

Le développement de l'écrit en milieu de langue minoritaire : l'apport de la communication orale et des habiletés métalinguistiques

Diana MASNY

Université d'Ottawa, Ontario, Canada



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada



Patrimoine
canadien

Canadian
Heritage

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est d'inspirer et de soutenir le développement et l'action des institutions éducatives francophones du Canada.

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Mariette Thériage,
Université d'Ottawa

Comité de rédaction

Gérald C. Boudreau,
Université Sainte-Anne
Lucie DeBlois,
Université Laval
Simone Leblanc-Rainville,
Université de Moncton
Paul Ruest,
Collège universitaire de Saint-Boniface
Mariette Thériage,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon pour Opossum

Responsable du site Internet

Anne-Marie Bergeron

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.



ASSOCIATION CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE

268, Marie-de-l'Incarnation
Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone: (418) 681-4661
Télécopieur: (418) 681-3389
Courriel: info@acef.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 0849-1089

L'éveil à l'écrit

Rédactrice invitée :

Monique SÉNÉCHAL, Université Carleton, Ontario, Canada

- 1 **Liminaire**
L'éveil à l'écrit
Monique SÉNÉCHAL, Université Carleton, Ontario, Canada
- 5 **Connaissance du nom des lettres chez des enfants francophones de 4, 5 et 6 ans au Nouveau-Brunswick**
Pierre CORMIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
- 28 **La connaissance du nom des lettres : précurseur de l'apprentissage du son des lettres**
Jean-Noël FOULIN, Université de Bordeaux 2, Bordeaux, France
Sébastien PACTON, Université René Descartes, Paris 5, France
- 56 **Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture : l'effet différencié d'un programme implanté par des enseignantes de maternelle chez leurs élèves**
Monique BRODEUR, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Catherine GOSSELIN, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Julien MERCIER, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Frédéric LEGAULT, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Nathalie VANIER, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 85 **Écriture inventée : pluralité des traitements et variabilité selon la structure syllabique**
Laurence PASA, Véronique CREUZET et Jacques FIJALKOW, CREFI-EURED, Université de Toulouse le Mirail, Toulouse, France
- 104 **Copie de mots, connaissance des lettres et conscience phonémique : une étude longitudinale chez des enfants de 5 ans**
Catherine MARTINET et Laurence RIEBEN, Université de Genève, Genève, Suisse
- 126 **Le développement de l'écrit en milieu de langue minoritaire : l'apport de la communication orale et des habiletés métalinguistiques**
Diana MASNY, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 150 **Influence de l'apprentissage de l'écrit lors d'une tâche de répétition de mots et de logatomes, avec lecture labiale et sans lecture labiale, chez des enfants de 4 à 8 ans**
Véronique REY, Carine SABATER et Véronique PROST, Université de Provence, Aix-en-Provence, France
- 169 **La contribution de la diversité des expériences littéraires préscolaires aux habiletés émergentes en littéracie**
Sophie PARENT, École de psychoéducation, Université de Montréal, Québec, Canada
Isabelle MONTÉSINOS-GELET, Université de Montréal, Québec, Canada
Jean R. SÉGUIN, Unité de Recherche Biopsychosociale, Université de Montréal, Centre de Recherche de l'Hôpital Ste-Justine, Québec, Canada
Philip David ZELAZO, Titulaire de la Chaire de recherche du Canada en neurosciences développementales, Université de Toronto, Ontario, Canada
Richard E. TREMBLAY, Titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur le développement des enfants, Université de Montréal, Québec, Canada
- 190 **La littératie familiale et les habiletés en conscience phonologique des enfants de maternelle**
Monica BOUDREAU, Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada
Lise SAINT-LAURENT et Jocelyne GIASSON, Université Laval, Québec, Canada
- 214 **Microgénèses comparées en lecture interactive à 4 ans : co-construction de la langue écrite entre élèves et enseignants**
Christine GAMBA, Catherine MARTINET et Madelon SAADA-ROBERT, Université de Genève, Genève, Suisse

Le développement de l'écrit en milieu de langue minoritaire : l'apport de la communication orale et des habiletés métalinguistiques

Diana MASNY

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

RÉSUMÉ

Une étude longitudinale a été entreprise afin d'étudier le développement de l'écrit soit l'acquisition de la lecture et de l'écriture, chez de jeunes enfants d'une communauté francophone minoritaire dans le nord de l'Ontario. Reconnaisant que différents facteurs langagiers peuvent jouer un rôle déterminant dans l'acquisition de la lecture et de l'écriture, nous avons mené un projet longitudinal de deux ans et avons suivi trente-cinq élèves de la maternelle (cinq ans) à la 1^{re} année. Les variables étudiées sont : la communication orale, les habiletés métalinguistiques, la lecture et l'écriture. Les résultats de l'étude sont discutés en relation avec l'apprentissage de la langue, la réussite scolaire et l'éducation en milieu linguistique minoritaire.

ABSTRACT

Writing Skill Development in a Minority Language Context: the Contribution of Oral communication and Metalinguistic Skills

Diana MASNY

University of Ottawa, Ontario, Canada

A longitudinal study was undertaken to gain an understanding of literacy acquisition in young children in a French minority setting in Northern Ontario. Recognizing that different language factors are influential in reading and writing, a two-year study was designed with children from age 5 through age 6, senior kindergarten to grade 1. Thirty-five pupils participated in the project. The variables measured were: oral communication, metalinguistic awareness, reading and writing. The findings are discussed in relation to language learning, academic achievement, and minority language education.

RESUMEN

El desarrollo de la escritura en un medio lingüístico minoritario: la contribución de la comunicación oral y de las habilidades meta-lingüísticas

Diana MASNY

Universidad de Ottawa, Ontario, Canada

Teniendo en cuenta que la comunicación oral tiene un papel determinante en la adquisición de la lectura y de la escritura, se elaboró un proyecto longitudinal para aumentar la comunicación oral a través de la enseñanza de las artes a los jóvenes de una comunidad franco-hablante minoritario en el norte de la provincia de Ontario. Participaron en este proyecto treinta y cinco alumnos, de cinco a seis años, desde el kindergarden hasta el primero año de la escuela primaria. Las variables que se examinaron son: la comunicación oral, la conciencia lingüística, la lectura y la escritura. Los resultados del proyecto se discuten en relación con el aprendizaje de la lengua, el éxito escolar y la educación en un medio minoritario.

traduction à valider >

Introduction

En Ontario, les enfants peuvent commencer l'école au préscolaire, soit le jardin à demi-temps (quatre ans) et la maternelle à temps plein (cinq ans). À ce stade, ils possèdent déjà des rudiments de l'imprimé ambiant, des couleurs, des formes et des nombres. Si l'on combine cela à leur compétence en communication orale, on pourrait considérer que les enfants ont suffisamment de connaissances pour soutenir l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Toutefois, les chercheurs constatent que les enfants commencent souvent l'école en éprouvant des difficultés importantes au sein des programmes de la petite enfance (Burns *et al.*, 2003). Ces difficultés ont souvent été liées à un faible revenu familial et à un environnement limité en matière de stimulants éducatifs. Certains de ces enfants ont des problèmes lorsqu'ils sont inscrits à ces programmes, de même que durant les premières années d'école, alors qu'ils ont six et sept ans, en raison de l'usage de la langue de l'enseignement (Landry et Allard, 1997). Certes, dans un milieu minoritaire, les enfants parlent souvent la langue d'enseignement en salle de classe. Cependant, l'usage de cette langue est souvent limité à l'extérieur de l'école. En pareille situation, où la communication orale est confinée à certains environnements seulement, comment se déroule l'acquisition de la lecture et de l'écriture?

