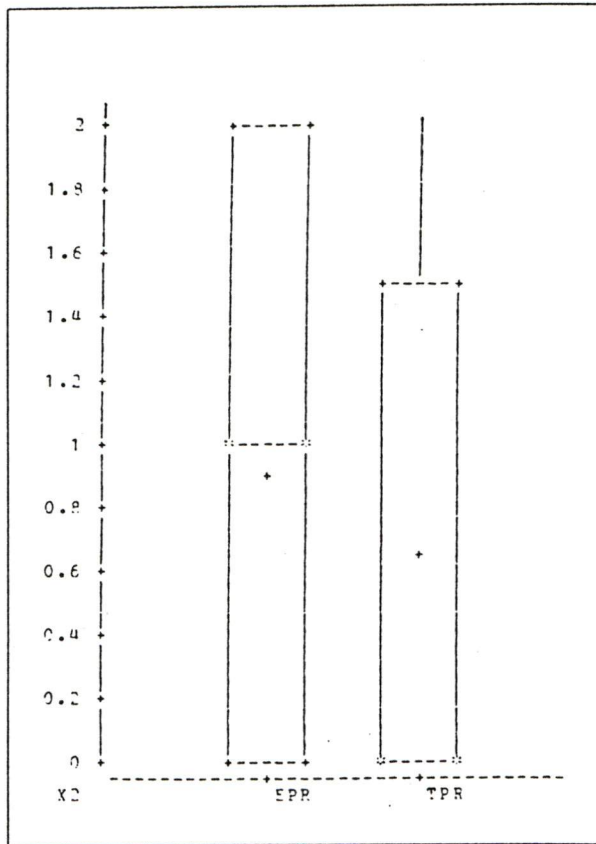
Graphique 6e. Concept du titre



Graphique 6f. Concept de l'histoire écrite

Graphique 6g. Concept du mot
(mot vs phrases, 1er et 2ers mots)

Graphique 6h. Concept du mot (mot vs phrase, dernier et 2 derniers mots)

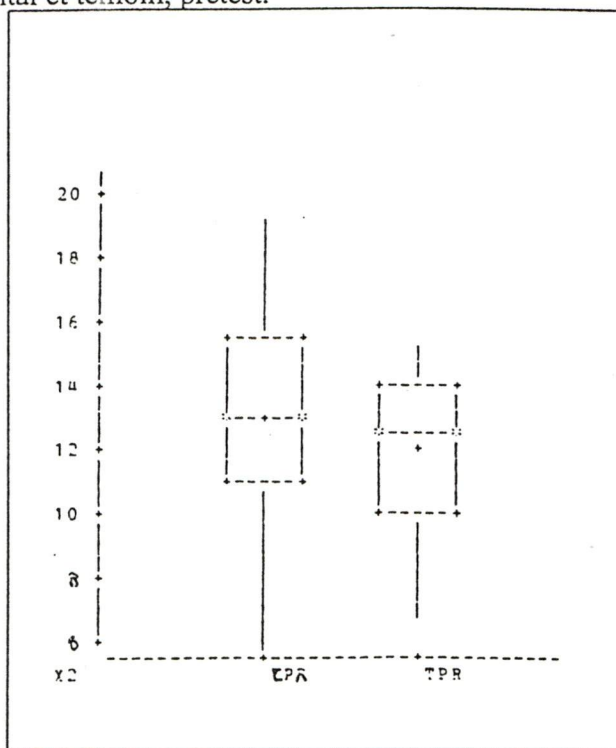


Les deux groupes s'équivalent dans les résultats qui concernent les concepts suivants: la lettre minuscule, la 1re lettre, la dernière lettre, la phrase, le nom propre, le concept d'auteur, de la ligne (1re et dernière ligne) et finalement le concept de la phrase (1re et dernière phrase). Ce qui nous amène à dire, qu'au niveau de l'épreuve « Le langage technique de la lecture-écriture », les groupes expérimental et témoin sont quasi-équivalents, en octobre 1991.

5.2 La reconnaissance des conduites de lecture et d'écriture, groupe expérimental-témoin, prétest

En observant le graphique 7, nous constatons une très légère supériorité du groupe expérimental sur le groupe témoin. La moyenne du groupe expérimental est de 13/20 tandis que celle du groupe témoin est de 11,9/20.

Graphique 7 . La reconnaissance des conduites de lecture et d'écriture, groupes expérimental et témoin, prétest.



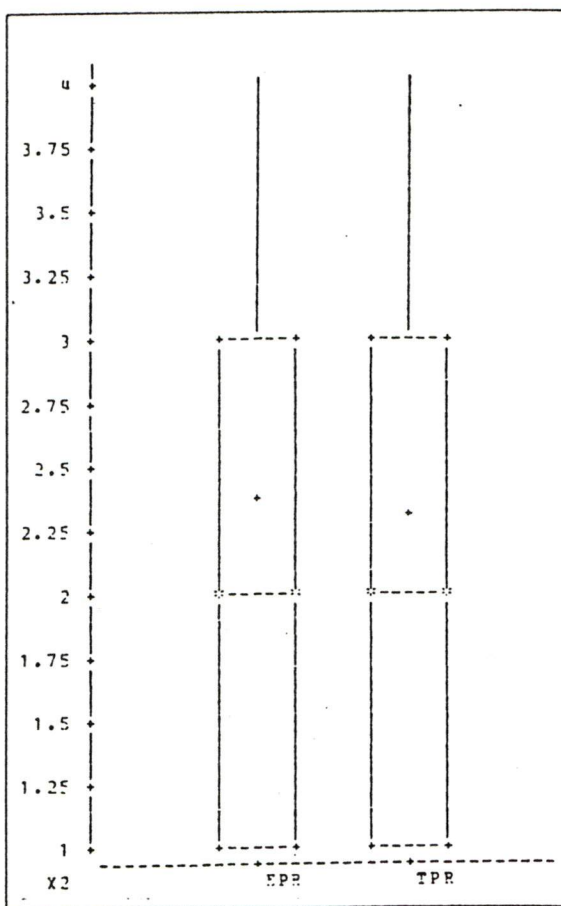
La médiane du groupe témoin se situe à 12,5; ainsi 50% des scores sous la médiane sont compris entre 10 et 12,5 et 50% des scores au dessus de la médiane sont compris entre 12,5 et 14. La médiane du groupe expérimental se situe à 13; nous en retrouvons 50% au dessous entre 11 et 13 et 50% au-dessus entre 13 et 15. Un plus grand nombre d'enfants du groupe expérimental attribuent aux images, un rôle de communication alors

que, nous observons dans le groupe témoin, plus d'enfants qui donnent une réponse intuitive. Malgré ces quelques différences entre les deux groupes, les résultats permettent de considérer que, pour cet aspect, les deux groupes sont équivalents.

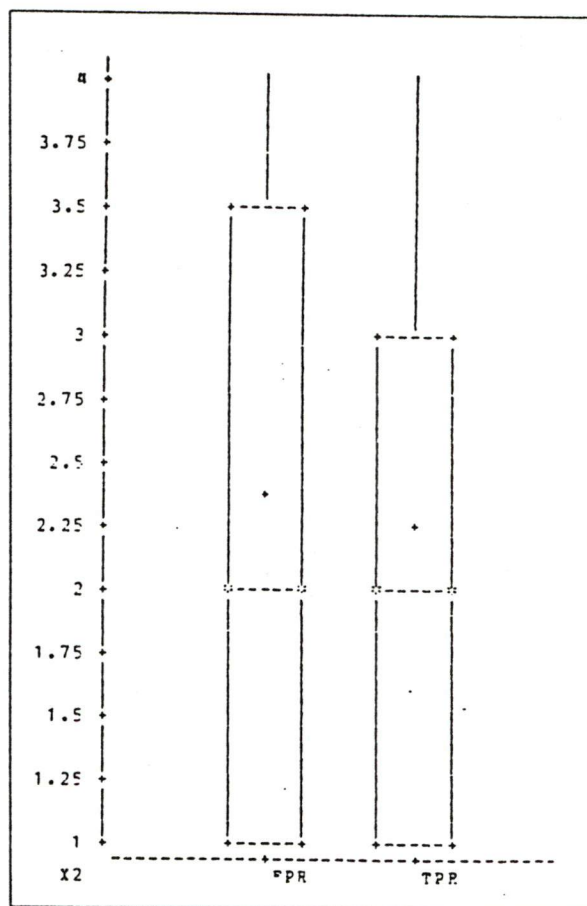
5.3 Les fonctions de l'écrit, prétest, groupes expérimental et témoin

Lorsque nous comparons les résultats des deux groupes aux questions qui concernent les fonctions de l'écrit, nous pouvons observer aux graphiques 8a et 8b, que les deux groupes sont équivalents à la question sur la lecture avec des moyennes de 2,37 pour le groupe expérimental et 2,33 pour le groupe témoin.

Graphique 8a. À quoi sert la lecture ?



8b. À quoi sert l'écriture ?



Tandis qu'au niveau de l'écriture, le groupe expérimental avec une moyenne de 2,37 est légèrement supérieur au groupe témoin qui a une moyenne de 2,25. Cette légère supériorité est attribuable à la performance de quelques sujets qui réussissent fortement à cette épreuve portant sur les fonctions de l'écriture. À la lumière de ces résultats, nous pouvons dire que les groupes, expérimental et témoin, sont quasi-équivalents.

5.4 La conscience linguistique, groupes expérimental-témoin, prétest

Le tableau 14 démontre bien que, même si les deux groupes se situent au niveau pré-syllabique, le groupe expérimental à l'intérieur des étapes de ce niveau, comporte des sujets qui disposent de stratégies plus évoluées que le groupe témoin.

Tableau 14. La conscience linguistique, prétest.

Niveaux	Groupe Expérimental 1991	Groupe Témoin 1991
Niveau 0	1	2
Pré-syllabique		
A - graphismes primitifs	A-1 : 0 A-2 : 6 A-3 : 0	A-1 : 3 A-2 : 10 A-3 : 1
TOTAL	6	14
B - Écritures fixes	B-4 : 0	B-4 : 0
TOTAL	0	0
C - Écritures différenciées	C-5 : 0 C-6 : 2 C-7 : 6 C-8 : 3 C-9 : 7	C-5 : 0 C-6 : 0 C-7 : 2 C-8 : 0 C-9 : 6
TOTAL	18	8

Nous retrouvons 6 sujets du groupe expérimental qui utilisent les graphismes primitifs tandis que dans le groupe témoin nous en retrouvons 14 et, 18 sujets du groupe expérimental utilisent les écritures différenciées tandis que dans le groupe témoin 8 sujets seulement l'utilisent.

En conclusion, l'étude de ces premiers résultats aux épreuves, laisse voir une certaine équivalence dans les groupes, expérimental et témoin, au niveau de la clarté cognitive. Au niveau de la conscience linguistique nous constatons toutefois une supériorité du groupe expérimental. Cette supériorité n'est cependant pas suffisante pour reconnaître une forte disparité entre les groupes car tous les sujets n'émettent pas d'hypothèses d'écriture au-delà du niveau pré-syllabique. Il est important ici de préciser que le groupe expérimental a bénéficié, dès les premiers jours à la maternelle, de la stimulation à la lecture et à l'écriture, ce que le groupe témoin n'a pas connu. Nous ne croyons pas toutefois qu'une telle intervention de courte durée explique à elle seule, la légère supériorité en ce domaine du groupe expérimental.

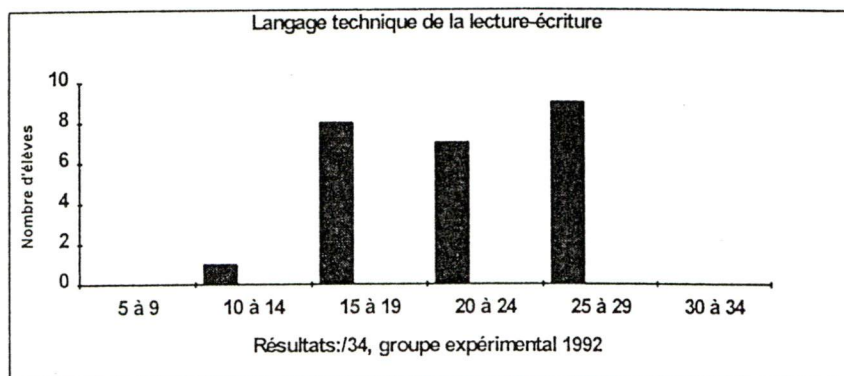
6. Post-test, clarté cognitive, groupe expérimental

En juin 1992, soit neuf mois après l'évaluation initiale, les sujets ont été réévalués à l'aide des mêmes instruments qui ont été utilisés au prétest. Nous pourrions ainsi vérifier quels sont les acquis qui ont été faits au cours de cette période pour les deux groupes d'enfants et l'écart qui pourrait se manifester entre le groupe expérimental et le groupe témoin.

Nous présentons dans l'ordre les résultats aux épreuves: le langage technique de la lecture-écriture, la reconnaissance des conduites de lecture et d'écriture, les fonctions de l'écrit et, la conscience linguistique.

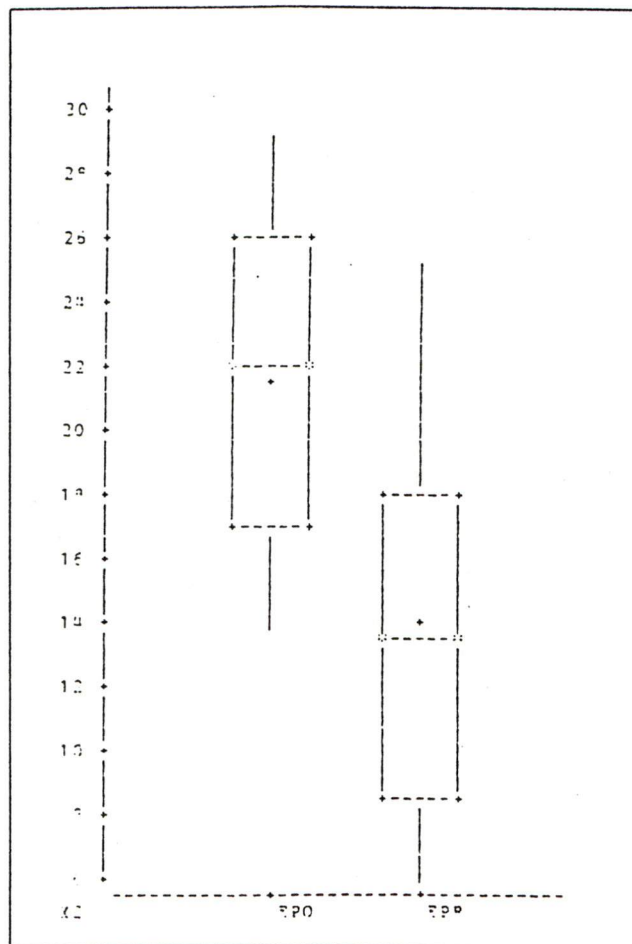
6.1 Le langage technique de la lecture-écriture, pré/post-test, groupe expérimental

Graphique 9. Le langage technique de la lecture-écriture.
Résultats d'ensemble (groupe expérimental, post-test).



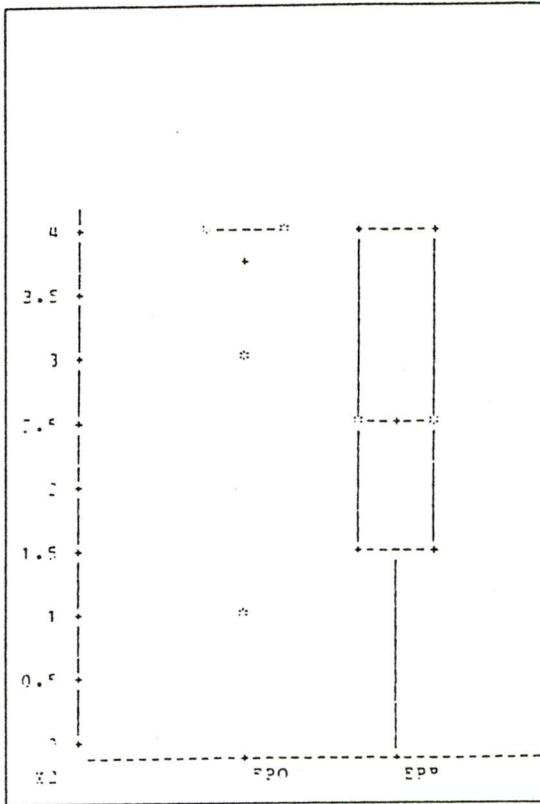
À l'épreuve du langage technique de la lecture-écriture, nous observons au graphique 9, que plus de la moitié des sujets du groupe expérimental ont un résultat compris entre 20 et 29 points sur une possibilité de 34 points. Comparativement au prétest, ces résultats permettent d'avancer que ce groupe a connu une nette progression quant aux connaissances liées au langage technique de la lecture-écriture. Au post-test, un seul sujet obtient un résultat se situant entre 10 et 14 points; au prétest, 15 sujets présentaient des rendements compris entre 5 à 14 points. En effet, en référence au graphique 10 (boîte à moustache) nous relevons que la médiane du groupe expérimental est passée de 13,5 sur 34 à 22 sur 34 au post-test.

Graphique 10. Le langage technique de la lecture-écriture, pré/post-test, groupe expérimental.

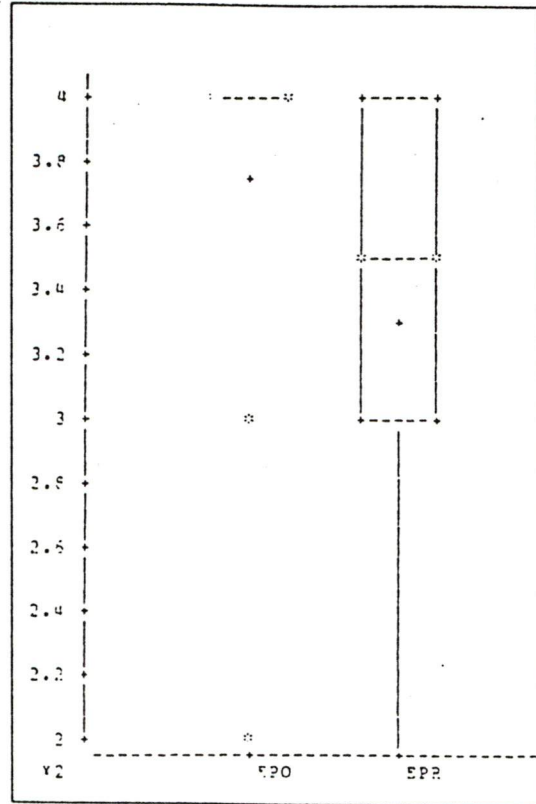


Nous retrouvons donc au post-test, 50% des scores sous la médiane compris entre 17 et 22 et 50% des scores au-dessus de la médiane qui vont de 22 points à 26 points. Au prétest 50% des scores sous la médiane se distribuent entre 8 points et 13,5 points et l'autre moitié des résultats se répartit entre 13,5 et 18 points. Lorsque nous observons plus en détail chacun des items ou regroupements d'items, nous relevons d'abord une amélioration marquée, même pour les concepts qui avaient reçu le plus de bonnes réponses au prétest. Ce sont ceux qui traitent, du chiffre et du nombre (items 1-4; graphique 11a), de la lettre (items 5-8; graphique 11b), le concept du mot (items 9-12, 13-14; graphiques 11c, 11d), et le concept d'histoire écrite (item 34; graphique 11g).

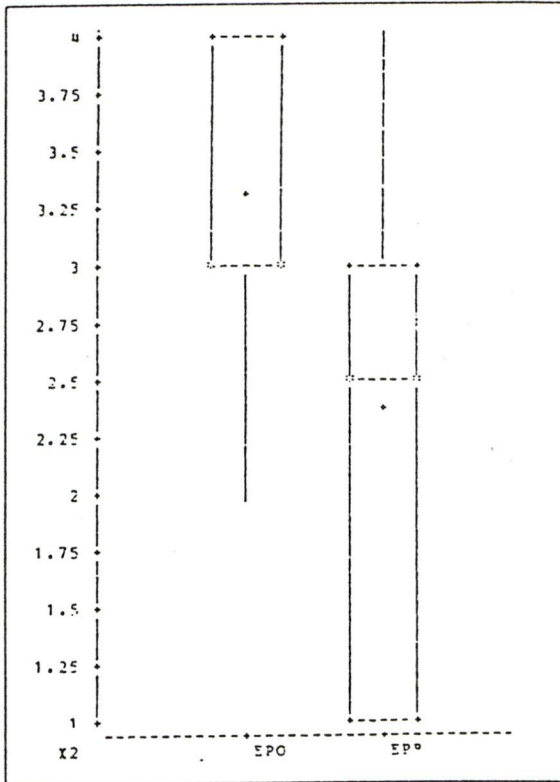
Graphique 11a Chiffre et nombre vs lettre



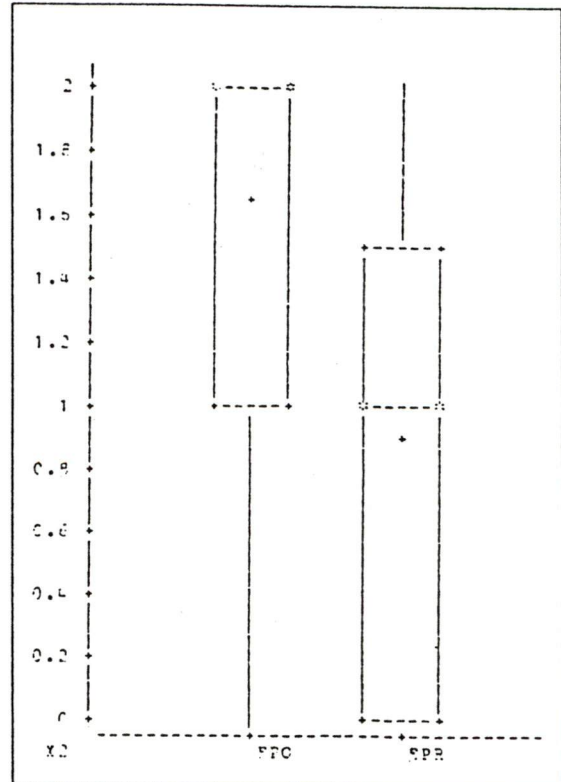
Graphique 11b La lettre vs chiffre, vs mot



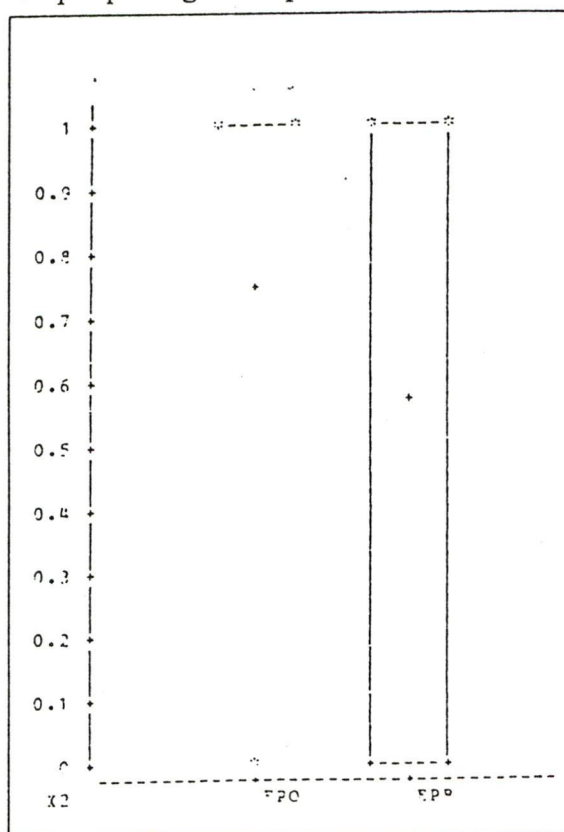
11.c Concept du mot (mot vs lettre, vs nombre, vs gribouillis)



11.d Le concept du mot (mot vs phrase, 1er et 2ers mots)



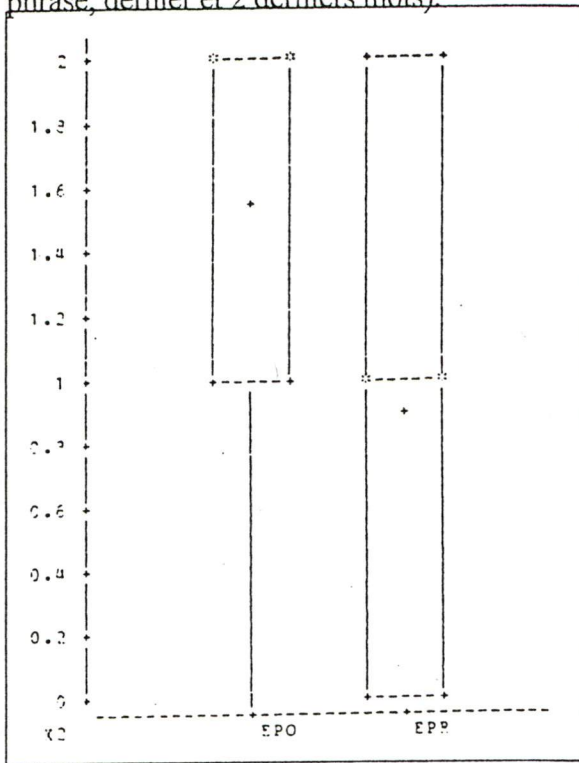
Graphique 11.g Concept d'histoire écrite.



