

TITRE: DES LIVRES ET DES MOTS : L'ENTRÉE DANS L'UNIVERS DE L'ÉCRIT DE 4 À 9 ANS

AUTEUR(S): MONIQUE SÉNÉCHAL, UNIVERSITÉ CARLETON ET JOSÉE WHISSELL, UNIVERSITÉ CARLETON

PUBLICATION: PERSPECTIVES ACTUELLES SUR L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE/
CONTRIBUTIONS ABOUT LEARNING TO READ AND WRITE - ACTES DU SYMPOSIUM INTERNATIONAL SUR LA
LITÉRACIE À L'ÉCOLE/INTERNATIONAL SYMPOSIUM FOR EDUCATIONAL LITERACY (SILE/ISEL) 2015

PAGES: 12 - 30

DIRECTEURS: MARIE-FRANCE MORIN, DENIS ALAMARGOT ET CAROLINA GONÇALVES.

ÉDITEUR: LES ÉDITIONS DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE, 2016.

ISBN: 978-2-7622-0355-4

URI: [HTTP://HDL.HANDLE.NET/11143/9728](http://hdl.handle.net/11143/9728)

DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.17118/11143/9728](https://doi.org/10.17118/11143/9728)

Des livres et des mots : l'entrée dans l'univers de l'écrit de 4 à 9 ans

Monique Sénéchal et Josée Whissell

Université Carleton

Résumé : Dans son milieu familial, le jeune enfant développe ses habiletés langagières en plus de s'initier à la lecture et à l'écriture. Ce chapitre se divise en deux sections. Dans la première, nous décrivons un ensemble d'études qui convergent vers un modèle théorique de la littératie familiale et de son lien avec le développement du langage et de la lecture. Ce modèle, proposé par Sénéchal et ses collègues, suggère une association robuste entre lecture partagée et langage oral, d'une part, et entre enseignement parental et habiletés de littératie, d'autre part. Dans la deuxième section du chapitre, nous montrons, en résumant des études corrélationnelles et quasi-expérimentales, comment l'entrée de l'enfant dans le monde de la lecture peut être facilitée par ses premières tentatives, même non conventionnelles, d'écriture de mots. Dans chacune des deux sections, nous nous intéressons aux trajectoires d'apprentissage allant d'habiletés émergentes à la compétence en lecture.

Mots clés : littératie familiale, lecture partagée, enseignement parental, écriture inventée

Abstract: Young children's experience of literacy at home may take different forms, and children may learn differently as a function of these forms. The chapter is divided in two parts. In the first, we describe the evidence for a theoretical model on the role of the home literacy environment and children's language and literacy outcomes. The model, proposed by Sénéchal and her colleagues, suggests that shared reading is robustly associated with oral language whereas parent teaching is associated with early literacy. In the second part of the chapter, we summarize the evidence showing how children's early attempts at spelling words, albeit unconventionally, might facilitate their entry into the world of reading. Throughout the chapter, special attention is given to learning trajectories from early skills to eventual reading competence.

Key words: family literacy, shared reading, parent teaching, invented spelling.

Des livres et des mots : l'entrée dans l'univers de l'écrit de 4 à 9 ans¹

Dans son milieu familial, le jeune enfant développe ses habiletés langagières en plus de s'initier à la lecture et à l'écriture. Pour bien comprendre le processus d'apprentissage à l'œuvre, il importe d'en analyser les différentes composantes et de décrire leur interaction. Dans ce chapitre, le milieu familial est vu comme la source de trois grandes catégories d'expériences de littératie pour le jeune enfant : (a) les interactions parent-enfant en situation de lecture et d'écriture; (b) l'exploration autonome du monde de l'écrit par l'enfant; et (c) l'observation par l'enfant du comportement de ses parents lorsque ceux-ci lisent ou écrivent (Teale et Sulzby, 1986). Par exemple, les parents interagissent avec leur enfant pendant la lecture partagée ou lorsqu'ils lui apprennent à écrire son nom; ils lui fournissent du papier, des crayons et des livres illustrés lui permettant d'explorer le monde de l'écrit à sa guise; ils peuvent enfin être observés par leur enfant lorsqu'ils lisent le courrier, écrivent une liste d'achats ou lisent des livres pour eux-mêmes. Ce chapitre traite des deux premiers types d'expériences de littératie et se divise donc en deux sections. Dans la première, nous décrivons un ensemble d'études qui convergent vers un modèle théorique de la littératie familiale et de son lien avec le développement du langage, de la lecture et de l'écriture. Dans la seconde, nous montrons comment l'entrée de l'enfant dans le monde de la lecture peut être facilitée par ses premières tentatives, même non conventionnelles, d'écriture de mots.

Les interactions parent-enfant en situation de lecture et d'écriture

L'apprentissage des jeunes enfants semble conditionné par les différents types d'activités de littératie pratiquées à la maison. Dans cette section, nous présentons un modèle théorique de la littératie familiale qui permet, justement, de distinguer les différents types d'activités de littératie qui influent sur le développement du langage oral et écrit. Le but du modèle est de décrire les relations qui existent entre ces activités et le développement de l'enfant; sa visée est donc descriptive, et non prescriptive. Le modèle, proposé par Sénéchal et ses collègues, s'appuie sur des études longitudinales de type corrélationnel (Sénéchal et LeFevre, 2002; Sénéchal, LeFevre, Thomas et Daley, 1998).

Le trait distinctif de notre modèle de la littératie familiale est l'idée selon laquelle les expériences de littératie doivent être analysées en fonction du degré d'attention porté à la forme de la langue écrite. Selon cette analyse, les expériences de littératie sont classées en activités formelles (centrées sur la forme, sur l'écrit lui-même) et en activités informelles (centrées sur le contenu véhiculé par l'écrit). Lors d'une activité formelle, les interactions parent-enfant portent principalement sur les lettres de l'alphabet (leur forme, leur fonction, leurs combinaisons, etc.) ou sur la lecture et l'écriture de mots. Malgré leur objet, de telles activités ne se déroulent pas nécessairement de manière structurée. Les interactions, en effet, peuvent être ludiques (p. ex., demander à l'enfant de trouver où se cache la

1. Nous remercions Maxime Gingras pour son excellent travail de réviseur et ses rétroactions perspicaces.

lettre *b* dans un texte), anecdotiques (p. ex., lui faire remarquer qu'un mot s'écrit avec deux *r*) ou didactiques (p. ex., l'encourager à écrire la lettre *o* après lui avoir dit que c'est comme dessiner un cercle). Par contraste, lors d'une activité informelle, c'est le contenu véhiculé par le texte qui est l'objet principal des interactions. Pendant la lecture partagée, par exemple, il arrive que le parent interrompe sa lecture pour parler de l'histoire avec l'enfant.

Dans nos études antérieures, nous avons employé le terme *enseignement parental* en référence aux activités formelles, par exemple lorsqu'un parent montre à son enfant comment écrire son nom. Nous avons opposé l'enseignement parental à la lecture partagée, une activité informelle par excellence. Dans trois études longitudinales distinctes, nous avons montré que la lecture partagée était associée au langage oral, notamment le vocabulaire, mais que l'enseignement parental était plutôt associé aux habiletés de littératie, par exemple les connaissances alphabétiques (Sénéchal, 2006; Sénéchal et LeFevre, 2002; Sénéchal et LeFevre, 2014). Dans ce qui suit, nous approfondissons les concepts de lecture partagée et d'enseignement parental, puis nous traitons des relations que nos études permettent d'établir entre les activités de littératie familiale à la maternelle et le développement de la lecture de la première jusqu'à la quatrième année.