Plusieurs recherches dans le domaine démontrent que l'acquisition de la communication écrite, de la lecture et de l'écriture repose sur la communication orale. De plus, la recherche a démontré un lien entre les habiletés métalinguistiques et la communication écrite. En milieu minoritaire de langue française, la recherche sur le sujet de l'impact de la communication orale et des habiletés métalinguistiques sur la communication écrite est presque inexistante. C'est pourquoi nous avons entrepris une étude longitudinale afin d'étudier le rôle de la communication orale et des habiletés métalinguistiques dans le développement de la lecture et de l'écriture chez de jeunes enfants d'une communauté francophone minoritaire dans le nord de l'Ontario. Cet article présente les résultats d'un groupe d'enfants âgés de cinq ans suivis pendant deux ans, à la maternelle et en première année. L'année passée à la maternelle permet aux enfants de développer l'usage de la langue orale et les habiletés métalinguistiques ce qui devrait produire un meilleur apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Contexte de l'éducation en langue minoritaire

En 1997, les conseils et districts scolaires de l'Ontario ont été constitués pour refléter la dualité linguistique et religieuse de cette province. Cela a permis aux communautés minoritaires francophones de créer 12 conseils scolaires de district. La gestion des conseils de langue française en milieu minoritaire est devenue conforme à l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* qui garantit le droit à l'éducation dans leur langue aux communautés minoritaires parlant l'une des langues officielles, soit l'anglais et le français. La capacité de ces communautés de vivre en français, par exemple, est proportionnelle au pourcentage de la population parlant encore quotidiennement français au foyer et au nombre de services offerts en français (institutions, médias, etc.). Il y a cinq chaînes de télévision française dans le

nord de l'Ontario. Il est difficile de se procurer des journaux en français. L'attrance envers la culture populaire est très élevée, particulièrement envers la culture populaire américaine. Par conséquent, la plupart des enfants regardent la télévision en anglais et sont attirés par la musique populaire américaine et les divertissements électroniques. Les principales industries du nord de l'Ontario, qui sont l'extraction et l'exploration minières et la fabrication des pâtes et papiers, représentent le milieu socio-économique des parents des enfants dans cette étude. Dans les grandes villes de la région, entre 20 et 25 % de la population parle français alors que dans les petites villes isolées, cette proportion varie entre 25 et 50 %.

Au moment de leur entrée à l'école, une importante proportion (33 %) des enfants des écoles de langue française parlent peu ou pas français. Ils y sont inscrits parce que leurs parents ou leurs grands-parents sont des ayants droit selon l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*. Tous les conseils scolaires ont un programme de la maternelle à temps plein, dont la raison d'être est de permettre aux enfants la plus longue exposition possible au français. La vie en milieu minoritaire se caractérise entre autres par le fait que les enfants apprennent généralement le français à l'école. Il n'est pas rare que le français ne soit pas parlé au foyer. Les parents de ces enfants peuvent avoir fréquenté l'école de langue française et avoir cessé de parler cette langue à l'âge adulte. De plus, lorsque les enfants grandissent dans un milieu hétérogène où l'un des parents parle anglais et l'autre français, ces deux langues deviennent le moyen de communication au foyer, mais l'anglais domine souvent. Par conséquent, un projet comme celui-ci, qui accorde une grande importance à la communication orale, semble être justifié. En outre, les recherches en milieu linguistique majoritaire suggèrent que le développement de la communication orale des jeunes enfants devient un moyen de les rendre compétents et d'augmenter la réussite en lecture et en écriture. Enfin, la recherche sur les habiletés métalinguistiques souligne l'importance de celles-ci pour lire et écrire. Par cette étude en milieu linguistique minoritaire, nous voulons connaître, premièrement, le rapport entre la communication orale et la communication écrite, soit la lecture et l'écriture, et deuxièmement, le rapport entre la communication écrite et les habiletés métalinguistiques.

Recension des écrits

Communication orale

Comme ils fréquentent l'école de langue française en milieu minoritaire, les enfants développent un sentiment d'appartenance à la communauté. Ce sentiment d'appartenance s'acquiert lorsqu'on parle français, peu importe qu'il s'agisse d'une variété de langue régionale ou d'usages informels et contextualisés du quotidien. De plus, lorsque les enfants sont à l'école, ils sont « enculturés » dans la culture de l'école, dotée de ses propres discours que l'on peut qualifier d'usages décontextualisés de la langue orale (Cummins, 1983). On considère ceux-ci comme des types de compétences langagières liées au développement de l'écrit. Chez les enfants d'âge préscolaire, les compétences langagières les plus propices au développement de la

lecture sont celles liées à l'imprimé et à l'oral et qui encouragent le développement de la littératie (à savoir, la correspondance lettre-son, les rimes), l'emploi de la langue pour parler de la langue (usage métalinguistique) et le contact avec l'imprimé. En outre, Snow (1991, 2001) et Griffin, Hemphill, Camp et Wolf (2004) signalent que l'usage décontextualisé de la langue à l'oral doit être développé à ce stade afin d'encourager la lecture et l'écriture à un stade ultérieur. L'usage décontextualisé de la langue entre en jeu lorsque les enfants apprennent à utiliser la langue de manière plus complexe et plus abstraite, avec des formes imbriquées dans un contexte de plus en plus éloigné du moment présent. Ils ne comptent alors que sur les mots pour transmettre la signification, décrire ou narrer des expériences, créer des univers fictifs et communiquer de nouveaux faits à des auditrices et auditeurs ne partageant peut-être que de manière très limitée leurs connaissances du contexte. Snow (1991) a montré qu'il y a une corrélation significative entre les usages décontextualisés de la langue orale et l'habileté en lecture chez les jeunes enfants. Comme exemple d'usage décontextualisé de la langue, nous pouvons citer un enfant de cinq ans relatant une fête d'anniversaire à quelqu'un n'y ayant pas assisté. Un enfant parlant d'un objet sans que celui-ci ne soit présent en constitue un autre exemple (Masny, 1995).