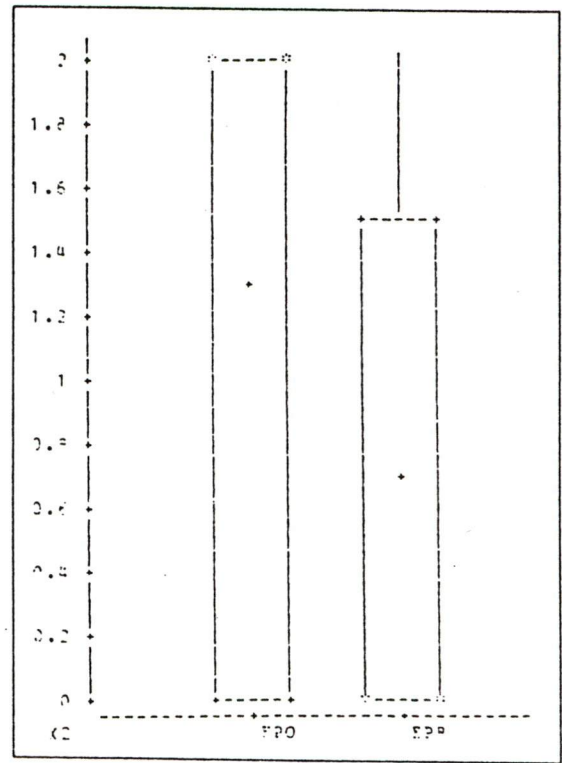
Ensuite, le taux de réussite a augmenté de façon substantielle pour les concepts suivants : le concept de la ligne (items 30-31; graphique 11k), le concept du mot (item 15-16; graphique 11e), le concept de la 1^{re} lettre (item 21; graphique 11h), le concept d'auteur (item 29; graphique 11j), le concept du nom propre (graphique 11i) et le concept du titre (graphique 11f).

Il faut rappeler ici que ces six concepts étaient très peu maîtrisés lors du prétest. Ainsi, le concept de la première lettre, le concept d'auteur n'étaient réussis que par quelques sujets, alors qu'au post-test la moitié des sujets maîtrisent ces notions. Il en est de même des concepts du mot, de la ligne, du nom propre et du titre dont l'acquisition apparaît beaucoup plus généralisée lors de l'évaluation du post-test.

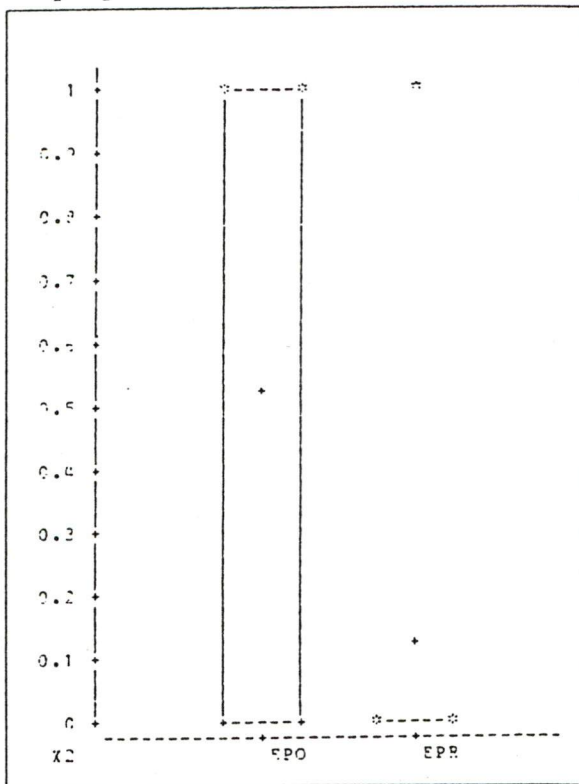
Graphique 1e. Concept du mot (mot vs phrase, dernier et 2 derniers mots).



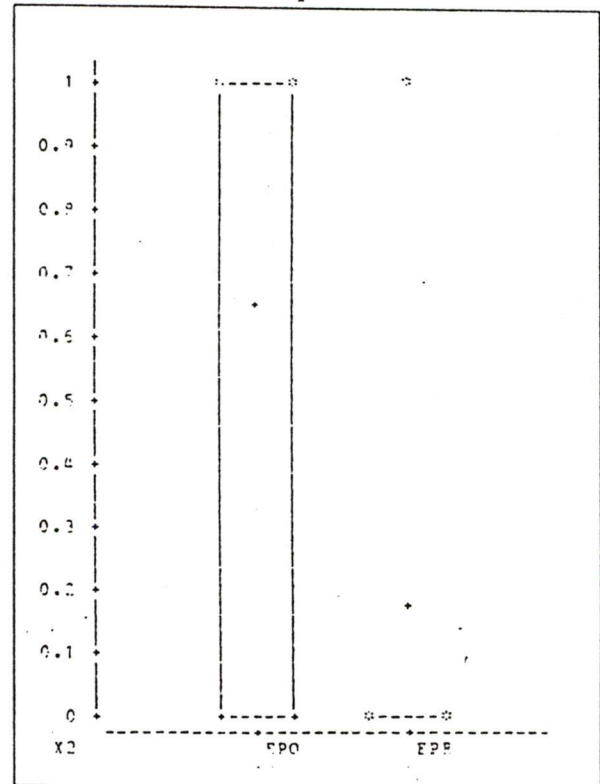
Graphique 1k. Le concept de la ligne



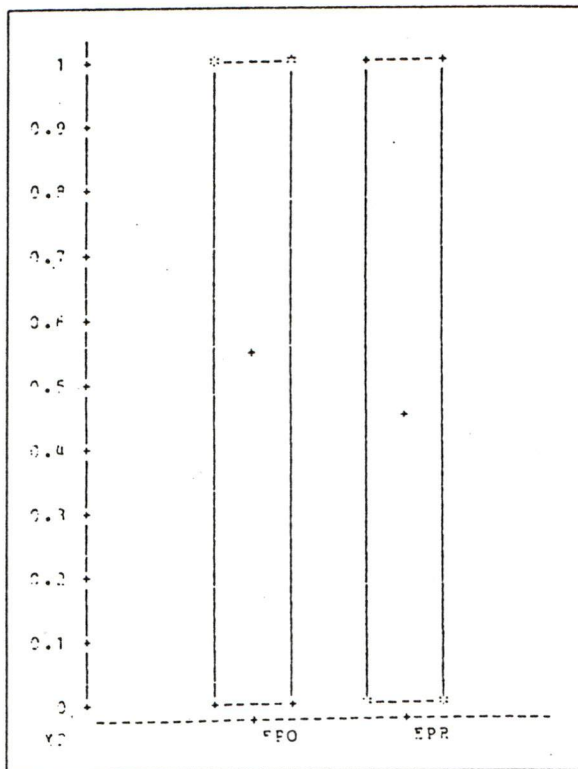
Graphique 1h. Concept de la 1^{re} lettre



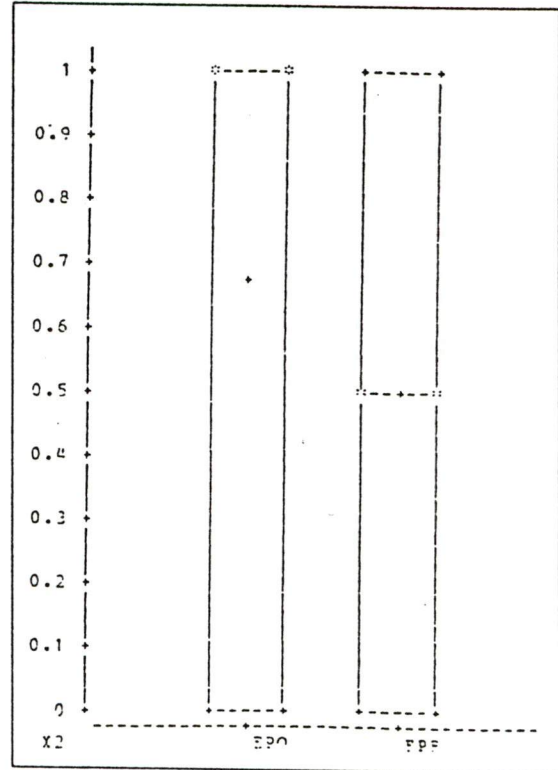
Graphique 1j. Le concept d'auteur



Graphique 11i. Le concept du nom propre.

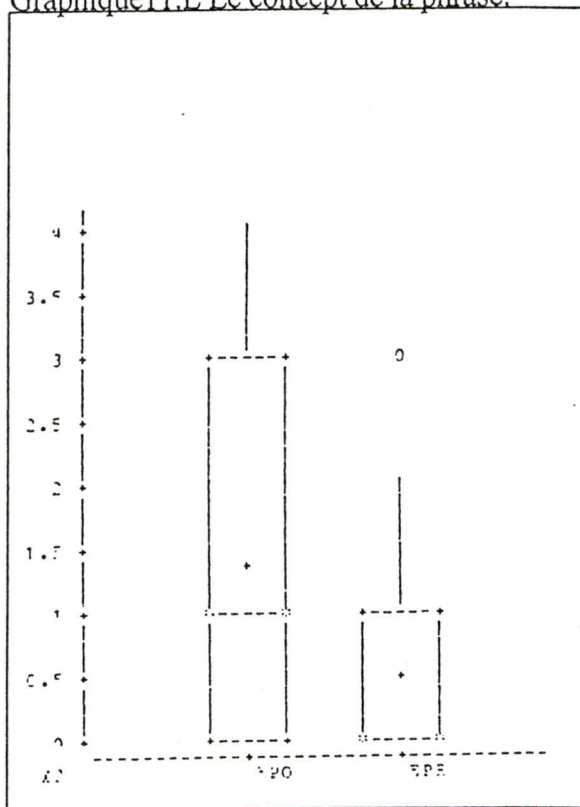


Graphique 11f. Le concept du titre.

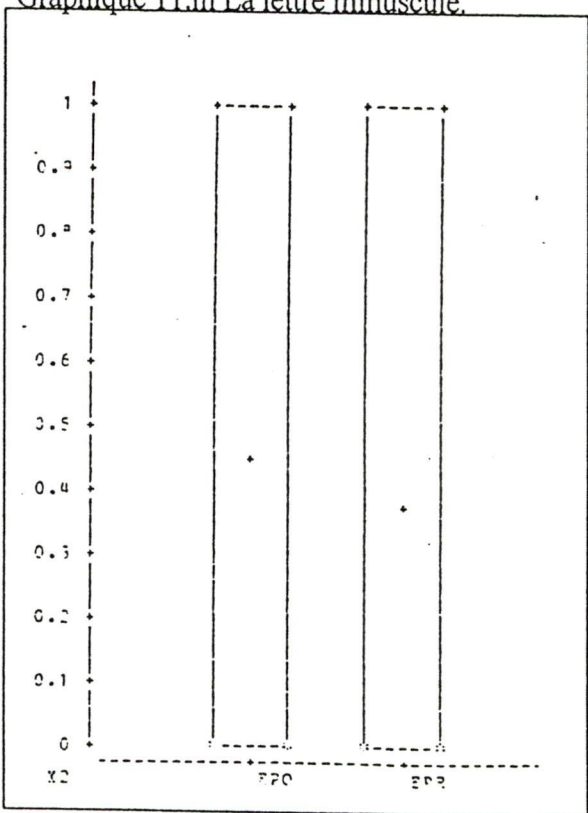


Les items qui sont demeurés faibles sont: le concept de la phrase (items 23-26; graphique 11L), le concept de la lettre minuscule (item 20; graphique 11m) et majuscule (items 17-19; graphique 11n), celui de la dernière lettre (item 22; graphique 11o). Bien que ces concepts apparaissent un peu mieux maîtrisés par les sujets du groupe expérimental, plus de la moitié d'entre eux ne parviennent pas à une juste représentation de la phrase, de la minuscule, de la majuscule, et de la dernière lettre du mot. Mis à part le concept de la phrase, ces concepts concernent des particularités du système d'écriture qui risquent peu d'interférer sur la représentation globale du fonctionnement de la langue écrite. C'est le cas de la distinction entre les lettres minuscules et majuscules. Le concept de la dernière lettre, par ailleurs, exige une compétence qui déborde celle du système d'écriture, pour impliquer des notions de séquences spatiales gauche-droite et la connaissance du vocabulaire et du concept « dernier ».

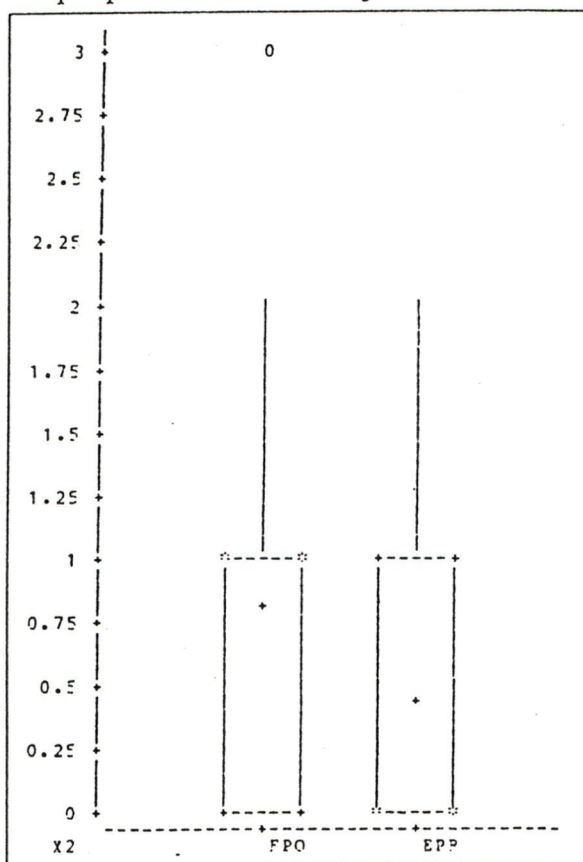
Graphique 11.l Le concept de la phrase.



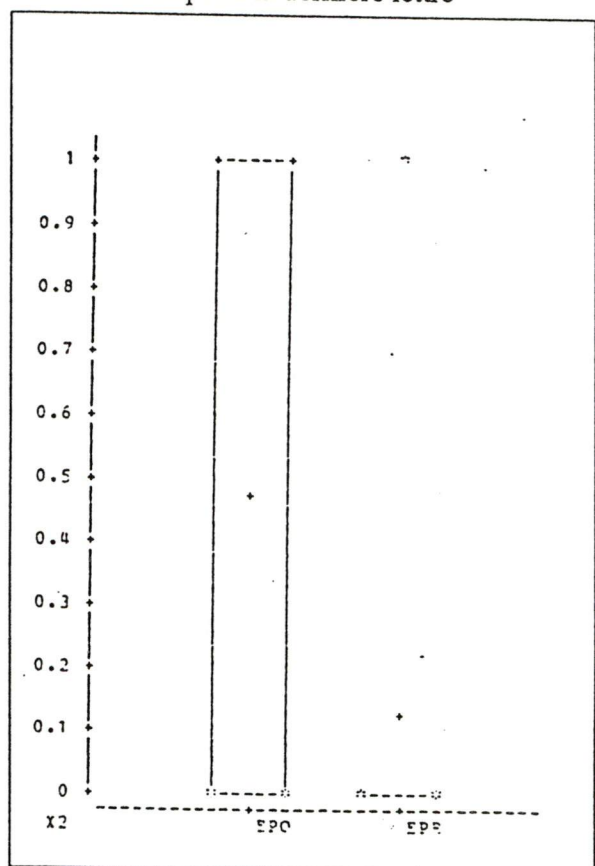
Graphique 11.m La lettre minuscule.



Graphique 11.n La lettre majuscule



11.o Le concept de la dernière lettre



Le seul concept qui est demeuré très faible est celui qui traite de la phrase (1re et dernière phrase (items 32-33)) avec 24/25 enfants qui ont échoué.

Que le concept de la phrase ait moins évolué pose davantage de questionnement. Il apparaîtrait que les acquis manifestés par les sujets du groupe expérimental concernent davantage des notions isolées (lettre, nombre, mot) qui, dans la perception des enfants ne sont pas intégrés dans le concept plus global de la phrase. Certains constituants de la phrase sont bien compris lorsqu'ils sont abordés de manière isolée, sans pour autant que le concept intégrateur de la phrase soit bien assimilé.

Dans cette épreuve, 15 des 16 concepts ont connu un taux de réussite supérieur à celui obtenu au prétest. Nous ne retrouvons aucune régression. Suite à ces résultats, nous pouvons conclure que les enfants du groupe expérimental, au post-test, ont accédé à un niveau supérieur de connaissance des concepts techniques du langage écrit et, par voie de conséquences, la clarté cognitive des enfants aurait positivement évolué.

6.2 La reconnaissance des conduites de la lecture-écriture, pré/post-test

Dans le groupe expérimental, nous remarquons, au tableau 15 que les images F,G et A, qui représentent des scènes conventionnelles ou plus familières de pratique de lecture et d'écriture, ont suscité tout comme au prétest un meilleur rendement .

Au post-test, nous retrouvons 43,4% des enfants qui utilisent des termes précis pour décrire l'acte de lire et d'écrire tandis qu'au prétest, nous en retrouvons 40%. Nous observons une baisse dans la catégorie objet de lecture au post-test avec 5,1% tandis qu'au prétest nous en comptons 10,3%. Les réponses intuitives ont augmenté passant de 42,8% au prétest à 48,5% au post-test. Seulement 2,9% ne répondent à la question au post-test comparativement à 6,8% au prétest.

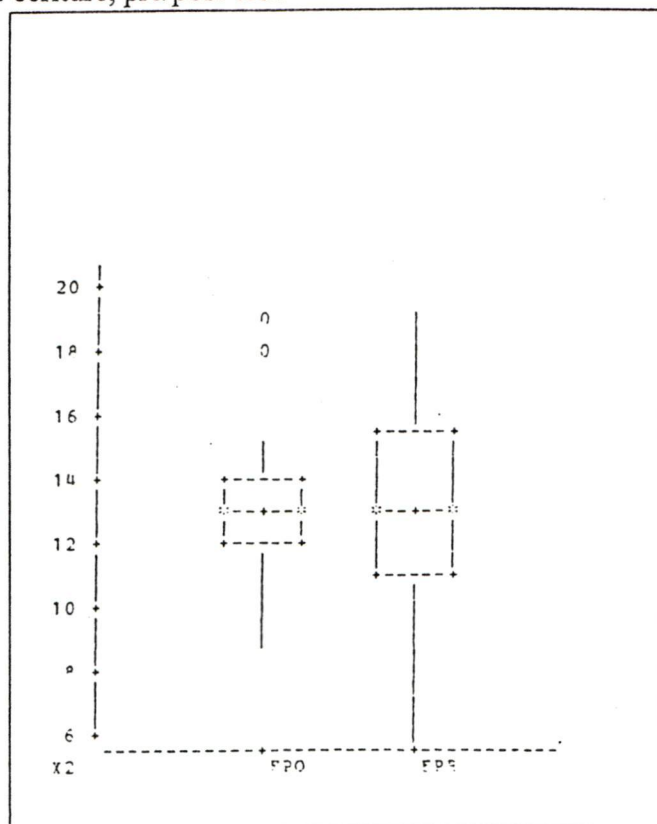
Tableau 15. Reconnaissance des conduites de lecture-écriture, groupe expérimental, post-test.

Images	Rôle de communication	Objet de lecture	Réponse intuitive	Ne répond pas B la question
A	18	0	7	0
B	1	0	23	1
C	7	3	14	1
D	5	1	17	2
E	6	0	18	1
F	19	0	6	0
G	20	5	0	0
Total	76	9	85	5
%	43,4%	5,1%	48,5%	2,9%

Le graphique 12 (à la page suivante), indique ici que la médiane demeure la même mais, qu'il y a une plus grande homogénéité des résultats au post-test. Cette plus grande homogénéité est surtout le fait qu'au post-test moins de sujets demeurent sans réponse devant l'une ou l'autre des illustrations qui leurs sont présentées.

Il semble qu'au post-test, les sujets du groupe expérimental délaissent les réponses axées sur la tâche scolaire ainsi que les réponses évasives pour accéder à des termes plus précis et/ou à formuler de façon plus descriptive la situation, selon leurs expériences. Il faudrait croire ici que les enfants ont davantage assimilé la culture de la lecture-écriture que celle du monde scolaire. Toutefois, les résultats moyens pour l'ensemble de l'épreuve ne nous permettent pas de reconnaître une évolution significative pour les tâches de reconnaissance des actes de lecture et d'écriture.

Graphique 12. Reconnaissance des conduites de lecture et d'écriture, pré/post-test.



6.3 Les fonctions de l'écrit, groupe expérimental, pré/ post-test

En observant le tableau 16, sur les fonctions de l'écrit, nous remarquons que 10 enfants explicitent bien le rôle de la lecture tandis qu'au prétest, nous en retrouvons seulement 5. Nous retrouvons 8 enfants qui se réfèrent aux tâches scolaires par rapport à 7 enfants au prétest. Six enfants demeurent encore intuitifs dans leur représentation des fonctions de la lecture et, un enfant sur 25 n'a pas répondu à la question tandis qu'au prétest nous en retrouvons 7.

Tableau 16. Les fonctions de l'écrit, post-test, À quoi sert la lecture?

Catégories	Groupe Expérimental 1992	%
A - Rôle de communication	10	40%
B - Objet de lecture	8	32%
C - Réponse intuitive	6	24%
D - Ne répond pas à la question	1	4%
Nombre total de réponses	25	

Au sujet des fonctions de l'écriture, au post-test, le tableau 17 démontre une amélioration importante. Nous retrouvons, au post-test, 12 enfants qui présentent bien le rôle de l'écriture en comparaison à 6 au prétest. Une augmentation considérable est remarquée au niveau des réponses associées aux tâches scolaires, le nombre d'enfant est passé de 4 au prétest à 10 enfants au post-test. Trois enfants demeurent encore intuitifs par rapport à 7 au prétest et, aucun enfant ne se retrouve dans la catégorie ne répond pas à la question, nous en comptons 8 au prétest. On pourrait croire que ces enfants qui étaient sans réponse au prétest fournissent au post-test des réponses intuitives ou associées aux tâches scolaires.

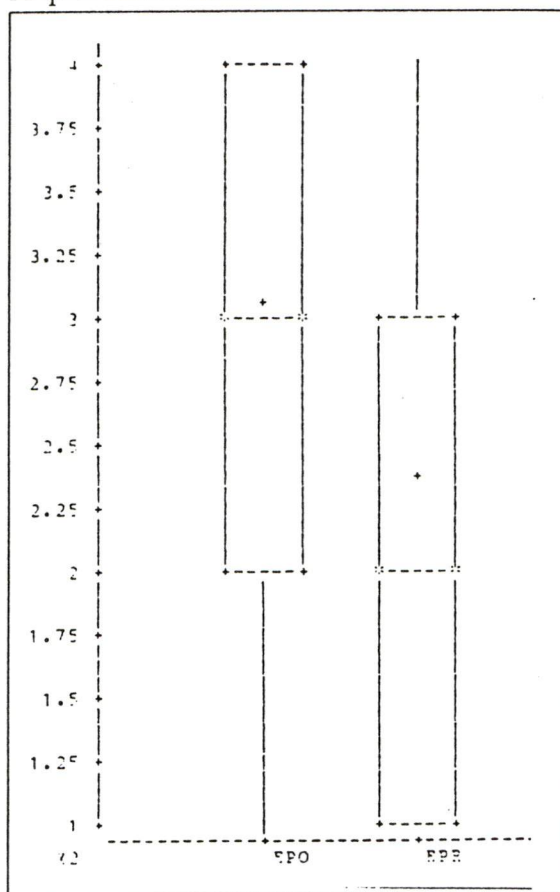
Tableau 17. Les fonctions de l'écrit, post-test, À quoi sert l'écriture?