La lecture partagée est d'abord et avant tout une activité que parents et enfants font pour le plaisir. C'est une occasion pour eux de se réunir autour d'un livre et d'en apprécier l'histoire, les mots et les illustrations. En même temps, cette activité permet à l'enfant d'acquérir des connaissances sur la langue et sur le monde. Sénéchal, LeFevre, Hudson et Lawson (1996) ont décrit trois caractéristiques de la lecture partagée qui sont susceptibles de favoriser l'apprentissage. D'abord, la langue des livres pour enfants est plus recherchée que celle de la conversation ordinaire. Comme l'ont montré Hayes et Ahrens (1988), les livres pour enfants peuvent contenir jusqu'à 50 % plus de mots rares que les émissions de télévision aux heures de grande écoute ou que les conversations entre étudiants de niveau collégial. De même, la langue employée par la mère tout au long de l'activité de lecture peut être plus recherchée que la langue utilisée lorsqu'elle joue avec son enfant ou lui rappelle des événements passés (Crain-Thoreson, Dhalin et Powell, 2001). La lecture partagée présente donc à l'enfant de nouvelles formes lexicales, grammaticales et syntaxiques. Un autre élément qui caractérise la lecture partagée est l'attention complète que l'adulte peut accorder à l'enfant. Afin de faciliter la compréhension de ce dernier ou de lui transmettre de nouvelles connaissances, l'adulte peut ainsi prendre le temps d'expliquer, de définir ou même de poser des questions. Une littérature abondante a démontré les bienfaits de la lecture partagée sur l'acquisition du vocabulaire expressif (pour une méta-analyse, voir Mol, Bus, de Jong et Smeets, 2008). Finalement, la lecture partagée peut être l'occasion de relire les mêmes livres à l'enfant. Cette relecture permet à l'enfant de revoir l'information qui lui a été présentée lors des lectures précédentes. Nos travaux sur la lecture partagée ont démontré que l'exposition répétée aux mêmes livres était suffisante pour l'apprentissage du vocabulaire réceptif (p. ex., Sénéchal, 1997; Sénéchal, Thomas et Monker, 1995).

La lecture partagée peut donc être une source importante d'apprentissage pour l'enfant. Pour cette raison, il n'est guère surprenant que ce soit l'aspect le plus étudié de la littératie familiale. Qui plus est, l'idée selon laquelle la lecture partagée favorise l'apprentissage est étayée par un examen systématique de la recherche d'intervention : dans une vaste méta-analyse, le National Early Literacy Panel (2008), aux États-Unis, a montré que la lecture partagée favorisait l'acquisition du vocabulaire ($ES^2 = .60$) ainsi que d'autres composantes du langage oral ($ES = 35$).

Par opposition à la lecture partagée, l'enseignement parental a reçu moins d'attention de la part des chercheurs s'intéressant à la littératie familiale. Pourtant, l'enseignement parental n'est pas un phénomène rare : certains parents enseignent fréquemment les habiletés de littératie à leur jeune enfant. Par exemple, 71 % des 108 parents sondés par Martini et Sénéchal (2011) ont dit qu'ils enseignaient souvent à leur enfant de cinq ans le nom des lettres et leur prononciation, en plus de leur montrer comment les écrire. Fait à noter : les parents ont indiqué qu'ils se servaient d'une grande variété de contextes d'apprentissage pour transmettre ces connaissances, de la lecture d'albums jusqu'à l'écriture de listes ou de cartes de vœux. En moyenne, les parents ont sélectionné 14 contextes sur une possibilité de 18 où la présence de l'écrit peut servir de prétexte à l'enseignement parental. Les contextes les plus souvent choisis sont ceux qui se présentent naturellement au quotidien : les cahiers d'exercices et les cartes éclair, par exemple, ont été moins souvent choisis que les livres et les articles du quotidien (p.ex., boîtes de céréales, livres de recettes, etc.). En somme, Martini et Sénéchal ont conclu que les parents préféraient saisir les occasions déjà présentes dans la vie de leur enfant pour l'initier à l'alphabet, à la lecture et à l'écriture.

La fréquence de l'enseignement parental et la diversité des contextes d'apprentissage utilisés suggèrent que ces moments d'apprentissage ne durent pas très longtemps. Une telle pratique des parents pourrait indiquer qu'ils sont sensibles aux intérêts et à la capacité d'attention de leur enfant ainsi qu'à la difficulté que représentent ces apprentissages pour lui. Apprendre les lettres de l'alphabet, par exemple, c'est apprendre à distinguer la forme de chacune d'elles, à les traiter comme des symboles qui représentent des unités sonores et à retenir leur nom, en plus de leur prononciation; apprendre à écrire des mots est aussi une tâche complexe, comme l'ont montré Treiman et Kessler (2014). Tout compte fait, les parents ne tentent généralement pas de reproduire le type d'enseignement qui se fait à l'école ni même d'enseigner les habiletés de littératie d'une manière très structurée.

Les résultats présentés jusqu'ici suggèrent une association statistiquement robuste entre lecture partagée et langage oral, d'une part, et entre enseignement parental et habiletés de littératie, d'autre part. Ces résultats mettent donc en évidence la nécessité, pour l'étude de la littératie familiale et de son lien avec le développement de l'enfant, de distinguer entre langage oral et langage écrit.

2. *ES* signifie « effect size », c'est-à-dire la taille de l'effet. En général, plus l'indice est grand, plus l'effet du traitement est grand.

Langage oral et langage écrit

Les habiletés langagières des enfants à l'oral et à l'écrit sont si interconnectées qu'elles pourraient être envisagées comme relevant d'une seule et même compétence. Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant et Colton (2001), cependant, ont présenté des raisons théoriques et empiriques montrant que la distinction entre ces deux types d'habiletés permet de mieux comprendre les rapports dynamiques qu'entretiennent la littératie familiale, le langage oral et le langage écrit. Ces chercheurs soutiennent qu'il est essentiel, d'un point de vue statistique, de tenir compte des habiletés langagières à l'oral afin de mieux évaluer la contribution de la littératie familiale au langage écrit, et vice versa. Par exemple, il importe de neutraliser l'effet du vocabulaire, une variable qui relève du langage oral, afin d'étudier les liens entre littératie familiale et langage écrit; inversement, il faut tenir compte des habiletés à l'écrit (les connaissances alphabétiques, l'écriture inventée, la lecture de mots, etc.) afin d'étudier les liens entre littératie familiale et langage oral.