En ce qui a trait au vocabulaire, ce dernier joue un rôle très important dans différents aspects des compétences langagières. Chez les enfants bilingues, le vocabulaire joue un rôle important en matière de communication orale, de conscience métalinguistique et de lecture et écriture (August *et al.*, 2005, Bialystok *et al.*, 2005). La recherche (Snow, 2001) a montré que le vocabulaire, surtout quand il est évalué au moyen de l'Échelle de vocabulaire en images de Peabody (Dunn *et al.*, 1993), a des corrélations très étroites avec la langue orale. Il est considéré comme une variable de la communication orale. De plus, la recherche suggère que l'enrichissement du vocabulaire a des répercussions importantes sur la conscience phonologique. Une connaissance plus approfondie des mots, particulièrement ceux qui appartiennent à une même famille sonore, sémantique ou lexicale, entraîne une tension de développement linguistique et cognitif qui fait acquérir une conscience des syllabes et des phonèmes (De Cara et Goswami, 2003; Goswami, 2002). Enfin, le vocabulaire est crucial pour la compréhension de textes en lecture et a des répercussions importantes sur l'apprentissage de l'écriture (Sénéchal *et al.*, 2001; Snow, 2001; Walley *et al.*, 2003).

Habiletés métalinguistiques

Les habiletés métalinguistiques impliquent une analyse de la langue orale ou écrite sur le plan des règles et des usages sociaux, culturels et grammaticaux. La réflexion qui découle de l'activité métalinguistique développe l'esprit d'analyse et la maîtrise du code linguistique. Par exemple, l'apprentissage de la lecture en bas âge comprend l'apprentissage de la conscience phonémique. L'enfant apprend qu'un mot comme * bas + est constitué de deux sons/phonèmes. Sur le plan de la conscience syllabique, il est important que l'enfant sache que le mot * plateau + a deux syllabes.

Les habiletés métalinguistiques des jeunes enfants ont fait l'objet de nombreuses recherches. Plusieurs auteurs considèrent que les habiletés métalinguistiques, en particulier la conscience phonologique, sont essentielles à la lecture et à l'écrit (Demont et Gombert, 1996; Yaden et Templeton, 1986). Depuis les années 1990, la recherche s'est penchée sur les habiletés métalinguistiques et les apprenants et apprenants bilingues (Bialystok, 2005; Masny et Lajoie, 1994). Ces études suggèrent que les habiletés métalinguistiques, surtout la conscience syntaxique, jouent un rôle important par rapport à la compétence langagière chez les enfants bilingues. Comme ces études portaient sur des enfants bilingues, il était important d'examiner le rôle des habiletés métalinguistiques à titre de corrélats avec la maîtrise d'une langue. De plus, Francis (2002) signale dans son étude sur les enfants bilingues que l'écrit et les habiletés métalinguistiques entretiennent une relation significative.

Communication écrite

En ce qui a trait à la lecture, des recherches soulignent premièrement qu'il y a un lien significatif entre l'habileté en langue orale et l'habileté en lecture. Ensuite, on reconnaît qu'il y a une corrélation entre l'habileté en lecture et les connaissances sur la lecture et les imprimés ambiants (Snow *et al.*, 1995; Dickinson *et al.*, 2006). Les connaissances sur la lecture se retrouvent parmi les concepts liés à l'écrit qui font appel à des connaissances comme la directionnalité de la lecture, le concept de la lettre, le concept du mot et la correspondance lettre-son des lettres accentuées en français. Finalement, nous reconnaissons qu'il y a une relation réciproque entre la lecture et la communication orale, de même qu'entre la lecture et la conscience métalinguistique (Francis, 2002; Kamii et Manning, 2002).

En ce qui a trait à l'écriture, Teale et Sulzby (1986), Teale (2000) et Haas-Dyson (1992, 2000) suggèrent que les formes d'écriture chez les jeunes enfants sont en corrélation significative avec leur habileté en lecture. Ils sont entourés par l'écrit (l'imprimé ambiant). Leurs enseignantes et enseignants, leurs parents et leurs frères et sœurs constituent aussi des modèles de personnes qui écrivent. Les enfants ont le désir d'écrire et y sont encouragés. Les jeunes enfants finissent par comprendre que la lecture se fait à partir de l'écriture.

En somme, comme le signalent Lindsey, Manis et Bailey (2003), la conscience métalinguistique n'est pas à elle seule responsable du succès des enfants en lecture et en écriture. La communication orale y compris le vocabulaire, la narration, la description et l'explication doivent s'ajouter à la connaissance des lettres et aux concepts liés à l'écrit comme variables de succès à l'écrit.

Méthodologie

Échantillonnage

Les données ont été recueillies auprès d'élèves inscrits à la maternelle. Ils ont été suivis jusqu'à la fin de la première année. Les résultats obtenus sont basés sur les scores des élèves. L'interprétation qui en découle doit se limiter aux élèves échantillonnés.

Les 35 participantes et participants (20 garçons, 15 filles) avaient l'âge moyen de 5 ans et 10 mois au moment des premiers tests à la maternelle. Selon nos données démolinguistiques, 80 % des élèves provenaient de familles bilingues. Nous avons demandé aux enseignantes de classer les élèves selon leur compétence globale en français en utilisant la grille de rendement établie par le gouvernement de l'Ontario (1997). Cinquante pour cent des élèves échantillonnés sont considérés comme ayant une compétence globale du français inférieure à la norme provinciale qui est un niveau 3, le niveau 4 étant la cote maximale. Les critères de rendement sont : le raisonnement, la communication, l'organisation des idées et le respect des conventions linguistiques. À la maison, la majorité des parents indiquaient qu'ils lisaient des histoires à leur enfant dans les deux langues.

Variables et tâches

Dans la présente étude, nous considérons la langue comme un système complexe de compétences qui interagissent et se chevauchent. Nous postulons aussi que des tâches différentes mesurent des aspects différents de la langue. Par conséquent, nous avons fait passer un total de 12 tests aux élèves : cinq d'entre eux portant sur le français oral, trois sur la conscience métalinguistique et quatre sur le français écrit.

Communication orale

Il y a cinq mesures de la communication orale : (1) l'échange, (2) l'écoute, (3) le narratif, (4) les définitions et (5) le vocabulaire réceptif. Nous avons administré une tâche de compétence à l'oral (l'échange), adaptée de l'ACTFL (American Council for the Teaching of Foreign Languages). L'ACTFL (1983) est un test utilisé pour évaluer la compétence en expression orale de sujets de tous les groupes d'âge, de quatre ans à 16 ans et plus. Le déroulement de ce test dans le cadre du projet est décrit ci-après. L'enfant commençait par utiliser la langue informelle en parlant d'activités quotidiennes. On l'amenait ensuite à des aspects plus formels de la communication orale. Par exemple, alors qu'il parlait de sa famille, on lui demandait de décrire sa maison, sa mère ou son chien, parce que l'un des buts visés par l'ACTFL est d'obtenir toutes les fonctions linguistiques, dans ce cas des descriptions, des narrations, des explications, des opinions et des avis. Si l'enfant pouvait faire une description, on l'encourageait alors à faire des narrations et à donner des explications à partir de l'information qu'il avait fournie jusqu'alors au cours de l'échange. Nous considérons que cette tâche fait appel à l'usage décontextualisé de la langue, car l'enfant devait produire des descriptions ou une narration. Il devait décrire un être, un animal ou un objet qui n'était pas présent pendant l'échange. La narration devait respecter la structure narrative. Cet échange oral était coté selon les lignes directrices de l'ACTFL, c'est-à-dire une échelle de cinq niveaux. Au niveau un, de novice bas à novice, l'élève utilise quelques mots isolés, des groupes de mots ou des embryons de phrases. Au niveau deux, de novice plus à intermédiaire bas, l'élève possède un vocabulaire limité à des besoins de survie et commence à produire des phrases courtes et simples. L'élève intermédiaire bas commence à faire des descriptions et des narrations au présent. Il maintient un minimum de conversation. Au niveau trois, intermédiaire à intermé-