Catégories	Groupe Expérimental 1992	%
A - Rôle de communication	12	48%
B - Objet d'écriture	10	40%
C - Réponse intuitive	3	12%
D - Ne répond pas à la question	0	0%
Nombre total de réponses	25	

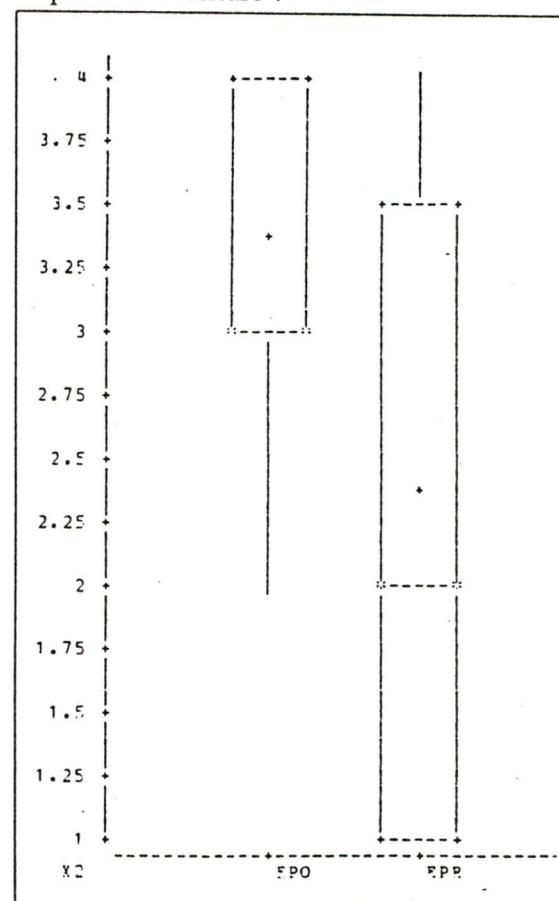
Au graphique 13, nous observons au post-test pour la lecture, que la médiane se situe à 3; ainsi 50% des scores au-dessous de la médiane sont compris entre 2 et 3 et 50% des scores au-dessus de la médiane sont compris entre 3 et 4 tandis qu'au prétest, la médiane se situe à 2 donc 50% des scores au-dessous de la médiane sont compris entre 1 et 2 et 50% des scores au-dessus de la médiane sont compris entre 2 et 3.

En ce qui concerne l'écriture, la médiane se situe à 3; ainsi 50% des scores au-dessous de la médiane sont compris entre 3 et 3 et 50% des scores au-dessus de la médiane se situe entre 3 et 4, au prétest, elle se situe à 2 ainsi 50 % des scores sous la médiane sont compris entre 1 et 2 et 50% des scores au-dessus de la médiane sont compris entre 2 et 3,5.

Graphique 13a). Les fonctions de l'écrit
À quoi sert la lecture ?



Graphique 13b). Les fonctions de l'écrit.
À quoi sert l'écriture ?



Nous pouvons donc croire suite aux résultats du post-test, que les fonctions de l'écrit sont définies plus clairement par les enfants du groupe expérimental. D'autre part, nous constatons que le rôle de l'écriture est plus facile à définir que le rôle de la lecture. Peut-être faut-il croire que les enfants sont davantage conscients des fonctions de l'écrit lorsqu'ils sont eux-mêmes émetteurs de messages que lorsqu'ils agissent, en lecture, comme récepteurs.

6.4 La conscience linguistique, post-test, groupe expérimental

Nous observons chez les enfants du groupe expérimental, une représentation plus évoluée du fonctionnement de l'écrit. Lorsque nous observons le tableau 18, nous retrouvons 13 sur 25 enfants au niveau pré-syllabique tandis qu'au post-test, nous en retrouvons 24. Une certaine proportion des enfants du groupe expérimental délaisse le graphisme primitif à la faveur des écritures différenciées et, pour quelques uns (3 sujets alphabétiques) avec valeur sonore initiale. Dans ces derniers cas, un début de correspondance grapho-phonétique est apparent, sans pour autant que la notion de syllabe soit perçue. Au post-test, nous retrouvons 12 sujets qui ont dépassé le niveau pré-syllabique comparativement au prétest où il n'y en avait aucun. De ces 12 sujets, nous en retrouvons 8 qui se classent au niveau syllabique c'est-à-dire qu'ils donnent à chaque graphie une valeur syllabique sans toutefois lui donner la valeur sonore conventionnelle. Par exemple, pour écrire le mot cheval qui comprend deux syllabes, l'enfant utilisera deux graphies. Nous retrouvons un enfant au niveau syllabico-alphabétique. À ce niveau l'enfant utilise à la fois, des syllabes et des phonèmes pour écrire.

Trois enfants accèdent au niveau alphabétique. À ce niveau, nous retrouvons une tentative de correspondance entre lettres et phonèmes ainsi que la valeur sonore conventionnelle sans toutefois avoir atteint l'orthographe conventionnelle. Sur

l'ensemble des sujets du groupe expérimental, nous en retrouvons seulement 3 qui scindent la phrase en mots.

Tableau 18. Résultats à l'épreuve: L'écriture inventée de Ferreiro, pour le groupe expérimental, pré/postest.

Niveaux	Groupe Expérimental 1991	Groupe Expérimental 1992
Niveau 0	1	0
Pré-syllabique		
A - graphismes primitifs	A: 6	A: 1
B - Écritures fixes	B: 0	B: 0
C - Écritures différenciées	C: 18	C: 9
D - Écritures différenciées avec valeur sonore initiale		D: 3
TOTAL	24	13
Syllabique		E: 7
E - Écritures syllabiques primitives		F: 1
F - Écritures syllabiques avec une forte exigence quantitative		G: 0
G - Écritures syllabiques strictes		
TOTAL	0	8
Syllabico- alphabétique		H: 1
TOTAL	0	1
Alphabétique		I: 3
TOTAL	0	3

L'évolution des représentations du fonctionnement de l'écrit semble avoir évolué de manière importante chez les sujets du groupe expérimental. À l'exception du sous-test qui concerne la reconnaissance des conduites de lecture et d'écriture pour lesquelles les

rendements sont équivalents à ceux du prétest, l'ensemble des variables mesurées en début et en fin d'intervention semblent mieux maîtrisées par les enfants. L'épreuve de reconnaissance des conduites de lecture et d'écriture comporte sans doute trop peu d'items pour vérifier l'évolution de ces représentations. Il aurait sans doute fallu disposer d'un plus grand nombre d'illustrations tant pour les situations plus conventionnelles que pour celles qui présentent un caractère plus particulier.

Comme nous l'avons vu précédemment la clarté cognitive, tant dans ses aspects de la connaissance du langage technique que celles des fonctions contribuerait à l'évolution des représentations du fonctionnement de l'écrit. Les résultats démontrent ici que l'évolution des hypothèses d'écriture inventée reposerait sur une clarté cognitive accrue. Là où la clarté cognitive ne serait pas installée, l'écriture inventée où la représentation du fonctionnement de l'écrit serait aussi moins évoluée. Ainsi la notion de phrase qui cause des problèmes au niveau de la clarté cognitive, se répercute dans l'écrit. Rappelons dans ce dernier cas que l'écriture inventée pour la phrase révèle que seulement trois sujets segmentent la phrase en quelques parties.

En conclusion, le groupe expérimental a augmenté ses performances du prétest au post-test et ce, autant au niveau de la conscience linguistique que de la clarté cognitive (langage technique et fonctions de l'écrit). Toutefois au sujet de la clarté cognitive, la reconnaissance des conduites de lecture et d'écriture est demeurée stable.

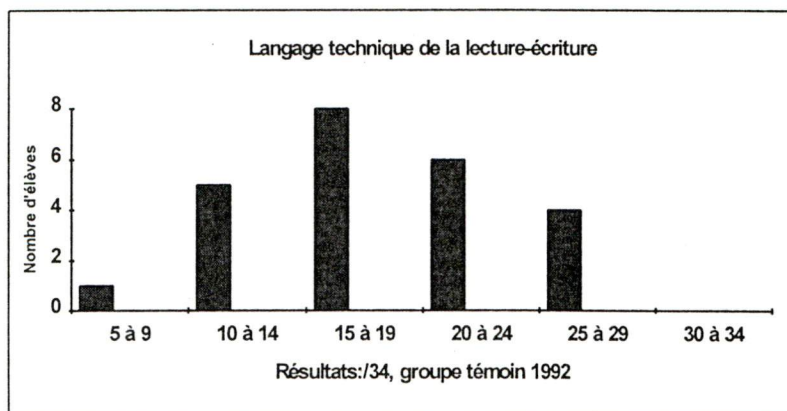
7. Post-test, clarté cognitive, groupe témoin

7.1 Le langage technique de la lecture-écriture, pré/ post-test, groupe témoin

Au post-test, nous constatons au graphique 14, que la moyenne générale du groupe témoin se situe à 18 sur 34 points. Nous retrouvons 1 sujet dans la catégorie 5 à 9 points, 5 dans la catégorie 10 à 14 points, 8 sujets qui ont obtenu 15 à 19 points, 6 de 20

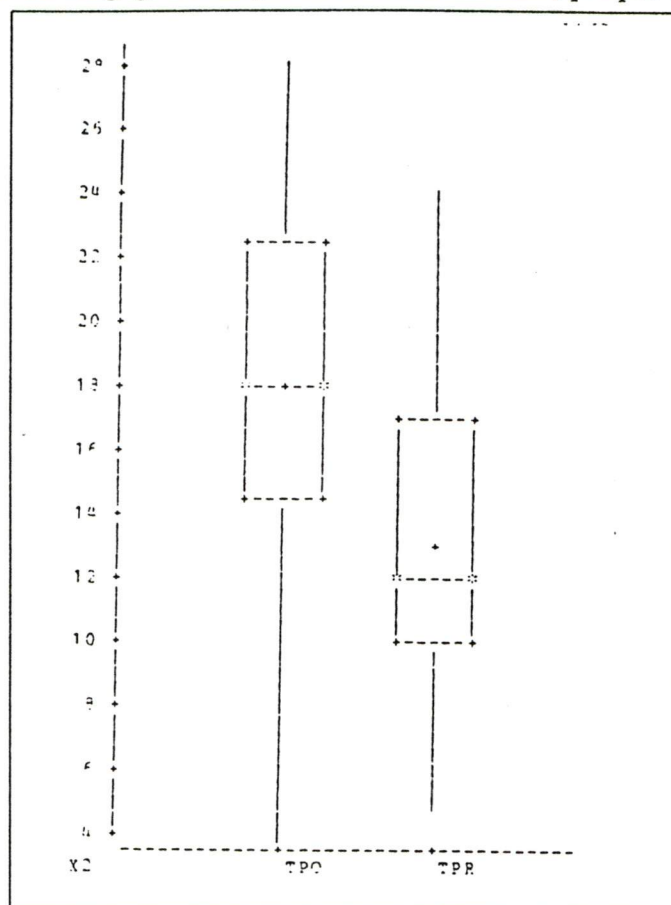
à 24 et finalement 4 sujets dans la catégorie 25 à 29 points. Ainsi 18 enfants sur 24 ont des résultats supérieurs à 14 points comparativement au prétest où nous en retrouvions 9.

Graphique 14. Le langage technique de la lecture-écriture, résultats d'ensemble (post-test, groupe témoin).



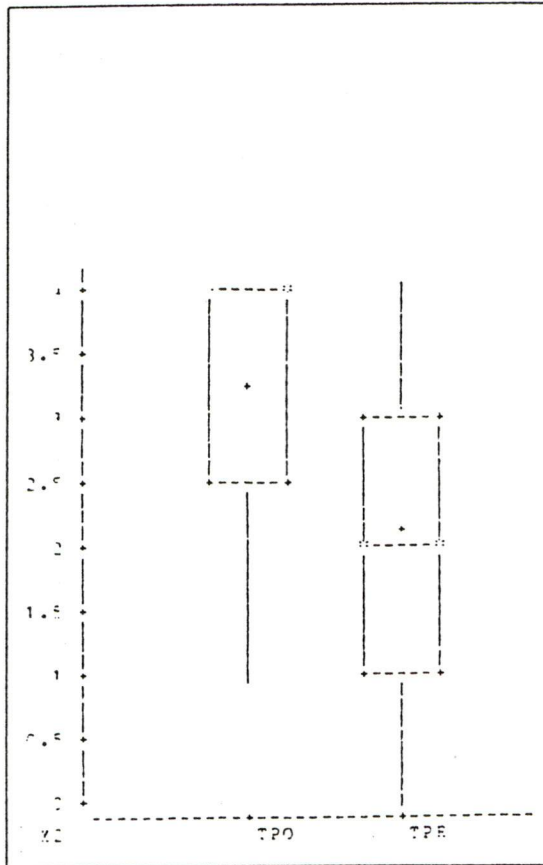
Lorsque nous comparons les résultats du prétest et du post-test du langage technique de la lecture-écriture au graphique 15, (boîte à moustache) nous observons que la médiane au post-test se situe à 18; ainsi 50% des scores au-dessous de la médiane sont compris entre 18 et 14,5 et 50% des scores au-dessus de la médiane sont compris entre 18 et 22,5. Au prétest, la médiane se situe à 12; ainsi 50% des scores sous la médiane sont compris entre 10 et 12 et 50% des scores au-dessus de la médiane sont compris entre 12 et 17. Les enfants du groupe témoin auraient donc accédé à une meilleure connaissance du langage technique de la lecture-écriture.

Graphique 15. Le langage technique de la lecture-écriture, pré/pos-test, groupe témoin.

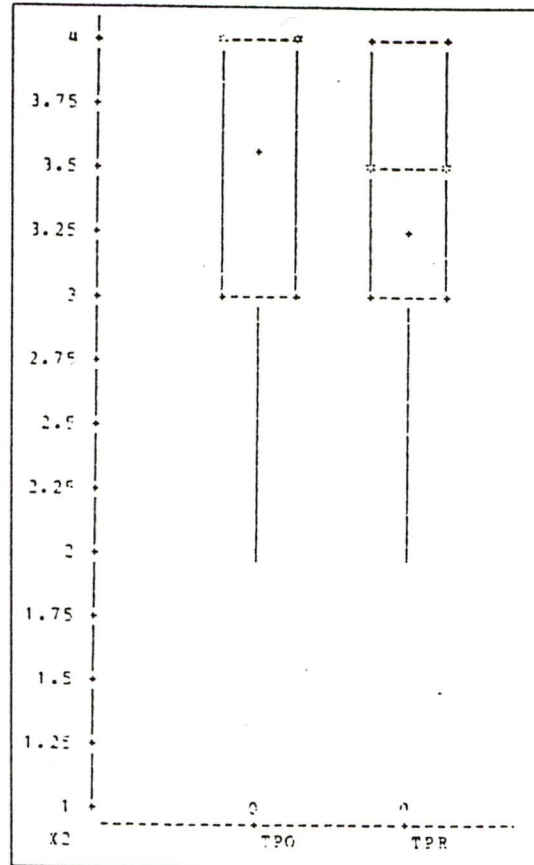


Lorsque nous observons plus en détail chacun des items nous remarquons que les concepts les mieux réussis au prétest le sont demeurés au post-test, et leur réussite est accrue. Ce sont les concepts du chiffre et du nombre (items 1-4; graphique 16a), et le concept de la lettre (items 5-8; graphique 16b). Nous remarquons une régression au niveau du concept de la majuscule (items 17-19; graphique 16d).

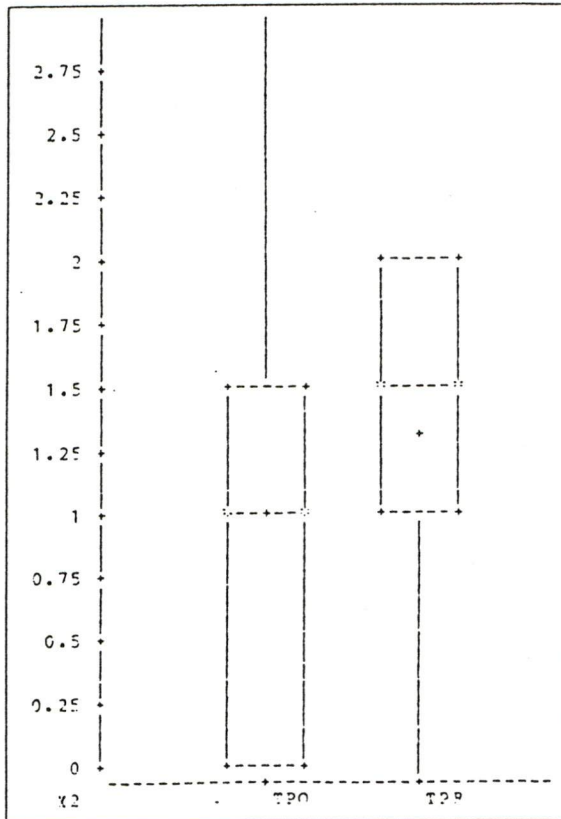
Graphique 16a. Le chiffre et le nombre



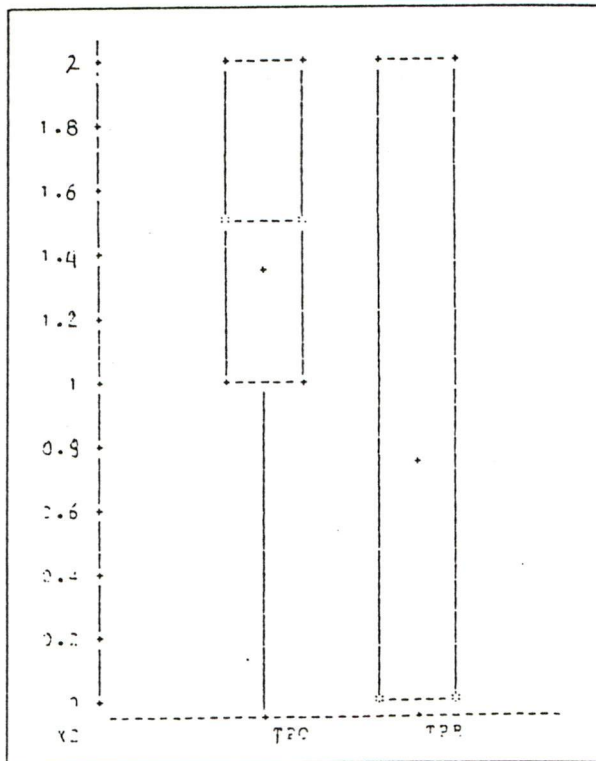
Graphique 16b. Le concept de la lettre



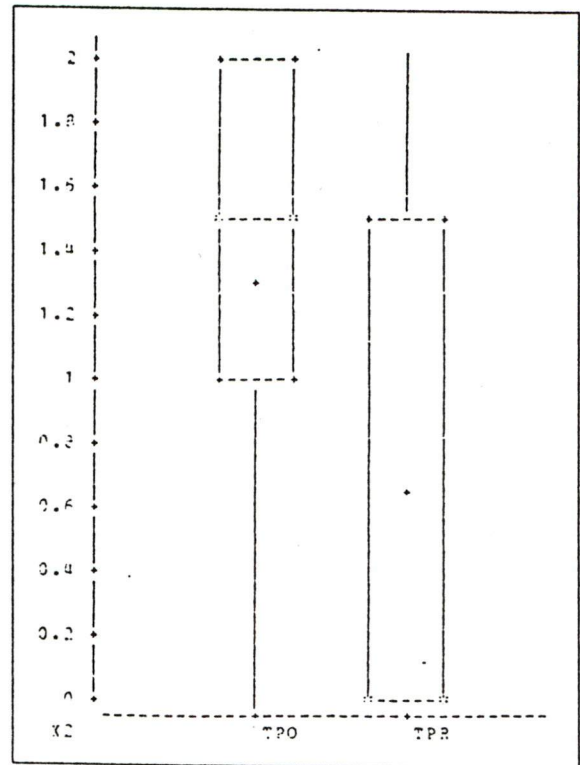
Graphique 16d. Le concept de la majuscule



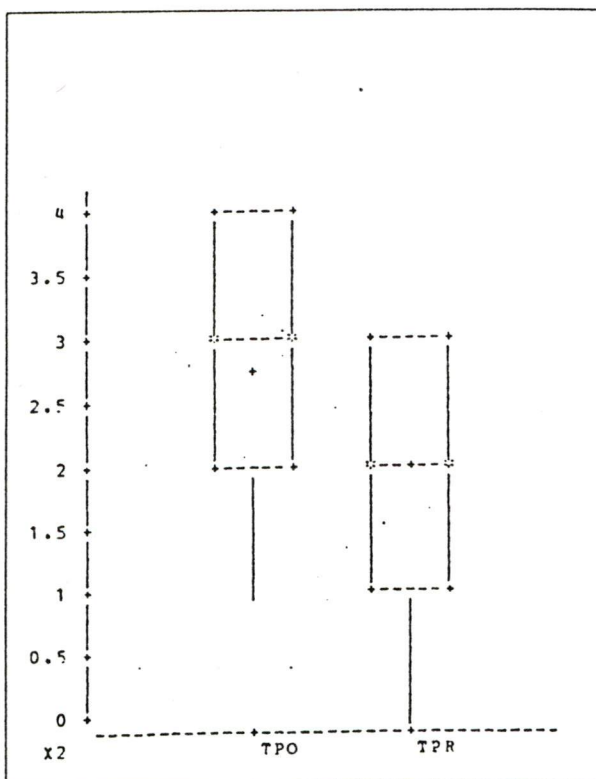
Graphique 16e. Le concept du mot (mot vs phrase, 1^{er} et 2^{es} mots)



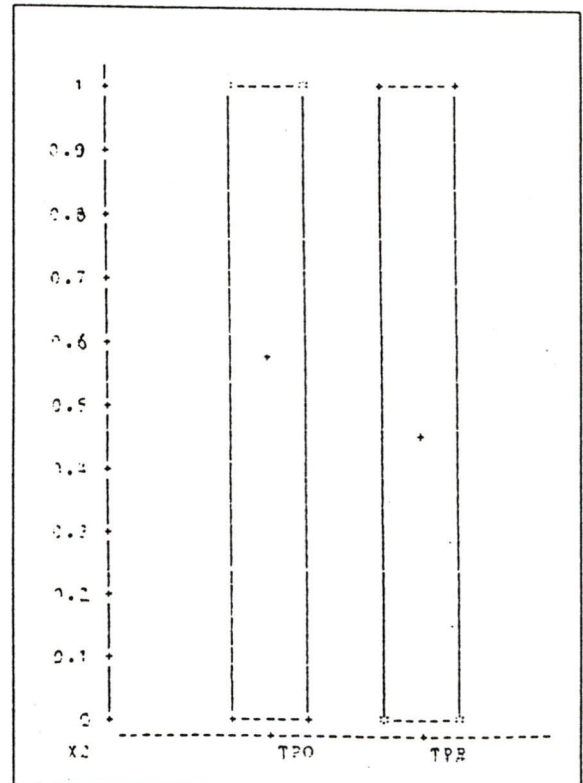
Graphique 16f. Concept du mot (mot vs phrase, dernier et 2 derniers mots)



Graphique 16c. Le concept du mot.



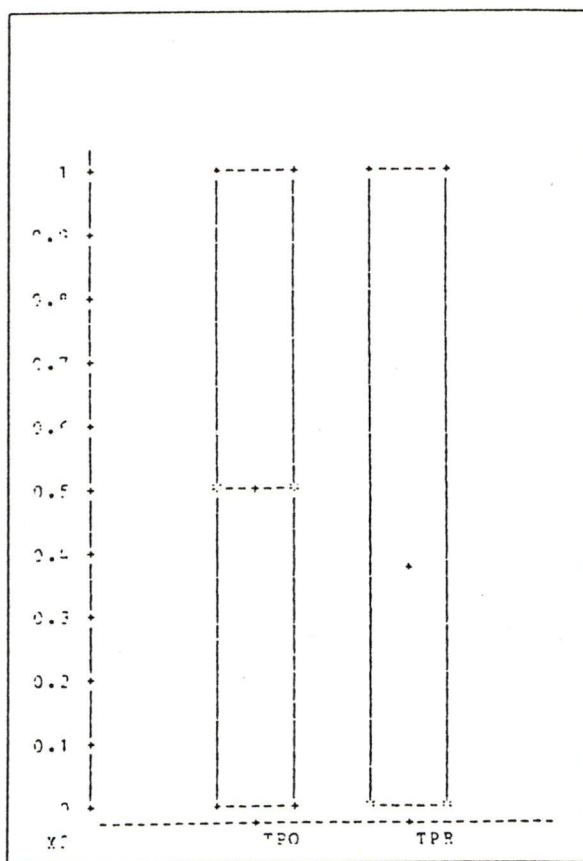
Graphique 16j. Concept d'histoire écrite.



