

Contextes pédagogiques propices à l'émergence de la littératie en classe maternelle

Hélène Makdissi, Catherine Montminy et Vicky Dumont

Résumé

Cet article propose une réflexion théorique sur les actes de lire et d'écrire qui permettra le déploiement d'une approche pédagogique à valence développementale et de contextes pédagogiques propices à propulser l'émergence de la littératie chez les enfants en classe maternelle. L'approche développementale qui a sous-tendu les contextes pédagogiques prend ses racines dans une perspective fonctionnelle et pragmatique inhérente à toute langue, y compris écrite, sous-tendant les actes de lire et d'écrire : lectures interactives, dictées à l'adulte, jeux symboliques et jeux de règles. Chacun des contextes pédagogiques est décrit et étayé théoriquement, puis illustré par l'intermédiaire de l'expérimentation de l'approche par une enseignante qui a participé à l'étude doctorale ethnographique de la conseillère pédagogique de l'établissement scolaire (Montminy, 2023).

Mots-clés

Émergence, littératie, classe maternelle, structuration développementale

⇒ *Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels*

⇒ *Titolo, riassunto e parole chiave in italiano alla fine dell'articolo*

⇒ *Title, abstract and keywords in English at the end of the article*

Autrices

Hélène Makdissi, Université Laval, 2320 rue des Bibliothèques, Local 1038, Québec (Québec), Canada, G1V 0A6, Helene.Makdissi@fse.ulaval.ca

Catherine Montminy, Centre de services scolaire de Kamouraska-Rivière-du-Loup, 464 Rue Lafontaine, Rivière-du-Loup (Québec), Canada, G5R 3C2, Catherine.Montminy@fse.ulaval.ca

Vicky Dumont, Centre de services scolaire de Kamouraska-Rivière-du-Loup, École Roy, 55 Rue du Rocher, Rivière-du-Loup (Québec), Canada, G5R 1J8, dumontv@cstkamloup.gouv.qc.ca

Copyright Cet article est publié sous la licence Creative Commons CC BY 4.0:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Contextes pédagogiques propices à l'émergence de la littératie en classe maternelle

Hélène Makdissi, Catherine Montminy et Vicky Dumont

1. INTRODUCTION

Traditionnellement, les établissements scolaires préconisent l'apprentissage de la langue écrite en procédant d'abord par la lecture de petites unités que constituent les lettres et les syllabes. Depuis les 20 dernières années, ce type d'enseignement explicite est amorcé dès la maternelle dans le but de prévenir l'échec scolaire et afin de promouvoir, entre autres choses, les performances nationales évaluées dans le cadre du *Programme international pour le suivi des acquis PISA* (Joigneaux, 2009; Nicolopoulou et al., 2015). Bien que les nouveaux programmes du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur au Québec étayaient l'importance du jeu en classe préscolaire, cette perspective de prévention universelle et l'accent mis sur l'acquisition de contenus spécifiques à l'écrit dans ses plus petites unités (lettres et sons) influencent l'enseignement et les pratiques des classes maternelles, comme c'est le cas aussi par ailleurs dans le monde. En effet, le jeu, comme les activités spontanées de l'enfant, est de plus en plus délaissé dans les classes maternelles au profit d'activités directives et structurantes où l'enseignement explicite est privilégié, ce qui présente de réels effets pervers puisqu'une telle perspective peut poser de graves préjudices aux besoins développementaux des enfants au préscolaire (Goodman, 2014; Nicolopoulou, 2010; Nicolopoulou et al., 2015).

En outre, si la langue écrite est d'abord une langue, son développement doit davantage s'enraciner, tout comme pour la langue orale, dans les activités spontanées de l'enfant (Gee, 2004; Nelson & Kessler-Shaw, 2010) et des contextes riches et complexes pouvant soutenir l'activité constructive bien plus que dans un enseignement directif (Foorman et al., 2002). Des contextes riches et complexes concernant la langue écrite, tout comme pour la langue orale, impliquent *sine qua non* le texte/le discours, ancré dans un genre (Dolz-Mestre & Abouzaid, 2015; Prince, 2013); pouvant faire intervenir une multitude de savoirs en provenance de disciplines diverses (Blaser & Chartrand, 2009; Lachance, 2014; Leith, 2011) et dans lesquels le jeune sujet réfléchissant peut questionner le monde qui l'entoure à partir de ses propres intérêts, à partir de ce que lui-même juge pertinent (Goodman, 2014; Leith, 2011). Comment peut-on articuler de tels contextes pédagogiques préservant la complexité inhérente à tout acte de langage dans les classes de maternelle auprès d'enfants qui ne savent pas encore lire et écrire de manière conventionnelle ?

Le présent article souhaite contribuer à cette réflexion en expliquant les interventions pédagogiques développer par le *Groupe de recherche sur l'intervention et le soutien en langage, littératie et inclusion* (GRISLLI)¹ de l'Université Laval (Québec, Canada), plus particulièrement en ce qui concerne l'émergence de la littératie au préscolaire, tout en les illustrant concrètement à partir d'un projet de recherche doctorale exploitant des univers littéraires dans des classes maternelles du Centre de services scolaire de Kamouraska-Rivière-du-Loup dans la province de Québec au Canada (Montminy, 2023). Dans cet optique, un cadre conceptuel sera d'abord présenté afin de situer, dans un second temps, les contextes pédagogiques ouverts aux raisonnements des élèves au regard de l'émergence de la littératie.

2. CADRE CONCEPTUEL : L'ACTE DE LIRE

La littératie est ici conçue comme l'art d'interpréter des discours écrits, distancés de l'immédiat, de différents genres nécessitant la *construction de sens* par un dialogue différé entre un interlocuteur scripteur absent au moment même de l'acte de lire et son interlocuteur lecteur, ou entre un interlocuteur lecteur absent au moment même de l'acte d'écrire, et son interlocuteur scripteur. Cette interprétation de discours

¹ Le GRISLLI fait suite au Groupe de recherche en intervention auprès de l'enfant sourd (GRIES) qui avait été fondé par la professeure émérite Andrée Boisclair. Les travaux de recherche du GRIES, qui ont amplement porté sur l'intervention pédagogique, ont été initialement expérimentés auprès d'enfants sourds, puis auprès d'enfants concernés par des difficultés langagières, mais ont également inclus par la suite nombre de recherches auprès d'enfants tout-venant, ce qui a nécessité cette nouvelle appellation du groupe de recherche. La perspective développementale inhérente aux interventions pédagogiques conceptualisées permet en effet un ajustement au niveau de progression des enfants.

exige, par l'action même de lire et d'écrire, une prise de conscience sur la langue, sur les concepts et les représentations sur le monde, connaissances construites par le lecteur/scripteur et inscrites dans des pratiques culturelles variées et récurrentes (Olson, 2009). Lorsqu'il se fait dans le plaisir, la nécessité de répéter cet acte d'interprétation aussi souvent que possible se crée, et cette récurrence motive ainsi l'enfant à le développer toujours davantage (Allal, 2015; Sirois et al., 2012; Sorin, 2005; Vanhulle, 1999). De plus, cette interprétation de discours oblige une compréhension non seulement des intentions d'un lecteur ou d'un scripteur, mais également des intentions, des motivations, des buts, des croyances, des savoirs et des valeurs de personnages fictifs qui prennent vie dans les textes élaborés (Veneziano & Plumet, 2019).

Dès lors, l'émergence de la littératie correspond à l'évolution de cette interprétation de discours distancés de l'immédiat, et ce, déjà dans le mode oral. D'ailleurs, plusieurs auteurs montrent que plus l'enfant s'engage précocement dans des dialogues portant sur des événements non présents dans l'immédiat de l'acte langagier, plus il devient habile à construire un discours narratif (Uccelli et al., 2006) se préparant ainsi à la scolarisation ultérieure (Bamberg, 2002). C'est donc cet acte d'interprétation qui doit diriger tout soutien à l'émergence de la littératie, car là se situe le sens pour l'enfant et c'est dans ce cadre interprétatif que ce dernier doit appréhender le code (Goodman, 2014). Dans la présente conceptualisation, il n'est donc pas question de procéder par étape eu égard à l'apprentissage de la langue écrite en commençant d'abord par un enseignement du code (lettres et sons) et en relayant pour la suite le discours écrit. Le code et le traitement du mot écrit s'opèrent dans et par le discours.

Si la littératie est comprise comme un acte d'interprétation d'un discours, elle oblige une construction de sens de l'ensemble discursif compris comme un *puzzle* ou comme une organisation d'un ensemble de composantes sous la gouverne de la macrostructure du texte inhérente à un genre. Il n'en demeure pas moins que l'enfant doit parvenir non seulement à identifier tous les mots écrits qui s'avèrent être également des morceaux du *puzzle* discursif, mais encore à les mettre en relation, notamment à l'aide des indicateurs syntaxiques véhiculés par les phrases, il doit donc pouvoir appréhender également les éléments microstructuraux des textes écrits.

2.1 La macrostructure

Comprendre un discours écrit, c'est effectuer un *puzzle*. La représentation d'ensemble que l'on se fait du *puzzle* guide les grandes lignes de manipulations des différents morceaux en cours de construction. On se réfère à la représentation globale du *puzzle* pour avancer pas à pas dans la formation de l'engrenage entre les différentes pièces. Comprendre un discours écrit comme un récit fonctionne un peu de manière similaire. La structuration que l'on se fait de ce qu'est un récit guide notre construction de sens pas à pas en cours de lecture des parties (Anderson, 2004; Kendeou et al., 2014). En réalité, on traite des unités plus larges que les mots et les phrases. La simple présence de ces unités discursives contribue à la cohérence du discours. Dans les récits, ces unités discursives sont les problématiques, les buts des personnages, les épisodes, les solutions. Cette structuration du récit a grandement été mise en relief par le courant portant sur la grammaire de récit (Stein, 1988; Trabasso & Stein, 1997; Trabasso et al., 1992) puis prolongée par le courant portant sur les réseaux de relations causales (Trabasso & Wiley, 2005; van den Broek, 1990; van den Broek et al., 2004).

Le discours possède en effet des unités structurales qui lui sont propres, mais qui sont souvent non explicites, des unités «invisibles», mais quand même tangibles. Si l'on prend par exemple le bref texte suivant, on peut y remarquer une juste utilisation des unités microstructurales.

Il était une fois un petit chaton noir tacheté de blanc qui vit un mulot passer près de lui qui le chatouilla dans son appétit. Il décida de construire un piège à vermines! Les mulots sont bien différents des souris, notamment par leurs oreilles, leurs yeux et leurs pattes postérieures. C'est un animal nocturne d'une longévité précaire. Oh, un petit mulot, dans ton dos, s'écrie : oh, le chat oh, je suis rendu bien haut!

En effet, les mots sont tous bien employés dans ce texte et les phrases, souvent complexes, impeccablement construites. Les unités microstructurales sont sans faille. Toutefois, le discours demeure incohérent. Les constructions microstructurales ne suffisent pas à elles seules à assurer l'organisation cohérente du dis-

cours, précisément parce que des unités macrostructurales, spécifiques au discours, n'y sont pas détectables, ni explicitement ni par inférence. Il y a donc des unités macrostructurales constituant le discours qu'il faut considérer en soi.