Dans nos études sur la littératie familiale, nous avons neutralisé statistiquement les relations entre langage oral et langage écrit afin de mieux cerner le rôle de la lecture partagée et celui de l'enseignement parental. Ce faisant, nous avons constaté un ensemble de relations qui diffèrent de celui que l'on peut observer à partir des corrélations d'ordre zéro. La comparaison de différentes études permet d'illustrer ce point important. Par exemple, de la méta-analyse du National Early Literacy Panel (2008), qui portait sur un ensemble d'études corrélationnelles, il ressort bel et bien des corrélations entre lecture partagée et langage écrit. Cependant, il est possible que ces résultats s'expliquent par l'interconnexion entre langage oral et langage écrit. Dans nos études corrélationnelles, nous avons en effet observé que la lecture partagée n'était plus liée au langage écrit après avoir statistiquement tenu compte du vocabulaire; en d'autres termes, toute corrélation entre lecture partagée et langage écrit doit passer par la médiation du langage oral (LeFevre et Sénéchal, 2002; Sénéchal, 2006; Sénéchal et LeFevre, 2002; voir aussi Hood, Conlon et Andrews, 2008; Stephenson, Parrila, Georgiou et Kirby, 2008). Les études suggérant que la lecture partagée pourrait être directement associée aux habiletés de littératie devraient donc être accueillies avec scepticisme, à moins que ces études ne démontrent les mécanismes qui expliquent un tel lien direct. Par exemple, si les parents intègrent à la lecture partagée des interactions portant spécifiquement sur la forme de la langue écrite, des gains en langage écrit peuvent être observés chez l'enfant (Justice et Ezell, 2004). Il est peu probable que de tels gains puissent être réalisés grâce à la seule lecture partagée, car, pendant cette activité, les enfants tendent à suivre l'histoire en regardant les illustrations et non le texte (Evans et Saint-Aubin, 2005).

Les distinctions théoriques que permet d'établir notre modèle de la littératie familiale reçoivent un nouvel appui, bien que limité, d'une méta-analyse portant sur 19 études d'intervention où les parents ont pratiqué des activités de littératie visant à développer les habiletés de leur enfant à l'écrit (Sénéchal, 2015). Dans neuf de ces études, on a formé les parents à pratiquer la lecture partagée, mais ce traitement n'a pas donné un effet significativement différent de zéro d'un point de vue sta-

tistique ($ES = .09$, IC³ 95 % [-.08, .27], 509 familles). Ces études montrent que former les parents à la lecture partagée n'améliore pas significativement les habiletés de leur enfant à l'écrit. Dans quatre autres études, cependant, les parents étaient formés à transmettre des connaissances alphabétiques à leur enfant et à lui montrer comment lire et écrire des mots. La taille de l'effet, dans ce cas, était grande ($ES = .94$, IC 95 % [.70, 1.19], 282 familles). Une telle taille d'effet correspondrait, pour un test standardisé hypothétique ayant un écart-type de 15, à un gain supplémentaire de 13,5 points pour les enfants du groupe d'intervention comparativement à ceux du groupe témoin. En somme, ces résultats concordent avec notre modèle de la littératie familiale, selon lequel les activités informelles telles que la lecture partagée ne favorisent pas directement le développement de la littératie, contrairement aux interactions formelles telles que l'enseignement parental lors des activités de littératie.

Les études corrélationnelles, expérimentales et quasi expérimentales présentées jusqu'ici convergent vers notre modèle de la littératie familiale (Sénéchal et LeFevre, 2002; Sénéchal 2006). Les activités informelles telles que la lecture partagée aident l'enfant à développer ses habiletés langagières à l'oral, tandis que des interactions parent-enfant portant spécifiquement sur la forme de la langue écrite semblent nécessaires au développement de la littératie chez le jeune enfant. Il est important de rappeler que notre modèle de la littératie familiale vise à décrire ce que les parents font à la maison ainsi qu'à représenter adéquatement la relation entre ce que les parents font et le développement de leur enfant. En ce sens, notre modèle n'a aucune visée prescriptive. Cela dit, nous portons maintenant notre attention sur les effets à long terme de la littératie familiale – ceux qui s'observent lorsque les enfants commencent à fréquenter l'école.

De la littératie familiale à l'apprentissage de la lecture

Les effets propres à la lecture partagée et à l'enseignement parental ont été observés uniquement chez des enfants d'âge préscolaire (4 ou 5 ans). Il peut être pertinent, par ailleurs, de se demander si des différences entre les activités de littératie familiale rapportées par les parents ont des effets à long terme sur les progrès en lecture des enfants. Dans ce qui suit, nous décrivons diverses trajectoires d'acquisition de la littératie qui varient en fonction de la nature formelle ou informelle des activités de littératie pratiquées à la maison.

Dans Sénéchal et LeFevre (2001), nous avons utilisé les données de l'une de nos études longitudinales afin d'illustrer différentes trajectoires d'acquisition de la littératie. Pour ce faire, nous avons réparti les enfants en fonction de la fréquence des activités de littératie à la maternelle, telle que rapportée par les parents. Nous ferons ici une analyse similaire en réexaminant les données d'une autre étude longitudinale, menée auprès d'enfants canadiens francophones suivis de la maternelle jusqu'à la fin de la quatrième année (Sénéchal, 2006). Aux fins de cette analyse, les mesures de littéra-

3. IC signifie « intervalle de confiance ». Ce sigle est suivi du niveau de confiance (ici, 95 %) et de l'intervalle qui a tant de chances (ici, 95 %) de contenir la vraie valeur d'une population. Un intervalle qui comprend 0 indique que la taille de l'effet (ES) obtenu n'est pas statistiquement significative.

tie sont la lecture de mots à la maternelle et en première année ainsi que la fluidité de la lecture et la compréhension de texte en quatrième année. De plus, les enfants ont indiqué, en quatrième année, la fréquence à laquelle ils ont lu pour le plaisir durant la dernière semaine.

Afin de vérifier si les interactions parent-enfant ayant lieu à la maternelle se répercutent sur les trajectoires d'acquisition de la littératie, l'échantillon a été réparti en quatre groupes en fonction des médianes de deux mesures : la fréquence de la lecture partagée et celle de l'enseignement parental. Les quatre groupes sont : (1) les enfants dont les parents disent pratiquer fréquemment l'enseignement de la littératie et la lecture partagée (le groupe EnsFréq-LecFréq; $n = 28$); (2) les enfants dont les parents disent pratiquer fréquemment l'enseignement de la littératie, mais rarement la lecture partagée (le groupe EnsFréq-LecRare; $n = 16$); (3) les enfants dont les parents disent pratiquer rarement l'enseignement de la littératie, mais fréquemment la lecture partagée (le groupe EnsRare-LecFréq; $n = 25$); et (4) les enfants dont les parents disent pratiquer rarement l'enseignement de la littératie et la lecture partagée (le groupe EnsRare-LecRare; $n = 25$). Des analyses préliminaires ont montré que les quatre groupes ne différaient pas significativement sur les plans de l'éducation parentale et de l'âge des enfants, ce qui permet d'écarter ces variables comme facteurs explicatifs des trajectoires observées.

La figure 1 montre les différentes trajectoires d'acquisition de la littératie, de la maternelle jusqu'à la fin de la quatrième année, pour chacun des quatre groupes définis par la fréquence de l'enseignement parental et de la lecture partagée. Afin de présenter clairement les tendances à l'œuvre et de permettre la comparaison entre les groupes, nous avons standardisé les scores obtenus par les enfants. La figure 1 montre donc la progression relative des quatre groupes au fil du temps. Pour chaque mesure, la moyenne et l'écart-type de l'échantillon complet sont respectivement de 0 et de 1; un score supérieur à 0 doit donc être interprété comme étant supérieur à la moyenne de l'échantillon complet, et inversement pour les scores inférieurs à 0.