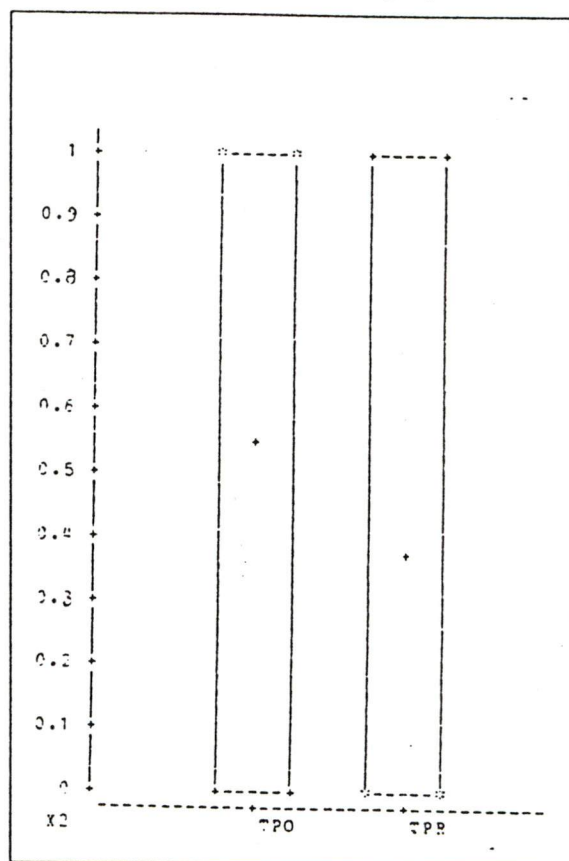
Le taux de réussite a aussi augmenté pour les concepts suivants qui étaient plus ou moins bien réussis au prétest : le concept du mot (items 9-12, 13-14, 15-16; graphique 16c,16e et 16f) et le concept d'histoire écrite (item 34; graphique 16j).

Les concepts de la minuscule (item 20; graphique16g), du nom propre (item 27; graphique 16h) et de la ligne (items 30-31; graphique16i), apparaissent guère mieux maîtrisés au post-test puisque l'écart entre les deux évaluations est égal à 0,5.

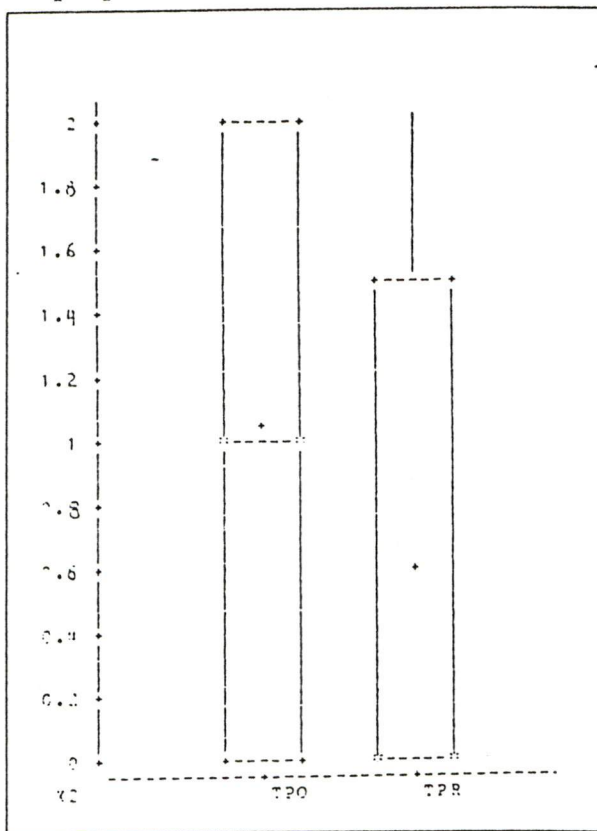
Graphique16g. Concept de la minuscule



Graphique16h. Concept du nom propre

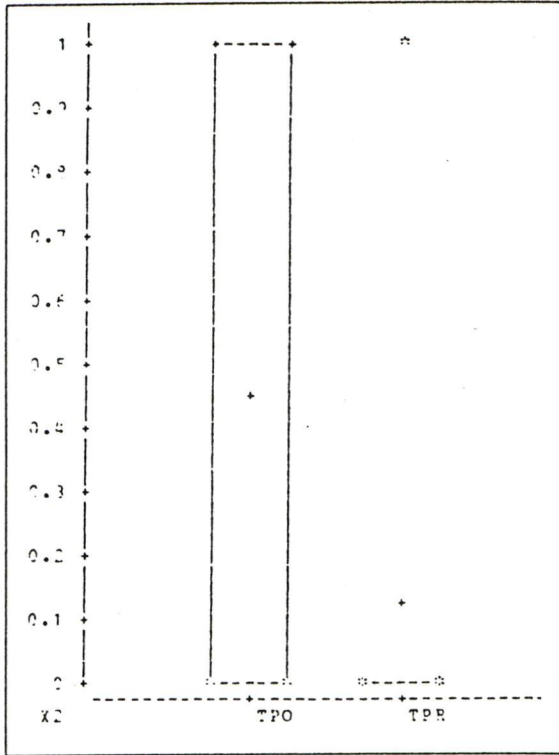


Graphique 16i..Le concept de la ligne.

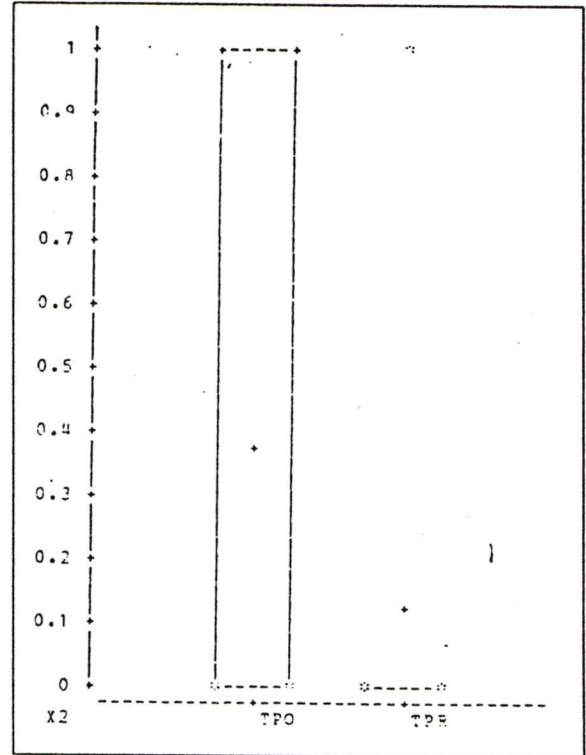


Les items qui sont demeurés faibles c'est-à-dire ceux dont l'écart entre le post-test et le prétest est inférieur à 0,5 points sont les concepts, de la première et dernière lettre (items 21 et 22; graphique 16k et 16L), de la phrase (items 23-26; graphique 16m), le concept d'auteur (item 29; graphique 16n) et du titre (item 28; graphique 16o).

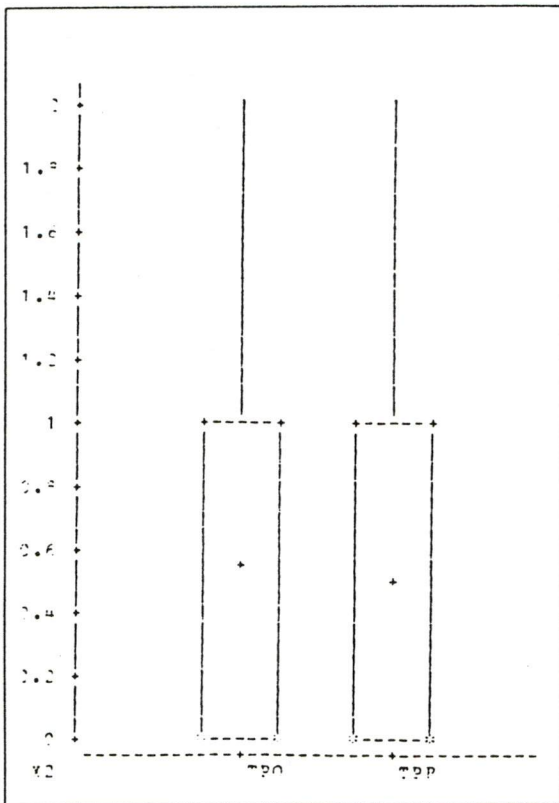
Graphique 16k. Concept de la 1re lettre.



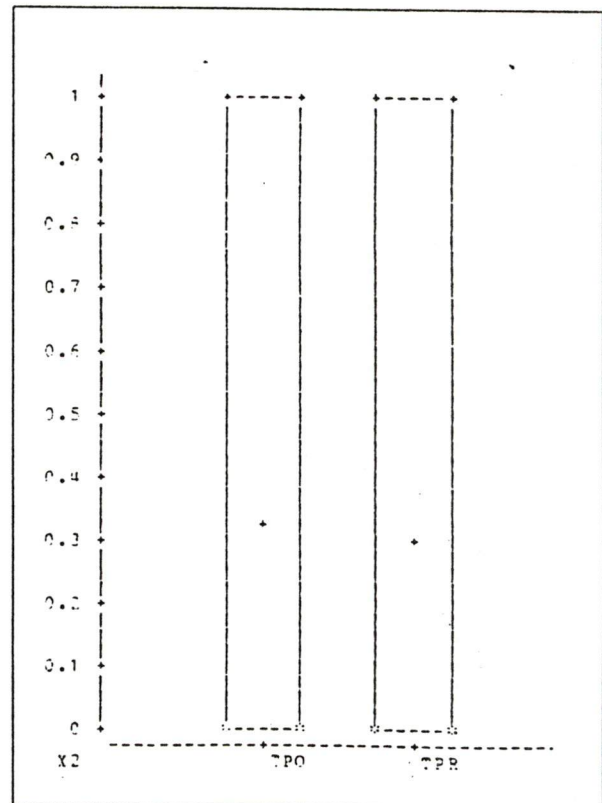
Graphique 16L. Concept de la dernière lettre.



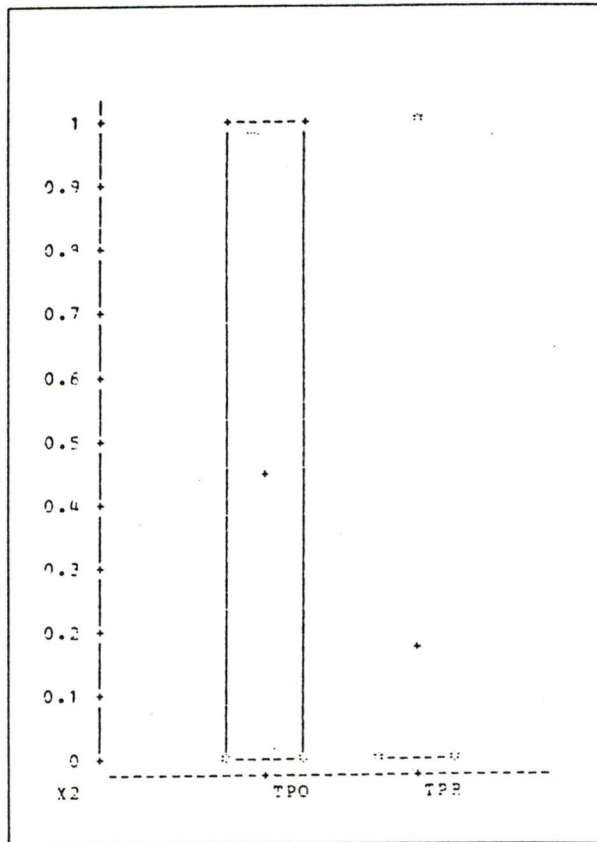
Graphique 16m. Concept de la phrase.



Graphique 16n. Concept d'auteur.



Graphique 160. Concept du titre



Un seul des concepts n'a subi aucun changement et c'est celui de la phrase (1re et dernière phrase; items 32-33) où 24 enfants sur 24 ont échoué.

Sur un total de 16 concepts, 14 concepts ont subi une plus ou moins grande augmentation de performance par rapport au prétest. Nous retrouvons un concept en régression et un autre qui n'a subi aucun changement. Le concept du mot apparaît celui où les enfants ont connu le plus grand progrès. Un concept plus englobant comme celui de la phrase n'est guère mieux maîtrisé par les enfants. Tout comme nous l'observions pour les sujets du groupe expérimental, ceux du groupe témoin parviennent à mieux circonscrire le concept du mot que celui de la phrase. Il faut croire là aussi que les éléments qui constituent la phrase soient d'abord maîtrisés avant que cette dernière devienne un concept clair pour les enfants.

Suite aux résultats du post-test, nous pouvons conclure que, les enfants du groupe témoin ont amélioré leur connaissance du langage technique de la lecture-écriture.

7.2 La reconnaissance des conduites de lecture-écriture, post-test, groupe témoin

Comme nous pouvons le voir au tableau 19, les images qui reçoivent le plus de réponses visant la communication sont les images A, F et G, qui représentent des scènes plus traditionnelles de l'acte de lecture et d'écriture. Les images qui demeurent plus problématiques sont les images B et D.

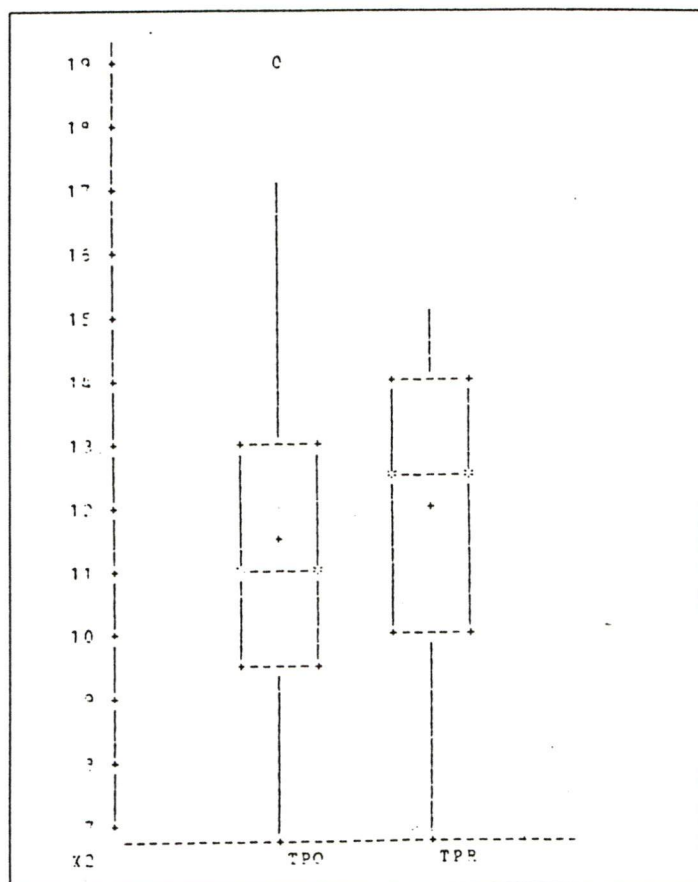
Tableau 19. Reconnaissance des conduites de lecture-écriture, groupe témoin, post-test.

Images	Rôle de communication	Objet de lecture	Réponse intuitive	Ne répond pas à la question
A	13	0	11	0
B	2	1	19	2
C	3	6	14	1
D	1	2	19	2
E	4	0	20	0
F	12	0	12	0
G	12	10	2	0
Total	47	19	97	5
%	27,9%	11,3%	57,7%	2,9%

Dans le groupe témoin, au post-test, 27,9% des enfants donnent des réponses qui sont de l'ordre de la communication, tandis qu'au prétest nous en retrouvons 33,9%, 11,3% des sujets définissent ces conduites comme objet de lecture, nous en retrouvons 10,7% au prétest. Nous retrouvons 57,7% des enfants qui utilisent leur intuition au post-

test par rapport à 47% au prétest. Seulement 2,9% des enfants ne répondent pas à la question tandis qu'au prétest nous en retrouvions 8,3%.

Graphique 17. La reconnaissance des conduites de lecture et d'écriture.



En observant le graphique 17, la médiane se situe à 11 au post-test tandis qu'au prétest nous la retrouvions à 12,5. Nous constatons une régression de la part des sujets du groupe témoin. Les enfants semblent utiliser davantage leurs expériences personnelles et scolaires en décrivant les images dans leur langage plutôt que d'employer des termes précis. Par ailleurs, seulement 5 enfants ne donnent pas de réponse. Cette légère régression pourrait être attribuable au fait que les sujets qui ne parvenaient pas à fournir une réponse lors du prétest en émettent une au post-test qui serait intuitive et non pas

révélatrice de la connaissance du rôle de communication. Par ailleurs, nous sommes portés à avancer que ne pas intervenir en classe de maternelle sur les fonctions de l'écrit maintiendrait les enfants dans une perception intuitive de la langue écrite.

7.3 Les fonctions de l'écrit, post-test, groupe témoin

A la question sur la lecture, au tableau 20, nous constatons que sur un total de 24 enfants, 6 lui donnent un rôle de communication par rapport à 5 au prétest, 9 enfants répondent à la question en la définissant comme objet de lecture, alors qu'au prétest nous en retrouvions 5. Seulement 3 enfants donnent une réponse intuitive comparativement à 7 au prétest et 6 ne savent pas à quoi sert la lecture tandis qu'au prétest nous en retrouvions 7. En ce qui a trait au rôle de la lecture, nous remarquons chez le groupe témoin une légère augmentation des réponses touchant le rôle de communication et de l'objet de lecture et, une baisse au niveau des réponses intuitives.

Tableau 20. Les fonctions de l'écrit, post-test, À quoi sert la lecture ?

Catégories	Groupe Témoin 1992	%
A - Rôle de communication	6	25 %
B - Objet de lecture	9	37,5%
C - Réponse intuitive	3	12,5%
D - Ne répond pas à la question	6	25%
Nombre total de réponses	24	

En ce qui concerne l'écriture, au post-test 5 enfants sur 24 lui donnent un rôle de communication par rapport à 2 au prétest, 7 enfants se réfèrent à l'école (objet d'écriture) tandis qu'au prétest nous en retrouvions 9. Huit enfants donnent des réponses

intuitives comparativement à 6 au prétest et seulement 4 enfants ne savent pas à quoi sert l'écriture tandis qu'au prétest nous en retrouvions 7.

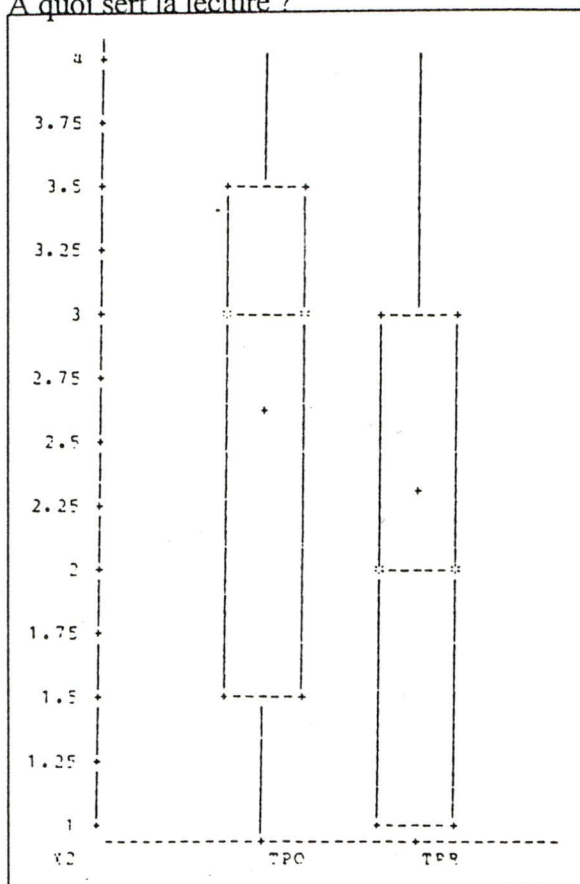
Tableau 21. Les fonctions de l'écrit, post-test.

Catégories	Groupe Témoin 1992	%
A - Rôle de communication	5	20,8%
B - Objet d'écriture	7	29,1%
C - Réponse intuitive	8	33,3%
D - Ne répond pas à la question	4	16,6%
Nombre total de réponses	24	

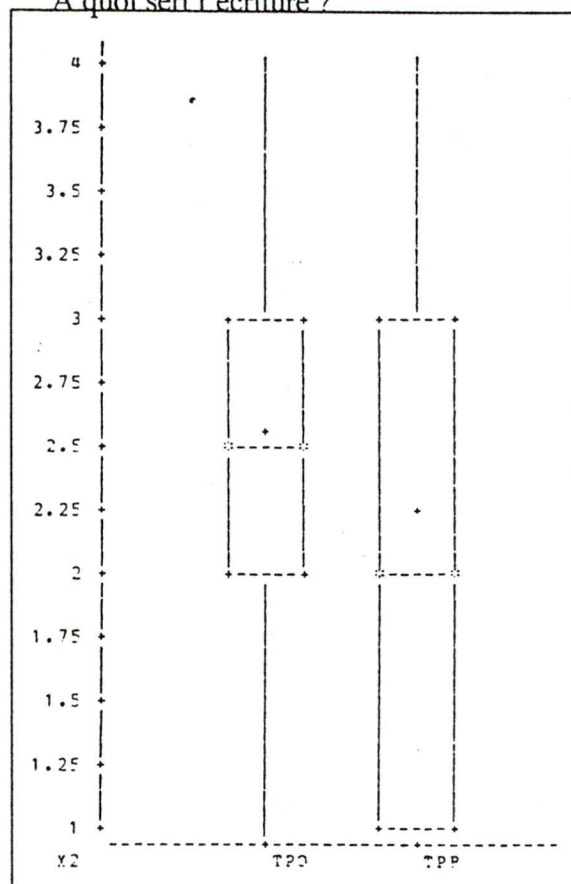
Au niveau de la question sur le rôle de l'écriture, nous remarquons une légère hausse dans les réponses touchant les catégories de la communication et des réponses intuitives. Les réponses en fonction de l'objet d'écriture sont par ailleurs moins fréquentes qu'au prétest.

En observant les graphiques 18a et b (boîtes à moustache) au post-test, nous constatons une très légère évolution des réponses du groupe témoin face aux rôles de l'écriture et de la lecture. Tout comme la reconnaissance des actes de lecture et d'écriture n'ont pas progressé entre le prétest et le post-test, les fonctions de l'écrit ne sont guère mieux connues par les sujets du groupe témoin.

Graphique 18a). Les fonctions de l'écrit
A quoi sert la lecture ?



Graphique 18b). Les fonctions de l'écrit
A quoi sert l'écriture ?



7.4 Post-test, conscience linguistique, groupe témoin

En observant le tableau 22 (à la page suivante), nous constatons une amélioration des performances pour le groupe témoin.

Au prétest nous retrouvons 22 enfants sur 24 au niveau pré-syllabique tandis qu'au post-test nous en retrouvons 19. Des 14 enfants qui utilisaient le graphisme primitif, nous en retrouvons seulement 2 au post-test. Les écritures différenciées sont passées de 8 au prétest à 15 au post-test et 2 enfants sur 24 ont accédé au niveau syllabico-alphabétique. Aucun enfant du groupe témoin n'a atteint le niveau alphabétique.

Tableau 22, Conscience linguistique, post-test, groupe témoin.

Niveaux	Groupe Témoin 1991	Groupe Témoin 1992
	Niveau 0	2
Pré-syllabique		
A - graphismes primitifs	A: 14	A: 2
B - écritures fixes	B: 0	B: 0
C - écritures différenciées	C: 8	C: 15
D - écritures différenciées avec valeur sonore initiale		D: 2
TOTAL	22	19
Syllabique		
E - écritures syllabiques primitives		E: 2
F - écritures syllabiques avec une forte exigence quantitative		F: 1
G - écritures syllabiques strictes		G: 0
TOTAL		
	0	3
Syllabico- alphabétique		H: 2
TOTAL	0	2
Alphabétique		I: 0
TOTAL	0	0

Mis à part les 5 sujets qui atteignent le niveau syllabique et syllabico-alphabétique, tous les enfants demeurent au niveau pré-syllabique. C'est au sein de ce niveau que nous pouvons constater une certaine évolution de la conscience linguistique, car les écritures

exprimées par des graphismes primitifs cèdent le pas entre le prétest et le post-test aux écritures différenciées. Nous retrouvons 3 enfants qui scindent les mots de la phrase.