diaire plus, l'élève fait des descriptions et des narrations au présent. Il peut maintenir une conversation pour répondre à des besoins de survie et aux besoins sociaux. À intermédiaire plus, l'élève a le vocabulaire et les connaissances pour parler du concret et du quotidien. Au niveau quatre, avancé, l'élève donne des explications détaillées et fait des narrations au présent, au passé et au futur. Il utilise un vocabulaire approprié et précis. Au niveau cinq, supérieur, l'élève donne des explications complexes. Il traite de sujets abstraits. Il est à l'aise dans les conversations formelles et informelles (gouvernement de l'Ontario, 2000).

En ce qui a trait à la compréhension orale (l'écoute), lorsque l'échange oral se terminait, on demandait à l'enfant de regarder sous la table et de ramasser l'enveloppe se trouvant sur le plancher. Lorsque c'était fait, on demandait à l'enfant d'ouvrir l'enveloppe, d'en retirer le contenu, consistant en trois images destinées aux tâches de narration et de définition, et de mettre ces images sur la table. La tâche d'écoute était cotée selon une échelle de 0 à 3.

Les tests à l'oral qui mesurent la capacité à utiliser une structure narrative et à formuler des définitions permettent d'évaluer les usages décontextualisés de la langue orale. Ces tâches ont été tirées et adaptées de Snow, Patton, Nicholson et Kurland (1997). Pour la structure narrative, on présentait à l'enfant trois images qui formaient la trame d'une histoire. L'enfant devait examiner les images et se préparer à raconter une histoire en gardant à l'esprit que les images seraient retirées avant qu'il ne raconte son histoire, laquelle était filmée sur vidéocassette pour que ses camarades de classe n'ayant pas vu les images puissent le voir et l'entendre. Les critères d'analyse de la narration comprenaient ce qui suit : l'habileté à structurer une narration (les éléments de l'histoire), donc une introduction (il était une fois) et une fin, la mention du personnage ou de l'élément principal, le problème (ou conflit), la résolution, le point culminant et la conclusion. Les caractéristiques d'une structure narrative étaient évaluées selon un continuum de sept points. L'enfant recevait une cote de 0 à 7.

Les mots servant à faire formuler des définitions aux enfants étaient des termes concrets tirés de l'histoire. Chaque définition était catégorisée selon une échelle de sept points, de formelle à informelle. En voici un exemple : Qu'est-ce qu'une casquette? Définition formelle : Une casquette est un vêtement qu'on met sur la tête quand il fait froid dehors. Définition informelle : C'est quelque chose que tu mets sur ta tête. L'enfant devait formuler trois définitions qui ont été classées comme étant formelles ou informelles. Après cette catégorisation, une définition formelle recevait une cote de 4 à 7, tandis qu'une définition informelle recevait une cote de 0 à 3. La cote maximale, pour l'ensemble des définitions, était de 21.

Pour évaluer la connaissance réceptive du vocabulaire, on a utilisé l'Échelle de vocabulaire en images de Peabody (ÉVIP) (Dunn *et al.*, 1993). Cette échelle permet de mesurer le niveau de vocabulaire d'individus âgés de trois à 16 ans ou plus. Le test consiste en un livret dont chaque page comporte quatre images. L'administrateur montre les quatre illustrations et demande à l'enfant de pointer du doigt l'illustration qui représente le mot que l'administrateur a prononcé. Nous devons souligner que, selon les conventions de l'ÉVIP, les scores bruts ont été transformés en scores normalisés.

Habiletés métalinguistiques

Nous avons retenu trois mesures de conscience métalinguistique : syllabique, phonémique et syntaxique. La conscience syllabique et la conscience phonémique étaient évaluées au moyen de tâches où l'enfant supprimait la syllabe ou le phonème terminant un mot. La cote maximale de chacune des deux tâches était de 12. La tâche utilisée pour la conscience syntaxique a été tirée et adaptée de Bialystok (1994). Chaque phrase présentait une anomalie sémantique ou syntaxique. Si l'anomalie était de nature sémantique, comme dans *les pommes poussent dans les nuages*, l'enfant devait indiquer que la phrase était drôle sans avoir besoin d'être corrigée. Par contre, si la phrase comportait une anomalie syntaxique comme dans *Sébastien dort dans la lit*, l'enfant devait alors indiquer que la phrase était incorrecte et fournir la phrase juste. La conscience syntaxique avait été retenue dans le projet en raison de sa relation possible avec les usages décontextualisés de la langue orale et écrite. La cote maximale était de 11.

Communication écrite

Les habiletés en communication écrite ont été mesurées comme suit : (1) par une activité portant sur les concepts liés à l'écrit (2) par une activité de lecture (le test de closure en première année); et (3) par une activité d'écriture.

Pour évaluer les concepts liés à l'écrit, l'enfant était assis seul avec l'administrateur et un livre. Tout en lisant l'histoire, l'administrateur s'arrêtait à divers moments pour poser des questions sur la directionnalité de la lecture, le concept du mot, le repérage de mots individuels, de lettres particulières, de signes de ponctuation ou de lettres accentuées. Il y avait 26 questions. La cote maximale était de 52. L'activité est inspirée de Clay (1993).

Pour évaluer la compréhension en lecture des élèves de première année, on a administré un test de closure de 120 mots dans lequel chaque septième mot d'un texte était supprimé. L'enfant devait alors sélectionner un mot à partir d'une liste qu'on lui fournissait. En tout, il lui fallait trouver 15 mots. Le test était coté de la façon suivante : 1 point pour une réponse sémantique, c'est-à-dire que l'enfant pouvait inscrire un mot ayant du sens mais étant fautif sur le plan syntaxique; 2 points pour une réponse syntaxique, c'est-à-dire que l'enfant pouvait inscrire un mot qui était juste sur le plan syntaxique mais qui n'avait pas de sens; et 3 points quand un mot avait du sens et était également correct sur le plan syntaxique. La cote maximale était de 45.