Les enfants du groupe EnsFréq-LecFréq (la courbe supérieure de la figure 1) ont bien performé à tous les tests. Ils affichent des scores de lecture de mots au-dessus de la moyenne dès la maternelle, et cela se poursuit jusqu'à la fin de la quatrième année avec la compréhension de texte. Quant aux enfants du groupe EnsFréq-LecRare, ils montrent une performance semblable à celle du premier groupe pour ce qui est de la lecture de mots (maternelle et première année) et de la fluidité de la lecture (quatrième année). La ressemblance entre ces deux trajectoires appuie l'idée selon laquelle l'enseignement parental de la littératie, et non la lecture partagée, est un facteur de littératie familiale déterminant pour l'acquisition des habiletés de lecture de base, y compris la fluidité de la lecture. Comme le montre la figure 1, cependant, là s'arrête la similarité entre les deux groupes : en compréhension de texte (quatrième année), les enfants du groupe EnsFréq-LecRare ont obtenu un score bien inférieur à celui de leurs pairs du groupe EnsFréq-LecFréq. Sans la valeur ajoutée de la lecture partagée, il semble donc que l'enseignement parental en bas âge ne débouche pas sur d'éventuels succès en compréhension de texte.

De la maternelle jusqu'à la fin de la quatrième année, la performance en lecture des enfants du groupe EnsRare-LecFréq a été plus faible que celle des deux groupes EnsFréq, sauf pour ce qui est de la compréhension de texte en quatrième année. Sur ce plan, les enfants du groupe EnsRare-LecFréq ont mieux performé que ceux du groupe EnsFréq-LecRare, avec une moyenne équivalant à celle de l'échantillon. De plus, ces enfants ont indiqué lire plus fréquemment pour le plaisir que ceux du groupe EnsFréq-LecRare. Ces résultats suggèrent que la lecture partagée en bas âge peut avoir un effet à long terme sur la compréhension de texte et la lecture pour le plaisir, mais que cet effet sera apparent seulement lorsque les enfants auront acquis une certaine maîtrise de la lecture de mots. Enfin, les enfants du groupe EnsRare-LecRare, c'est-à-dire ceux dont les parents ont rapporté le moins d'implication dans les deux activités de littératie étudiées, ont obtenu des scores de lecture sous la moyenne de l'échantillon de la maternelle jusqu'à la fin de la quatrième année.

Les trajectoires d'acquisition de la littératie présentées à la figure 1 vont généralement dans le même sens que celles présentées par Sénéchal et LeFevre (2001) pour leur échantillon d'enfants canadiens anglophones. De tels résultats indiquent que les activités de littératie familiale telles que la lecture partagée et l'enseignement parental sont des facteurs déterminants du développement de la littératie. La plupart des études portant sur l'acquisition de la lecture montrent que les enfants qui commencent leur scolarisation avec de meilleures habiletés que d'autres maintiennent leur avantage dans le temps (Stanovich, 1992). Les résultats des groupes EnsFréq-LecFréq et EnsRare-LecRare suggèrent en effet que les meilleurs et les moins bons tendent à conserver leur statut relatif. Il est toutefois intéressant de noter que les enfants des deux autres groupes n'affichent pas cette tendance. Les enfants du groupe EnsFréq-LecRare ont certes mieux performé que ceux de l'autre groupe, sur le plan des habiletés de lecture de base, jusqu'à la fin de la quatrième année, mais cet avantage ne s'est pas généralisé à la compréhension de texte en quatrième année. À l'inverse, les enfants du groupe EnsRare-LecFréq ont toujours montré des habiletés de base plus faibles, mais une meilleure compréhension de texte en quatrième année. Pour expliquer ces résultats, on peut avancer deux explications complémentaires.

D'abord, il est possible que les enfants à qui l'on fait plus souvent la lecture en bas âge développent un plus grand désir de lire pour le plaisir et deviennent, lorsqu'ils peuvent lire de manière autonome, de grands lecteurs (Sénéchal, 2006). Certains de ces enfants (ceux du groupe EnsFréq-LecFréq) reçoivent en outre de leurs parents un enseignement explicite de la littératie et peuvent, par conséquent, passer plus rapidement de la lecture partagée au stade de la lecture autonome. Une fois rendus à ce stade, ces enfants peuvent récolter les bienfaits d'une exposition fréquente aux livres (voir aussi Cunningham et Stanovich, 1998). Pour les enfants qui ne reçoivent pas autant d'enseignement explicite de leurs parents (ceux du groupe EnsRare-LecFréq), la transition vers la lecture autonome peut être plus longue, ce qui retarde d'autant la récolte des bienfaits associés à la lecture fréquente. Les données de la figure 1 montrent sans doute que la rapidité de la transition dépend des habiletés de littératie que les enfants ont acquises dès la fin de la maternelle. Plus important encore, les résultats suggèrent également que ces habiletés de base sont étroitement reliées à la fréquence

des interactions parent-enfant liées à la forme de l'écrit (enseigner les lettres de l'alphabet, montrer comment lire et écrire des mots, etc.).

Selon une autre explication possible, les jeunes enfants à qui l'on fait souvent la lecture (ceux des deux groupes LecFréq) développent un vocabulaire plus riche, ce qui facilite ultérieurement leur compréhension de texte. L'effet de la richesse du vocabulaire, cependant, ne se manifeste peut-être pas à la fin de la première année puisque bon nombre d'enfants n'ont pas suffisamment développé leurs habiletés de lecture de mots; cet effet ne se manifeste que plus tard. Nos données vont, du moins en partie, dans le sens de cette explication. D'une part, la comparaison du vocabulaire des enfants à la maternelle montre que les deux groupes à qui les parents ont souvent fait la lecture (les deux groupes LecFréq) avaient un vocabulaire significativement plus riche que ceux dont les parents ont moins souvent pratiqué la lecture partagée (les deux groupes LecRare). Cette analyse rejoint l'idée selon laquelle la fréquence de la lecture partagée favorise le développement du vocabulaire. Rappelons que le niveau d'éducation des parents ne différait pas entre les quatre groupes d'enfants. La différence observée ici ne peut donc pas être due au niveau d'éducation des parents. D'autre part, la richesse du vocabulaire à la fin de la maternelle était faiblement corrélée à la lecture de mots à la fin de la première année ($r = .28$) et à la fluidité de la lecture à la fin de la quatrième année ($r = .22$), mais fortement corrélée à la compréhension de texte à la fin de la quatrième année ($r = .67$). Ces derniers résultats suggèrent encore que l'effet du vocabulaire porte principalement sur la compréhension de texte plutôt que sur des habiletés de base en lecture. Tout compte fait, la figure 1 illustre bien comment les trajectoires d'acquisition de la lecture varient en fonction des activités de littératie familiale.

L'écriture inventée : une exploration du monde de l'écrit

Avant même que débute l'enseignement de la lecture et de l'écriture à l'école, les enfants ont souvent déjà exploré l'écrit par eux-mêmes (Clay, 1966). Ces explorations peuvent les conduire à émettre des hypothèses à propos du fonctionnement de la langue écrite. Les enfants, par exemple, croient souvent que la longueur d'un mot est liée aux dimensions de l'objet qu'il représente (Levin et Korat, 1993). Une fois qu'ils ont compris la différence entre le dessin et l'écriture, les enfants peuvent tenter de représenter à l'écrit les sons qu'ils entendent en s'appuyant sur leurs connaissances alphabétiques limitées (Ferriero, 1986). Ainsi, il arrive que les enfants utilisent le nom des lettres pour représenter les sons entendus (Pasa, Creuzet et Fijalkow, 2006; Treiman et Kessler, 2014). Dans l'une de nos études, par exemple, certains enfants ont utilisé la lettre *h* pour représenter le premier son du mot *chemise*, « ch ». Bien qu'elles ne respectent pas l'orthographe conventionnelle, ces tentatives d'écriture visent bel et bien à représenter la phonologie des mots.