Les représentations du fonctionnement de l'écrit ont progressé chez les sujets du groupe témoin. L'ensemble des variables mesurées en début et en fin d'intervention semblent mieux maîtrisées par les enfants à l'exception du sous-test sur les reconnaissances des conduites de lecture ou d'écriture où, nous observons une régression.

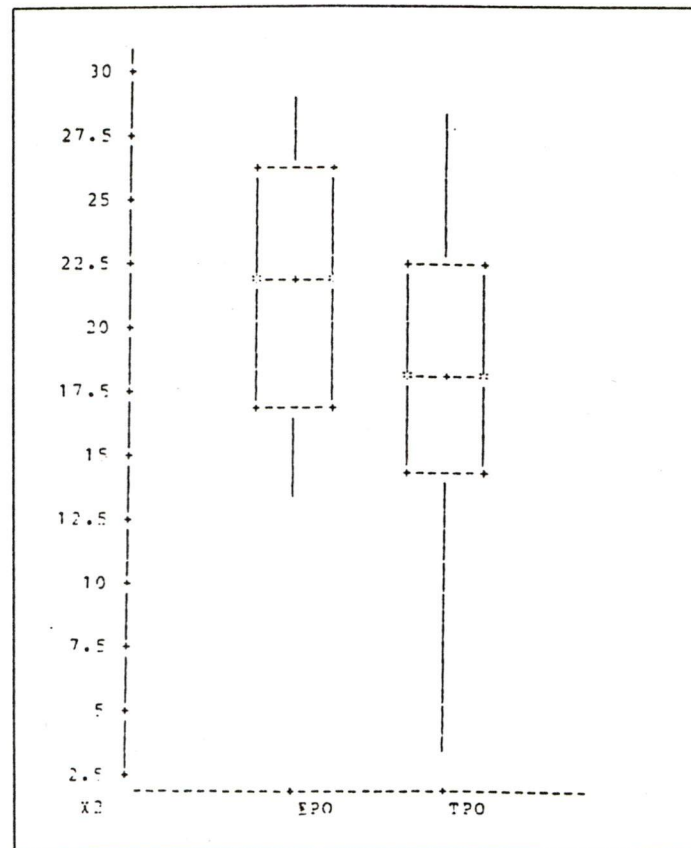
Suite à ces résultats au post-test, nous pouvons dès lors conclure que le groupe témoin a augmenté ses performances et ce, tant au niveau de la clarté cognitive (langage technique) que de la conscience linguistique.

8. Comparaison des groupes, expérimental et témoin au post-test

8.1 Le langage technique de la lecture-écriture, groupes expérimental et témoin, post-test

Pour comparer les groupes, expérimental (EPO) et témoin (TPO) au post-test, nous utilisons les graphiques boîte à moustache. Le graphique 19, représentant les résultats d'ensemble des items du langage technique de la lecture-écriture, démontre ici que la médiane dans le groupe expérimental (EPO) se situe à 22; ainsi 50% des scores sous la médiane sont compris entre 22 et 17 et 50% des scores au-dessus de la médiane sont compris entre 22 et 26. La médiane dans le groupe témoin (TPO) se situe à 18; ainsi 50% des scores sous la médiane sont compris entre 14,5 et 18 et 50% des scores au-dessus de la médiane sont compris entre 18 et 22,5.

Graphique 19. Le langage technique de la lecture-écriture, groupes expérimental et témoin, post-test.



À la lumière de ces résultats, nous pouvons affirmer que le groupe expérimental obtient des résultats supérieurs à ceux du groupe témoin. Nous constatons également dans les résultats du groupe témoin, une plus grande dispersion des résultats.

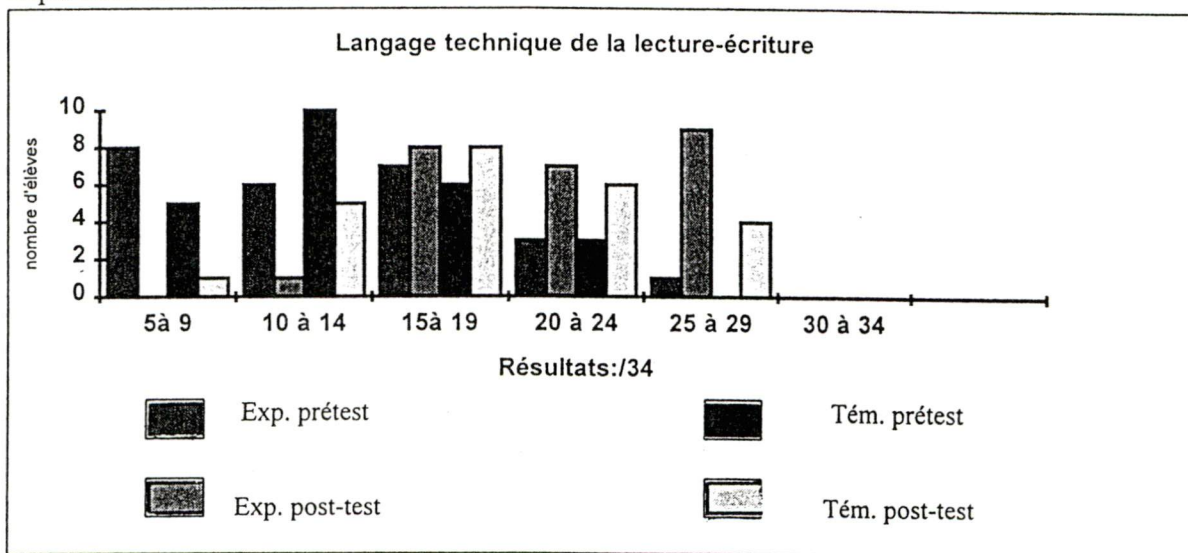
L'effet de l'intervention serait ici très positive, car non seulement la performance des sujets du groupe expérimental s'avère plus élevée que celle du groupe témoin, mais aussi cette performance est plus homogène dans le groupe expérimental. En d'autres termes, l'intervention permettrait aux élèves les plus faibles ou du moins à ceux qui disposent d'une clarté cognitive moins assurée quant aux termes techniques de l'écrit d'acquérir des connaissances quant au vocabulaire spécifique de l'écrit et ainsi de

parvenir à une meilleure clarté cognitive. En revanche, si les enfants sont plutôt laissés à eux-mêmes pour accéder à la connaissance ou à la clarification de la terminologie du langage écrit, ils affichent des acquisitions plus faibles et, vraisemblablement, les élèves les plus confus cognitivement feraient peu de progrès.

Il apparaît donc que ces notions doivent être enseignées dans un contexte le plus naturel possible où les représentations premières des élèves sont soumises au conflit cognitif ce qui leur permettrait plus tard de bénéficier d'un enseignement plus systématique les conduisant à la connaissance de la terminologie technique du langage écrit.

Le graphique 20 établit plus en détail la répartition des points obtenus par les sujets des groupes expérimental et témoin, au prétest et au post-test.

Graphique 20. Le langage technique de la lecture-écriture, pré et post-test, groupe expérimental et témoin.



Au prétest, comme le démontre le graphique 20, plus de la moitié des sujets du groupe expérimental (14/25) et du groupe témoin (15/24) obtenaient entre 5 à 14 points sur une possibilité de 34 points à cette épreuve tandis que, dans la catégorie 15 à 24 points, nous retrouvions 10 sujets du groupe expérimental et 9 sujets du groupe témoin. Seulement 1 sujet du groupe expérimental accédait à la catégorie 25 à 29 points. À la lumière de ces résultats au prétest, nous avons considéré ces deux groupes de quasi-équivalents (voir p.91-100). Au post-test, le graphique 21 démontre que les deux groupes accèdent à des résultats supérieurs. Nous retrouvons 24 sujets sur 25 du groupe expérimental qui récoltent plus de 14 points sur une possibilité de 34 tandis que dans le groupe témoin, nous comptons 18 sujets sur 24. Les catégories de 15 à 19 points sont équivalentes et 1 sujet de plus du groupe expérimental accède à la catégorie 20 à 24 points. La performance du groupe expérimental est remarquable dans la catégorie 25 à 29 points où nous retrouvons au post-test, 9 sujets alors qu'au sein du groupe témoin seulement 4 sujets y accèdent.

Lorsque nous observons, au post-test, les moyennes respectives des deux groupes pour l'épreuve du langage technique, l'écart est de 3,64 points sur une possibilité de 34, ce qui représente une différence de 10,7% en faveur du groupe expérimental. Nous avons établi au prétest que les deux groupes étaient quasi-équivalents puisque seulement ,79 point sur 34 distinguait les deux groupes (2,3%). Cet écart favorisait le groupe expérimental.

Une telle différence de performance au post-test demeure toutefois la somme des résultats pour les 34 items de l'épreuve et, en ce sens, les écarts de performance pour chacun d'eux n'atteignent pas toujours cette différence de 10,7%. Nous présenterons donc dans un premier temps les items et regroupements d'items (boîtes à moustache, annexe 6) pour lesquels la supériorité du groupe expérimental est égale ou supérieure à 10,7%, dans un deuxième temps, ceux où le groupe expérimental affiche une meilleure performance à celle du groupe témoin, mais dont la différence est inférieure à 10,7% et

enfin les items pour lesquels le groupe témoin aurait mieux réussi que le groupe expérimental.¹

Voici donc dans l'ordre (tableau 23) les items ou regroupements d'items pour lesquels la différence entre les deux groupes est supérieure à 10.7% à la faveur du groupe expérimental.

Tableau 23. Pourcentage des écarts des deux groupes au post-test, supérieur à 10.7%.

Items	Expérimental	Témoin	Écart	%
29	.64	.33	.31	31
28	.68	.45	.23	23
23-26	1.4	.54	.23	21.5
34	.76	.58	.18	18
13-14	1.64	1.33	.31	15.5
9-12	3.32	2.75	.57	14.2
15-16	1.56	1.29	.25	12,5
30-31	1.28	1.04	.24	12
1-4	3.72	3.25	.47	11.7
22	.48	.37	.11	11

1-Les écarts entre les deux groupes sont calculés en pourcentage en multipliant l'écart brut par 100 et en le divisant par le nombre d'items.

Une première observation s'impose. Les concepts pour lesquels l'écart est le plus grand (entre 18% et 31%) concernent ceux qui sont le plus près de la connaissance des caractéristiques générales de l'écrit ("concept about print"). Par exemple, le concept d'auteur (item 29), le concept du titre (item 28), le concept d'histoire écrite (item 34) sont beaucoup plus familiers pour les sujets du groupe expérimental. Par ailleurs, la phrase lorsqu'elle doit être distinguée des mots, des chiffres (items 23-26) s'avère aussi beaucoup mieux maîtrisée par les sujets du groupe expérimental, l'écart au post-test entre les deux groupes étant de 21.5%. L'effet de l'intervention ne porterait donc pas seulement sur la connaissance générale des caractéristiques de l'écrit, mais aussi sur les conventions graphiques qui permettent de reconnaître la phrase.

En deuxième observation, nous notons que les trois regroupements d'items concernant le concept du mot semblent aussi mieux maîtrisés par les sujets du groupe expérimental, car, selon les cas, l'écart entre les deux groupes au post-test se situe entre 15.5% et 12.5% en faveur du groupe expérimental. Lorsqu'il est demandé d'indiquer le premier et les deux premiers mots d'une phrase (items 13-14), l'écart de performance entre les deux groupes est de 15.5%; il est de 12.5% lorsque nous demandons d'identifier le dernier et les deux derniers mots (items 15-16). Lorsque le mot doit être distingué de la lettre, du nombre ou du gribouillis (items 9-12), l'écart est cette fois de 14.2%; il faut dire dans ce dernier cas que les sujets du groupe expérimental, lors du prétest, réussissaient plus fortement à cet item. Ainsi, non seulement les sujets du groupe expérimental parviennent à mieux identifier le concept de la phrase, mais aussi leurs performances sont supérieures lorsqu'il s'agit d'isoler des mots dans la phrase.

Par ailleurs, le concept de la première et dernière ligne (items 30-31) en raison d'un écart de 12% entre les deux groupes est aussi mieux acquis par les sujets du groupe expérimental. Le concept du nombre (items 1-4) était celui qui s'avérait le mieux connu des sujets des deux groupes lors du prétest. Il l'est demeuré au post-test et là aussi

l'écart de performance qui est de 11.7% s'exprime à l'avantage des sujets du groupe expérimental. Il s'agit dans ce cas de distinguer le nombre du mot et du chiffre.

Enfin en ce qui concerne le concept de la lettre, seule le concept de la dernière lettre (item 22) présente un écart suffisant entre les deux groupes (11%) pour témoigner de la meilleure performance des sujets du groupe expérimental. Les autres items reliés au concept de la lettre, comme nous le verrons plus loin, ne sont pas suffisants pour conclure à une performance véritablement plus élevée de l'un ou l'autre groupe.

Les items ou regroupements d'items qui suivent (tableau 24) ne distingueraient pas les deux groupes; à l'exception du concept de la première lettre (item 21) et du concept de la lettre (lettre vs chiffre, vs mot; items 5-8), où les écarts sont respectivement de 7% et 5.5%, les autres items ou regroupements d'items (concept de nom propre; item 27, concept de la phrase, première et dernière phrase; items 32-33), concept de la lettre majuscule; items 17-19) présentent des différences négligeables.

Tableau 24. Pourcentage des écarts des deux groupes au post-test inférieur à 10,7%.

Items	Expérimental	Témoin	Écart	%
21	.52	.45	.07	7
5-8	3.76	3.54	.22	5.5
27	.56	.54	.02	2
32-33	.04	0	.04	2
17-19	.84	.83	.01	.03

Seul le concept de la minuscule; item 20, (tableau 25) semble mieux maîtrisé par les sujets du groupe témoin.

Tableau 25. Pourcentage des écarts entre les deux groupes au post-test avec supériorité du groupe témoin.

Item	Expérimental	Témoin	Écart	%
20	.44	.50	-.06	-6%

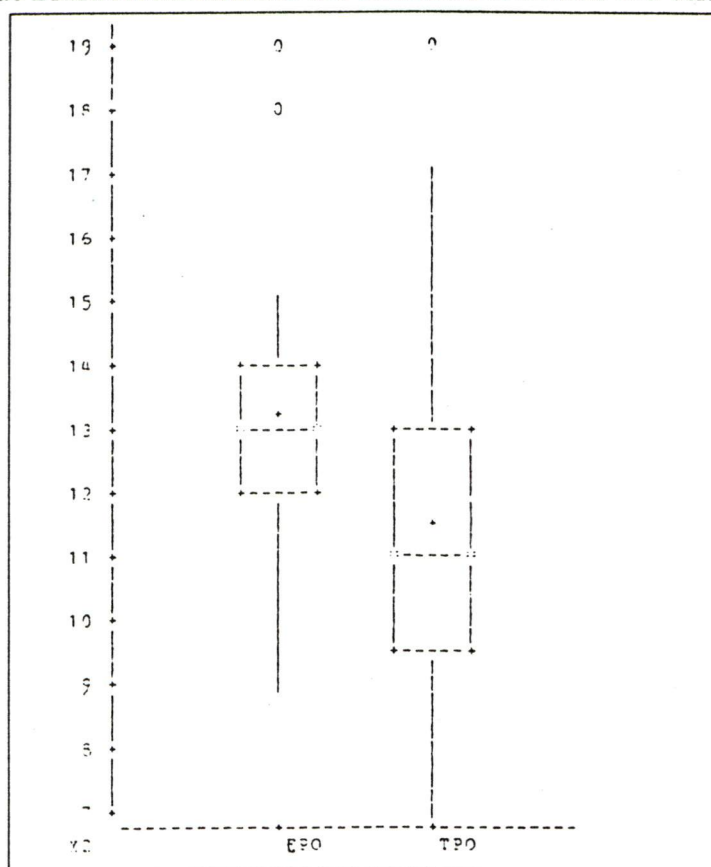
Suite à ces résultats, nous pouvons avancer que le groupe expérimental est supérieur au groupe témoin à cette épreuve. L'intervention faite à la maternelle tout au long de l'expérimentation a permis aux sujets du groupe expérimental d'accéder à une plus grande compréhension du langage technique de la lecture-écriture.

8.2 La reconnaissance des conduites de lecture et d'écriture

Lorsque nous observons le graphique 21, nous remarquons que le groupe expérimental est supérieur au groupe témoin. La médiane du groupe expérimental se situe à 13; ainsi 50% des scores sous la médiane sont compris entre 12 et 13 et 50% des scores au dessus de la médiane sont compris entre 13 et 14. Au prétest, la médiane se situait aussi à 13. La seule différence que nous observons entre le pré/post-test est une moins grande dispersion des résultats au post-test. Nous retrouvons seulement quelques cas isolés de points supérieurs.

Du côté du groupe témoin, nous constatons une régression dans les résultats. Au post-test, la médiane se situe à 11 tandis qu'au prétest, elle se situait à 13. Nous retrouvons aussi une plus grande dispersion des résultats (voir graphique 17, p.127) donc, quelques sujets parviennent à des résultats élevés et d'autres demeurent très faibles.

Graphique 21. La reconnaissance des conduites de lecture et d'écriture



Par ailleurs, lorsqu'on se réfère aux tableaux 15 (p.111) et 19 (p.126) qui indiquent les différentes catégories de réponses, nous constatons que les sujets du groupe expérimental attribuent un rôle de communication (43,4%) de façon supérieure à ceux du groupe témoin (27,9%) et l'inverse se produit au niveau de la catégorie objet de lecture où les réponses du groupe témoin (11,3%) sont plus grandes que celles du groupe expérimental (5,1%). Nous retrouvons un fort pourcentage de réponses intuitives et ce, dans les deux groupes.

Malgré le fait que les sujets du groupe expérimental n'augmentent pas leur performance du prétest au post-test, ils démontrent une clarté cognitive supérieure au groupe témoin car 43,4% des sujets identifient le rôle de communication dans les

conduites de lecture et d'écriture tandis que seulement 27,9% des sujets du groupe témoin le font.

Nous pouvons déjà avancer que présenter les actes de lecture et d'écriture dès l'entrée à la maternelle constitue une stratégie susceptible d'élargir la clarté cognitive des enfants. La stimulation à l'écrit semble ici nécessaire pour ainsi clarifier les conduites de lecture et d'écriture et donc promouvoir le rôle de la communication de l'écrit car, en l'absence de stimulation, les sujets du groupe témoin semblent associer ces actes au monde scolaire et ainsi, ils n'accèdent pas à la véritable conception de communication de l'écrit.

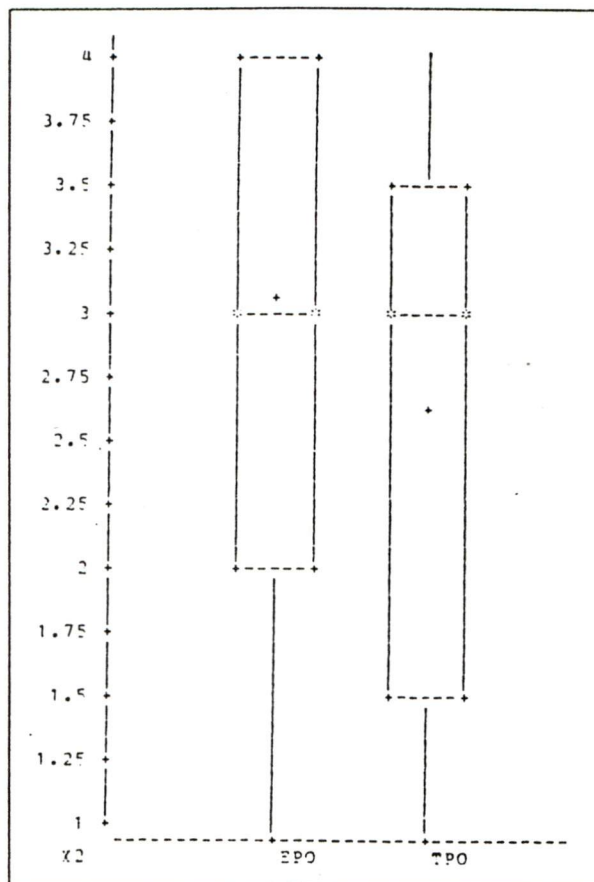
Nous voulons ici ajouter que l'épreuve: La reconnaissance des conduites de lecture et d'écriture, ne s'avère pas assez discriminante par le choix et le nombre d'illustrations, pour nous fournir des résultats qui pourraient être concluants.

Face à ces derniers résultats, une interprétation peut être avancée ici. Le fait de ne pas intervenir sur les fonctions de l'écrit telles qu'entendues par la reconnaissance des conduites de lecture et d'écriture a entraîné auprès du groupe témoin une régression de leur connaissance de ces fonctions. On pourrait avancer que, dans un tel contexte, pour ces sujets l'écrit demeurerait surtout un instrument exclusif à l'école. Chauveau et Rogovas-Chauveau (1992) parlent alors du "rituel scholastique" (p.103). Ainsi, l'écrit demeurerait une particularité de l'école et sa fonction sociale serait de ce fait imperceptible pour ces sujets. À défaut d'explicitation de ces fonctions, les sujets du groupe témoin ont réduit leur représentation de l'écrit ou du moins la reconnaissance des conduites de lecture et d'écriture au monde scolaire.

8.3 Les fonctions de l'écrit

Rappelons qu'au prétest les deux groupes étaient équivalents en ce qui concerne le rôle de la lecture (voir graphique 8a, p.100).

Graphique 22. Les fonctions de l'écrit, À quoi sert la lecture ?

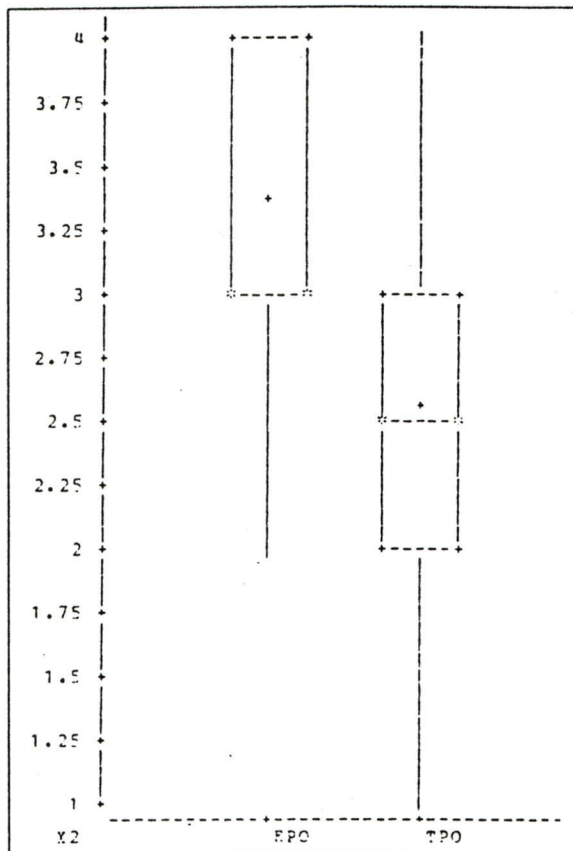


Au post-test, à l'épreuve des fonctions de l'écrit concernant la lecture, nous observons au graphique 22 que la médiane du groupe expérimental se situe à 3; ainsi 50% des scores sous la médiane sont compris entre 2 et 3 et 50% des scores au-dessus de la médiane sont compris entre 3 et 4. Au prétest, la médiane se situait à 2.

Pour le groupe témoin, au post-test, la médiane se situe à 3; ainsi 50% des scores sont compris entre 1,5 et 3 et 50% des scores au-dessus de la médiane sont compris entre 3 et 3,5. Au prétest, la médiane se situait à 2. Les moyennes à cette épreuve sont de 3,08/4 pour le groupe expérimental et de 2,62/4 pour les groupe témoin. En se référant aux tableaux 16 (p.113) et 20 (p.128) où nous pouvons voir les différentes catégories de réponses concernant la lecture, nous constatons que les sujets du groupe expérimental se réfèrent en plus grand nombre au rôle de la communication (40%) que ceux du groupe témoin (25%). De plus, 1 sujet sur 25 du groupe expérimental ne répond pas à la question comparativement à 6 sujets dans le groupe témoin. Suite à ces résultats, nous pouvons déjà avancer que le groupe expérimental est légèrement supérieur au groupe témoin et que, la stimulation à l'écrit dont a bénéficié le groupe expérimental amène les enfants à définir de façon plus claire l'utilité de la lecture.