Pour évaluer l'écriture, l'enfant devait visionner une courte émission enfantine. Le personnage principal, un ours nommé Bisou, est bien connu car l'émission est produite par TFO, le réseau de télévision éducative de langue française de l'Ontario. Après avoir visionné l'histoire qui se déroulait le plus souvent dans le grenier de Bisou, l'enfant devait imaginer ce qu'il ferait s'il lui rendait visite dans son grenier. Que se passerait-il, au juste?

Même si la plupart des enfants à la maternelle n'écrivent pas encore de manière conventionnelle, ils racontaient leur histoire sur papier avec des gribouillis, se présentaient ensuite à l'administrateur et lui racontait oralement l'histoire décrite

sur le papier. Celui-ci transcrivait, sur une feuille séparée, l'histoire de l'enfant dans les mots qu'il avait utilisés pour la raconter. À la maternelle, l'histoire était évaluée selon les critères suivants : typologie, genre (oral/écrit), cohérence, thème, orthographe, narratif, vocabulaire et directionnalité des formes écrites. La cote maximale était de 47. Aux fins d'analyse, nous nommons cette variable écriture précoce.

En première année, les élèves visionnaient la même vidéo. On leur donnait les mêmes consignes et leur histoire était évaluée avec la grille d'évaluation du rendement en écriture conçue par le gouvernement de l'Ontario (1997). Cette grille permet d'évaluer le raisonnement, la communication, l'organisation des idées et le respect des conventions linguistiques. La cote maximale était de 16.

Administration et procédure

En raison de la méthodologie employée dans notre recherche, les personnes participant au projet devaient se l'approprier. Les enseignantes, ainsi devenues partenaires de recherche, ont effectué l'administration et l'évaluation des tâches. Les salles de classe sont donc devenues nos laboratoires, avec toutes les dimensions complexes et épineuses que la recherche en salle de classe peut occasionner. Avant chaque administration et correction de tâches, les enseignantes devaient suivre une formation (de trois journées chacune) pour apprendre à administrer les tests et à les corriger. Pendant la formation, les enseignantes augmentaient leurs connaissances de base sur le développement linguistique, la lecture et l'écriture, ce qui avait des retombées en salle de classe. Il est important de souligner que les enseignantes ne pouvaient pas administrer de tâches à leurs propres élèves ni corriger les tâches que leurs élèves avaient effectuées. De plus, l'évaluation des tâches déterminant la compétence en communication orale impliquait des accords inter-juges. Cela signifiait que deux personnes évaluaient chaque tâche de communication orale qu'avait réalisée l'enfant et devaient s'entendre sur la note finale. Enfin, les données étaient recueillies à la fin de l'année scolaire. Les mêmes tâches ont été utilisées avec tous les enfants, peu importe leur âge. Les enfants s'acquittaient des tâches de manière différente, selon leur âge et leur degré de maturité. Enfin, un test de closure a été ajouté pour mesurer la lecture en première année. Tous les tests étaient administrés individuellement, à l'exception de ceux sur l'écriture et la lecture, qui étaient effectués en salle de classe. Comme il y avait 12 tests à administrer à la fin de l'année, leur administration se faisait en trois sessions et l'ordre des sessions était contrebalancé. La première session était composée de tests oraux : l'échange, l'écoute, le narratif et les définitions ainsi que le test du vocabulaire réceptif; la deuxième, de la conscience métalinguistique et des concepts liés à l'écrit et la troisième, de l'écrit.

Résultats

Analyse descriptive

Le tableau 1 est le résultat d'une analyse descriptive et illustre les moyennes de groupe pour les différentes tâches effectuées durant les deux années du projet. Les

chiffres entre parenthèses après chaque variable représentent le score maximal. Lorsque nous comparons les moyennes obtenues pour chaque tâche à la maternelle et en première année, nous constatons une augmentation des moyennes pour les tâches en communication écrite et une baisse pour les tâches en communication orale d'une année à l'autre. Moins d'enfants ont participé à la session de tests oraux en première année. De fait, il y avait 28 élèves au lieu de 35.

Le test de comparaison (ANOVA) entre les moyennes pour chaque variable à temps 1 et à temps 2 montre qu'il y a une différence significative pour les tests mesurant la conscience syllabique ($F(1/21) = 7,2, p >,01$), la conscience phonémique ($F(1/17) = 15,8, p >,001$), la conscience syntaxique ($F(1,22) = 4,1, p >,05$) et les concepts liés à l'écrit ($F(1/24) = 6,8, p >,02$). Les scores sont plus élevés en première année. Ensuite, il y a une différence significative pour les tests mesurant l'échange ($F(1/23) = 16,4, p >,001$), les définitions ($F(1/22) = 16,9, p >,001$) et le vocabulaire ($F(1/25) = 92,4, p >,001$). Les scores sont plus élevés à la maternelle. Finalement, la différence entre les scores pour l'écoute ($F(1/23) = ,19, p >,664$) et la structure narrative ($F(1/23) = 1,9, p >,175$) est non significative.

Tableau 1 : **Statistiques descriptives**

		Maternelle		Première année	
		Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Communication orale	Écoute (3)	2,74	,51	2,96	,19
	Échange (5)	2,63	,43	2,59	,46
	Structure narrative (7)	3,52	1,86	3,26	2,05
	Définitions (21)	9,19	4,64	8,11	3,85
	Vocabulaire (160+)	93,40	12,00	68,54	18,80
Habiletés métalinguistiques	Conscience phonémique (12)	6,75	2,09	9,00	1,66
	Conscience syllabique (12)	8,50	2,33	9,07	2,45
	Conscience syntaxique (11)	2,10	2,15	2,71	2,64
Communication écrite	Écrit précoce (47)	5,76	2,49	-	-
	Écriture (16)	-	-	6,74	2,55
	Concepts liés à l'écrit (52)	34,70	9,99	45,79	3,26
	Lecture (45)	-	-	38,89	11,82

Analyse corrélative simple

Avec cette analyse, nous voulons vérifier le rapport entre les variables à partir des scores individuels des élèves pour chaque tâche. En particulier, nous cherchons à savoir quel est le lien entre la communication orale et la communication écrite d'une part, et le lien entre les habiletés métalinguistiques et la communication écrite, d'autre part. L'analyse de corrélation permet de vérifier le lien entre l'activité qui mesure les concepts liés à l'écrit et celle qui mesure le vocabulaire, par exemple.

L'analyse de corrélation indique que si ce lien est significatif, un score élevé en concepts liés à l'écrit entraîne un score élevé en écriture et réciproquement.

Maternelle (temps 1)

Le tableau 2 affiche les corrélations entre les variables langagières des élèves à la fin de la maternelle.