Dans l'exemple précédant, si l'on considère les deux premières phrases comme un début d'histoire en mettant à l'écart le reste des énoncés, rapidement, le lecteur, le «compreneur», construit l'idée que le chaton a un but, celui de capturer le mulot, sans doute pour le déguster étant donné un problème inféré de faim. Mais voilà que ces unités discursives invisibles, le but et le problème, ne sont pas présentées explicitement dans le texte. La structuration de ces idées demeure toutefois partie prenante de l'histoire, tant et si bien que c'est précisément pour cela que le reste du texte semble incohérent, car il n'y a pas de suite donnée à ces idées implicites, ces unités discursives invisibles. Et en fait, c'est précisément là, dans l'implicite, que réside principalement l'acte de comprendre un discours (lu ou entendu). Pour paraphraser (Olson, 1998), ce n'est pas tant dans l'identification des mots ou des phrases écrites que résident les grandes difficultés vis-à-vis des discours écrits, mais plutôt dans ce que l'écrit n'explique pas : dans la zone d'inférences menant à une interprétation valable de la narration (Makdissi et al., 2010). Ainsi, même si l'on identifie tous les mots, que l'on sache les écrire adéquatement, qu'on en connaisse leur signification et que l'on parvienne à les combiner dans des phrases syntaxiquement bien formées pour l'écrit, cela ne suffit pas pour donner le sens à un texte ou à un discours narratif, pas plus que cela ne suffit pour savoir comment construire un discours cohérent à partir de différents événements. Si lire, c'est d'emblée comprendre, il faut donc que le jeune lecteur puisse construire les unités macrostructurales, les «invisibles discursifs», et les liens qui les unissent en un tout, d'où l'importance d'intervenir au niveau d'unités discursives macrostructurales spécifiques lors des narrations autant orales qu'écrites (Kendeou et al., 2014). Voilà pourquoi la genèse de la structuration du discours, le discours narratif notamment qui prend une place capitale dans la jeune scolarisation des enfants, mérite qu'on s'y attarde.

Les récits sont constitués d'éléments discursifs récurrents : la situation initiale, le problème ou l'événement déclencheur, le(s) but(s) poursuivi(s) par le protagoniste et l'antagoniste le cas échéant, les tentatives d'action, la solution et les émotions (Stein, 1988; Trabasso & Wiley, 2005). Or, la construction même de plusieurs de ces éléments, notamment le problème, le but, les actions conçues comme tentatives et la solution, provient de relations causales que doit construire l'enfant par l'intermédiaire d'inférences causales (Makdissi & Boisclair, 2008) qu'elles soient intégratives, c'est-à-dire qu'elles naissent en combinant des informations explicitées dans le texte pour établir une idée implicite, ou élaboratives, c'est-à-dire qu'elles nécessitent de surcroît des liens avec des connaissances sur le monde qui ne sont pas convoquées dans le texte à lire (Makdissi & al., 2010). Non seulement faut-il construire par inférences causales les éléments discursifs récurrents, mais encore faut-il les lier entre eux. C'est donc dire que les inférences sont assises sur une capacité à raisonner causalement, voire même transitivement. Par souci de clarté, il convient de considérer le bref récit suivant :

Émanuelle était au parc en train de s'amuser à la corde à danser avec son amie Jeanne. Soudain, elle tomba et heurta violemment son genou qui se mit à saigner abondamment. Tout en sanglotant et en titubant, elle se dirigea le plus rapidement possible à la maison. Sa mère lui désinfecta sa plaie, puis lui mit un pansement.

Le but d'Émanuelle n'est aucunement explicité. Par inférence intégrative, en unissant notamment la 2e, 3e et 4e phrases, on comprend toutefois qu'elle souhaite se faire soigner (but) et l'on sait pertinemment qu'elle va à la maison pour cela. On conçoit donc cette action comme une tentative liée causalement au but. L'événement problématique peut aussi se préciser par inférence élaborative. En effet, lorsque l'on possède des connaissances sur le jeu de corde à danser, on peut construire la problématique plus précisément ; il est fort à parier qu'Émanuelle s'est enfargée dans la corde et c'est pour cela qu'elle est tombée. En outre, afin de montrer l'importance de la causalité (en utilisant le symbole \rightarrow) et de la transitivité (en utilisant le symbole \Rightarrow), il convient d'étayer l'extrait :

Émanuelle s'enfarge dans la corde (implicite)/événement 1 \rightarrow Elle tombe/événement 2 \rightarrow Elle se blesse/événement 3 \rightarrow Elle pleure/événement 4
Si 1 \rightarrow 2, si 2 \rightarrow 3, et si 3 \rightarrow 4 ; alors, par transitivité, 1 \Rightarrow 4

On convient dès lors plus facilement le long chemin développemental que peut suivre la compréhension en lecture si on admet que les raisonnements causaux et transitifs ne sont pas les mêmes à l'âge de 3, 4 ou 5 ans et à l'âge de 14 ans. La compréhension d'un discours narratif est donc assise sur un raisonnement. Un raisonnement, ça ne s'enseigne pas explicitement, ça se provoque. C'est l'enfant lui-même qui doit structurer son raisonnement (Piaget, 1952, 1968), l'adulte pouvant l'accompagner, le stimuler, le questionner, le provoquer, le confronter, etc. (Piaget, 1969; Vygotsky, 1985/1934b; Wells, 2007; Wells & Haneda, 2005).

En fait, c'est vraiment là que se situent les grandes difficultés exigées par la langue écrite et qui dépassent largement le simple code. Ce raisonnement, si essentiel pour élaborer des inférences causales et pour ainsi comprendre en lecture, peut être stimulé déjà dans le mode oral de communication par l'intermédiaire de lectures faites aux enfants par l'adulte² (Kendeou et al., 2014). Il permettra également de prédire la suite des événements : *elle se dirigea le plus rapidement possible à la...* Avant même de décoder le mot, on aura en tête «à la maison, pour voir maman ou papa», etc. Cette capacité d'inférence causale prédictive viendra soutenir l'identification des mots à venir lorsque l'enfant appréhendera la microstructure du texte (Gras et al., 2012).

2.2 La microstructure

La microstructure des textes concerne l'identification des mots, la structuration des phrases permettant la mise en relation des différents mots et, ainsi, la construction de sens. Ainsi, même la considération de la microstructure du texte implique hautement les inférences, souvent de manière plus locale.

Au début des apprentissages formels de la langue écrite, l'identification des mots écrits est une nécessité pour l'autonomie de l'enfant en lecture. Il est amplement reconnu dans la littérature que deux voies d'identification des mots écrits demeurent essentielles pour parvenir à la prise d'envol en lecture : une voie d'adressage (*top down*), c'est-à-dire de reconnaissance orthographique, et une voie d'assemblage graphophonémique (*bottom up*) qui construit les habiletés de décodage (Colé et al., 2005; Sirois & Boisclair, 2007; Ziegler & Goswami, 2005). On décrit souvent la capacité à décoder les mots comme la marque de l'autonomie en lecture. On oublie toutefois souvent de mettre en relief qu'elle émerge de la compréhension des rouages du système alphabétique (Téberosky, 2002). Devant de nouveaux mots rencontrés à l'écrit, l'enfant peut ainsi décoder par un assemblage graphophonémique : patate = [p] [a] [t] [a] [t] = [patat]. Après de multiples expériences en lecture sollicitant l'identification des mots écrits par décodage, la construction d'un lexique orthographique s'élabore. On reconnaît les mots par analyse intégrée qui permet de les considérer par des unités sublexicales plus grandes que le phonème, la racine ou le lexème, les morphèmes, les préfixes et les suffixes (Colé et al., 2005; Tighe & Schatschneider, 2014). La construction de ce lexique orthographique, ancrée dans la recherche de sens, contribuera au développement de la fluidité en lecture et du plaisir de lire (Sirois & Boisclair, 2007).

Le sens ne vient pas directement avec l'identification du mot, peu importe la voie empruntée. En effet, si le mot [patat] peut référer au légume, il peut aussi référer à autre chose, par exemple à un certain échec, «faire patate», voire au cœur, «j'en ai gros sur la patate». Le sens n'est pas en équation directe ni avec le décodage, ni avec la reconnaissance globale orthographique. Le chemin de la construction du sens repose grandement sur les inférences, notamment celles induites par la syntaxe. Réciproquement, ces habiletés d'inférence peuvent être mises à contribution pour supporter l'identification des mots écrits (Sirois & Boisclair, 2007).

En effet, en cours de lecture, le lecteur est constamment en situation d'inférence, ce qui lui permet de prédire la suite du texte. Du coup, l'identification des mots devient davantage une rapide validation des hypothèses prédictives qu'il fait ou qu'il ajuste, et ce, au fur et à mesure qu'il progresse dans le texte. Tout lecteur expérimenté a déjà vécu l'expérience de finir de lire la fin d'une phrase alors qu'elle se trouvait encore cachée au verso. Cet exemple montre bien comment les inférences prédictives, rapidement et naturellement élaborées en cours de lecture - approximativement en 1 seconde - (Gras et al., 2012), peuvent soutenir l'identification des mots écrits pour le jeune lecteur débutant, pour peu qu'il y soit invité.

² Il en sera précisément question dans la section concernant la lecture interactive.

Dans la prolongation de l'identification des mots écrits, les inférences lexicales permettent de construire le sens autour de mots nouveaux à l'écrit comme à l'oral. Par exemple, l'enfant qui lit pour la première fois le mot «calebasse» et qui n'y a jamais été confronté à l'oral devra pouvoir quand même attribuer un sens à ce mot écrit. La syntaxe est un puissant outil qui guide le lecteur dans cette construction de sens :

Étienne verse du lait dans sa calebasse.

Ici, la syntaxe indique que le lait est versé DANS la calebasse, laissant penser que cette dernière est un récipient pouvant contenir un breuvage, bien que l'une des significations premières serait celle du fruit. Ainsi, bien qu'il soit souvent mentionné qu'un répertoire lexical étendu favorise l'apprentissage de la lecture (Quinn et al., 2015; Skolnick Weisberga et al., 2015; Tighe & Schatschneider, 2014), et comme le promeut le programme d'éducation préscolaire du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec qui souligne l'importance d'élargir le vocabulaire de l'enfant, il convient de souligner qu'une syntaxe étendue permet de manipuler le sens des mots déjà connus, mais prenant un sens différent en contexte (comme l'exemple précédent «patate») ou de construire le sens d'un nouveau mot rencontré à l'écrit comme à l'oral (comme l'exemple de «calebasse»), ce qui est très fréquent au début de l'apprentissage formel de la langue écrite et ce qui semble plus propice en contexte de fiction tirée de la littérature d'enfance (Skolnick Weisberga et al., 2015). Il s'agit donc de permettre l'extension syntaxique vers une complexification se rapprochant des formes littéraires pour servir l'explosion du vocabulaire et non simplement «élargir le vocabulaire» ou «expérimenter une variété d'énoncés» comme l'identifie le ministère de l'Éducation du Québec dans le programme-cycle de l'éducation préscolaire (2021 ; p.16).

La capacité d'inférence dans la microstructure du texte fait également intervenir de multiples inférences anaphoriques, que ces anaphores soient des groupes nominaux ou pronominaux :

Étienne avait courageusement défié la sorcière. L'enfant fort du village lui avait lancé une roche alors qu'elle tentait de l'ensorceler.

Pour résoudre de multiples problèmes de mise en relation entre différents mots qui se suivent dans les phrases, le lecteur doit pouvoir élaborer des inférences anaphoriques qui permettront de lier localement les pronoms (dans l'exemple précédent : lui, elle, l') ou certains groupes nominaux (dans l'exemple précédent : l'enfant fort du village), à leur référent respectif. Dans l'exemple ci-dessus, pour comprendre le lecteur doit parvenir à inférer que «l'enfant fort du village», comme le «l'» correspondent à «Étienne», mais aussi que «lui» et «elle» correspondent à «la sorcière».