En ce qui concerne le rôle de l'écriture, le groupe expérimental dénotait une légère supériorité sur le groupe témoin au prétest. Au post-test, nous constatons que le groupe expérimental a conservé cette supériorité. Au graphique 23, nous observons que la médiane du groupe expérimental se situe à 3; ainsi 50% des scores sous la médiane sont compris entre 3 et 2 et 50% des scores au-dessus de la médiane sont compris entre 3 et 4. Au prétest, la médiane se situait à 2. Chez le groupe témoin, la médiane se situe à 2,5; ainsi 50% des scores sous la médiane sont compris entre 2,5 et 2 et 50% des scores au-dessus de la médiane sont compris entre 2,5 et 3. Nous observons une plus grande dispersion chez le groupe témoin, donc quelques sujets demeurent très faibles alors que d'autres atteignent une forte performance. Au prétest la médiane se situait à 2. Les moyennes à cette épreuve sont de 3,36/4 pour le groupe expérimental et de 2,54/4 pour le groupe témoin.

Graphique 23. Les fonctions de l'écrit. À quoi sert l'écriture ?



En se référant aux tableaux 17 (p.113) et 21 (p.129), où nous pouvons observer les diverses catégories, rappelons que 48% des sujets du groupe expérimental donnent une réponse qui réfère au rôle de communication tandis que dans le groupe témoin nous en retrouvons 20,8%; 4 sujets du groupe témoin ne répondent pas à la question tandis que dans le groupe expérimental il n'y en a aucun. Face à ces résultats, nous pouvons conclure et ce, malgré la légère supériorité du groupe expérimental au prétest, que les sujets du groupe expérimental ont maintenu et accédé à une définition plus claire du rôle de l'écriture que ceux du groupe témoin. Nous observons, par ailleurs, que dans le groupe témoin, le rôle de l'écriture s'associe davantage à des techniques calligraphiques, des exercices sensori-moteurs plutôt qu'à un rôle de communication. Là

encore, tout comme nous le signalions pour les fonctions de la lecture l'aspect scolaire semble primer pour les sujets du groupe témoin.

Nous pouvons dès lors avancer ici que la stimulation à l'écrit implantée dès le début de l'année par l'enseignante de maternelle a permis aux enfants de clarifier le rôle de l'écriture et par le fait même, de se l'approprier.

8.4 Comparaison des groupes, expérimental et témoin au post-test, conscience linguistique

À l'épreuve de l'écriture inventée de Ferreiro, rappelons qu'au prétest, les deux groupes se situaient au niveau pré-syllabique, par ailleurs, le groupe expérimental dénotait, à l'intérieur de cette catégorie, une supériorité sur le groupe témoin. Au post-test, dans le groupe expérimental, 13 sujets se retrouvent au niveau pré-syllabique, 8 au niveau syllabique, un sujet au niveau syllabico-alphabétique et 3 enfants accèdent au niveau alphabétique. Donc, au post-test, 12 enfants sur 25 accèdent à des niveaux supérieurs. Dans le groupe témoin, nous retrouvons 19 sujets au niveau pré-syllabique, 3 au niveau syllabique, 2 sujets au niveau syllabico-alphabétique et aucun enfant accède au niveau alphabétique. Ici nous retrouvons donc 5 enfants sur 24 qui accèdent à des niveaux supérieurs.

Après étude de ces résultats, nous pouvons affirmer que les sujets du groupe expérimental maintiennent leur supériorité au post-test et, accèdent en plus grand nombre à des niveaux de compétence supérieure. Nous remarquons chez les sujets du groupe témoin une stagnation. Il y a évolution mais à travers un même niveau. Une minorité de sujets parviennent à des niveaux supérieurs.

Tableau 26. Résultats à l'épreuve : L'écriture inventée de Ferreiro, pour les groupes Expérimental et Témoin, en juin 1992

Niveaux	Groupe Expérimental		Groupe Témoin	
	1992	1991	1992	1991
Niveau 0	0	1	0	2
Pré-syllabique				
A - Graphismes primitifs	A: 1	6	A: 2	14
B - Écritures fixes	B: 0	0	B: 0	0
C - Écritures différenciées	C: 9	18	C: 15	8
D - Écritures différenciées avec valeur sonore initiale	D: 3	0	D: 2	0
TOTAL	13	25	19	24
Syllabique				
E - Écritures syllabiques primitives	E: 7		E: 2	
F - Écritures syllabiques avec une forte exigence quantitative	F: 1		F: 1	
G - Écritures syllabiques strictes	G: 0		G: 0	
TOTAL	8		3	
Syllabico- alphabétique	H: 1		H: 2	
Alphabétique	I: 3		I: 0	
TOTAL	4		2	

À la lumière de ces résultats, nous pouvons conclure qu'une stimulation à l'écrit exercée tout au long de l'année à la maternelle amène chez les sujets du groupe

expérimental, une conscience linguistique plus évoluée. Une certaine prudence doit ici accompagner la lecture de ces résultats. Bien que le post-test révèle que 12 sujets du groupe expérimental atteignent des niveaux supérieurs à celui des écritures pré-syllabiques, alors que 5 sujets du groupe témoin soient aussi parvenus à un tel résultat, il faut nuancer les effets de l'intervention. En effet, nous avons déjà signalé, lors du prétest, que les sujets du groupe expérimental présentaient des écritures inventées un peu plus élaborées que ceux du groupe témoin, bien que tous les sujets des deux groupes n'aient pas atteint le niveau syllabique. Au sein du niveau pré-syllabique, 18 des sujets du groupe expérimental présentaient des écritures différenciées, les 7 autres sujets étaient classés en deçà de cette catégorie ou à la catégorie des graphismes primitifs; pour ce même niveau, 8 sujets du groupe témoin recouraient à des écritures différenciées alors que les 16 autres ne dépassaient pas les graphismes primitifs. Une dizaine de sujets du groupe expérimental disposeraient au prétest d'hypothèses d'écriture plus évoluées que ceux du groupe témoin. Il est plausible de supposer ici que les sujets qui atteignent au post-test au moins le niveau syllabique soient ceux qui recouraient à des écritures différenciées au prétest. Dans un tel cas, l'écart entre les deux groupes serait difficilement attribuable à l'intervention auprès du groupe expérimental et davantage l'expression du maintien de l'écart de la performance observée au prétest.

Toutefois, les variables liées à la clarté cognitive démontrent une certaine supériorité du groupe expérimental lors du post-test, alors que l'équivalence des groupes étaient établies au prétest. Ainsi, l'effet de l'intervention serait plus manifeste sur la clarté cognitive que sur la conscience de l'écrit telle que révélée par les hypothèses émises lors des épreuves d'écriture inventée. Rappelons ici que cette stimulation à l'écrit n'était pas basée sur un enseignement formel de la langue de la part de l'enseignante du préscolaire, mais plutôt sur des comportements comme modèle de lecteur et de scripteur, pouvant provoquer des questionnements et des découvertes chez les enfants, qui pouvaient dès lors émettre des hypothèses pour ensuite les confirmer ou les infirmer.

Nous constatons que, dans le groupe témoin, la non-intervention ne nuit pas aux enfants forts mais s'avère nécessaire pour les plus faibles, ceux qui ont peu ou pas de contact avec l'écrit, pour ainsi permettre à ces derniers de faire des hypothèses sur la langue écrite et d'accéder à un niveau de conscience supérieure. Les résultats du prétest, à l'épreuve de l'écriture inventée de Ferreiro, démontraient une supériorité du groupe expérimental sur le groupe témoin. Cet écart non seulement s'est maintenu, mais aussi il s'est accentué au post-test.

Conclusion

Le présent travail a d'abord voulu mettre en évidence le principe que les enfants, avant même d'entrer à l'école, disposent de certaines connaissances sur le langage écrit qui sont plus ou moins évoluées, selon l'influence de leur environnement. Pour certains d'entre eux, l'entrée dans l'écrit se fait assez facilement, d'autres sont très confus.

Cette représentation du fonctionnement de l'écrit reposerait sur les théories suivantes: le concept de la clarté cognitive qui comprend trois catégories: la reconnaissance des conduites de lecture et d'écriture, la compréhension des fonctions de communication de l'écrit et l'usage du langage technique de la lecture-écriture; la théorie de la conscience linguistique qui met l'accent sur les mécanismes du fonctionnement de l'écrit et de leur transposition sur l'écrit ainsi que la genèse du langage écrit selon laquelle l'enfant, par des essais d'écriture ou des hypothèses sur le fonctionnement de l'écrit, parviendrait à l'appropriation des règles de l'écrit.

Cette représentation du fonctionnement de l'écrit plus ou moins évoluée chez les enfants, à l'entrée en 1^{re} année, nous a amené à proposer une intervention, dès l'entrée à

la maternelle. Cette stimulation du langage écrit se traduit par des interventions, avec modèle lecteur et modèle scripteur à la maternelle, au niveau de la clarté cognitive et de la conscience linguistique, pour ainsi favoriser une meilleure compréhension du fonctionnement de la langue écrite.

L'analyse des épreuves démontre que les sujets des deux groupes, expérimental et témoin, ont évolué et acquis des notions tant au niveau de la clarté cognitive que de la conscience linguistique et ce, avec ou sans stimulation. Au départ, les deux groupes étaient quasi-équivalents, sauf au niveau de la conscience linguistique (écriture inventée) où on dénotait une supériorité du groupe expérimental. Mais, malgré cette différence, nous constatons que le groupe expérimental a obtenu des résultats plus performants que le groupe témoin et ce dans toutes les épreuves.

Les résultats auxquels nous parvenons laissent nettement apparaître que la variable s'avère plus fortement améliorée dans le groupe expérimental suite à l'intervention d'une durée de 9 mois. Les sujets du groupe témoin ont aussi connu une certaine progression quant à la représentation de l'écrit sans toutefois présenter une performance aussi forte que celle des sujets du groupe expérimental. On pourrait donc affirmer que, chez tous les élèves de classe maternelle, il y aurait évolution de la clarté cognitive relative à l'écrit. Cette évolution pourrait être explicable par la présence fortuite ou parfois induite de l'écrit dans l'environnement social, scolaire et familial des enfants. Le fait également d'être introduit à l'institution scolaire, bien que l'enseignement de l'écrit ne fasse pas encore partie des objectifs de la classe de maternelle, peut inciter ces élèves à une plus grande curiosité à l'égard de l'écrit. Sur la base de nos résultats, il apparaîtrait que le non interventionnisme ne permette pas de faire reculer une certaine confusion cognitive à l'égard de l'écrit. Du moins, selon nos observations, cette clarté cognitive serait plus grande chez les sujets du groupe expérimental qui, tout au long de la classe

maternelle, ont été soumis à diverses situations susceptibles de modifier ou de parfaire leur représentation de l'écrit.

Rappelons ici, à titre d'illustration, que pour tous les concepts du langage technique de la lecture-écriture (sauf un item), les sujets du groupe expérimental ont davantage accru leur performance que ceux du groupe témoin. En ce qui concerne la reconnaissance des conduites de lecture et d'écriture, les résultats sont demeurés sensiblement les mêmes pour le groupe expérimental mais nous observons une régression dans les résultats du groupe témoin. On peut rappeler ici que cette épreuve ne comptait pas suffisamment d'illustrations et, qu'aucune intervention spécifique à la reconnaissance des actes sociaux n'a été privilégiée en classe expérimentale. Du côté des fonctions de l'écrit, nous constatons une supériorité du groupe expérimental sur le groupe témoin et ce tant à la question sur la lecture qu'à celle portant sur l'écriture. Par ailleurs, le groupe expérimental se démarque plus du groupe témoin en ce qui concerne la question portant sur le rôle de l'écriture. Bien que la conscience linguistique ne distingue peu les sujets des deux groupes, le fait d'avoir écrit selon l'approche de l'écriture inventée conduit les enfants du groupe expérimental à mieux identifier les fonctions de l'écrit.

Ainsi, l'intervention précoce en langage écrit permettrait de mettre à profit les premières représentations des enfants pour les amener à résoudre cognitivement certains conflits auxquels l'intervention peut les soumettre. Nous corroborons donc les études sur l'intervention précoce que nous avons rapportées au cours de la problématique. (Cohen, 1977, 1982; Cohen et Gilabert, 1986; Erena et al., 1987; Giasson et Girard, 1987).

En ce qui concerne la conscience linguistique ou la représentation de l'écrit, le groupe expérimental dénotait une avance par rapport au groupe témoin déjà au prétest mais, malgré cela, nous pouvons dire à la lumière des résultats du post-test que le

groupe avec stimulation, a conservé son avance et atteint des niveaux supérieurs au groupe témoin. Nous retrouvons 12 enfants sur 25 qui accèdent à des niveaux supérieurs tandis que dans le groupe témoin, nous en retrouvons 5 sur 24. L'intervention quant à l'écriture inventée a été plus grande dans le groupe expérimental où des situations d'écriture se sont effectuées de manière régulière mais sans enseignement systématique. Les résultats démontrent que l'intervention favorise les sujets forts au prétest, par exemple au niveau grapho-phonétique, de la segmentation des mots de la phrase et de l'acquisition du nom des lettres mais, pour les faibles, une telle intervention fait en sorte qu'ils ne progressent guère plus que les sujets du groupe témoin. Selon nos observations issues de la classe expérimentale, nous pouvons avancer qu'une certaine complaisance caractérisait la rétroaction de l'enseignante du préscolaire devant les textes d'écriture inventée des enfants. L'attitude de l'enseignante visait le maintien de la motivation et de l'engagement des enfants ce qui concourrait à les fixer dans les hypothèses qu'ils émettaient sur le fonctionnement de la langue. Il aurait fallu provoquer davantage le conflit cognitif de manière à faire évoluer ces hypothèses ou cette représentation du fonctionnement de l'écrit. La crainte aussi chez l'enseignante du préscolaire d'empiéter sur le programme d'études en français de 1^{re} année pourrait aussi expliquer cette situation d'une rétroaction plutôt minimale sur les productions d'écriture inventée des enfants. On peut poser ici la pertinence de fournir un enseignement plus systématique du fonctionnement de l'écrit de manière à ébranler les dernières hypothèses émises par les élèves.

Nous croyons que le fait de permettre aux enfants d'écrire régulièrement et, de mettre leurs connaissances en pratique durant les neuf mois de l'expérimentation, a eu un impact positif sur l'appropriation du langage écrit. Il apparaît comme Giasson et Girard (1987) le soulignent que même avant l'entrée en 1^{re} année, les enfants élaborent des hypothèses sur les fonctions de l'écrit et que cette conscience peut être accélérée dès la maternelle.

Après analyse des résultats, nous pouvons dire que la stimulation à l'écrit à la maternelle améliore la clarté cognitive et la conscience linguistique. Il appert que cette intervention provoque un impact positif sur les apprentissages des enfants et surtout, chez les sujets qui ont eu peu ou pas de contact avec l'écrit avant d'entrer à la maternelle.

Par cette recherche, nous voyons bien que les enfants évoluent et apprennent tout au long d'une année à la maternelle, avec ou sans stimulation. Par contre, cette intervention sur les notions de la représentation du fonctionnement du langage écrit, de la clarté cognitive et de la conscience linguistique a nettement démontré que les enfants acquièrent des niveaux de connaissances supérieurs ce qui pourrait possiblement, faciliter l'entrée en 1^{re} année.

Nous sommes conscients, que notre trop faible échantillon, ainsi que le peu de contrôle sur l'intervenante du groupe expérimental à la maternelle, car il n'y a pas eu d'observations directes mais plutôt des rencontres pour établir le suivi, ne nous permettent pas de généraliser nos résultats. Il ne nous a pas été possible aussi d'observer de manière systématique les enseignements dispensés dans le groupe témoin. Bien que nous soyons assurés de l'absence totale d'un programme de stimulation à l'écrit dans cette classe, nous ignorons toutefois si des lectures pouvaient être faites aux enfants, s'ils apprenaient à écrire leur prénom ou si toute autre forme d'utilisation de l'écrit pouvait être occasionnellement être proposée aux enfants. Notre recherche se voit donc limitée par cette impossibilité de contrôle.

Il serait intéressant dans une autre recherche, de mesurer l'impact de cette stimulation à l'écrit dans les premiers mois de l'apprentissage formel, donc après une première étape en 1^{re} année, pour ainsi vérifier si cette intervention sur la clarté cognitive et la conscience linguistique facilite l'apprentissage formel du langage écrit. Une telle recherche permettrait sans doute d'établir si les effets de l'intervention en

maternelle pourraient se manifester plus tard, soit au début de la 1^{re} année, soit au terme de cette première année. Bien que la présente recherche se soit étalée sur une période de neuf mois, et qu'elle ait comporté un groupe témoin, nous ne pouvons pas vraiment contrôler tout à fait la variable de la maturation. Nous pourrions, dans le cadre d'une recherche longitudinale, vérifier si les effets de l'intervention en maternelle pourraient être différés dans le temps.

Il pourrait aussi s'avérer fort intéressant dans la poursuite d'une autre recherche de pouvoir parfaire les instruments d'évaluation, surtout ceux qui concernent la reconnaissance des conduites de lecture et d'écriture et les fonctions de l'écrit, car leur utilisation dans la présente recherche nous a permis d'en identifier les faiblesses ou les limites.

Précisons enfin qu'une des limites de la recherche concerne l'approche didactique de l'écrit en classe de maternelle. Bien que nous connaissions la teneur de l'intervention de l'enseignante de la maternelle, il aurait été plus approprié de concevoir nous même un programme spécifique dont le contenu aurait été plus près des variables que nous avons évaluées. Le suivi, en classe, de l'enseignante aurait aussi contribué à s'assurer de manière plus spécifique des approches didactiques utilisées et à pouvoir rétro agir tout au long de l'expérimentation sur le dispositif d'intervention.

En tout état de cause, les résultats de la présente recherche nous permettent d'avancer que l'intervention sur l'écrit dès la maternelle favorise l'accroissement de la clarté cognitive des enfants et contribue à élargir leur conscience linguistique. Le non interventionnisme toute fois n'empêche pas les enfants d'accéder à une représentation plus juste du fonctionnement de l'écrit mais cette évolution s'avère plus lente surtout chez les enfants dont la clarté cognitive serait plus limitée.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Besse, J.M. (1989). *La production d'écrit chez le jeune enfant, avant l'école obligatoire*. Premier contact avec l'écrit, Éditions Héliodoni, Grèce.
- Boudreau, G. (1989). *Genèse de l'écriture selon Emilia Ferreiro*. Notes de cours.
- Boudreau, G. (1991). Écrire devant les élèves ou l'enseignante modèle-scripteur. *Vie pédagogique*, no. 73, 44-47.
- Bru, M. (1987). Profils de variété didactique et apprentissage de la langue écrite au cours préparatoire. *Les dossiers de l'éducation*, 11/12, 111-125.
- Cambourne, B. (1988). *The whole story, natural learning and the acquisition of literacy in the classroom*. Ashton. Scholastic.
- Chauveau, G. et Rogovas-Chauveau, E. (1992). Des enfants de 6 ans et le développement de la lecture. *Les dossiers de l'éducation*, 18, 5-VII, 91, 89-110.
- Clark, M.M. (1976). *Young fluent readers*. London, Heinemann Educational Books.
- Cohen, R. (1977). *L'apprentissage précoce de la lecture, à six ans est-il déjà trop tard*. Paris, PUF.
- Cohen, R. (1982). *Plaidoyer pour les apprentissages précoces*. Paris, PUF.
- Cohen, R. (1985). L'apprentissage précoce de la lecture : position du problème. *Perspectives*, 15, 47-55.
- Cohen, R. et Gilabert, H. (1986). *Découverte et apprentissage du langage écrit avant six ans*. Paris, PUF.
- Downing, J. (1986-87). Clarté cognitive et conscience linguistique. *Les dossiers de l'Éducation*, 11/12, 31-42.
- Downing, J. et Fijalkow, J. (1984). *Lire et raisonner*. Toulouse, Privat.
- Durkin, D. (1966). *Children who read early*. Teacher College Press, Columbia University, New York.
- Erena, M., Lacrosaz, M.C., Bastien, G. et Decourt, N. (1987). *Lire à la maternelle*. Toulouse, Privat.

- Ferreiro, E. et Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. Heineman Educational Books.
- Ferreiro, E. (1986). Processus d'acquisition de la langue écrite contexte scolaire. *Les dossiers de l'éducation*, 11/12, 15-29.
- Ferreiro, E. (1988). L'écriture avant la lettre, in : *La production de notations chez le jeune enfant*, Sinclair M., Paris, PUF.
- Ferreiro, E. (1990). Apprendre le lire-écrire. *Voies livres*, 40, juillet.
- Ferreiro, E. et Gomez Palacio, M. (1988). *Lire- écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ?* Grenoble, CRDP.
- Fijalkow, E. (1989). Mesurer la clarté cognitive : le langage technique de la lecture-écriture. *Premier contact avec l'écriture et la lecture*, Éditions Héliodoni and Tassos, Grèce, 21-31.
- Fijalkow, J. (1983). Les difficultés d'apprentissage de la lecture : comment les expliquer ? *Le français à l'école primaire*, Université de Montréal, PPMF.
- Fijalkow, J. (1986-87). Conscience linguistique et apprentissage de la lecture. *Les dossiers de l'éducation*, 11/12, 77-91.
- Fijalkow, J. (1990). *L'Écriture inventée au cycle des apprentissages fondamentaux, étude génétique*. Équipe Universitaire en Éducation et Didactique, Université de Toulouse Le Mirail.
- Giasson, J. et Thériault, J. (1983). *Apprentissage et enseignement de la lecture*. Montréal, Éditions Ville-Marie, PPMF.
- Giasson, J. et Girard, N. (1987). Le développement des fonctions de l'écrit à la maternelle. *Reading Canada Lecture*, vol. 5, numéro 4, 220-230.
- Girard, N. (1989). *Lire et écrire au préscolaire*. Laval, Mondia.
- Gombert, J.E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris, PUF.
- Goodman, K.(1986). *What's whole in whole language ?* Scholastic Educational, Ontario, Canada.

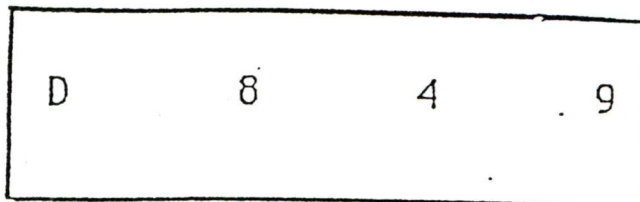
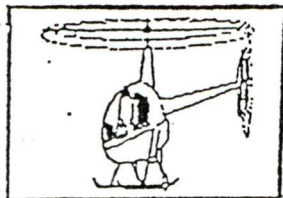
- Goodman, K. et Goodman, Y. (1980). Reading is natural. *Apprentissage et socialisation*, vol. 3, no.2, 107-124.
- Goodman, K. et Altwerger, B. (1981). *Print awareness in preschool children : A study of the development of literacy in preschool children*. Arizona, University of Arizona, no.4.
- Goodman, K., Goodman, Y. et Hood, W.J. (1989). *The Whole Language Evaluation Book*. Irwin Publishing : Toronto.
- Holdaway, D. (1979). *The foundation of literacy*. Sydney, Ashton Scholastic.
- Jaffre, J.P. (1989). La découverte de l'écriture : Aspects didactiques et psycholinguistiques, *Premier contact avec l'écriture et la lecture*, 47-54. Éditions Héliodoni, Grèce.
- Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris, PUF.
- Liva, A. (1989). La copie d'écrit comme évaluation informatisée de la langue écrite. *Premier contact avec l'écriture et la lecture*, 33-46. Éditions Héliodoni, Grèce.
- Lomax, R. et MacGee, L.M. (1987). Young children's concept about print and reading : toward a model of word reading acquisition. *Reading Research Quaterly, spring*, 237-256.
- McCormick Calkins, L. (1986). *The art of teaching writing*. Portsmouth, New Hampshire, Heineman.
- Ministère d'Éducation du Québec (1979). *Programme d'études de français au primaire*. Gouvernement du Québec, Québec.
- Morrow, L.M. (1983). Home and school correlates of early interest in literature. *Journal of Educational Research, march/april*, vol.76, no.4, 221-230.
- Perl, S. et Wilson, N. (1986). *Through Teacher's Eyes*. Heineman, Portsmouth, N.-H.
- Ribowsky, H. (1985). *The effects of a code emphasis approach and a Whole Language approach upon emergent literacy of kindergarten children*. Research, U.S., New York.
- Smith, F. (1982) *Writing and the Writer*. Lawrence Earlbaum Associates, inc., Hillsdale, N.-J.