Naturellement, les enfants se rapprochent davantage de l'orthographe conventionnelle quand un son correspond au nom d'une lettre et que cette lettre est présente dans le mot. Cependant, lorsque ces éléments ne convergent pas, les enfants s'éloignent de l'orthographe conventionnelle. Il en est

ainsi lorsque le nom d'une consonne correspond à une syllabe dans un mot. Ainsi, dans l'une de nos études, les enfants ont moins utilisé la lettre *i* dans le mot *girafe* que dans le mot *ciseau*, car dans le premier mot la lettre *j* peut être employée pour représenter la phonologie de la première syllabe, « *gi* » (voir aussi Morin, 2007; Morin et Montésinos-Gelet, 2005). C'est la raison pour laquelle les mots irréguliers seront particulièrement difficiles à écrire correctement. Dans notre étude, par exemple, 85 enfants sur 88 ont écrit le mot *femme* avec un *a* (par ex., *fam*, *fame* ou *famme*) à la fin de la première année puisque le son « *a* » correspond au nom d'une lettre autre que *e*.

Au fil de leurs expérimentations avec l'écriture, les enfants raffinent leurs productions (Chomsky, 1971; Read, 1971; Treiman, 1998). L'examen des productions des enfants permet de dégager une évolution typique, du moins chez les enfants anglophones. D'abord, les enfants tendent à représenter le premier son des mots (par ex., *l* pour le mot *lady*), puis la première et la dernière consonne (par ex., *ld*, où le nom de la lettre *d* en anglais correspond à la dernière syllabe de *lady*). Les enfants se mettent ensuite à marquer les voyelles (par ex., *lad*). Le dernier stade est celui où les enfants commencent à produire l'orthographe conventionnelle des mots. Cette progression peut aussi se retrouver chez les enfants francophones, particulièrement lorsque la prononciation d'une voyelle ne correspond pas à son nom (p. ex., le mot *sel* écrit successivement *c*, *sl*, puis *cel*, *saile*, *cestle*, etc.).

Il est important de noter que savoir lire n'est pas un préalable à cette écriture inventée, encore appelée *écriture approchée*, *provisoire* ou *tâtonnée*. Au contraire, il se peut que des expériences d'écriture en bas âge favorisent le développement et l'intégration d'habiletés facilitant l'acquisition de la lecture à un âge ultérieur. En s'exerçant à écrire des mots, les enfants peuvent s'initier au principe alphabétique, à savoir que les lettres ont pour fonction de représenter les sons dans les mots (Frith, 1985). Ainsi, l'écriture inventée des enfants pourrait favoriser l'intégration de leur conscience phonologique (l'habileté à segmenter les mots en unités sonores plus petites) et de leurs connaissances alphabétiques émergentes. Au fur et à mesure qu'elle se raffine, l'écriture inventée pourrait permettre aux enfants de construire leurs premières représentations orthographiques et de les intégrer à leurs représentations lexicales (Ouellette et Sénéchal, 2008). En d'autres termes, l'écriture inventée permettrait aux enfants d'associer des représentations orthographiques initiales à des représentations phonologiques et sémantiques bien établies pour les mots faisant partie de leur vocabulaire. Dans les deux sections suivantes, nous présentons quatre études qui ont été menées à notre laboratoire et qui concordent avec l'exposé que nous venons de faire.

Les différences individuelles en écriture inventée

L'idée que l'exploration de l'écrit en bas âge est liée à l'acquisition de la lecture trouve un appui dans des études corrélationnelles qui ont montré une relation prédictive robuste entre le degré de raffinement de l'écriture inventée à la maternelle et les habiletés de lecture par la suite (par ex., Caravolas, Hulme et Snowling, 2001; McBride-Chang, 1998; Shatil, Share et Levin, 2000). Nous résumons

ici les résultats de Ouellette et Sénéchal (2005), qui se sont demandé si le degré de raffinement de l'écriture inventée à la maternelle était lié aux habiletés de lecture de mots par la suite.

Les 56 enfants sélectionnés (sur une possibilité de 66 enfants anglophones) avaient participé à une étude longitudinale portant sur la littératie familiale (Sénéchal et LeFevre, 2002). Les enfants, âgés de cinq ans, ont été évalués individuellement pendant les premiers mois de la maternelle sur quatre aspects : les connaissances alphabétiques, la lecture de mots, la conscience phonologique et l'écriture inventée. Pour la tâche d'écriture inventée, les enfants devaient écrire 10 mots. Le résultat était noté sur une échelle de 4 points : de 1 à 3 points étaient accordés en fonction du degré de représentation phonologique, et 4 points pour l'orthographe correcte. De plus, au début de la première année, les enfants ont effectué des tâches de lecture de mots et d'écriture inventée, tandis que seule la lecture de mots a été évaluée à la fin de la première et de la troisième année. Les tâches de lecture étaient adaptées au niveau scolaire des enfants.

Les enfants sélectionnés ont été répartis en quatre groupes de 14 enfants sur la base des résultats obtenus aux tâches effectuées en maternelle. Les trois premiers groupes étaient comparables sur le plan des connaissances alphabétiques. Un de ces groupes, les *apprentis lecteurs*, pouvait lire au moins deux mots en maternelle. Les deux autres groupes pouvaient lire moins de deux mots et ils étaient comparables sur le plan de la conscience phonologique. Le premier de ces deux groupes, les *bons scripteurs*, avait une performance d'écriture inventée supérieure à la médiane de l'échantillon; le second groupe, les *apprentis scripteurs*, avait une performance d'écriture inventée inférieure à la médiane de l'échantillon. Enfin, le quatrième groupe, nommé *apprentis ABC*, était formé des enfants qui ont obtenu les scores de connaissances alphabétiques les plus faibles.

On trouve à la figure 2 quatre trajectoires développementales distinctes de la maternelle jusqu'à la fin de la troisième année. Premièrement, en ce qui concerne le rôle de l'écriture inventée dans l'apprentissage de la lecture, les deux groupes de scripteurs permettent une comparaison éclairante. Ainsi, par rapport aux apprentis scripteurs, les bons scripteurs pouvaient lire plus de mots au début de la première année et ont continué d'être de meilleurs lecteurs à la fin de la première et de la troisième année. Ce résultat est cohérent avec l'idée que la bonne performance en écriture de mots en bas âge peut faciliter le développement de la lecture par la suite. Deuxièmement, le groupe des apprentis lecteurs avait la meilleure conscience phonologique et les meilleurs scores d'écriture inventée à la maternelle, et il a maintenu son avantage en première année. Cependant, à la fin de la troisième année, le groupe des bons scripteurs lisait aussi bien que celui des apprentis lecteurs. Ce résultat suggère que l'écriture inventée peut être un des chemins qui mènent à de meilleures habiletés de lecture. Notons finalement que le groupe des apprentis ABC n'a jamais pu rattraper ses retards sur les autres groupes.