Ainsi, même si l'on considère uniquement la microstructure des textes, le décodage, bien qu'il soit essentiel, n'est qu'un mince facteur qui doit nécessairement être accompagné de plusieurs capacités d'inférence (Nicolopoulou et al., 2015). Bien plus, ces capacités d'inférence soutiennent non seulement la construction de sens, mais également l'appréhension du décodage et la construction d'un premier répertoire lexical orthographique. Comment, dès lors, préserver des contextes langagiers fonctionnels et naturels pour propulser toute langue (Goodman, 2014), que ce soit à l'oral ou à l'écrit, en permettant d'intégrer le développement des habiletés de décodage. La prochaine section tente d'expliquer des contextes pédagogiques propices à soutenir ces capacités d'inférence et le développement des habiletés de décodages, tout en les exemplifiant concrètement.

3. CONTEXTES PÉDAGOGIQUES OUVERTS AUX RAISONNEMENTS DES ENFANTS

Dans l'optique de préserver la complexité de la langue au moment de l'entrée dans l'écrit, certains chercheurs proposent un modèle d'intervention visant à promouvoir le développement d'une *zone d'intersubjectivité littéraire* plaçant le *dialogue* au cœur de l'apprentissage de la langue écrite (Makdissi et al., 2010). Comme expliqué précédemment, même si le décodage est nécessaire en lecture, il n'assure certes pas à lui seul l'accès à la compréhension du discours écrit (Cain et al., 2003; Dewitz & Dewitz, 2003). C'est pourquoi plusieurs études, ancrées dans une approche développementale, préconisent l'entrée dans l'écrit par le discours et la conversation «sur et à partir de» l'activité constructive de l'enfant. Inspirée des Goodman (Goodman, 2014; Goodman & Goodman, 1990; Owocki & Goodman, 2002; Whitmore et al., 2005), Clay (Clay,

1991), Nicolopoulou (Nicolopoulou, 2007, 2010; Nicolopoulou & Cole, 2010; Nicolopoulou et al., 2010), Whitehurst (Whitehurst & Lonigan, 2001), Ferreiro (Ferreiro, 1997, 2000), cette perspective développementale mise sur l'activité constructive du jeune enfant pour l'élaboration du sens, et ce, à même les activités langagières naturelles ancrées dans la narration et dans le jeu qui deviennent dès lors des contextes pédagogiques fonctionnels et significatifs exposant l'enfant à un riche environnement écrit. Marcon (Marcon, 2002) a suivi des enfants de l'âge de 4 ans à 10 ans. Les conclusions de son étude mettent en relief que les enfants ayant bénéficié d'une approche directive d'enseignement explicite au préscolaire obtiennent, à long terme, des résultats scolaires plus faibles comparativement aux enfants ayant profité d'un modèle pédagogique développemental misant sur les initiatives spontanées de l'enfant.

3.1 L'exploitation de la littérature d'enfance autour d'univers de connaissances

Les interventions proposées dans l'approche pédagogique développée par le GRISLLI forment un engrenage naturel entre 4 contextes clés qui se nourrissent mutuellement : la lecture interactive faite à partir de la littérature d'enfance, la dictée à l'adulte, le jeu symbolique et l'écriture provisoire, notamment en contexte de jeux de règles et de jeux symboliques. L'exploitation des récits et des documentaires portant sur un même univers³ contribue à la construction de connaissances factuelles sur le monde («réelles» ou de fiction), à leur structuration, tout en rehaussant l'aire de jeu symbolique rendant ainsi **nécessaire et fonctionnel** le recours aux livres, à la lecture et à l'écriture. Comme l'illustre la figure 1, l'entrée dans l'écrit dans la classe de madame Vicky Dumont demeure dans la complexité offerte par la littérature d'enfance.



3 Des sélections de littérature d'enfance regroupées en fonction d'univers peuvent être consultées au lien suivant : <https://irc-cn.ca/selection-de-litterature-denfance/>



Figure 1 : sélection de la littérature d'enfance-univers du Moyen-Âge

L'utilisation de la littérature d'enfance comme objet culturel à exploiter sur plusieurs semaines, voire plusieurs mois, sert non seulement les moments de pratique de lecture interactive en classe, mais devient également une réelle source d'inspiration pour les dictées à l'adulte et pour la construction progressive de l'aire de jeu symbolique en contribuant à la construction d'un patrimoine fictionnel (Sorin, 2005). En outre, de manière holistique, il est possible d'envisager la construction de jeux de règles convoquant le code par l'écriture provisoire et les connaissances exploitées dans l'univers de connaissance en filigrane de la sélection littéraire (univers social ou scientifique), préparant ainsi les voies de la décontextualisation exigée par la langue écrite. Ces contextes pédagogiques constituent, en quelque sorte, une opérationnalisation possible de ce que Nicolopoulou et al. (2015) proposent comme modalité d'intervention naturelle, mais structurée autour de l'action de l'enfant, permettant un va-et-vient entre l'histoire lue et l'histoire jouée/storytelling and story-acting practice (STSA). D'ailleurs, ce dispositif d'histoire lue et d'histoire jouée s'est avéré favorable à la compréhension de la narration, à l'entrée dans l'écrit et la conscience du mot, aux habiletés dans le jeu de faire semblant (jeu symbolique) et à l'autorégulation entre autres éléments évalués par ces chercheuses à la fois auprès d'un groupe expérimental et d'un groupe contrôle pour un total de 149 enfants d'âge préscolaire.

3.2 La lecture interactive

Il existe une vaste littérature qui propose aux intervenants d'opter pour une lecture interactive avec les jeunes enfants d'âge préscolaire et avec ceux qui débutent la scolarisation formelle. En effet, pour plusieurs auteurs (Dougherty Stahl, 2014; Makdissi & Boisclair, 2006a; Makdissi et al., 2019; Mercer, 2002; Pontecorvo & Sterponi, 2002; Sipe & Pearson, 2008; van Kleeck, 2010), la lecture interactive permet aux jeunes enfants de s'engager dans les processus de lecture, d'être actifs dans la construction de sens du récit. En fait, l'enfant structure et complexifie son langage, extériorisé et intériorisé, d'une part à partir d'activités partagées avec autrui et de la négociation de sens qui y est inhérente et, d'autre part, à partir du bagage linguistique et conceptuel qu'il aura construit et organisé (Halliday, 2004; Trevarthen, 2003;

Trevarthen & Aitken, 2003; Vygotsky, 1985/1934a). Ce que l'enfant, sujet réfléchissant, construit en différentes situations de coconstruction⁴ à un niveau intersubjectif contribue à la complexification structurale de la pensée verbale à un niveau intrasubjectif. Puis, en variant les contextes, l'enfant en arrive à une certaine souplesse des significations partagées, et ce, au profit de la construction de sens (Vygotsky, 1985/1934).

Nombre d'études semblent montrer que le dialogue ou la discussion en cours d'activité, lorsque l'adulte s'intéresse à l'explication même de l'enfant, offre une certaine médiation qui soutient ce dernier dans sa progression conceptuelle des outils sociaux (Maloch, 2002; Maria, 2000; Mercer, 2008; Pontecorvo & Sterponi, 2002; Wells, 2007; Wertsch, 2008). D'ailleurs, sur les bases de la théorie vygotkienne, Mercer (2002) présente le concept de *IDZ-intermental development zone* comme une toile de référence dynamique qui est constamment réorganisée au fur et à mesure de la progression du dialogue. Dans cette perspective, le dialogue en cours de lecture permet une interaction langagière qui, en réalité, est trilogique (Makdissi & Boisclair, 2006a): une attention conjointe sur le récit où l'enfant réfléchit verbalement sur le discours de l'auteur du livre, et ce, avec la médiation de l'adulte qui, d'une part, prend en charge la lecture intégrale du texte et, d'autre part, s'intéresse à ce que l'enfant rende son interprétation de l'histoire de plus en plus explicite. En ce sens, Makdissi et ses collègues (2010) mettent en relief le concept de zone d'intersubjectivité littéraire. En ce sens, on peut penser que les explications en cours de lecture, exigeant une réflexion sur le propos de l'auteur dans l'ici et maintenant de la lecture, peuvent soutenir l'enfant dans l'établissement de relations causales entre les événements du récit (Kendeou et al., 2014; Makdissi, 2004). En ce sens, la lecture interactive a été conceptualisée comme un contexte permettant à l'enfant d'être verbalement actif dans la construction des relations causales au fur et à mesure que l'histoire progresse. La lecture interactive ne se conçoit pas ici comme une suite de questions fermées où l'enfant est à la recherche de la réponse attendue par l'adulte, mais plutôt comme un réel dialogue.

Pour concevoir l'intervention pendant la lecture interactive, le pédagogue est invité à analyser la structure causale du récit à lire à l'enfant sous l'angle offert par le réseau de relations causales existant entre les différentes composantes de l'histoire (Blanc, 2009; Dougherty Stahl, 2014; Makdissi & Boisclair, 2006b). Il peut dès lors concevoir des questions ouvertes suscitant le dialogue à partir des premières formes d'expression causale que l'enfant élabore à partir des émotions vécues par les protagonistes de l'histoire (Makdissi, 2004) jusqu'aux plus complexes. Le pédagogue peut lire l'histoire jusqu'en des moments clés de la chaîne causale des événements, à ce moment, après la lecture du moment clé, il peut formuler des questions indirectes autour des composantes et en fonction du niveau de l'enfant. Le tableau 1 met en relief le type de questions génériques pouvant être soulevées afin de stimuler la discussion et la construction d'inférences causales chez l'enfant en cours de lecture (Makdissi, 2004; Dougherty-Stahl, 2014; Van Kleeck, 2008).

Tableau 1 : Questions stimulant la discussion et la construction d'inférences causales (Makdissi et Boisclair, 2006b)

LE NŒUD CAUSAL DE L'HISTOIRE EN COURS DE LECTURE	QUESTIONS OUVERTES/STIMULER RELATIONS CAUSALES
<p>À la montée du problème :</p> <p>Le nœud causal entre l'émotion négative et la construction de la problématique</p> <p>La mise en relief du but lors de l'identification du problème</p> <p>Anticipation des tentatives d'action; l'entrée dans la structure épisodique</p>	<p>Comment se sent-il (le protagoniste de l'histoire)? Pourquoi?</p> <p>Va-t-il rester comme ça? Qu'est-ce qu'il veut?</p> <p>Qu'est-ce qu'il va faire?</p>

⁴ Le terme coconstruction réfère à l'idée que les développements cognitif et langagier ne peuvent survenir que par des processus collaboratifs. C'est en opérant sur son monde en tant que sujet réfléchissant qui confronte les autres sujets réfléchissants de son entourage que l'enfant construit ses connaissances, son raisonnement, son langage. Dans cette optique où l'enfant opère sur son monde nécessairement avec autrui, on parle de co-opération (Rogoff, 2003). Comme les opérations sont à la source même de la construction du savoir, il est possible de prolonger l'idée en introduisant le terme coconstruction.