- Stahl, S. et Miller, P.D. (1989). Whole Language and language experience approaches for beginning reading : a quantitative research synthesis. *Review of Educational research, spring, vol.59, no.1*, 87-116.
- Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite story books : a developmental study. *Reading Research Quaterly, summer*, 458-481.
- Tolchinsky Landman et Levin, L. (1986). Écrire de quatre à six ans. *Les Dossiers de l'Education, no.11/12*, 43-59.
- Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Willert, M.K. et Kamii, C. (1985). Reading in kindergarten, direct vs indirect teaching, *Young children, may*, 3-9.

ANNEXE A

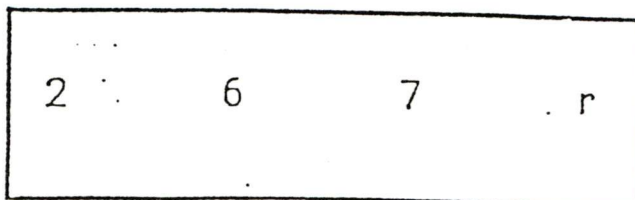
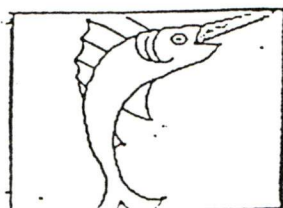
LE LANGAGE TECHNIQUE DE LA LECTURE-ÉCRITURE

Numéro 5



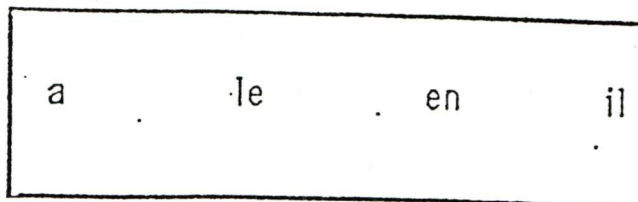
- Mets le doigt sur l'hélicoptère. Regarde bien le rectangle qui est à côté. Entoure la lettre.

Numéro 6



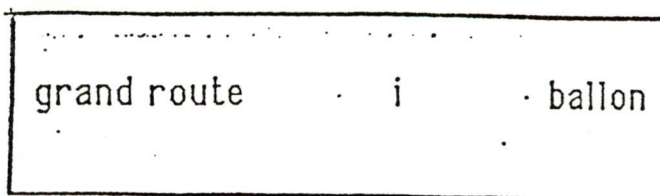
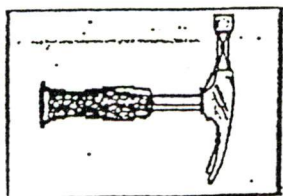
- Mets le doigt sur le poisson. Regarde bien le rectangle qui est à côté. Entoure la lettre.

Numéro 7



- Mets le doigt sur l'oiseau. Regarde bien le rectangle qui est à côté. Entoure la lettre qui est seule.

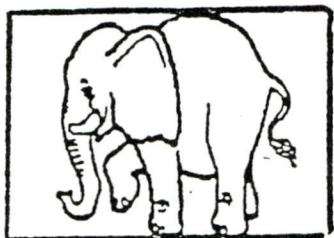
Numéro 8



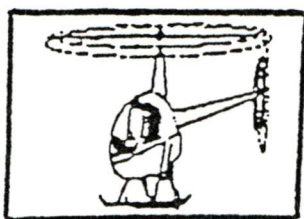
- Mets le doigt sur le marteau. Regarde bien le rectangle qui est à côté. Entoure la lettre.

ANNEXE B

**LE LANGAGE TECHNIQUE DE LA LECTURE-ÉCRITURE
(LIVRET 1)**



i 5 a u

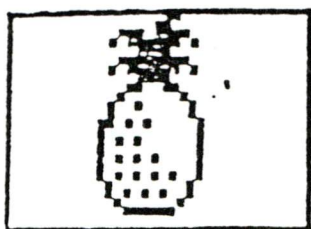


D 8 4 9

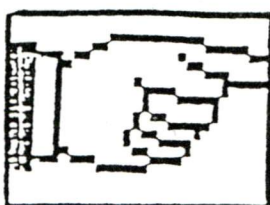
ANNEXE C

LE LANGAGE TECHNIQUE DE LA LECTURE-ÉCRITURE

(LIVRET 2)



N a e i



chat La plante pousse. avait rond

ANNEXE D

LA RECONNAISSANCE DES CONDUITES DE LECTURE-ÉCRITURE

(ILLUSTRATIONS)







C.



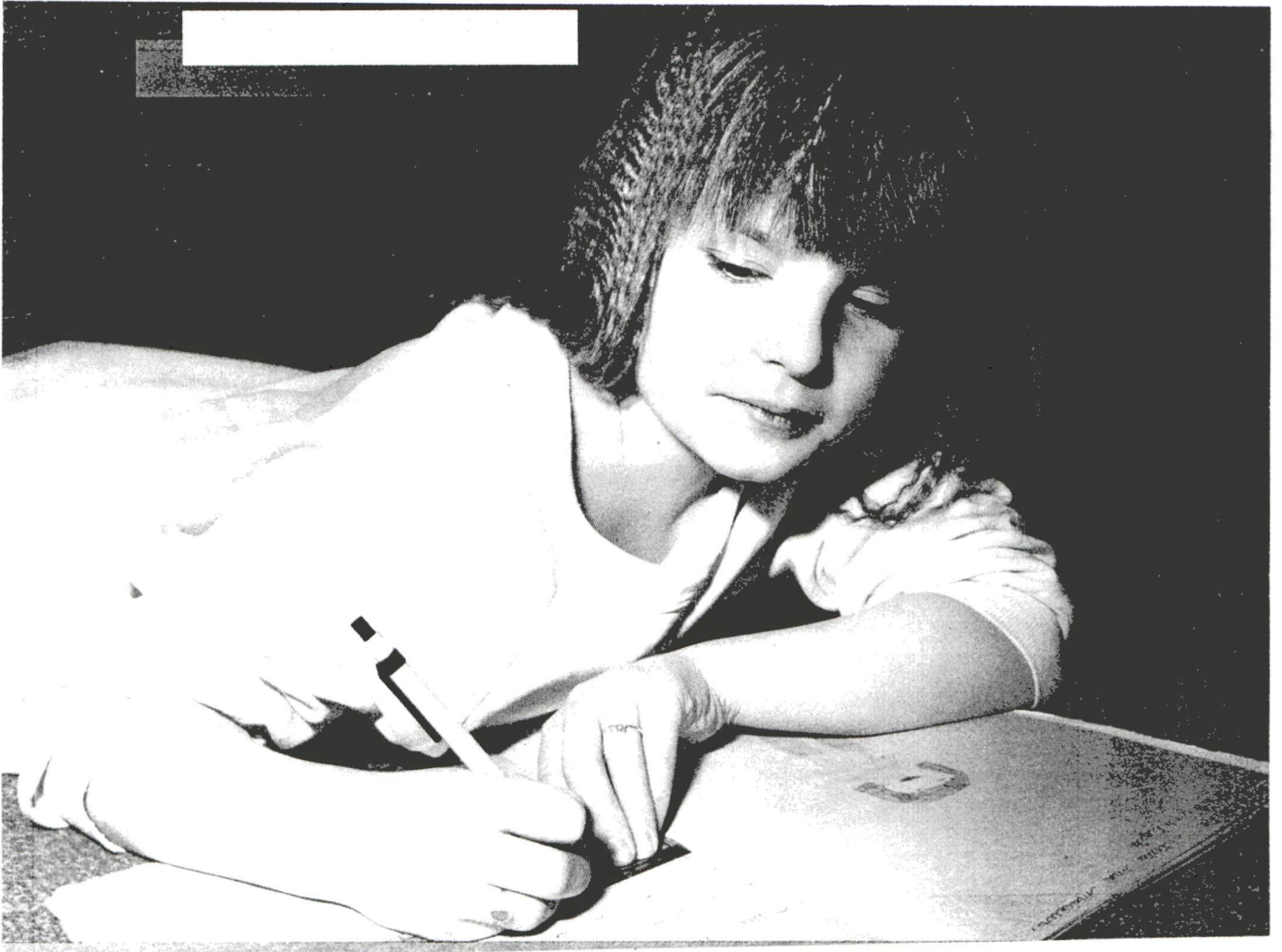
D.



E.



F

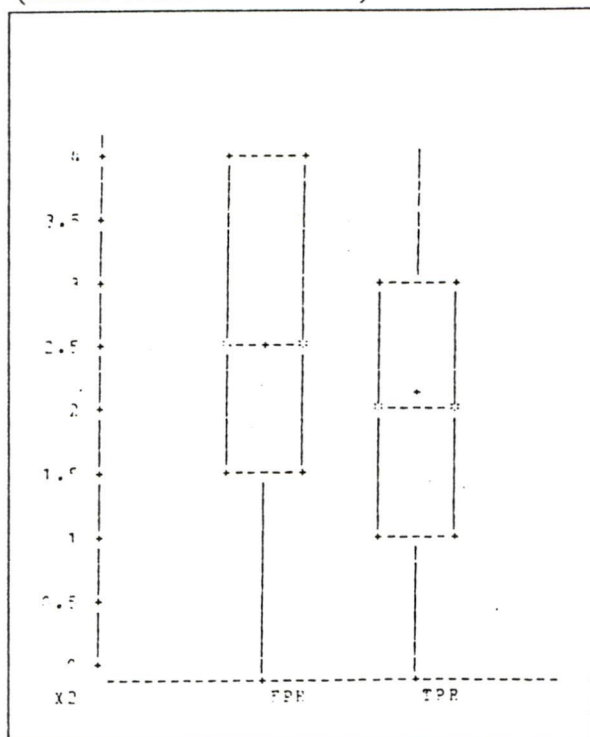


G.

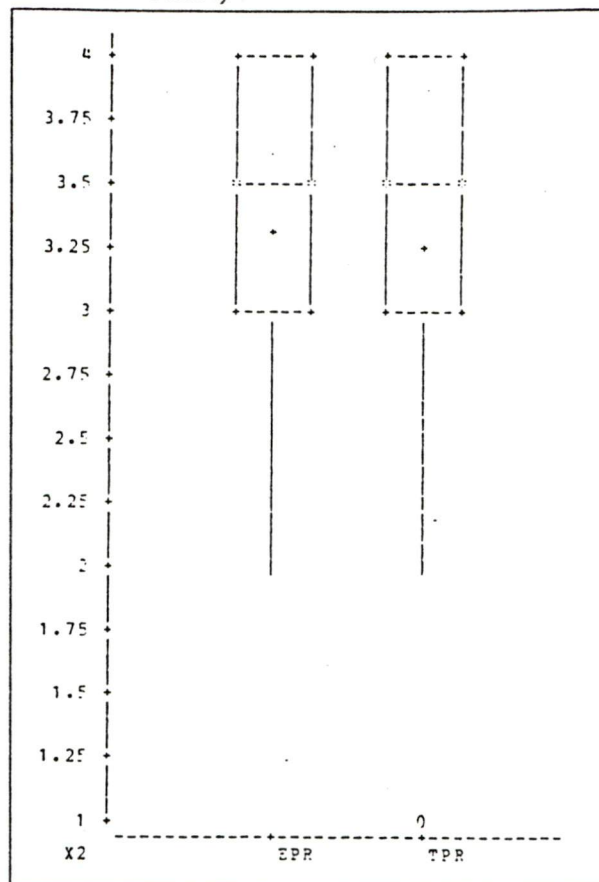
ANNEXE E**LE LANGAGE TECHNIQUE DE LA LECTURE-ÉCRITURE
PRÉTEST (BOÎTES À MOUSTACHE)**

Le langage technique de la lecture-écriture, boîtes à moustache, prétest.

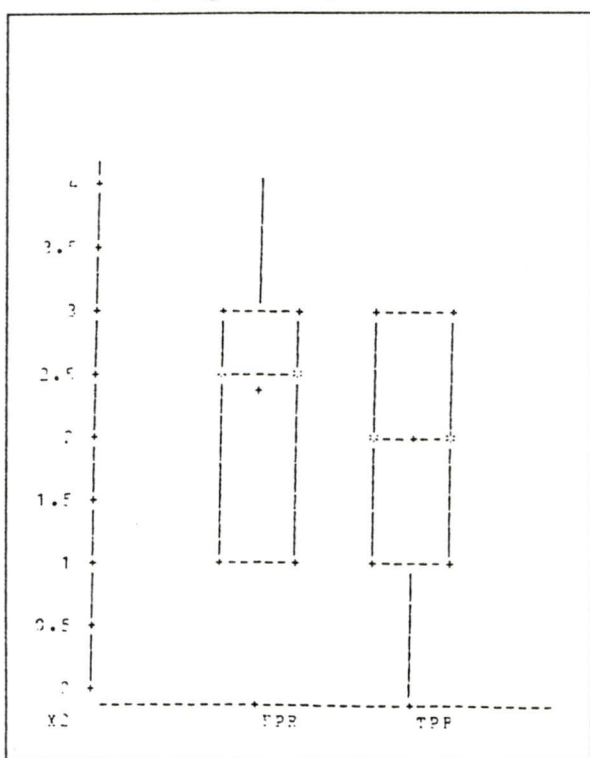
Graphique 6a. Concept du chiffre et du nombre (chiffre et nombre vs lettre).



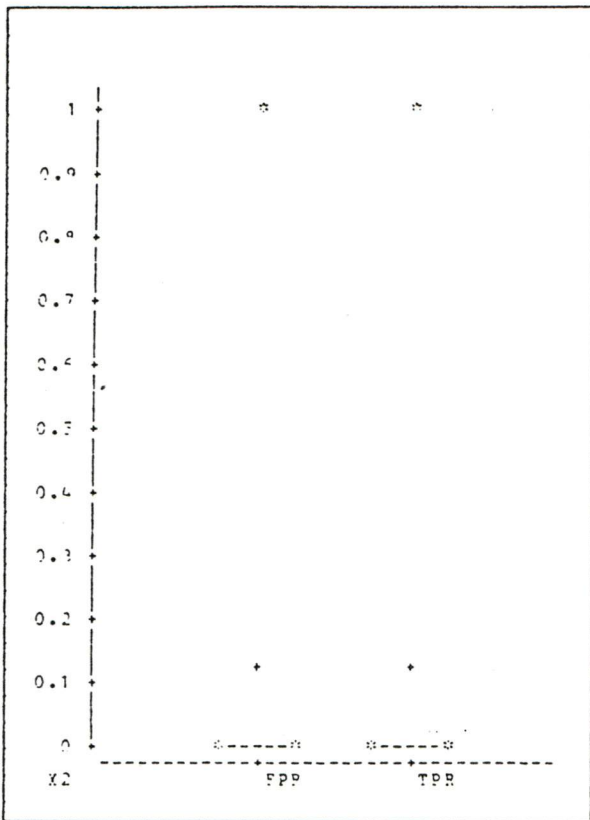
Graphique 6b. Concept de la lettre (lettre vs chiffre vs mot)



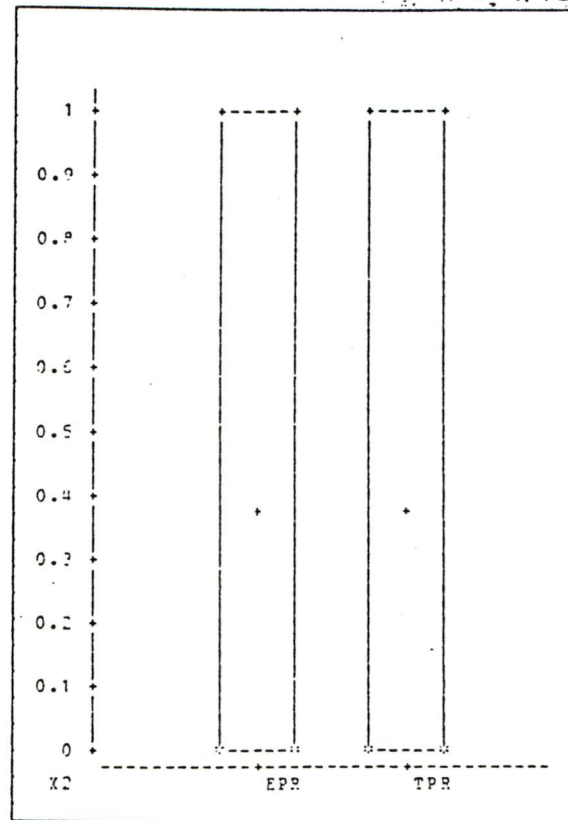
Graphique 6c. Concept du mot (mot vs lettre, vs nombre, vs gribouillis)



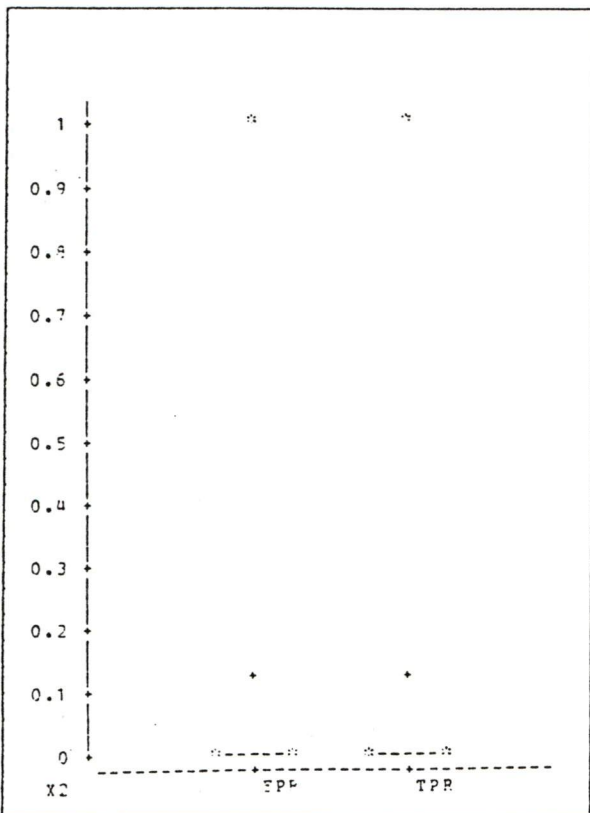
Graphique 6L. Concept de la lettre minuscule.



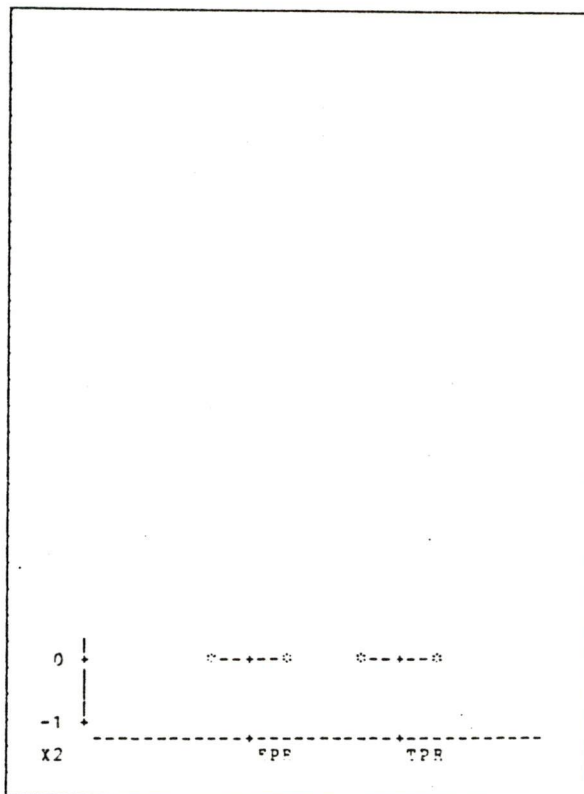
Graphique 6f. Concept de la 1re lettre.



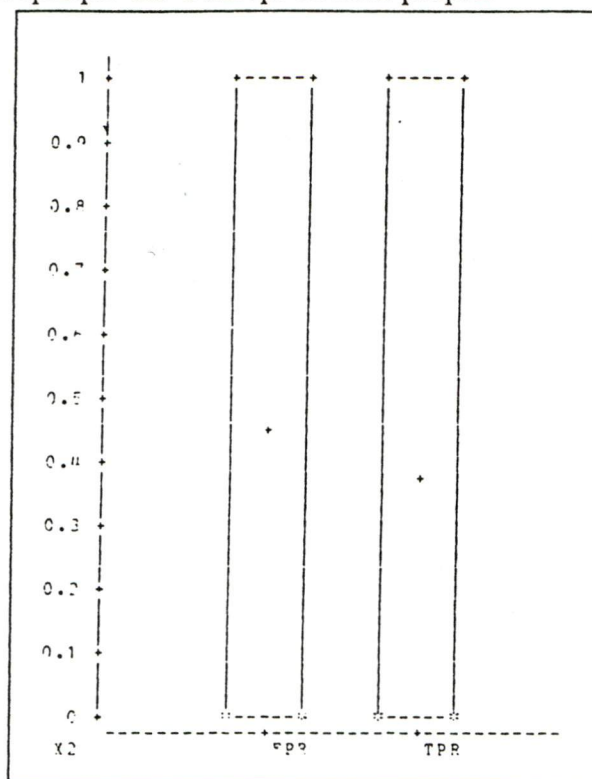
Graphique 6g. Concept de la dernière lettre.



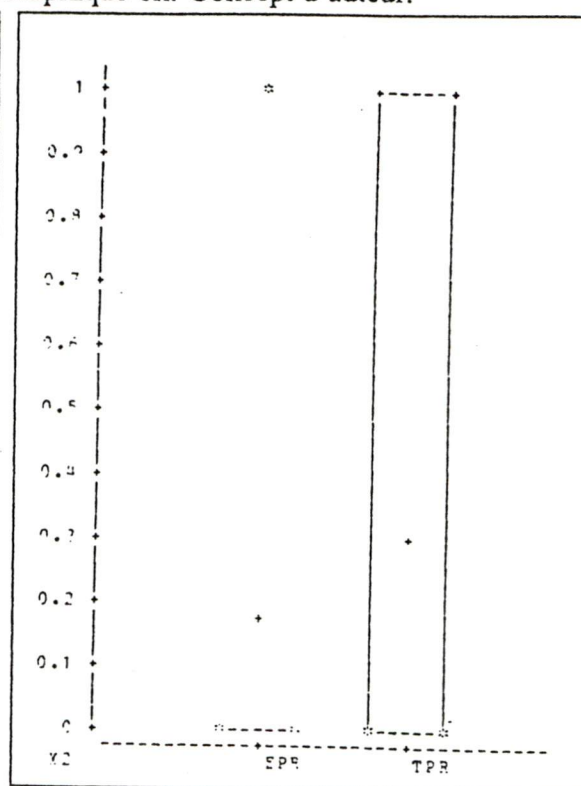
Graphique 6e. Concept de la phrase (1re et dernière phrase).



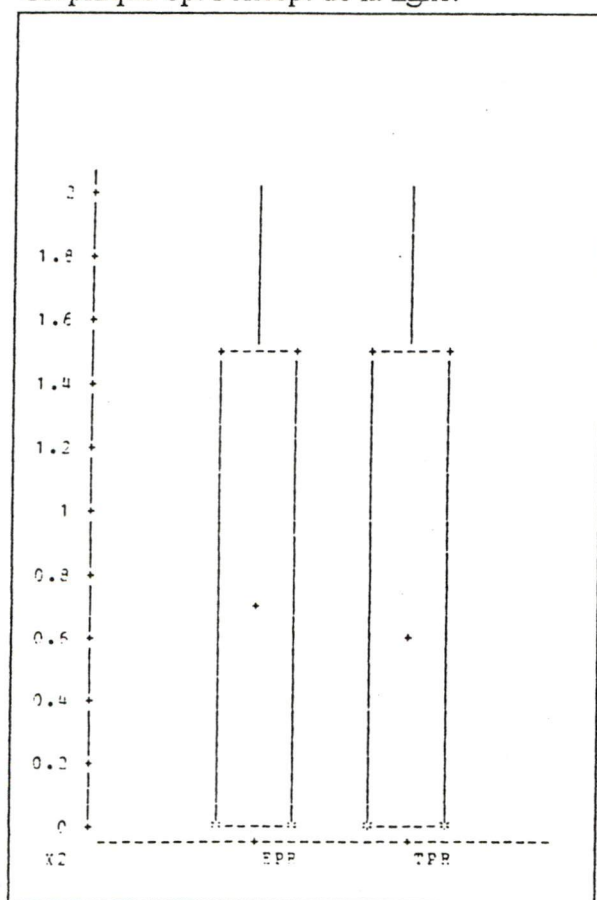
Graphique 6n. Concept du nom propre.