Tableau 2 : **Corrélations simples : maternelle (temps 1)**

		Échange	Structure narrative	Compétence définitoire	Vocabulaire	Conscience phonémique	Conscience syllabique	Conscience syntaxique	Concepts liés à l'écrit
Communication orale	Structure narrative	,57**							
	Compétence définitoire	,53*	,38						
	Vocabulaire	,46*	,24	,53*					
Habiletés métalinguistiques	Conscience phonémique	,22	,12	,16	,57**				
	Conscience syllabique	,33	,51*	,03	,35	,32			
	Conscience syntaxique	,18	,15	,49*	,52*	,42	,11		
Communication écrite	Concepts liés à l'écrit	,50*	,44*	,48*	,18	,31	,31	,51*	
	Écriture précoce	,49*	,56**	,31	,21	,33	,42	,22	,17

* p = ,05. ** p = ,01.

Selon les résultats au tableau 2, nous signalons premièrement qu'il y a plusieurs liens significatifs entre les variables en communication orale et celles en communication écrite. Les variables de communication orale, soit l'échange et la structure narrative ainsi que la compétence définitoire, entretiennent des liens significatifs avec les variables qui mesurent les concepts liés à l'écrit et l'écriture précoce. Le rôle du vocabulaire est négligeable. Deuxièmement, nous constatons que les habiletés métalinguistiques contribuent peu à la communication écrite à l'exception de la conscience syntaxique qui a un rapport significatif avec les concepts liés à l'écrit. Troisièmement, nous notons plusieurs liens significatifs entre les variables qui mesurent les habiletés métalinguistiques et celles qui mesurent la communication orale. Dans ce cas, ce qui entre en jeu est la conscience phonémique et la conscience syntaxique avec le vocabulaire, ensuite la conscience syntaxique avec la compétence définitoire, et enfin, la conscience syllabique avec la structure narrative. Finalement, nous n'avons pas de résultats à présenter pour l'écoute. Les corrélations sont si faibles qu'elles ne sont pas rapportées.

Première année (temps 2)

Le tableau 3 affiche les corrélations entre les variables langagières des élèves à la fin de la première année.

Tableau 3 : **Corrélations simples : première année (temps 2)**

		Écoute	Échange	Structure narrative	Compétence définitoire	Vocabulaire	Conscience phonémique	Conscience syllabique	Conscience syntaxique	Concepts liés à l'écrit	Lecture
Communication orale	Échange	,38*									
	Structure narrative	,09	,17								
	Compétence définitoire	,29	,42*	,31							
	Vocabulaire	,30	,55**	,12	,45**						
Habiletés métalinguistiques	Conscience phonémique	,25	,07	,18	,24	,14					
	Conscience syllabique	,17	,45**	,31	,47**	,27	,19				
	Conscience syntaxique	,09	,54**	,14	,47**	,49**	,02	,35*			
Communication écrite	Concepts liés à l'écrit	,36*	,35*	,12	,55**	,65**	,39*	,27	,38*		
	Lecture	,25	,21	,22	,25	,57**	,53**	,24	,43*	,47**	
	Écriture	,17	,32	,18	,35*	,61**	,31	,16	,32	,54**	58**

* p = ,05. ** p = ,01.

Selon les résultats au tableau 3, nous signalons premièrement qu'il y a plusieurs liens significatifs entre les variables en communication orale et celles en communication écrite. La variable du vocabulaire a un lien significatif avec les trois variables en communication écrite. La variable de la compétence définitoire a un lien significatif avec les variables des concepts liés à l'écrit et de l'écriture. Les variables de l'écoute et de l'échange entretiennent des liens significatifs avec la variable des concepts liés à l'écrit. La structure narrative jouait un rôle négligeable. Deuxièmement, nous constatons plusieurs liens entre les variables qui mesurent les habiletés métalinguistiques et celles qui mesurent la communication écrite. La conscience phonémique et la conscience syntaxique ont des rapports significatifs avec les concepts liés à l'écrit et la lecture. La variable de la conscience syllabique jouait un rôle négligeable. Troisièmement, nous notons des liens significatifs entre les habiletés métalinguistiques et la communication orale. Il s'agit du lien de la conscience syllabique et de la conscience syntaxique avec l'échange et la compétence définitoire et du lien de la conscience syntaxique avec le vocabulaire. Finalement, nous soulignons le rapport significatif entre la lecture et l'écriture.

Analyse de corrélation première année (temps 2) avec maternelle (temps 1)

L'analyse ci-dessous (tableau 4) tente de répondre à la question suivante : Quelles variables de communication orale et d'habiletés métalinguistiques peuvent aider les enfants de la maternelle à réussir en communication écrite à la première année?

Tableau 4 : **Corrélations simples : maternelle (temps 1) et première année (temps 2)**

		Concepts liés à l'écrit (temps 2)	Lecture (temps 2)	Écriture (temps 2)
		R	R	R
Communication orale (temps 1)	Écoute	,218		,114
	Échange	,309	,436	,530**
	Structure narrative	,135	-,048	,612**
	Compétence définitoire	,169	,59**	,153
	Vocabulaire	,436*	,710**	,531**
Habiletés métalinguistiques (temps 1)	Conscience phonémique	,016	,198	,089
	Conscience syllabique	-,139	-,077	-,058
	Conscience syntaxique	,494*	,528*	,474*
Communication écrite (temps 1)	Concepts liés à l'écrit	,647**	,439*	,311
	Écriture précoce	,377	,201	,625**

* $p = ,05$. ** $p = ,01$.

Le tableau 4 illustre les résultats tirés de l'analyse de corrélation. Nous avons fait des analyses de corrélation au carré (R^2). Ces dernières expliquent la contribution d'une variable à une autre. Nous signalons qu'à la maternelle (temps 1) les variables des concepts liés à l'écrit, de la conscience syntaxique et du vocabulaire sont celles qui contribuent de façon significative à la réussite de l'épreuve, les concepts de l'écrit, en première année (temps 2). La variable des concepts liés à l'écrit à la maternelle explique 42 % de la variance, la conscience syntaxique, 25 %, et le vocabulaire, 19 % de la variance ou la contribution au résultat avec les concepts liés à l'écrit en première année. Ensuite, nous constatons qu'à la maternelle, les variables du vocabulaire, de la compétence définitoire, de la conscience syntaxique et des concepts liés à l'écrit entretiennent des liens significatifs avec la lecture en première année. La variable du vocabulaire explique 51 % de la variance, la compétence définitoire, 35 %, la conscience syntaxique, 28 %, et les concepts liés à l'écrit, 19 % de la variance ou la contribution au résultat avec la lecture en première année. Finalement, nous notons qu'à la maternelle, les variables de la structure narrative, du vocabulaire, de l'échange, de la conscience syntaxique et de l'écriture précoce ont des liens significatifs avec l'écriture en première année. La variable de la structure narrative explique 37 % de la variance, l'échange, 28 %, le vocabulaire, 28 %, la conscience syntaxique, 22 %, et l'écriture précoce, 31 % de la variance ou la contribution au résultat avec l'écriture en première année.