<p>Lors des différentes tentatives d'action : Les liens causaux avec le problème Les liens causaux avec le but Les liens causaux avec la recherche d'une solution pertinente au problème et anticipation de la suite épisodique</p>	<p>Pourquoi fait-il cela? Mais qu'est-ce qu'il veut? Est-ce qu'il a trouvé ce qu'il veut? Qu'est-ce qu'il va faire alors?</p>
<p>Lors de l'arrivée de la solution : Le nœud causal entre l'émotion positive et la fin L'identification de la solution Les nœuds causaux entre la solution, le problème et le but</p>	<p>Comment se sent-il? Pourquoi? A-t-il trouvé ce qu'il cherchait? C'était quoi? Comment a-t-il fait?</p>

En fait, il semble pertinent de concevoir un ensemble de questions axées, d'une part, sur l'émotion vécue par le protagoniste en différents temps de l'histoire, et, d'autre part, sur les motivations qui poussent le protagoniste à agir afin qu'un réel dialogue naisse entre l'enfant et l'adulte. D'ailleurs, comme l'affirment plusieurs auteurs depuis des décennies, le défi de la compréhension ne réside pas tant à savoir précisément «qu'est-ce que?» tel mot - ce qui ne suscitera qu'une simple dénomination ou tout au mieux une description -, mais plutôt à être en mesure de répondre aux questions: «pourquoi» tel événement survient et «qu'arrivera-t-il ensuite», «comment» cela se fera-t-il et «alors, qu'en penses-tu» (Blanc, 2009; Dougherty Stahl, 2014; Gras et al., 2012; Makdissi & Boisclair, 2006b; Nicholas & Trabasso, 1980; Trabasso & Stein, 1997; van Kleeck, 2008; Warren et al., 1979). Ces questions sont celles d'un lecteur expert qui cherche à construire la trame narrative d'un récit, elles mènent à la construction d'inférences qui unit causalement les composantes d'un récit en un tout cohérent.

Discuter de la sorte en cours de lecture avec les jeunes enfants d'âge préscolaire les invite à entrer dans cette construction de la macrostructure narrative par l'intermédiaire de la stimulation des inférences causales, les amenant ainsi à élaborer et à rechercher les «invisibles discursifs». Dans la classe maternelle de madame Vicky Dumont, ce type de lecture interactive se fait tous les matins au groupe classe en prenant les récits tirés de la sélection de littérature d'enfance de l'univers exploité (voir figure 2). On ne se gênera pas pour relire le même récit plusieurs fois, les enfants peaufinant leur compréhension au fur et à mesure des relectures interactives.



Figure 2 : lecture interactive au groupe classe

Outre le soutien à la construction des inférences causales, la lecture interactive expose l'enfant à une syntaxe complexe littéraire⁵ qui peut également l'aider à prendre conscience de ses capacités à élaborer du sens autour des nouveaux mots qu'il rencontre. Malgré que l'on sache que les jeunes enfants font spontanément d'eux-mêmes de multiples inférences lexicales à travers les diverses conversations ou les situations de lectures qu'ils reçoivent, dans le cadre de l'approche pédagogique développée par le GRISLLI, l'enseignant de maternelle doit permettre à l'enfant de faire naturellement des inférences lexicales en cours de lecture interactive d'histoires issues de la littérature d'enfance. En ce sens, les inférences plus locales à la microstructure sont également stimulées naturellement en cours de conversation autour du livre d'histoire.

3.3 La dictée à l'adulte

La dictée à l'adulte est un contexte pédagogique où l'enfant lui-même dicte son histoire à un adulte qui prend en charge le code écrit pour permettre la mise en papier. L'adulte se retrouve scribe de l'enfant auteur de l'histoire. Ceci initie l'enfant à l'«écrivable», au langage décontextualisé de l'écrit et ses règles, parfois distinctes de l'oral par l'intermédiaire de la médiation de l'adulte (Javerzat, 2004; Thévenaz-Christen, 2012). Dans ce contexte, les interactions sociales langagières à l'oral viennent soutenir les enfants dans l'entrée dans l'écrit de manière fonctionnelle en prenant le récit comme genre privilégié par les enfants. En ce sens, les objectifs pédagogiques seront d'une part macrostructureaux afin de favoriser l'expression des composantes discursives spécifique à la narration et, d'autre part, microstructureaux afin de soutenir la mise en mots lorsque nécessaire. Si les intentions pédagogiques peuvent varier en contexte de dictée à l'adulte en fonction de différentes composantes impliquées dans l'écrit, il apparaît en effet pertinent, selon Canut (Canut & Del Olmo, 2018; Canut & Guillou, 2017), de miser sur des éléments constitutifs de la cohérence, c'est-à-dire sur la mise en mots d'une part de l'organisation textuelle des composantes discursives, ici la macrostructure d'un récit, et des relations causales qui les unissent en une unité narrative, et, d'autre part, la structuration syntaxique impliquant la microstructure.

Comme de vrais auteurs, les enfants élaborent ainsi leurs premiers livres qui garniront la bibliothèque de classe. Comme de vrais albums, ils feront également les illustrations de leurs histoires. C'est l'enfant qui initie l'histoire. Dans le dialogue avec l'adulte, ce dernier cherchera à intervenir le moins possible et réservera son questionnement pour stimuler la construction de composantes du récit et des relations causales nécessaires à être exprimées pour comprendre l'histoire. Il posera donc ses questions au moment opportun lorsqu'il y aura une rupture de compréhension pour l'auditeur intéressé à l'histoire produite par l'enfant. Il s'assurera aussi d'encourager et de féliciter l'enfant dans la production de son récit destiné aux fins de l'écrit, sachant que l'élaboration de discours destinés à l'écrit est fort complexe et représente un long apprentissage jusqu'à l'âge adulte.

Dans un tel contexte de dictée à l'adulte, les enfants s'inspirent souvent des lectures interactives lues en classe et des jeux symboliques partagés pour élaborer leurs récits (Doré, 2015). Inversement, (Nicolopoulou, 2019) a également montré que jouer avec des amis à scénariser une histoire dictée à l'adulte en cours d'année amène les enfants à élaborer davantage leurs narrations ultérieures dictées à l'adulte tout en permettant l'extension de leur vocabulaire, ce qui contribue amplement à préparer l'enfant à la nature décontextualisée de la langue écrite, et ce, de manière fonctionnelle et naturellement ancrée dans les interactions sociales nécessaires à toute communication.

Dans la classe de madame Vicky Dumont, les enfants sont invités à dessiner et à écrire leurs propres histoires. Une portion de l'histoire est souvent en partie dictée à l'adulte et en partie écrite directement par l'enfant lui-même. Ces livres enfantins (voir figure 3) constitutifs de la bibliothèque de la classe deviendront naturellement les premières lectures de l'enfant.

⁵ À cet égard, il convient de préciser toute l'importance de la sélection de la littérature d'enfance. Pour peu que le pédagogue sélectionne des récits complexes en n'évitant pas l'usage du passé simple, des phrases complexes et d'un vocabulaire soutenu, la lecture interactive devient également un moteur de l'extension syntaxique des enfants et de construction d'inférences lexicales sur de nouveaux mots.



Figure 3 : construction de livres par les «enfants auteurs»

3.4 Le jeu symbolique

Le jeu symbolique est un contexte à l'intérieur duquel l'enfant joue à faire semblant. Il est maître de son scénario. Le jeu symbolique répond à un besoin fonctionnel chez le jeune enfant et ceci s'amorce très tôt quand l'enfant commence à faire semblant sur lui-même (faire semblant de boire un biberon par exemple) autour de l'âge de 18 mois (Veneziano, 2007). Ceci contribue à l'acte de représentation et la construction de symboles. En grandissant, l'imagination se complexifie à travers la fiction. Le jeu symbolique, comme l'explique Nicolopoulou (Nicolopoulou, 2019; Nicolopoulou et al., 2015), permet de contextualiser des narrations fictives dont la structuration sera si importante aux abords de la prise d'envol en lecture lors de l'apprentissage formel de la langue écrite (Boisclair et al., 2010). En effet, constituer un récit cohérent contextualisé en situation de jeu symbolique soutient la structuration macrostructurale de la narration. Plusieurs chercheuses ont montré que l'espace de jeu symbolique offre un étayage où l'enfant complexifie sa structure de récit par rapport à une narration destinée aux fins de l'écrit, comme une situation de dictée à l'adulte ou un rappel de récit (Ilgaz & Aksu-Koç, 2005) en montrant de surcroît que l'enfant prend tremplin sur ses jeux symboliques pour dicter ses histoires à l'adulte dans un contexte décontextualisé comme la dictée à l'adulte (Doré, 2015). Ainsi, il devient pertinent d'exploiter l'espace de jeu symbolique pour exploiter leurs narrations et d'y importer naturellement des espaces d'écriture.

Par exemple, on joue à faire semblant que le roi dicte une missive à être acheminée par un chevalier pour aviser un royaume ami de l'attaque imminente du château, etc. L'espace symbolique pourra se complexifier tout au long de l'exploitation de la littérature d'enfance offrant de multiples narrations, mais aussi plusieurs documentaires qui contribueront à construire les connaissances sur le monde relatives aux châteaux, les rôles de tout un chacun, les manières de vivre, les manières de se déplacer, etc. Et non, il n'y avait pas de voiture ou d'avion à cette époque se surprennent les enfants de la classe maternelle de madame Vicky Dumont, il faudra se déplacer à dos de cheval! La figure 4 illustre différents scénarios spontanés des enfants.



1- Les enfants jouent symboliquement et construisent ainsi des narrations exploitant l'univers du Moyen-Âge dans un espace miniature avec de petites figurines.



2- Les enfants avaient vu dans un documentaire que les batailles au Moyen-Âge impliquaient des catapultes. Ils se sont construits de petites catapultes et tentaient de viser le château.



3- Sur cette photo, on voit trois plans qui permettent trois ateliers différents. Au dernier plan, au fond de la classe, on voit deux princesses jouant à faire semblant dans un espace symbolique grandeur nature. Au centre, sur une petite table, des enfants jouent symboliquement avec un château miniature et des figurines en créant leurs narrations (reprise de la photo 1). Enfin, au premier plan, on voit les enfants qui jouent avec leur catapulte (reprise de la photo 2).



Ici, ce petit garçon jouait dans l'espace symbolique avec les deux princesses. Il prend le temps d'observer comment se déroulent les joutes de chevalier extraites d'un documentaire et exposé dans l'espace de jeux symboliques grandeur nature. De manière bien naturelle et fonctionnelle, il souhaite importer ces connaissances sur le monde à son jeu de faire semblant.



Une petite princesse utilise des chevaux pour permettre son déplacement comme il se doit au Moyen-Âge... Oh mais est-ce que les princesses avaient le droit de chevaucher comme les chevaliers... il faudra encore exploiter les livres à disposition des enfants en classe...



Figure 4 : différents scénarios élaborés par les enfants en contextes de jeux symboliques

3.5 L'écriture provisoire

L'apprentissage du code dans les écoles occupe une place prépondérante aux débuts des apprentissages formels de la langue écrite. Très souvent, la lecture de mots et de syllabes sera privilégiée avant même l'écriture. Déjà en classe maternelle au Québec, le programme d'éducation préscolaire fait de la connaissance des lettres et des sons un objectif à atteindre pour le passage à la première année primaire (Ministère de l'Éducation, 2021), comme si la connaissance des lettres et de leurs sons assurait à coup sûr l'opération sur le code menant au décodage, ce qui n'est absolument pas le cas⁶. À tort, le principe alphabétique est enseigné de manière explicite aux élèves dès la maternelle comme si derrière cette construction, il n'y avait pas un raisonnement nécessaire, comme si ce système alphabétique ne résidait que sur des connaissances factuelles qu'il convenait de transmettre explicitement aux enfants. À un niveau microstructural et de manière décontextualisée, on enseigne d'abord le code et on relègue aux années subséquentes la construction d'inférences alors que ces dernières peuvent elles-mêmes soutenir la construction du système alphabétique et les capacités de décodage des jeunes enfants.