Tout compte fait, les résultats que nous venons de décrire sont certes cohérents avec notre conception de l'écriture inventée, mais ils ne permettent pas de conclure à un lien causal entre l'écriture

inventée et l'apprentissage de la lecture (voir par contre Morin et Montésinos-Gelet, 2007). Cela dit, toutes les études présentées dans la section suivante convergent dans cette direction.

Études d'intervention

Dans cette section, nous passons en revue trois études quasi expérimentales menées auprès d'enfants anglophones de la maternelle. Ces études fournissent les résultats les plus probants à ce jour au sujet du rôle de l'écriture inventée dans l'apprentissage de la lecture.

Pendant quatre semaines, Ouellette et Sénéchal (2008) ont mené une étude d'intervention intensive auprès de 69 enfants qui se développaient normalement et qui ne savaient pas encore lire. Des enfants appariés en fonction de la conscience phonologique, des connaissances alphabétiques et de l'écriture inventée ont été répartis aléatoirement en trois groupes. Dans chaque groupe, les enfants ont appris le nom et la prononciation des 13 lettres composant les 20 mots cibles. Il est à noter que les enfants de tous les groupes ont reçu la même exposition auditive aux mots cibles.

Les enfants du groupe « écriture inventée » recevaient une rétroaction individualisée à la suite de leurs tentatives d'écriture, rétroaction prenant la forme d'une proposition d'écriture inventée légèrement plus complexe que celle produite par l'enfant. La rétroaction portait habituellement sur une seule unité sonore à la fois, et le choix de cette unité suivait une progression typique. Par exemple, si un enfant produisait / pour le mot *lady*, la rétroaction proposait d'ajouter la lettre correspondant à la dernière syllabe, soit *d*; si l'enfant produisait *ld*, la rétroaction proposait d'ajouter la lettre correspondante au son manquant, soit *a*; et si l'enfant marquait toute la phonologie du mot (par ex., *lad*), la rétroaction proposait l'orthographe conventionnelle du mot. Quant aux enfants du groupe « conscience phonologique », ils étaient invités à segmenter les mots en unités sonores plus petites et recevaient au besoin une rétroaction corrective suivant également une progression typique (du mot aux syllabes et des syllabes aux phonèmes). Les enfants du groupe témoin, enfin, étaient invités à dessiner l'objet représenté par les mots cibles ou à écouter la lecture d'un livre comportant les 20 mots.

L'hypothèse principale guidant nos analyses était que l'écriture inventée pouvait aider les enfants à intégrer à leurs représentations lexicales des informations phonologiques et orthographiques pouvant faciliter l'apprentissage de la lecture. Afin de vérifier cette hypothèse, au post-test, nous avons administré aux enfants une tâche d'apprentissage de lecture (Ehri et Wilce, 1987). Durant la tâche, on enseignait aux enfants à lire 10 mots décodables qui étaient composés des mêmes lettres, avec la même prononciation, que celles apprises durant l'intervention. Les enfants étaient ensuite invités à lire les mots en décodant chaque lettre, la réponse correcte leur étant donnée au besoin. Les enfants avaient jusqu'à cinq essais pour décoder les mots avec succès.

Les résultats concordent avec la prédiction que les enfants du groupe « écriture inventée » apprendraient à lire plus de mots que ceux des deux autres groupes, entre lesquels il n’y avait d’ailleurs aucune différence statistiquement significative. De plus, les enfants du groupe « écriture inventée » ont pu lire un plus grand nombre de mots cibles que les enfants des deux autres groupes. Ces habiletés de lecture émergentes, cependant, ne se sont pas généralisées à des mots nouveaux : aucune différence significative n’a été observée entre les groupes pour ce qui est de la lecture de mots autres que ceux qui ont été utilisés durant l’intervention ou durant la tâche d’apprentissage de lecture. Ce dernier résultat permet de bien circonscrire l’effet facilitateur de l’écriture inventée avec rétroaction.

Les autres mesures effectuées au post-test ont également fait l’objet d’analyses. Conformément aux prédictions, les enfants du groupe « écriture inventée » ont obtenu des scores d’écriture de mots significativement plus élevés que ceux des deux autres groupes; de plus, les groupes « écriture inventée » et « conscience phonologique » ont réalisé des gains similaires en conscience phonologique, et ces gains étaient supérieurs à ceux des enfants du groupe témoin. Ces résultats sont importants étant donné que les études antérieures pouvaient suggérer que les bienfaits de l’écriture inventée se limitaient à la conscience phonologique. Autre fait à noter, en terminant : les enfants des trois groupes ont réalisé des gains similaires en connaissances alphabétiques.

Les résultats de Ouellette et Sénéchal (2008) ont été répliqués dans deux études subséquentes. D’une part, des résultats similaires ont été obtenus par Sénéchal, Ouellette, Pagan et Lever (2012) dans leur étude d’intervention menée auprès d’enfants de maternelle à risque de difficultés de lecture en raison d’une conscience phonologique très faible. D’autre part, Ouellette, Sénéchal et Haley (2013) ont montré des bienfaits plus durables pour les enfants du groupe « écriture inventée », comparativement aux enfants du groupe « conscience phonologique ». Tout bien considéré, cet ensemble d’études tend à montrer que l’écriture inventée, lorsqu’elle est combinée à une rétroaction adaptée au développement de l’enfant, favorise l’acquisition d’habiletés de littératie en offrant à l’enfant l’occasion d’explorer les relations entre langue orale et langue écrite.

Conclusion

La littératie familiale est un concept multidimensionnel qui recouvre tant les activités quotidiennes des parents et des enfants que l’influence de ces activités sur le développement des enfants. La lecture partagée promeut l’acquisition du vocabulaire tandis que l’enseignement parental promeut l’acquisition d’habiletés de littératie. De plus, l’exploration que font les enfants du monde de l’écrit au moyen de l’écriture inventée, lorsqu’elle se fait avec l’aide d’un adulte, peut devenir l’une des fondations de l’apprentissage de la lecture. En fin de compte, il s’agit d’espérer que l’enfant utilisera le langage écrit pour ce qu’il est : un outil qui lui permet de penser et d’apprendre, et un univers qu’il peut découvrir avec grand plaisir.