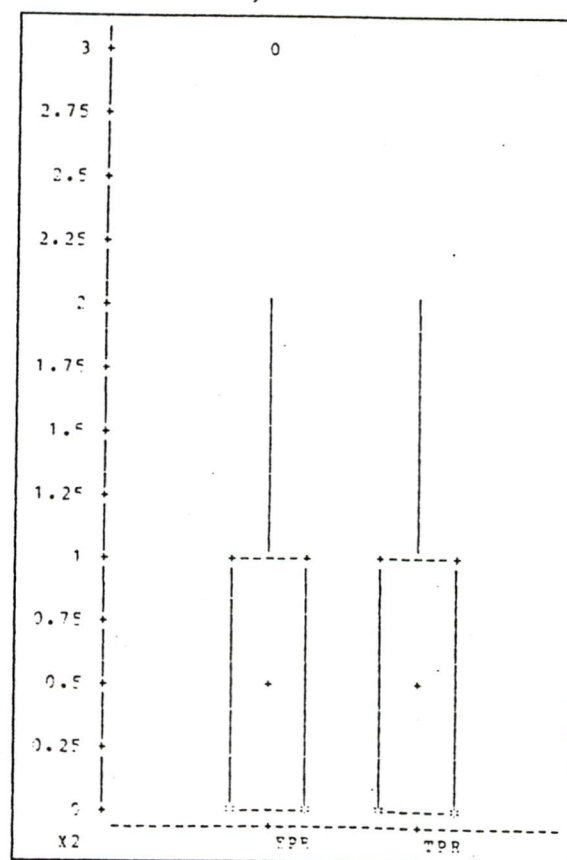
Graphique 6h. Concept d'auteur.



Graphique 6p. Concept de la ligne.



Graphique 6m. Concept de la phrase (phrase vs nombre vs mot)

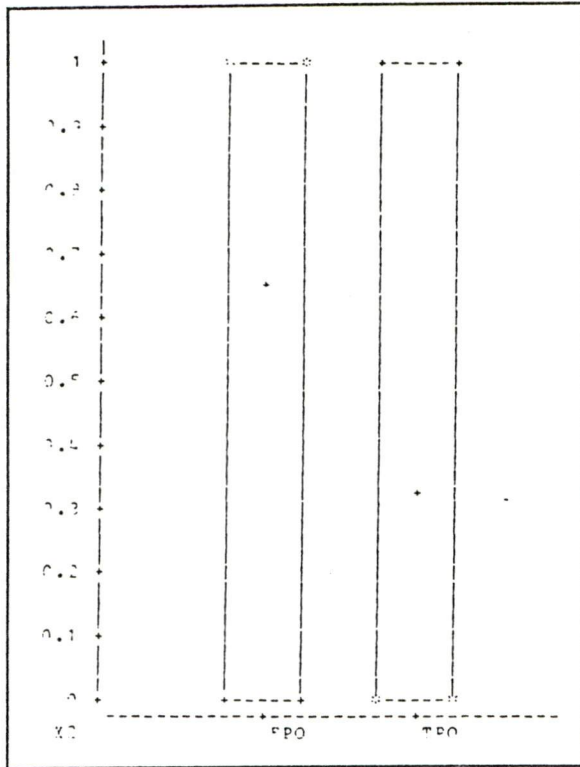


ANNEXE F

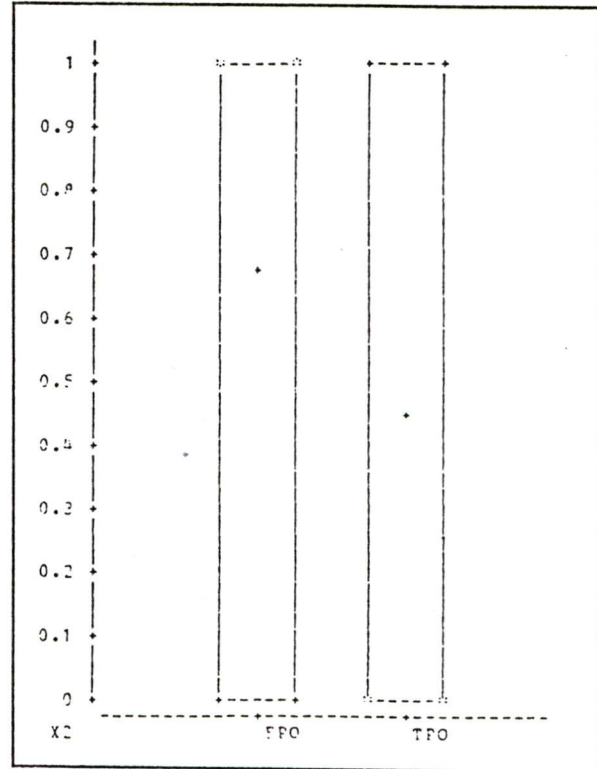
LE LANGAGE TECHNIQUE DE LA LECTURE-ÉCRITURE
POST-TEST (BOÎTES À MOUSTACHE)

Le langage technique de la lecture-écriture, boîtes à moustaches, post-test.

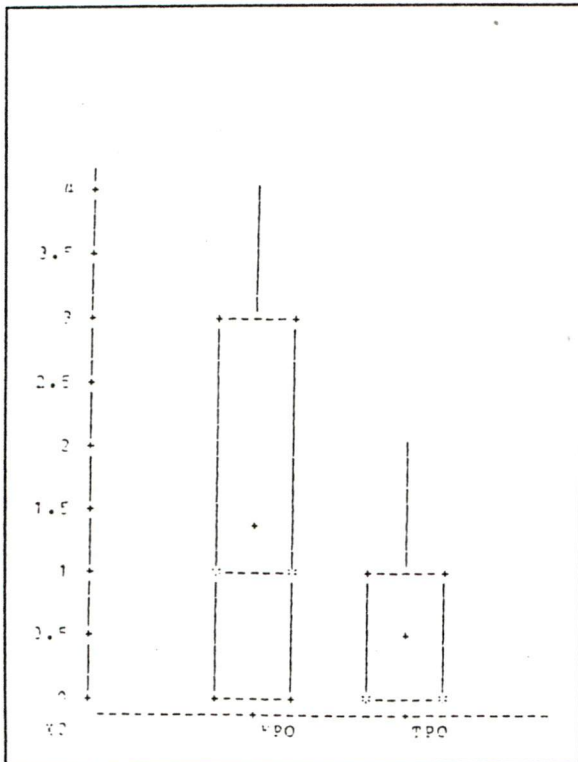
Graphique 20 m Concept d'auteur



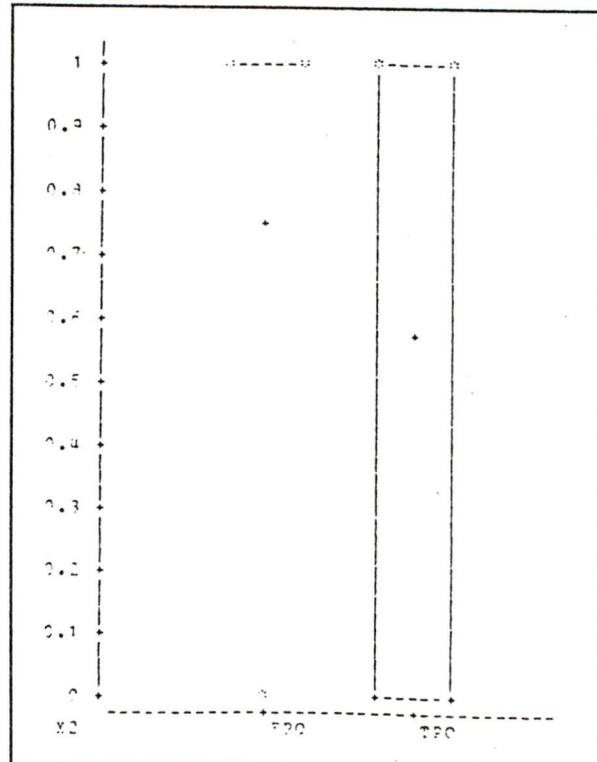
Graphique 20 L Concept du titre



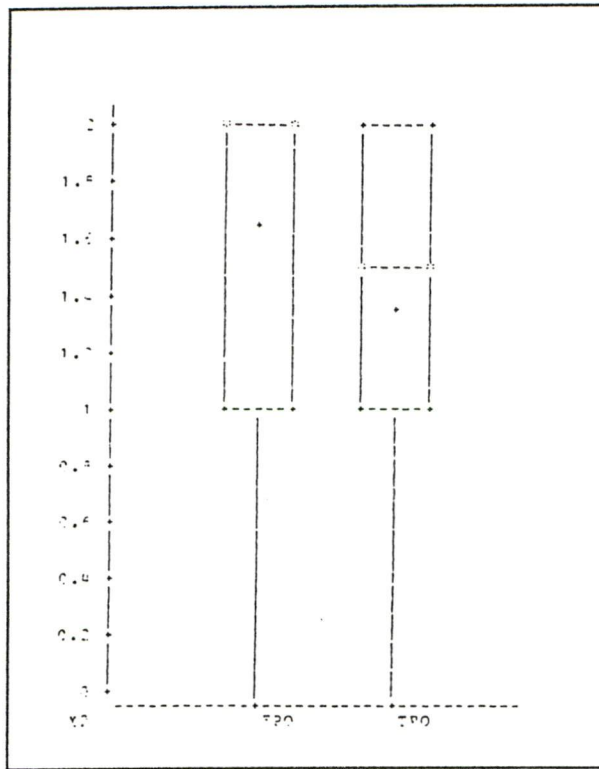
Graphique 20j Concept de la phrase



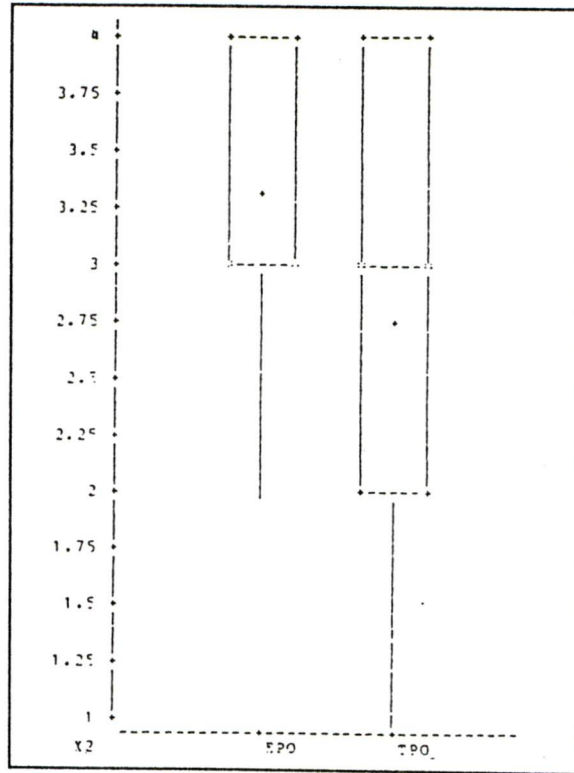
Graphique 21p Histoire écrite



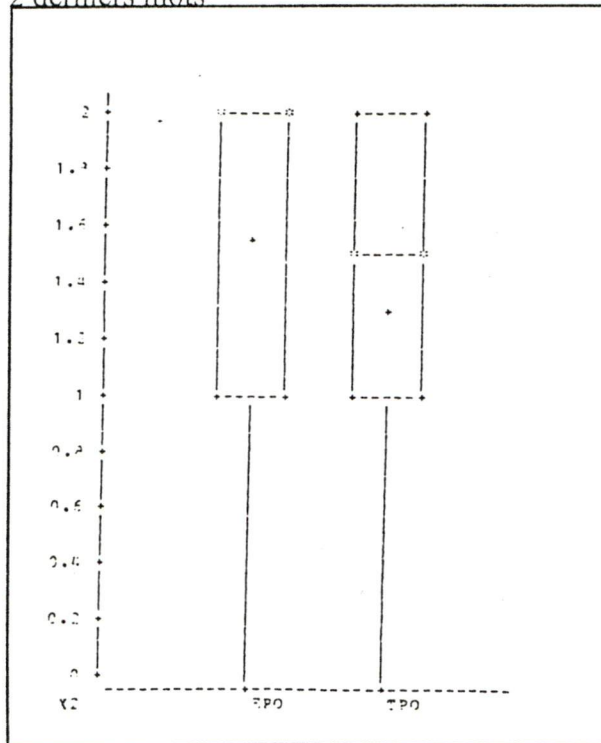
Graphique 20d. Mot vs phrase, 1et 2ers mots



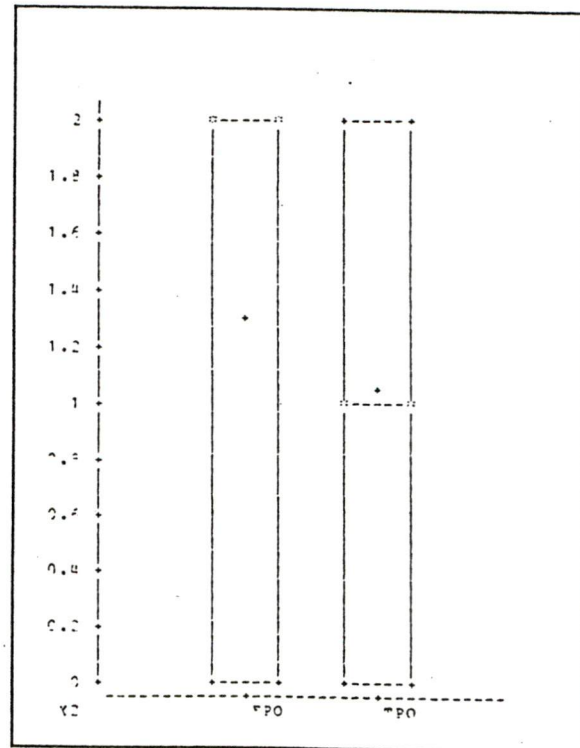
Graphique 20 L.Mot vs lettre,nombre, gribouillis



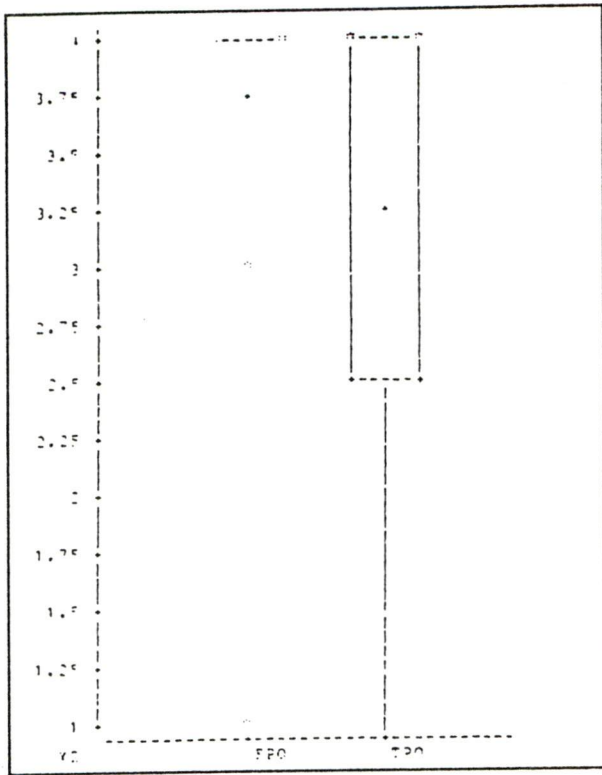
Graphique 20e. Mot vs phrase, dernier et 2 derniers mots



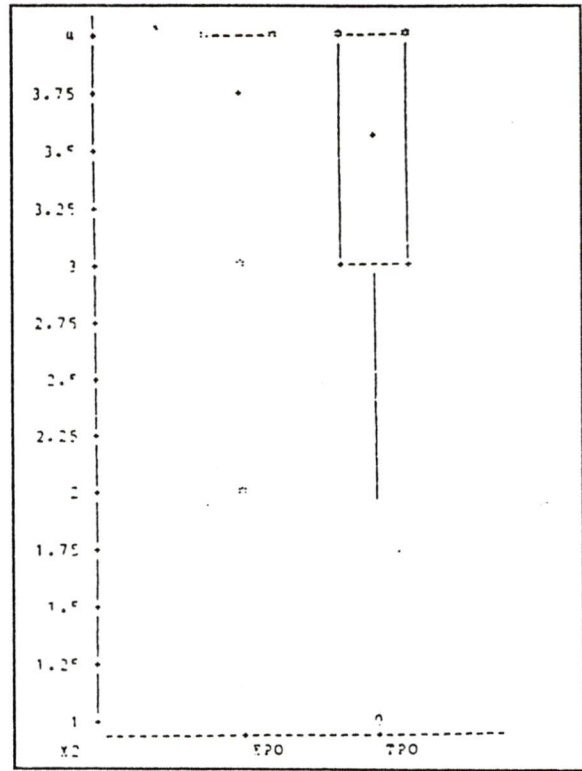
Graphique 20n. Ligne (1^{re} et dernière)



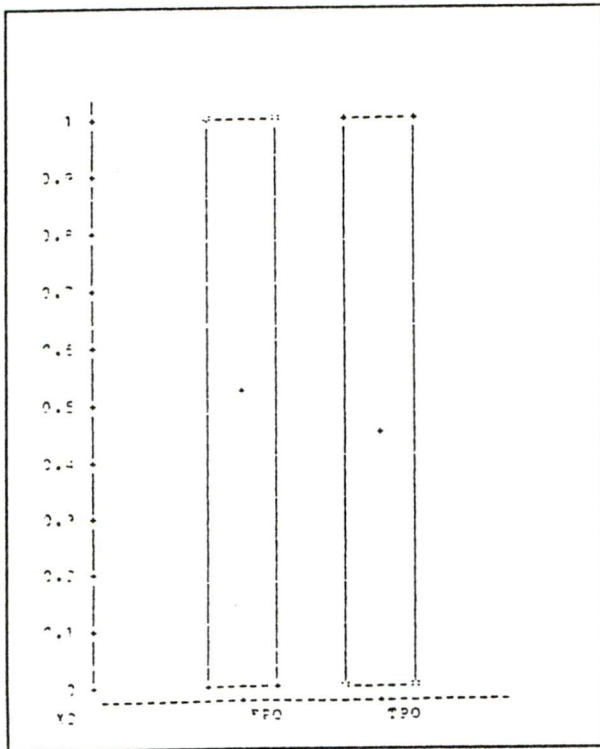
Graphique 20a. Chiffre et nombre



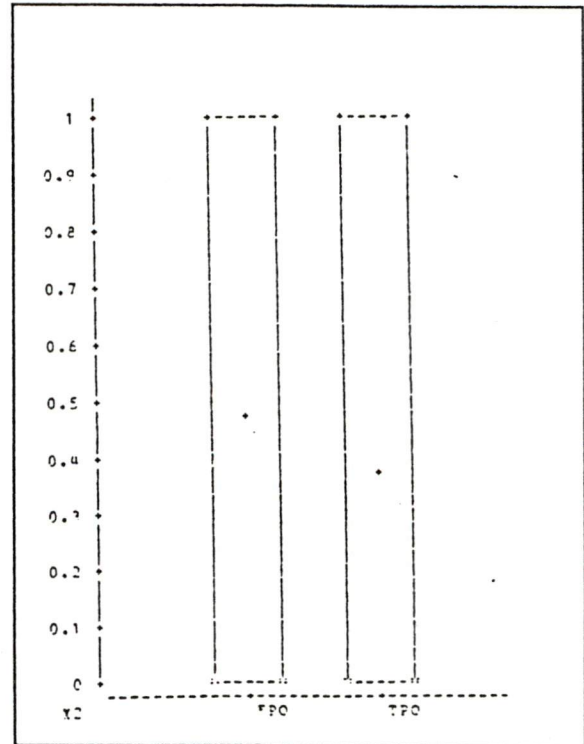
Graphique 20b. Lettre vs chiffre et mot



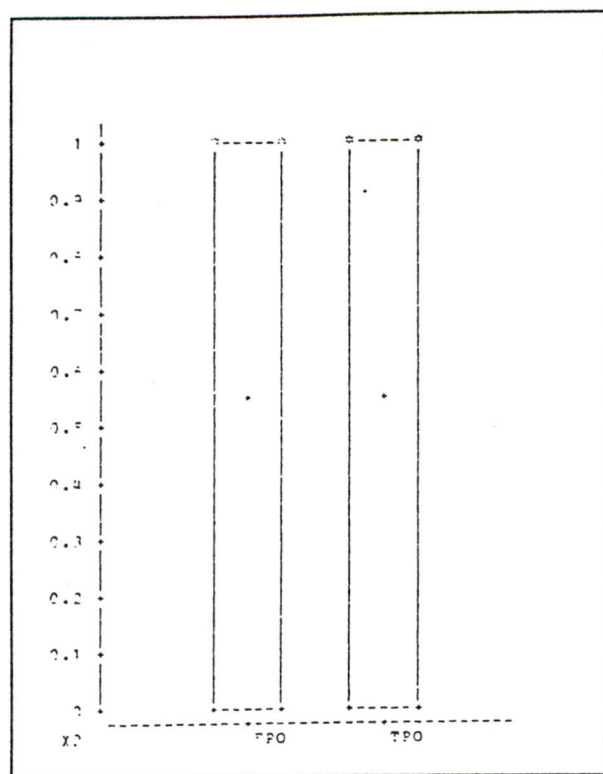
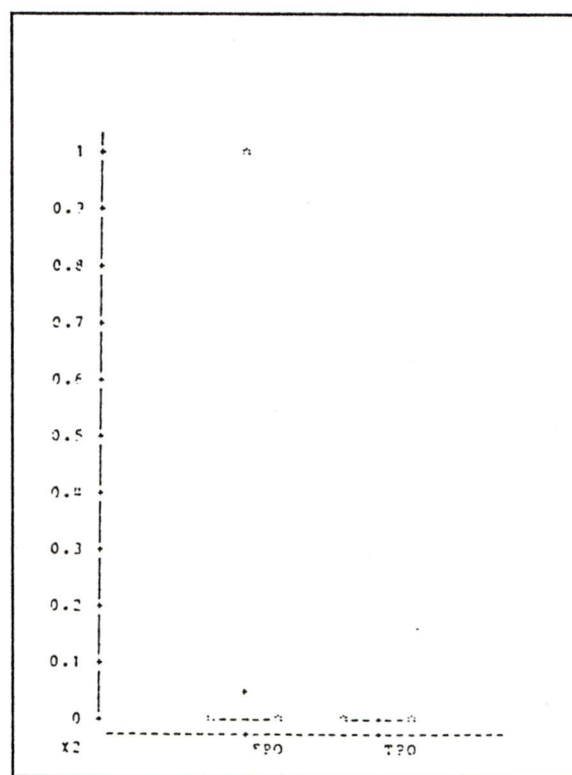
Graphique 20h. 1^{re} lettre



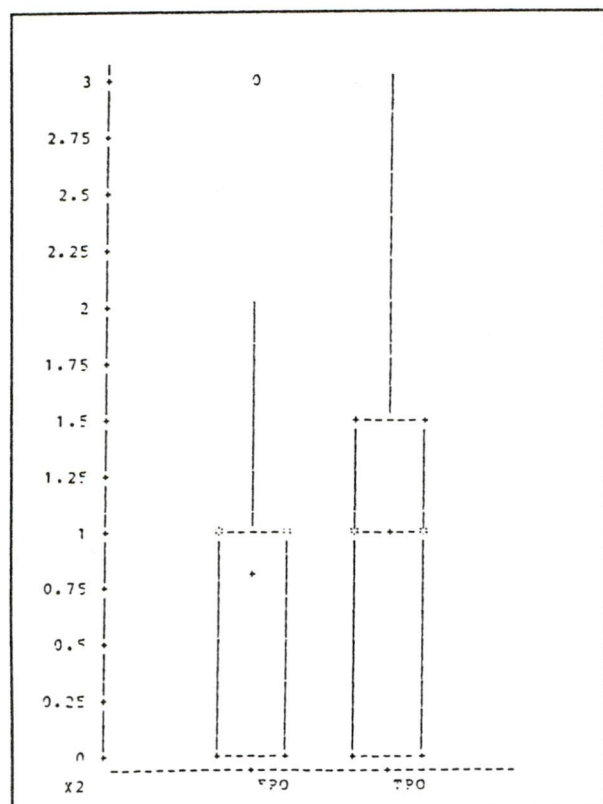
Graphique 20i. Dernière lettre



Graphique 20k. Nom propre.

Graphique 20.1^{re} et dernière phrase.

Graphique 20f. Lettre majuscule



Graphique 20g. Lettre minuscule