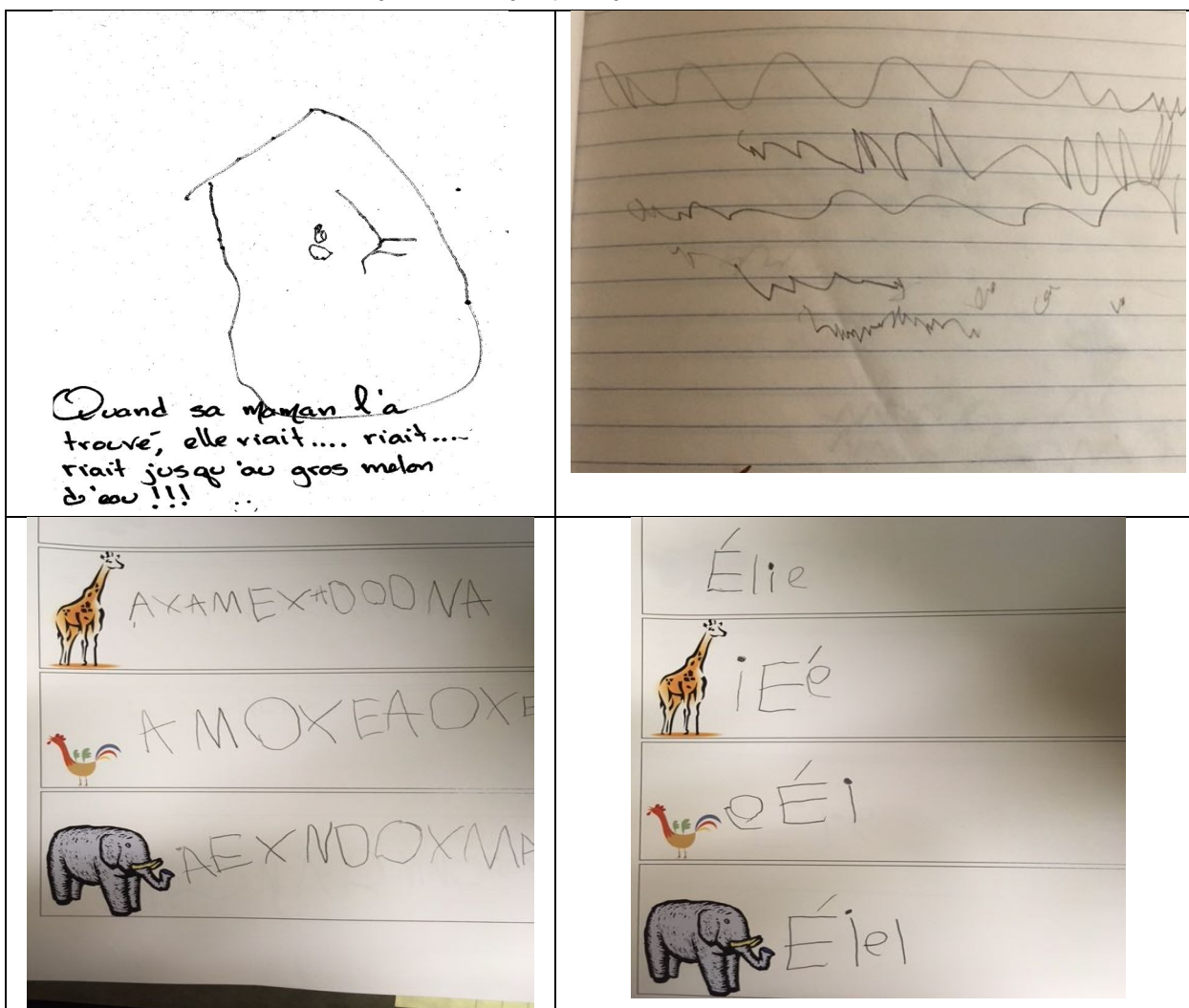
Dans l'approche pédagogique conceptualisée par le GRISLLI, sur la base des travaux initiés par (Ferreiro, 2000) et la posture pragmatique et fonctionnelle promue par Goodman (2014), la structuration du système alphabétique repose sur une longue route développementale parcourue par les enfants dès l'âge maternel, même bien avant, et ce, à travers divers contextes d'écriture fonctionnelle : écriture d'histoires, écriture dans des contextes de jeux symboliques, des écritures de cartes aux anniversaires ou aux fêtes particulières, écriture dans le cadre de jeux de société, etc. Ainsi, même pour les objectifs pédagogiques liés aux plus petites unités microstructurales liées au code écrit, on laisse l'enfant faire ses essais et ses tâtonnements, par différentes hypothèses (et donc inférences) qui se transformeront au fil de ses expériences et des réflexions sur elles, l'enfant conceptualise réellement le système d'écriture alphabétique. Ultimement, l'enfant en viendra à construire une opération de correspondance terme à terme entre chaque phonème prononcé dans un mot et le graphème conventionnel qui lui convient : c'est la construction du principe alphabétique qui sous-tend en grande partie l'écriture du français. Ce faisant, c'est à travers ces activités d'écriture que l'enfant développe le mieux la conscience phonologique, puis phonémique construisant ainsi de lui-même ses capacités de décodage (Teberosky, 2002).

Les travaux de Ferreiro (Ferreiro, 2000; Ferreiro & Gomez-Palacio, 1988; Ferreiro & Teberosky, 1979) ont permis de mettre en relief quatre stades de développement de la représentation du système alphabétique chez le jeune enfant. À l'entrée en maternelle, il n'est pas rare de voir les enfants d'une classe se répartir dans les quatre niveaux avec une grande majorité des élèves se situant au niveau présyllabique. L'enseignement doit permettre de soutenir le raisonnement de tous les élèves. Il convient de présenter des exemples types d'écriture d'enfants de cinq ans qui commencent leur maternelle.

Le tableau 2 expose des écritures reposant sur une *représentation présyllabique* caractérisant la majorité des écritures des enfants lors de l'entrée à la maternelle. Si dans la production de gauche, on peut noter que l'écriture se limite à des gribouillis où aucune lettre conventionnelle n'est présente, on peut noter, à l'intérieur de ce stade présyllabique, des avancées importantes en consultant la production de droite.

6 Il n'est effectivement pas rare d'entendre des enfants d'âge maternel réciter la comptine de l'alphabet, même en suivant les lettres sur un abécédaire, et même en leur associant des sons, ne pas pouvoir du tout opérer sur le code en exploitant ces connaissances apprises explicitement au regard des lettres et des sons. Comme il n'est pas rare d'entendre les enfants réciter la comptine des nombres jusqu'à 10 (ou plus), tout en pensant que 7 est plus petit que 5 si 7 jetons occupent moins d'espace que 5 autres. La répétition des éléments explicitement enseignés aux enfants n'assure en rien la construction des raisonnements et des opérations leur étant inhérentes.

Tableau 2 : écritures manifestant une représentation présyllabique



Tout au long de la période présyllabique, l'enfant construit des conceptions qui le feront progresser vers le stade suivant. D'abord, il différenciera le dessin de l'écrit. C'est le cas du premier échantillon du tableau 2 où l'enfant, après avoir exécuté sa marque écrite, affirme qu'elle a écrit «quand sa maman l'a trouvée, elle riait jusqu'au gros melon d'eau», les marques écrites faisant les contours d'un melon d'eau à l'intérieur duquel on peut distinguer deux yeux et un sourire à la verticale. Ces marques écrites deviendront plus abstraites comme on peut le noter dans les vagues du second échantillon ou l'utilisation de lettres conventionnelles ou non dans les deux derniers échantillons. Progressivement, l'enfant construira une idée de quantité minimale et maximale de marques graphiques pour circonscrire les limites d'un mot à écrire (quantité de lettres variant entre 3 et 6/7 en général), comme c'est le cas du dernier échantillon de droite. De façon concomitante, il verra la nécessité de procéder à une variation qualitative interne dans la chaîne de marques écrites (par exemple deux mots de trois lettres représentent deux mots différents si la position des mêmes lettres varie à l'intérieur du mot, voir le dernier échantillon). Il convient de souligner que l'enfant peut prendre souvent les lettres de son propre nom pour constituer les mots. Il empruntera parfois aussi des chiffres pour faire sa chaîne de marques écrites constituant les mots à écrire. À cette étape du développement, il n'y a pas de lien entre les marques écrites et orales. L'enfant marque les contours figuratifs de l'objet plutôt que ce qui est entendu en prononçant le mot. Ainsi, il pourrait mettre beaucoup de lettres pour un mot comme « éléphant » qui représente un gros animal et peu de petites lettres pour écrire « cocci-nelle » qui représente un tout petit animal. Au terme de ce stade, l'enfant commencera à marquer l'oral dans ses écritures souvent par la valeur sonore du début du mot.

Le tableau 3 présente, dans l'échantillon de gauche, un type d'écriture reposant sur une *représentation syllabique*, c'est-à-dire que l'enfant a conceptualisé que l'écriture marque la sonorité des mots dits oralement et il fait l'hypothèse que chaque syllabe doit être marquée à l'écrit, parfois avec valeur sonore conventionnelle, parfois sans cette valeur conventionnelle. En effet, [ji ʁa fe], prononcé en trois syllabes, est écrit avec trois lettres; [kɔk] prononcé en une syllabe, comprend une seule lettre; [e le fɑ̃], en trois syllabes est représenté par trois lettres.

Tableau 3 : écritures manifestant respectivement une représentation syllabique, syllabico-alphabétique, puis alphabétique

Syllabique	Syllabico-alphabétique	Alphabétique

Au début de la maternelle, plus rarement, certains enfants débutent déjà avec une représentation syllabico-alphabétique du système d'écriture, c'est-à-dire que l'enfant alterne entre les hypothèses syllabiques du stade précédent et les hypothèses alphabétiques du stade suivant. Il marque donc parfois la syllabe, mais parfois les phonèmes à l'intérieur de la syllabe. L'échantillon au centre du tableau 3 présente des exemples d'écritures reposant sur une *représentation syllabico-alphabétique*. L'enfant prononce [ji ʁaf], puis il marque une lettre «j» pour la syllabe [ji] et indique une lettre pour chaque phonème de la syllabe [raf]. Dans un même mot, l'enfant marque parfois la syllabe, parfois le phonème. Dans le mot coq, que l'enfant découpe [kɔ kə], l'enfant marque les phonèmes inclus dans la 1^{re} syllabe «ke», mais marque une seule lettre «e» pour la 2^e syllabe oralisée [kə]. Il en va de même avec le mot éléphant qui ne marque pas tous les phonèmes.

Plus rarement encore, quelques enfants de classe maternelle peuvent commencer l'école avec une représentation fermement alphabétique, comme on peut le voir dans l'échantillon de droite du tableau 3. Ils ont conceptualisé et généralisé l'opération de correspondance terme à terme entre graphèmes et phonèmes. Souvent, ils ont également construit des régularités orthographiques « a » avec « n » fait le son [ɑ̃]. Les mots en français se terminent souvent par un «e» muet. Selon Ferreiro (2000), la construction d'une représentation alphabétique se manifeste chez l'enfant lorsque ce dernier marque à l'écrit chaque phonème contenu dans le mot, et ce, peu importe si la marque écrite est conventionnelle ou non. La représentation alphabétique exige donc une opération de correspondance terme à terme entre graphèmes et phonèmes (même si les graphèmes ne sont pas encore ceux prescrits par la convention).