Bibliographie

- Caravolas, M., Hulme, C. et Snowling, M. J. (2001). The foundations of spelling ability: Evidence from a 3-year longitudinal study. *Journal of Memory and Language*, 45, 751-774.
- Chomsky, C. (1971). Write first, read later. *Childhood Education*, 47, 296-300.
- Clay, M. M. (1966). Emergent reading behavior. *Unpublished doctoral dissertation*, University of Auckland, New Zealand.
- Crain-Thoreson, C., Dhalin, M. P. et Powell, T. A. (2001). Parent-child interaction in three conversational contexts: Variations in style and strategy. Dans J. Brooks-Gunn & P. Rebello (dir.) *Sourcebook on Emergent Literacy* (p. 23-37). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cunningham, A. E. et Stanovich, K. E. (1998). The impact of print exposure on word recognition. Dans J. L. Metsala et L. C. Ehri (dir.), *Word recognition in beginning literacy* (p. 235-261). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ehri, L. C. et Wilce, L. S. (1987). Does learning to spell help beginners learn to read words? *Reading Research Quarterly*, 20, 47-65.
- Evans, M. A. et Saint-Aubin, J. (2005). What children are looking at during shared storybook reading: Evidence from eye movements. *Psychological Science*, 16, 913-920.
- Ferriero, E. (1986). The interplay between information and assimilation in beginning literacy. Dans W. H. Teale et E. Sulzby (dir.), *Emergent literacy: Writing and reading* (p. 15-49). Norwood, NJ: Ablex.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. Dans K. Patterson, M. Coltheart et J. Marshall (dir.), *Surface dyslexia*. London: Lawrence Erlbaum.
- Hayes, D. P. et Ahrens, M. (1988). Vocabulary simplification for children: A special case of 'motherese'? *Journal of Child Language*, 15, 395-410.
- Hood, M., Conlon, E. et Andrews, G. (2008). Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100, 252-271.
- Justice, L. M. et Ezell, H. K. (2004). Print referencing: An emergent literacy enhancement strategy and its clinical applications. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35, 185-193.
- LeFevre, J. et Sénéchal, M. (2002, August). Learning to read in a second language: parent involvement still count. Paper presented as part of symposium titled Literacy Learning to Read: Cognitive, Motivational and Contextual held during the biennial meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development, Ottawa, Canada.
- Levin, I. et Korat, O. (1993). Sensitivity to phonological, morphological, and semantic cues in early reading and writing in Hebrew. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39, 213-232.
- Martini, F. et Sénéchal, M. (2011). *Learning Literacy Skills at Home: Parent Teaching, Expectations, and Child Interest*. Manuscript submitted.

- McBride-Chang, C. (1998). The development of invented spelling. *Early Education and Development*, 9, 147-160.
- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T. et Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education & Development*, 19, 7-26.
- Morin, M. F. (2007). Linguistic factors and invented spelling in children: The case of French beginners in Canada. *Educational Studies in Language and Literature*, 7, 173-189.
- Morin, M. F. et Montésinos-Gelet, I. (2005). Les habiletés phonogrammiques en écriture à la maternelle : comparaison de deux contextes francophones différents France-Québec. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 28, 508-533.
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Ouellette, G. et Sénéchal, M. (2005, June). *Pathways to literacy: The importance of invented spelling to reading acquisition*. Poster presented at the 12th annual meeting of the Society for the Scientific Study of Reading, Toronto, Ontario.
- Ouellette, G. et Sénéchal, M. (2008). Pathways to literacy: A study of invented spelling and its role in learning to read. *Child Development*, 79, 899-913.
- Ouellette, G., Sénéchal, M. et Haley, A. (2013). Guiding children's invented spellings: A gateway into literacy learning. *The Journal of Experimental Education*, 81, 261-272.
- Pasa, L., Creuzet, V. et Fijalkow, J. (2006). Écriture inventée : pluralité des traitements et variabilité selon la structure syllabique. *Éducation et Francophonie*, XXXIV, 149-167.
- Read, C. (1971). Pre-school children's knowledge of English phonology. *Harvard Educational Review*, 41, 1-34.
- Sénéchal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschooler's expressive and receptive vocabulary acquisition. *Journal of Child Language*, 24, 123-138.
- Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Journal for the Scientific Study of Reading*, 10, 59-87.
- Sénéchal, M. (2015). Young Children's Home Literacy Experiences. Dans A. Pollatsek et R. Treiman, (dir.). *The Oxford Handbook of Reading* (chap. 26, p. 397-414). Oxford: Oxford University Press.
- Sénéchal, M. et LeFevre, J. (2001). Storybook reading and parent teaching: Links to language and literacy development. Dans P. Rebello Britto et J. Brooks-Gunn (dir.), *The Role of Family Literacy Environments in Promoting Young Children's Emerging Literacy Skills* (p. 53-71). New York, NY: Jossey-Bass.
- Sénéchal, M. et LeFevre, J.-A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A 5-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445-460.

Sénéchal, M. et LeFevre, J.-A. (2014). Continuity and change in the home literacy environment as predictors of growth in vocabulary and reading. *Child Development*. Advance online publication. doi: [10.1111/cdev.12222](https://doi.org/10.1111/cdev.12222)

Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Hudson, E. et Lawson, P. (1996). Knowledge of picture-books as a predictor of young children's vocabulary development. *Journal of Educational Psychology*, 88, 520-536.

Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Smith-Chant, B. L. et Colton, K. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy: The role of empirical evidence. *Journal of School Psychology*, 39, 439-460.

Sénéchal, M., Lefevre, J.-A., Thomas, E. M. et Daley, K. E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33, 96-116.

Sénéchal, M., Ouellette, G., Pagan, S. et Lever, R. (2012). The role of invented spelling on learning to read in low-phoneme-awareness kindergartners: A randomized-control-trial study. *Reading and Writing: An Inter-disciplinary Journal*. DOI: [10.1007/s11145-011-9310-2](https://doi.org/10.1007/s11145-011-9310-2).

Sénéchal, M., Thomas, E. et Monker, J.-A. (1995). Individual differences in 4-year-olds' ability to learn new vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 87, 218-229.

Shatil, E., Share, D. L. et Levin, I. (2000). On the contribution of kindergarten writing to grade 1 literacy: A longitudinal study in Hebrew. *Applied Psycholinguistics*, 21, 1-21.

Stanovich, K. E. (1992). Speculations on the causes and consequences of individual differences in early reading acquisition. Dans P.B. Gough, L.C. Ehri et R. Treiman (dir.), *Reading acquisition* (p. 307-342). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Stephenson, K. A., Parrila, R. K., Georgiou, G. K. et Kirby, J. R. (2008). Effects of home literacy, parents' beliefs, and children's task-focused behavior on emergent literacy and word reading skills. *Scientific Studies of Reading*, 12, 24-50.

Teale, W. H. et Sulzby, E. (1986). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. Dans W. H. Teale et E. Sulzby (dir.), *Emergent literacy: Writing and reading* (p. vii-xxv). Norwood, NJ: Ablex.

Treiman, R. (1998). Why spelling? The benefits of incorporating spelling into beginning reading instruction. Dans J.L. Metsala et L.C. Ehri (dir.), *Word Recognition in Beginning Literacy* (p.289-313). Mahwah, N.J: Erlbaum.

Treiman, R. et Kessler, B. (2014). *How children learn to write words*. New York, NY, US: Oxford University Press.