Discussion

Puisque l'objectif de cet article vise à cerner l'impact de la communication orale et des habiletés métalinguistiques sur la communication écrite, la discussion ci-après se limite à ces aspects. Il convient aussi de rappeler que l'interprétation qui en découle doit se limiter aux élèves échantillonnés. Le petit nombre de participantes et de participants limite la recherche, car il pourrait avoir un impact sur les analyses. Nous reconnaissons également que les moyennes obtenues pour les tâches mesurant la communication orale à la maternelle sont plus élevées que celles obtenues en première année (voir tableau 1). Ces résultats sont dus au fait que 20 % de moins d'enfants ont participé à la session d'administration des tâches orales en première année. Ce taux de réduction s'inscrit bien dans la norme des études longitudinales (Sénéchal, 2006). Toutefois, la baisse de moyenne au vocabulaire en première année est considérable. Les scores de ces élèves au vocabulaire à la maternelle se situaient entre 85 et 111. La moyenne était de 105. Ceci représente des scores supérieurs à la moyenne de 93. Les élèves qui n'ont pas participé aux tâches orales et en particulier le vocabulaire en première année sont parmi les plus forts. Ces résultats peuvent expliquer les scores au vocabulaire en première année. Même si l'échantillon au total est petit, nous examinons les valeurs critiques de l'analyse de la variance, afin de contrôler les désavantages de cette petite taille. Nous notons aussi qu'une analyse de corrélation entre deux variables peut être due à leur lien commun avec une troisième variable. C'est pourquoi nous avons inclus les coefficients de corrélation au carré dans la dernière analyse, afin de préciser le pourcentage de la contribution d'une variable à l'autre sachant que ce pourcentage ne tient pas compte de la contribution d'une troisième variable.

Communication orale et communication écrite

Plusieurs recherches ont démontré un lien important entre la communication orale et la communication écrite (Dickinson, 2003, 2006; Dickinson et Snow, 1987; Griffin *et al.*, 2004; Pullen et Justice, 2003; Snow, 2001). Elles ont trouvé que certaines variables à l'oral ont plus d'importance à un certain moment qu'à d'autres moments, en matière de développement de la lecture et de l'écriture. Dans cette étude, toutes les variables à l'oral ont joué un rôle dans la communication écrite mais à différents moments, ce qui vient à l'appui de l'hypothèse voulant que différentes composantes de la compétence orale peuvent jouer différents rôles à différents moments dans le développement de la communication écrite. Il s'agit d'un rôle différencié de la langue orale. De toutes les variables en communication orale dans cette étude, il semblerait que (1) l'échange, (2) la compétence définitoire et (3) le vocabulaire aient joué un rôle des plus importants pour la communication écrite.

Échange et compétence définitoire

L'échange jouait un plus grand rôle à la maternelle avec les concepts liés à l'écrit et l'écriture précoce. Ensuite, l'échange à la maternelle a contribué à la réussite en écriture en première année. Finalement, en première année, le rôle de l'échange s'est

limité aux concepts liés à l'écrit.

La compétence définitoire avait un rôle à jouer tant à la maternelle qu'en première année. À la maternelle, cette variable avait un lien avec les concepts liés à l'écrit et contribuait à la réussite en lecture en première année. En première année, la compétence définitoire était liée avec les concepts liés à l'écrit et avec l'écriture.

À notre connaissance, il n'y a pas beaucoup d'études sur le lien entre l'échange et la communication écrite. Comme mesure d'usage décontextualisé, il semblerait que cette tâche soit relativement plus facile à réaliser. En ce qui a trait à la compétence définitoire, il y a plusieurs recherches qui lient cette variable au succès en lecture. Dans notre étude, cette compétence apparaît dès la maternelle avec les concepts liés à l'écrit à la maternelle et avec la réussite en lecture en première année. En première année, la compétence définitoire a un lien significatif avec les concepts liés à l'écrit et l'écriture. Ces résultats viennent appuyer les travaux de Dickinson et Snow (1987) qui ont utilisé les mêmes tâches et qui sont parvenus à des résultats

Vocabulaire

En première année, la variable du vocabulaire réceptif avait un rapport significatif avec toutes les variables en communication écrite. De façon similaire, le vocabulaire à la maternelle contribuait à la réussite pour toutes les variables en communication écrite en première année. Le vocabulaire jouait un rôle important en matière de communication orale, d'habiletés métalinguistiques et de lecture et écriture (August *et al.*, 2005). Storch et Whitehurst (2002) signalent l'importance du lien entre le vocabulaire et la lecture. Dickinson, McCabe, Anastasopoulos, Peisner-Feinberg et Poe (2003) présentent une recension des écrits sur le sujet. Le vocabulaire comme mesure de la langue orale semble contribuer à la lecture à un très jeune âge et son effet se fait sentir jusqu'à la fin du cycle primaire du palier élémentaire, c'est-à-dire la deuxième année. On connaît moins bien, peut-être, le lien entre le vocabulaire et l'écriture. Des études ont trouvé un lien entre le vocabulaire et l'écriture chez les jeunes enfants. Ces recherches (Roberts et Neal, 2004; Shatil *et al.*, 2000) ont utilisé des tâches d'écriture qui demandaient aux enfants d'écrire leur nom, certaines lettres et quelques mots. Dans notre étude, il s'agissait de créer un texte, une narration.

Structure narrative et écoute

La structure narrative jouait un rôle significatif à la maternelle mais pas en première année. À la maternelle, elle avait un rapport significatif avec l'écriture précoce et les concepts liés à l'écrit. De plus, sa présence à la maternelle contribuait à la réussite à l'écriture en première année. La structure narrative était considérée dans cette étude comme une mesure de la langue décontextualisée. L'étude de Griffin, Hemphill, Camp et Palmer (2004) a démontré qu'à la maternelle, la narration orale avait un lien significatif avec le niveau de maîtrise de l'écriture à 8 ans. Les liens entre la compétence orale et l'écriture sont tout aussi évidents selon les travaux de Haas-Dyson (1992, 2000) et Roth, Speece, et Cooper (2002). Quand les enfants commencent à écrire, ils se basent sur les sons pour tenter de coucher leur histoire sur papier. De plus, les enfants prennent des schémas narratifs oraux comme ceux produits dans

cette étude comme modèles de schéma narratif quand ils écrivent. Selon Roth, Speece et Cooper (2002), la narration à l'oral et le texte écrit semblent avoir plusieurs propriétés en commun. Les deux tâches, la narration orale comme la narration écrite, vont chercher des critères tels qu'une introduction, un déroulement, un point culminant et une fin.

L'écoute avait un lien significatif avec les concepts liés à l'écrit en première année. Nous sommes d'avis que l'écoute pourrait avoir un plus grand rôle à jouer si on se base sur les recherches de Lonergan (2005) et de Nation et Snowling (2004). Lonergan (2005), qui a mené une étude à partir des recherches recensées dans le *National Early Literacy Panel* (2004), a identifié l'écoute comme étant un élément clé du succès en lecture. Nation et Snowling (2004) travaillaient avec des sujets plus vieux, âgés de 8 ans et demi à 13 ans. Les résultats ont démontré un rapport significatif entre l'écoute et la compréhension en lecture.