Il convient de préciser explicitement que les consciences phonologique et phonémique ne sont pas exclues du continuum présenté dans le tableau 3. En fait, elles s'incluent dans la pratique d'écriture qui mène progressivement les enfants à une représentation alphabétique et donc à une réelle *prise de conscience phonémique* à même une réflexion dans leur action d'écrire. Il faut effectivement reconnaître toute l'importance de la conscience phonémique dans l'identification ou la production des mots inhérente à l'apprentissage formel de la lecture/écriture. Il faut toutefois préciser que, dans une posture développementale, il est impensable d'« entraîner une conscience », ou de rendre explicite une conscience pour autrui (en l'occurrence ici l'enseignement explicite de la conscience phonologique par l'adulte pour l'enfant). Cette conscience doit se développer et se complexifier à l'intérieur de l'action de l'enfant en l'accompagnant dans ses écritures provisoires. Ce renversement de vapeur de l'enseignement, partant ici de l'enfant vers la pensée mature

d'une conscience phonémique, n'est pas banal puisqu'il permet de préserver les fonctions et le sens de la lecture/écriture chez l'enfant.

Il convient également de souligner que la conscience phonémique devient nécessaire seulement à partir du moment où l'on entre dans notre système d'écriture. En écrivant, l'enfant doit réfléchir sur les sons qui constituent oralement les mots. Progressivement, il reconnaît certains sons (par exemple des syllabes comme l'échantillon de gauche du tableau 3, et donc, il affine sa conscience phonologique à même sa réflexion sur l'écriture, en écrivant). Puis, il précise et structure cette conscience en allant jusqu'à reconnaître des phonèmes dans les mots (comme les échantillons du centre et de droite du tableau 3). Dans son action d'écrire, l'enfant construit ainsi sa prise de conscience phonémique à même l'acte d'écrire. C'est pourquoi l'enfant devrait avoir une représentation alphabétique du système d'écriture (au sens de Ferreiro) avant même d'amorcer l'apprentissage formel de la lecture, puisque cette représentation alphabétique est justement garante d'une conscience phonémique, de la structuration d'une opération de correspondance terme à terme entre graphèmes et phonèmes – la correspondance graphophonémique – nécessaires à l'identification ou à la production des mots conventionnellement écrits dans un système d'écriture comme le français. Ainsi, ce n'est qu'avec une certaine aisance dans ce niveau de représentation alphabétique de conceptualisation que l'enfant devrait entreprendre la lecture autonome dans de vrais livres, car il aura alors construit, par l'intermédiaire de ses pratiques d'écriture, un des fondements nécessaires à l'identification des mots écrits.

L'écriture provisoire demeure ainsi le plus puissant moyen de développer non seulement la conscience phonologique, mais également la conscience phonémique chez les enfants, et ce, par une activité qui préserve le sens, la fonction et la nature même de l'écrit. Dans une optique développementale, il n'apparaît pas pertinent de concevoir des activités de conscience phonologique à l'extérieur de l'acte même du lire-écrire de l'enfant ou par l'intermédiaire d'un enseignement explicite de la « conscience phonologique ou phonémique ». Comment définirait-on alors la conscience? Dans la classe de madame Vicky Dumont, plusieurs contextes permettent l'exploitation des écritures provisoires des enfants : l'espace de jeux symboliques, des écritures d'histoires, de lettres, voire d'éléments qui serviront à l'espace symbolique, comme la fabrication d'un blason nécessaire, et ce, comme les documentaires portant sur le Moyen-Âge l'ont expliqué aux enfants (voir figure 5).



L'enfant écrit des choses qui le représentent :
LANG = Langue – car il aime faire des grimaces
EF = œuf – car il aime en manger
FAME = forme
POLICE

Figure 5 : écriture provisoire en contexte de bricolage où les enfants se fabriquent leur blason aux fins des jeux symboliques

Dans les contextes propices à solliciter les écritures provisoires des enfants, le jeu de règles peut s'avérer extrêmement fonctionnel et motivant du point de vue de l'enfant. Le jeu de règles peut être construit en fonction de l'univers de connaissances exploité par la sélection de la littérature d'enfance en construisant des règles qui exigeront les écritures provisoires et la structuration du petit nombre tout en important des connaissances factuelles sur le monde. Les enfants peuvent y jouer quotidiennement entre eux. Le jeu étant un contexte interpellant profondément l'enfant, tous y entrent avec joie, même les enfants conscients qu'ils ne savent pas écrire comme les adultes et qui peuvent devenir plus stressés en contexte formel. La figure 6 montre un jeu de règles construit aux fins de l'exploitation de l'univers du Moyen-Âge. Il s'actualise par une plaquette de jeu qui propose d'avancer sur des cases à partir d'un point de départ et de parcourir le jardin du Roy au travers des fleurs représentées sur la plaque. Les pions sont représentés par des figurines de princesse. Lorsque le pion de l'enfant traverse une fleur, il doit piocher une petite carte placée à côté. Ces cartes présentent des objets issus des documentaires portant sur les châteaux. L'enfant doit dénommer l'objet comme il le pense. Cette dénomination se précisera au fur et à mesure que les documentaires seront lus, et ce, sur plusieurs semaines. Pour pouvoir continuer à avancer son pion, l'enfant doit écrire ce qu'il a dénommé et vu sur la carte qu'il a tirée de la pioche. Les enfants disposent d'un abécédaire et d'un crayon effaçable. Ce n'est pas l'écriture d'un mot conventionnelle qui est recherchée, mais bien le fait que l'enfant fasse de lui-même des hypothèses d'écriture. Ainsi, tous les enfants peuvent y jouer, à leur niveau. L'avancement du pion sur la planche permet également de soutenir l'opération de correspondance terme à terme entre le mot-nombre dit et la case avancée. Cette opération de correspondance terme à terme est à la base de la structuration du petit nombre, mais aussi du principe alphabétique qui exige une correspondance terme à terme entre phonème et graphème.



Figure 6 : jeux de règles convoquant les écritures provisoires des enfants

Dans le jeu, *Le château des mots*, qui suit à la figure 7, élaboré par madame Vicky Dumont, les enfants ont à avancer leur pion respectif à travers un parcours de 27 cases. Chaque case dirige l'enfant vers l'une des pioches placées au centre. L'enfant retourne une carte de la pioche indiquée sur la case où il s'arrête, dénomme l'objet issu des châteaux, et doit l'écrire sur un tableau blanc. Dans la photo de la figure 7, l'enfant avait pris une carte de la pioche «chevalier» qui concerne tout l'équipement digne d'un chevalier. Sur la carte piochée, on voyait des «bottes». On voit que l'enfant a écrit «MET» sur son tableau blanc. La lettre «M» a été mise pour le phonème [b]. Cette confusion n'est pas rare chez les petits les phonèmes [m] et [b] s'articulant exactement au même endroit en bouche. La lettre «E» est mise pour le phonème [ɔ] et la lettre «T» est écrite pour le phonème [t]. En maternelle, déjà, dans un contexte extrêmement ludique où les enfants ont joué entre eux tous les jours, on voit que l'enfant en est déjà à une représentation alphabétique du code, fondement nécessaire pour pouvoir amorcer la lecture autonome.



Figure 7 : jeu de règle *Le château des mots* conçu par Vicky Dumont

Dans une classe comme celle de madame Vicky Dumont, l'écrit s'enclasse dans tous les ateliers du quotidien. Naturellement, les enfants importent l'écrit dans l'espace de jeu de construction ou de jeu symbolique parce que l'enseignante rend l'écrit nécessaire et disponible. Les deux photos présentées dans la figure 8 montrent, à gauche, un petit garçon qui a participé à la construction d'un château hanté avec les blocs. Il voulait absolument faire une affiche pour indiquer «bienvenu dans le château hanté», ce qu'il a spontanément écrit à sa manière. Puis la photo de droite montre comment le coin de jeu symbolique, le château de la classe, a été pris d'assaut par les sorciers qui remplissaient leurs grimoires de recettes maléfiques à écrire et à préparer !



L'enfant affirme qu'il devait faire une affiche pour indiquer : «bienvenu dans le château hanté».

Figure 8 : écritures provisoires spontanées

4. CONCLUSION

Dans une telle perspective développementale, le dialogue est au cœur des échanges avec les livres d'histoire afin de favoriser les inférences. Les activités de réelles écritures par l'enfant laissent amplement place à ses hypothèses. Dans de tels contextes pédagogiques ouverts aux raisonnements des enfants, plusieurs mettent en doute la qualité de l'enseignement et la préparation effective pour l'apprentissage formel de la langue écrite en pensant que l'espace important dédié aux jeux suppose un laisser-aller de l'éducation. Qu'en est-il réellement ?

Au contraire, les travaux de Makdissi et al. (2019) montrent que les enseignants peuvent utiliser les histoires de la littérature jeunesse pour soutenir naturellement le raisonnement causal des enfants nécessaire à la structuration des narrations et ainsi à la compréhension en lecture. Cela peut se faire grâce à une médiation ajustée au niveau de l'enfant impliquant les liens de causalité qui maintiennent l'histoire dans une unité macrostructurelle (Blanc, 2009 ; Dougherty Stahl, 2014 ; Kendeou et al., 2014 ; Makdissi et Boisclair, 2006a ; Van Kleeck, 2008). Dans une telle approche développementale, utilisant la dynamique entre les contextes pédagogiques de lectures interactives, de jeux symboliques et de dictées à l'adulte, les enfants de maternelle semblent progresser d'un niveau de structuration temporelle en début d'année scolaire à un niveau de structuration causale du récit en fin d'année scolaire (Makdissi et al., 2019).

De plus, les écritures provisoires des enfants encouragées dans des contextes pédagogiques pragmatiques de jeux (symboliques et de règles) ou de réelles communications écrites de l'enfant (messages, production d'un récit écrit à sa manière) permettent de préserver le sens et la motivation à entrer dans la langue écrite. Cette dernière doit être considérée comme une langue à part entière, considérer les contextes pédagogiques pragmatiques est d'une importance capitale pour préserver la pertinence de la communication du point de vue de l'enfant, en la situant dans ses propres intentions, et ce, à l'instar des nécessités qui propulsent le développement de toute langue chez l'enfant. Ainsi, la langue écrite se développe naturellement par l'exposition à la forme écrite et à des tâches d'écriture complexes et significatives, comme proposées dans les contextes pédagogiques discutés dans cet article. Dans cette optique, les écritures provisoires quotidiennes des enfants leur permettent de progresser dans leurs représentations du système alphabétique permettant de développer une réelle conscience phonologique et même phonémique qui soutiendra les capacités de décodage en lecture une fois le principe alphabétique construit à partir de l'acte même d'écrire en contextes signifiants. Ancrées dans les contextes pédagogiques de jeux (symboliques et de règles) en classe maternelle, l'étude de Makdissi et al. (2019) montre une progression significative dans la représentation du système alphabétique des élèves de maternelle partant d'un niveau moyen de présyllabique en début d'année scolaire à un niveau moyen syllabico-alphabétique qui enracine la conscience phonémique nécessaire au décodage en lecture.

L'approche développementale qui a sous-tendu les contextes pédagogiques prend ses racines dans une vision top down des fondements de l'acte de lire et d'écrire. Plus précisément, cette approche part des processus de compréhension et progresse vers les unités lexicales, se concentrant dès le départ sur la construction de l'interprétation et du sens à partir des textes (Dougherty Stahl, 2014 ; Goodman, 2014 ; Makdissi et al., 2010 ; Olson, 1998) par l'intermédiaire de séances de lectures interactives quotidiennes. Ceci prépare les voies de la compréhension fondées sur la construction d'inférences qui viendra guider ultérieurement l'identification des mots écrits (Kendeou et al., 2014). De plus, les connaissances grapho-phonémiques nécessaires pour décoder et pour identifier les mots écrits ont été propulsées par les contextes pédagogiques encourageant les écritures provisoires des enfants, que ce soit en contexte de jeux symboliques, de jeux de règles, de la production de petits livres d'histoires. Ces contextes pédagogiques permettent le développement de la conscience phonémique et offrent l'avantage de propulser les jeunes enfants dans leurs représentations au sein de l'acte complexe et fonctionnel d'écrire lui-même (Ferreiro, 2000).