Figures

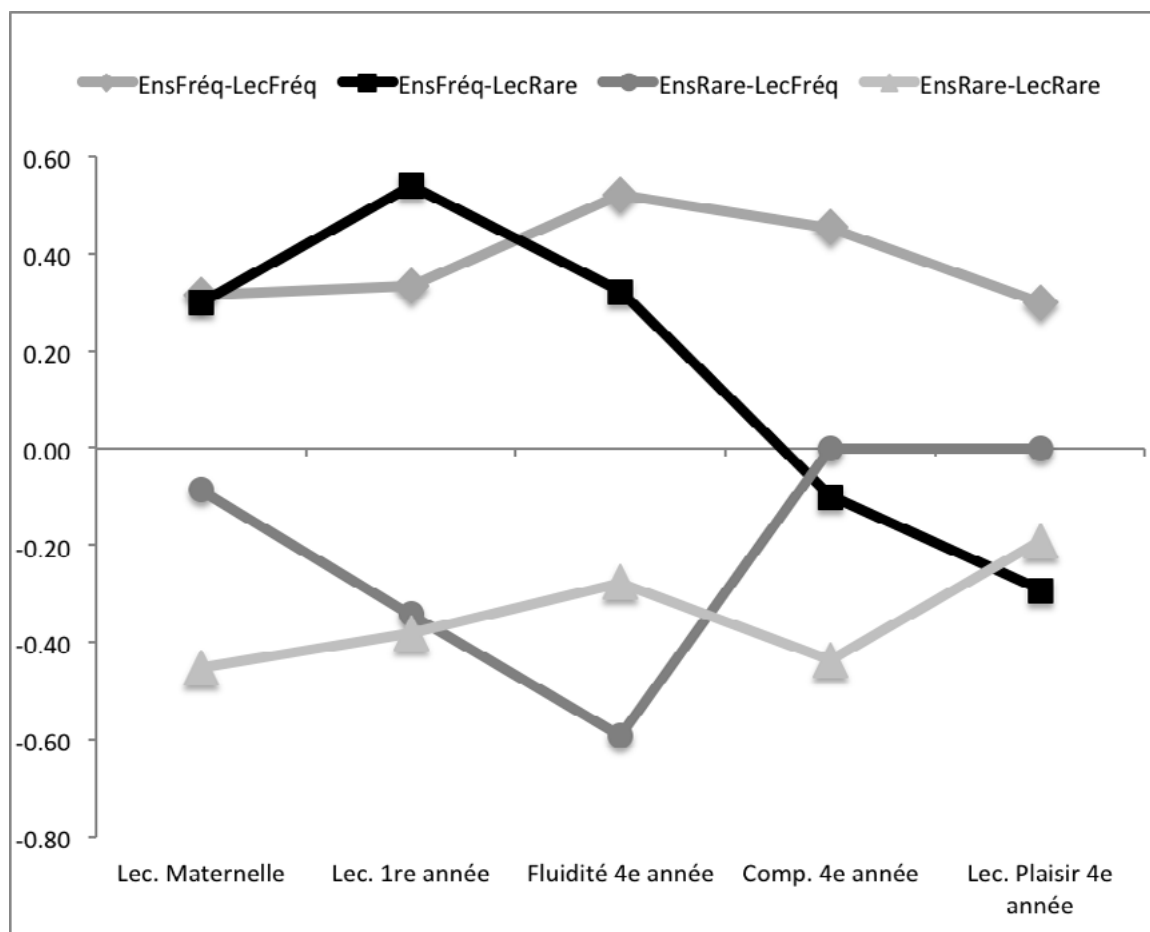


Figure 1. Trajectoires d'enfants francophones de la maternelle à la 4^e année en fonction de la fréquence de la lecture partagée et de l'enseignement parental à la maternelle (scores standardisés). Les mesures sont la lecture de mots en maternelle et en 1^{re} année, d'une part, ainsi que la fluidité de la lecture, la compréhension de texte et la fréquence de la lecture pour le plaisir en 4^e année, d'autre part.

Note. Lec. = lecture; Comp. = compréhension de texte.

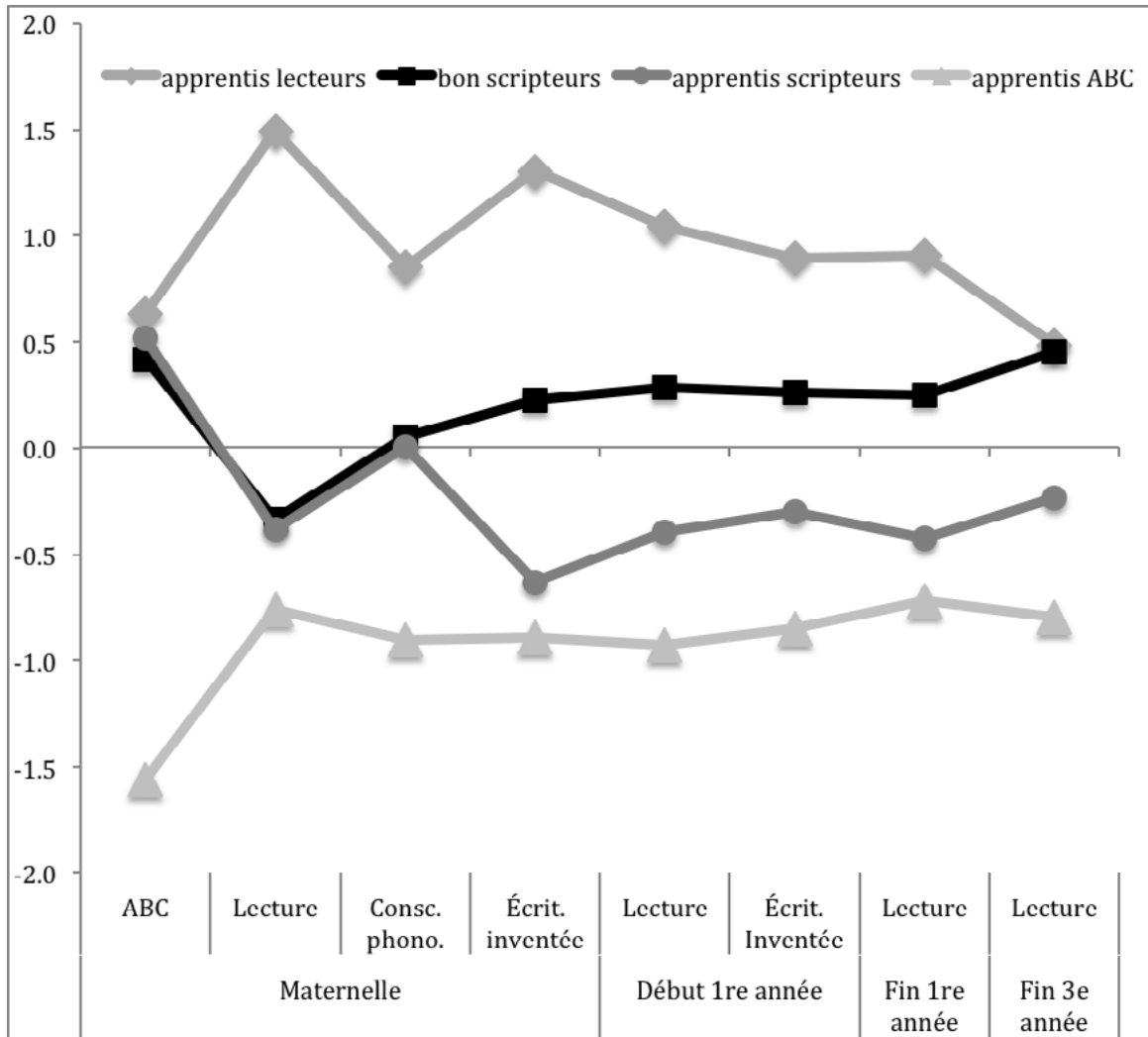


Figure 2. Trajectoires d'enfants anglophones de la maternelle à la fin de la 3^e année en fonction de leurs habiletés de littératie en maternelle (scores standardisés).

Note. ABC = connaissances alphabétiques; Consc. phono. = conscience phonologique; Écrit. = écriture.