Des avenues prospectives de recherche devront être élaborées afin de pouvoir comparer les groupes de classes maternelles bénéficiant d'une telle approche développementale avec des groupes de classes maternelles témoins n'étant pas exposés à cette même approche.

Bibliographie

- Allal, L. (2015). Le rôle de la co-régulation dans des activités de production textuelle. *Lettrure*, 3, 1-14.
- Anderson, R. C. (2004). Role of the reader's schema in comprehension, learning, and memory. In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5e ed., pp. 594-606). International Reading Association.
- Bamberg, M. (2002). Literacy and development as discourse, cognition or as both? *Journal of Child Language* (29), 449-488.
- Blanc, N. (2009). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Dunod.
- Blaser, C., & Chartrand, S.-G. (2009). Étayer des activités de lecture et d'écriture dans toutes les disciplines scolaires. *Québec Français*, 154, 114-116.
- Boisclair, A., Doré, N., & Lavoie, K. (2010). La discussion au regard du développement de la pensée chez le jeune enfant. In H. Makdissi, A. Boisclair, & P. Sirois (Eds.), *La littératie au préscolaire. Une fenêtre ouverte vers la scolarisation* (pp. 7-38). Presses de l'Université du Québec.
- Cain, K., Oakhill, V. J., & Elbro, C. (2003). The ability to learn new word meanings from context by school-age children with and without language comprehension difficulties. *Journal of Child Language*(30), 681-694.
- Canut, E., & Del Olmo, C. (2018). Accès à la littératie par l'activité de «dictée à l'adulte/à l'expert» avec des apprenants allophones: le cas de migrants en situation irrégulière en France. *Forumlecture.ch*, 2, 1-17. https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/636/2018_2_fr_canut_del_olmo.pdf
- Canut, E., & Guillou, M. (2017). *Pratiquer la dictée à l'adulte. De l'oral vers l'écrit*. Retz.
- Clay, M. M. (1991). Child development. In J. Flood, J. M. Jensen, D. Lapp, & J. R. Squire (Eds.), *Handbook of research on teaching the english language arts* (pp. 40-45). MacMillan Publishing Company.
- Colé, P., Casalis, S., & Leuwers, C. (2005). Les stratégies compensatoires chez le lecteur dyslexique: l'hypothèse morphologique. *Rééducation Orthophonique*, 222, 165-186.
- Dewitz, P., & Dewitz, P. K. (2003). They can read the words, but they can't understand: Refining comprehension assessment. *The Reading Teacher*, 56(5), 422-435.
- Dolz-Mestre, J., & Abouzaid, M. (2015). Pluralité des genres et singularité du texte: tensions constitutives de la didactique des langues. *Forumlecture.ch*, 2, 1-16.
- Doré, N. (2015). *Le développement de la structuration causale du récit au préscolaire dans un contexte de dictée à l'adulte* [Mémoire, Université Laval]. Québec.
- Dougherty Stahl, K. A. (2014). Fostering inference generation with emergent and novice readers. *The Reading Teacher*, 67(5), 384-388. <https://doi.org/10.1002/trtr.1230>
- Ferreiro, E. (1997). L'enfant après Piaget: Un partenaire intellectuel pour l'adulte. *Psychologie Française*, 42(1), 69-76.
- Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Hachette Éducation.
- Ferreiro, E., & Gomez-Palacio, M. (1988). *Lire-écrire à l'école comment s'y apprennent-ils?* CRPD.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo veintiuno editores.
- Foorman, B. R., Anthony, J., Seals, L., & Mouzaki, A. (2002). Language development and emergent literacy in preschool. *Seminars in Pediatric Neurology*, 9(3), 173-184.
- Gee, J.-P. (2004). Reading as situated language: A sociocognitive perspective. In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5e ed., pp. 116-132). International Reading Association.
- Goodman, K. (2014). *What's whole in whole language in the 21st century*. Garn Press.
- Goodman, Y. M., & Goodman, K. S. (1990). Vygotsky in a whole-language perspective. In L.C.Moll (Ed.), *Vygotsky and education* (pp. 223-250). Cambridge University Press.
- Gras, D., Tardieu, H., & Nicolas, S. (2012). Predictive inference activation interest of a stroop-like task. *Swiss Journal of Psychology*, 71(3), 141-148. <https://doi.org/10.1024/1421-0185/a000081>
- Halliday, M. A. K. (2004). The place of dialogue in children's construction of meaning. In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5e ed., pp. 133-145). International Reading Association.
- Ilgaz, H., & Aksu-Koç, A. (2005). Episodic development in preschool children's play-prompted and direct-elicited narratives. *Cognitive Development*, 20, 526-544.
- Javerzat, M.-C. (2004). La dictée à l'adulte comme genre de l'activité scolaire d'apprentissage du langage écrit. *Mélanges CRAPEL*, 29, 87-109.
- Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue Française de Pédagogie*, 169, 17-28.
- Kendeou, P., Van den Broek, P., Helder, A., & Karlsson, J. (2014). A cognitive view of reading comprehension: implications for reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(1), 10-16. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12025>
- Lachance, B. (2014). Des albums jeunesse pour la classe de science et technologie. *Québec Français*, 172, 66-68.
- Leith, E. (2011). Le journal dialogué et le cercle de lecture: des outils au service d'une lecture interactive. *Québec Français*, 160, 50-51.

- Makdissi, H. (2004). *Le développement des relations causales exprimées par des enfants d'âge préscolaire dans un contexte de récit fictif lu par l'adulte* [Université Laval]. Québec.
- Makdissi, H., & Boisclair, A. (2006a). Interactive reading: A context for expanding the expression of causal relations in preschoolers. *Written Language & Literacy*, 9(2), 177-211. <https://doi.org/10.1075/wll.9.2.02mak>
- Makdissi, H., & Boisclair, A. (2006b). Modèle d'intervention pour l'émergence de la littératie. *Nouveaux Cahiers de la Recherche en Éducation*, 9(2), 147-168. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1016879ar>
- Makdissi, H., & Boisclair, A. (2008). L'organisation discursive du rappel de récit chez l'enfant d'âge préscolaire. *Archives de psychologie*, 73(284/285), 51-79.
- Makdissi, H., Boisclair, A., Blais-Bergeron, M.-H., Sanchez, C., & Darveau, M. (2010). Le dialogue: Moteur du développement d'une zone d'intersubjectivité littéraire servant la compréhension des textes écrits. In H. Makdissi, A. Boisclair, & P. Sirois (Eds.), *La littératie au préscolaire. Une fenêtre ouverte vers la scolarisation* (pp. 145-182). Presses de l'Université du Québec.
- Makdissi, H., Boisclair, A., Sirois, P., Baron, M.-P., & Sanchez, C. (2019). Storybooks to promote emergent literacy in kindergarten classrooms. In E. Veneziano & A. Nicolopoulou (Eds.), *Narrative, Literacy and Other Skills* (Vol. Studies in narrative 25, pp. 43-68). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/https://doi.org/10.1075/sin.25.03mak>
- Maloch, B. (2002). Scaffolding students talk: One teacher's role in literature discussion groups. *Reading Research Quarterly*, 37(1), 94-112.
- Marcon, R. A. (2002). Moving up the grades: relationship between preschool model and later school success. *Early Childhood Research and Practice*, 4(1), <http://ecrp.illinois.edu/v4n1/marcon.html>.
- Maria, K. (2000). Conceptual change instruction: A social constructivist perspective. *Reading and Writing Quarterly*, 16, 5-22.
- Mercer, N. (2002). Developing dialogue. In G. Wells & G. Claxton (Eds.), *Learning for life in the 21st century/Sociocultural perspectives on the future of education* (pp. 141-153). Blackwell Publishers Ltd.
- Mercer, N. (2008). Talk and the development of reasoning and understanding. *Human Development*, 51(1), 90-100. <https://doi.org/10.1159/000113158>
- Montminy, C. (2023). *L'accompagnement au développement professionnel au regard de la littératie à l'éducation préscolaire ancré dans une approche développementale* (Publication Number 39410.pdf) [Thèse, Université Laval]. Québec. <https://hdl.handle.net/20.500.11794/131284>
- Nelson, K., & Kessler-Shaw, L. (2010). Le développement d'un système symbolique socialement partagé. In H. Makdissi, A. Boisclair, & P. Sirois (Eds.), *La littératie au préscolaire. Une fenêtre ouverte vers la scolarisation* (pp. 39-74). Presses de l'Université du Québec.
- Nicholas, W. D., & Trabasso, T. (1980). Toward a taxonomy of inferences for story comprehension. In F. Wilkening, J. Becker, & T. Trabasso (Eds.), *Information integration by children* (pp. 243-266). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Nicolopoulou, A. (2007). The interplay of play and narrative in children's development: Theoretical reflections and concrete examples. In A. Göncü & S. Gaskins (Eds.), *Play and Development: Evolutionary, Sociocultural, and Functional Perspectives* (pp. 247-273). Erlbaum.
- Nicolopoulou, A. (2010). The alarming disappearance of play from early childhood education. *Human Development*, 53(1), 1-4. <https://doi.org/10.1159/000268135>
- Nicolopoulou, A. (2019). Using a storytelling/story-acting practice to promote narrative and other decontextualized language skills in disadvantaged children. In E. Veneziano & A. Nicolopoulou (Eds.), *Narrative, Literacy and Other Skills* (Vol. Studies in narrative 25, pp. 263-284). John Benjamins Publishing Company.
- Nicolopoulou, A., & Cole, M. (2010). Design experimentation as a theoretical and empirical tool for developmental pedagogical research. *Pedagogies: An International Journal*, 5(1), 61-71. <https://doi.org/10.1080/15544800903406316>
- Nicolopoulou, A., Cortina, K. S., Ilgaz, H., Brockmeyer Cates, C., & De Sá, A. B. (2015). Using a narrative- and play-based activity to promote low-income preschoolers' oral language, emergent literacy, and social competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 147-162. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.006>
- Nicolopoulou, A., de Sá, A. B., Ilgaz, H., & Brockmeyer, C. (2010). Using the transformative power of play to educate hearts and minds: From Vygotsky to Vivian Paley and beyond. *Mind, Culture & Activity*, 17, 42-58. <https://doi.org/10.1080/107490030903312512>
- Olson, D. R. (1998). *L'univers de l'écrit, comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Retz.
- Olson, D. R. (2009). Education and literacy. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 141-151.
- Owoc, G., & Goodman, Y. (2002). *Kidwatching. Documenting children's literacy development*. Heinemann.
- Piaget, J. (1952). *La psychologie de l'intelligence*. Librairie Armand Colin.
- Piaget, J. (1968). *Le structuralisme*. Presses universitaires de France.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Éditions Denoël.
- Pontecorvo, C., & Sterponi, L. (2002). Learning to argue and reason through discourse in educational settings. In G. Wells & G. Claxton (Eds.), *Learning for life in the 21st century/Sociocultural perspectives on the future of education* (pp. 127-140). Blackwell Publishers Ltd.

- Prince, M. (2013). La réécriture accompagnée. *Les Cahiers de l'Association Québécoise des Professeurs de Français*, 4(1), 20-24.
- Quinn, J. M., Wagner, R. K., Petscher, Y., & Lopez, D. (2015). Developmental relations between vocabulary knowledge and reading comprehension: a latent change score modeling study. *Child Development*, 86(1), 159-175. <https://doi.org/10.1111/cdev.12292>
- Sipe, L. R., & Pearson, P. (2008). *Storytime: Young children's literary understanding in the classroom*. Teachers College Press.
- Sirois, P., & Boisclair, A. (2007). Les débuts de l'apprentissage de la lecture chez l'enfant sourd: présentation d'un modèle d'intervention pédagogique. *Revue PARole*, 41/42, 25-76.
- Sirois, P., Boisclair, A., Vanlint, A., Savage, I., & Hébert, É. (2012). Écriture et créativité: une voie d'intervention dès le début du primaire. *Bulletin du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES)*, 25, 1-8.
- Skolnick Weisberga, D., Ilgaz, H., Hirsh-Pasekc, K., Golinkoff, R., Nicolopoulou, A., & Dickinson, D. K. (2015). Shovels and swords: How realistic and fantastical themes affect children's word learning. *Cognitive Development*, 35, 1-14.
- Sorin, N. (2005). Vers une didactique de l'écriture littéraire du récit de fiction au primaire. *Nouveaux Cahiers de la Recherche en Éducation*, 8(1), 65-78. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1018158ar>
- Stein, N. L. (1988). The development of children's storytelling skill. In S. S. Barten & B. M. Franklin (Eds.), *Child language, A reader* (pp. 282-297). Oxford University Press.
- Téberosky, A. (2002). La compréhension progressive du fonctionnement du système alphabétique: une perspective évolutive. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 26-27, 49-59.
- Thévenaz-Christen, T. (2012). La dictée à l'adulte: une puissante machine pour entrer dans l'écrit et produire un genre textuel. *Forumlecture.ch*, 2, 1-14.
- Tighe, E., & Schatschneider, C. (2014). A quantile regression approach to understanding the relations between morphological awareness, vocabulary, and reading comprehension in adult basic education students. *Journal of Learning Disabilities*, 49(4), 424-436. <https://doi.org/10.1177/0022219414556771>
- Trabasso, T., & Stein, L. N. (1997). Narrating, representing, and remembering event sequences. In W. P. van den Broek, J. P. Bauer, & T. Bourg (Eds.), *Developmental spans in event comprehension and representation* (pp. 237-270). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Trabasso, T., Stein, L. N., Rodkin, C. P., Munger, P. M., & Baughn, R. C. (1992). Knowledge of goals and plans in the on-line narration of events. *Cognitive Development*, 7(2), 133-170.
- Trabasso, T., & Wiley, J. (2005). Goal plans of action and inferences during comprehension of narratives [Article]. *Discourse Processes*, 39(2/3), 129-164. https://doi.org/10.1207/s15326950dp3902&3_3
- Trevarthen, C. (2003). Infant psychology is an evolving culture. *Human Development*, 46(4), 233-246.
- Trevarthen, C., & Aitken, K. J. (2003). Intersubjectivité chez le nourrisson: Recherche, théorie et application clinique. *Devenir*, 34, 309-428.
- Uccelli, P., Hemphill, L., Pan, B. A., & Snow, C. E. (2006). Conversing with toddlers about the nonpresent. Precursors to narrative development in two genres. In L. Balter & C. S. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child psychology. An handbook of contemporary issues* (pp. 215-237). Psychology Press.
- van den Broek, P. (1990). The causal inference maker: Towards a process model of inference generation in text comprehension. In D. A. Balota, G. B. Flore d'Arcais, & K. Rayner (Eds.), *Comprehension processes in reading* (pp. 423-445). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- van den Broek, P., Young, M., Tzeng, Y., & Linderholm, T. (2004). The landscape model of reading: Inferences and the online construction of a memory representation. In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5e ed., pp. 1244-1269). International Reading Association.
- van Kleeck, A. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension the importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. *Psychology in the Schools*, 45(6), 627-643. <https://doi.org/10.1002/pits.20313>
- van Kleeck, A. (2010). Les facteurs culturels et la promotion de la lecture interactive chez les familles d'enfants d'âge préscolaire. In H. Makdissi, A. Boisclair, & P. Sirois (Eds.), *La littératie au préscolaire. Une fenêtre ouverte vers la scolarisation* (pp. 245-278). Presses de l'Université du Québec.
- Vanhulle, S. (1999). Concevoir des communautés de lecteurs: La gestion de la classe dans une didactique interactionniste. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 25(3), 651-674. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/032017ar>
- Veneziano, E. (2007). Le langage dans le jeu de fiction: Une manière d'évaluer la théorie implicite de l'esprit chez le jeune enfant. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, 46, 1-14.
- Veneziano, E., & Plumet, M.-H. (2019). Promoting narratives through a short conversational intervention in typically-developing and high-functioning children with ASD. In E. Veneziano & A. Nicolopoulou (Eds.), *Narrative, Literacy and Other Skills* (Vol. Studies in narrative 25, pp. 285-312). John Benjamins Publishing Company.
- Vygotsky, L. S. (1985/1934a). La pensée et le mot. In J.-P. Bronckart & B. Schneuwly (Eds.), *Texte de base en psychologie: Vygotsky aujourd'hui* (pp. 67-94). Delachaux & Niestlé.

- Vygotsky, L. S. (1985/1934b). Les bases épistémologiques de la psychologie. In J.-P. Bronckart & B. Schneuwly (Eds.), *Texte de base en psychologie: Vygotsky aujourd'hui* (pp. 25-38). Delanchoix & Niestlé.
- Warren, H. W., Nicholas, W. D., & Trabasso, T. (1979). Event chains and inferences in understanding narratives. In O. R. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (pp. 23-52). Ablex publishing corporation.
- Wells, G. (2007). Semiotic, mediation, dialogue and the construction of knowledge. *Human Development*, 50(5), 244-274.
- Wells, G., & Haneda, M. (2005). Extending instructional conversation. In C. R. O'Donnell & L. A. Yamauchi (Eds.), *Culture & context in human behavior change: Theory, research, and applications*. (Vol. 27, pp. 151-178). Peter Lang.
- Wertsch, J. V. (2008). From social interaction to higher psychological processes: A clarification and application of Vygotsky's theory. *Human Development*, 51(1), 66-79. <https://doi.org/10.1159/000112532>
- Whitehurst, G.-J., & Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S.-B. Neuman & D.-K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 11-29). The Guilford Press.
<http://books.google.fr/books?hl=fr&lr=&id=afiqtlDQGwC&oi=fnd&pg=PA11&dq=whitehurst&ots=5wQ8SETGZG&sig=wvA3yUXKy59HAoD29xCRR2yjk#v=onepage&q=whitehurst&f=false>
- Whitmore, K. F., Martens, P., Goodman, Y., & Owocki, G. (2005). Remembering critical lessons in early literacy research: a transactional perspective. *Language Arts*, 82(5), 296-307.
- Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: a psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin* 131(1), 3-29. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.1.3>

Autrices

Hélène Makdissi est professeure titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université Laval (Québec, Canada). Ses recherches consistent à vérifier et à préciser les liens entre la compréhension des histoires présentées à l'oral chez l'enfant âgé de 3 à 6 ans et la compréhension en lecture une fois l'âge scolaire atteint. Cette chercheuse vise à fixer des objectifs de développement à établir dès le préscolaire pour favoriser l'apprentissage ultérieur de la lecture à l'âge scolaire.

Catherine Montminy est conseillère pédagogique à l'éducation préscolaire au Centre de services scolaire de Kamouraska-Rivière-du-Loup. Elle a effectué un doctorat de nature ethnographique en collaboration avec les enseignantes de classe maternelle volontaires souhaitant se former à une approche développementale au regard de l'émergence de la littératie exploitant la littérature d'enfance et les jeux. L'implication des enseignantes, l'appui de la direction du centre de services scolaire, la contribution financière de la Fondation Chagnon, les parents et les enfants, doivent être salués.

Vicky Dumont est enseignante en classe maternelle au Centre de services scolaire de Kamouraska-Rivière-du-Loup. Elle a été l'une des enseignantes qui a participé à l'étude doctorale de Catherine Montminy. Dans sa classe, elle exploite les livres d'enfants qui deviennent le point d'ancrage de toutes les activités de la journée. Les enfants sont activement impliqués dans chaque atelier et construisent leurs connaissances, notamment celles nécessaires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Cet article a été publié dans le numéro 1/2026 de forumlecture.ch

Lernumgebungen zur Förderung früher Literalität im Kindergarten

Hélène Makdissi, Catherine Montminy und Vicky Dumont

Abstract

Der Artikel entwickelt eine theoretische Perspektive auf literale Praktiken. Dadurch entsteht ein Bezugsrahmen für eine entwicklungsorientierte Pädagogik sowie für Lernumgebungen, die auf die Förderung früher Literalität im Kindergarten ausgerichtet sind.

Die entwicklungsorientierte Sichtweise stützt sich auf ein funktionales und pragmatisches Verständnis von Sprache und Schrift. Dieses Verständnis bildet die Grundlage für frühe Lese- und Schreibaktivitäten wie interaktive Bilderbuchbetrachtungen, das Diktieren an die Lehrperson sowie Symbol- und Regelspiele.

Die einzelnen Lernsituationen werden zunächst beschrieben und theoretisch untermauert. Im Anschluss illustrieren wir ihre praktische Umsetzung durch eine Lehrperson, die an der ethnografischen Doktoratsstudie von Montminy (2023) mitgewirkt hat.

Schlüsselwörter

Entwicklung, Lese- und Schreibfähigkeit, Kindergarten, entwicklungsorientierte Lernsituationen

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 1/2026 von leseforum.ch veröffentlicht.

Contesti pedagogici favorevoli all'emergere della literacy nella scuola dell'infanzia

Hélène Makdissi, Catherine Montminy e Vicky Dumont

Riassunto

Questo articolo propone una riflessione teorica sugli atti del leggere e dello scrivere, volta a consentire lo sviluppo di un approccio pedagogico a valenza evolutiva e di contesti pedagogici idonei a promuovere l'emergere della competenza di alfabetizzazione nei bambini della scuola dell'infanzia. L'approccio evolutivo che ha orientato i contesti pedagogici affonda le proprie radici in una prospettiva funzionale e pragmatica inerente a ogni lingua, compresa quella scritta, che sottende gli atti del leggere e dello scrivere: letture interattive, dettatura all'adulto, giochi simbolici e giochi di regole.

Ciascun contesto pedagogico viene descritto e fondato teoricamente, quindi illustrato attraverso la sperimentazione dell'approccio da parte di un'insegnante che ha partecipato agli studi di dottorato etnografici della consulente pedagogica dell'istituto scolastico (Montminy, 2023).

Parole chiave

emergere, competenza di alfabetizzazione, scuola dell'infanzia, strutturazione evolutiva

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 1/2026 di forumlettura.ch

Learning environments for promoting early literacy at kindergarten

Hélène Makdissi, Catherine Montminy and Vicky Dumont

Abstract

This article develops a theoretical perspective on literacy practices, providing a framework for developmentally-oriented pedagogy and for learning environments aimed at fostering early literacy at kindergarten.

The developmentally-oriented perspective is based on a functional and pragmatic understanding of language and writing. This understanding forms the foundation for early reading and writing activities such as interactive picture book sessions, dictation to the teacher and games involving symbols and rules.

Each learning situation is first described and then theoretically embedded. This is followed by illustrations of its practical implementation by a teacher who participated in Montminy's (2023) ethnographic doctoral study.

Keywords

development, reading and writing skills, kindergarten, developmentally-oriented learning situations

This article was published in the 1/2026 issue of *leseforum.ch*