Habiletés métalinguistiques et communication écrite

De toutes les variables de conscience métalinguistique, il semblerait que c'est la conscience syntaxique qui jouait un rôle primordial avec la communication écrite. À la maternelle, la conscience syntaxique avait un lien significatif avec les concepts liés à l'écrit. En première année, la conscience syntaxique avait un lien significatif avec les concepts liés à l'écrit et la lecture. De plus, la conscience syntaxique à la maternelle contribuait à la réussite aux trois variables en communication écrite en première année. En ce qui a trait à la conscience phonémique, ce n'est qu'en première année que celle-ci avait un rapport significatif avec les concepts liés à l'écrit et à la lecture. Le rôle de la conscience syllabique était négligeable.

Il y a plusieurs recherches qui proposent un lien entre la conscience syntaxique et la lecture et l'écriture. Gombert et Colé (2000) réitèrent l'hypothèse avancée dans Demont et Gombert (1996), à savoir que la conscience syntaxique a un rapport significatif avec la lecture. Les résultats de Lesaux, Lipka et Siegal (2006) suggèrent que les enfants qui ont une compétence élevée en conscience syntaxique sont plus aptes à utiliser des indices dans les phrases et le contexte pour prédire les mots dans un texte. LeFrançois et Armand (2003) ont avancé l'hypothèse que les habiletés métalinguistiques, notamment en phonologie et en syntaxe, sont liées au succès en lecture et en écriture tant dans une première langue que dans une deuxième langue.

La recherche reconnaît le lien entre la conscience phonémique et les concepts liés à l'écrit puisque cette dernière évalue, entre autres choses, la correspondance son-graphème (Dickinson et McCabe, 2006). Dans une recherche, Dickinson et Snow (1987) ont trouvé un lien significatif entre la conscience phonémique et certains items qui mesurent le décodage dans les concepts liés à l'écrit. Ces éléments sont connus pour leur corrélation avec la lecture et l'écriture (Snow *et al.*, 1995; Storch et Whitehurst, 2002).

Mélançon et Ziarko (2000) ont établi un lien significatif entre la conscience phonologique (conscience syllabique et conscience phonémique) et la lecture en première année. Demont et Gombert (1996) ont établi que la conscience phonémique, en particulier la suppression des phonèmes, contribuait de manière significative à la

lecture à la fin de la première année quand on procédait à son évaluation à la maternelle. Sénéchal (2006) a trouvé des liens significatifs entre la conscience phonémique à la maternelle et la réussite en lecture en première année. Dans notre étude, l'impact de la conscience phonémique sur la lecture avait lieu en première année. Le rôle de la conscience syllabique était négligeable. Pourtant, Cormier, Desroches et Sénéchal (2003) suggèrent que, en français, la conscience syllabique a un lien significatif avec le décodage de mots. Ces résultats montrent l'importance de la conscience syllabique et que cette importance semble être une caractéristique saillante de l'acquisition de la lecture en français. Les enfants dans ces études étaient des francophones majoritairement unilingues. Les enfants dans notre étude étaient majoritairement bilingues ayant l'anglais comme langue dominante à la maison. Serait-ce ce contexte bilingue qui entraîne ce résultat?

Apprivoiser l'écrit en milieu de langue minoritaire

Sans pour autant négliger le rôle de certaines variables qui ont contribué au rendement en communication écrite, les variables de l'échange, du vocabulaire, de la compétence définitoire et de la conscience syntaxique occupent une place importante dans cette étude.

L'échange apparaît comme une variable qui mesure l'usage décontextualisé de la langue. Il contribue à la réussite en communication écrite. Puisque le succès scolaire semble dépendre de la langue orale, de la lecture et de l'écriture, Uchikoshi (2006) a conclu que chez les enfants bilingues, l'enseignement en salle de classe devrait offrir des environnements riches sur le plan langagier, en particulier au palier préscolaire et durant les premières années d'école. C'est également durant cette période que les enfants commencent à développer les habiletés en usage décontextualisé de la langue dont ils ont besoin afin de comprendre et de rédiger les textes complexes et abstraits qu'exigeront les années d'études ultérieures. Après tout, Snow (2001) a proposé que certaines variables linguistiques (p. ex., le vocabulaire, les concepts liés à l'écrit, la production narrative et la langue scolaire) acquises au préscolaire continuent d'avoir des répercussions de la quatrième à la septième année.

Le vocabulaire semble jouer un rôle important. Le développement du vocabulaire est particulièrement crucial en milieu minoritaire car les enfants qui parlent peu français ont souvent un vocabulaire limité. L'exigence de posséder un vocabulaire assez étendu augmente avec le temps, car la communication des idées en lecture et en écriture devient de plus en plus complexe, à mesure que les apprenantes et les apprenants passent du palier préscolaire aux cycles primaire (1^{re} – 2^e année), intermédiaire (3^e – 4^e année) et supérieur (5^e – 6^e année) de l'élémentaire. Roth, Speece et Cooper (2002) suggèrent qu'au fur et à mesure que les enfants avancent dans le cycle primaire, la connaissance du vocabulaire joue un rôle plus important que la conscience phonologique dans leur rendement en lecture. Un rapport récent (National Institute of Child Health and Human Development, 2005) indique que la communication orale, y compris le vocabulaire, joue un rôle important dans la

lecture en première année.

La compétence définitoire et la conscience syntaxique ne sont pas des tâches faciles. La majorité des sujets sont bilingues. Nous sommes d'avis que cet élément a contribué à cette grande capacité en conscience syntaxique. Roberts et Neal (2004) ont noté que certaines recherches ont démontré que, chez les enfants bilingues, les habiletés métalinguistiques peuvent se développer très tôt même si l'enfant n'a pas une compétence élevée dans cette langue.

En ce qui a trait à la compétence définitoire, la recherche propose que cette habileté s'acquiert en salle de classe (Benelli *et al.*, 2006). Dans le contexte de notre étude, les élèves sont exposés le plus souvent au français à l'école. À la maison, ils utilisent surtout les deux langues et souvent l'anglais domine. La présence du français dans la communauté est minime. Snow (1993) a mené une étude sur la compétence définitoire d'enfants bilingues. Elle a conclu que les élèves pouvaient réussir une tâche qui mesure la compétence définitoire, même si la salle de classe est pratiquement le seul lieu où les élèves sont grandement exposés à la langue. La salle de classe facilite l'exposition à l'usage décontextualisé de la langue. Dans leur étude, Roberts et Neal (2004) ont considéré qu'il n'est pas nécessaire d'avoir une compétence élevée en langue orale pour réussir en communication écrite. Il faut surtout avoir une compétence décontextualisée de la langue, ce que les élèves développent parce qu'ils sont exposés à cet usage en salle de classe.

Finalemment, dans notre étude, la compétence définitoire et la conscience syntaxique sont des habiletés qui ont des liens considérables avec la communication écrite. Une étude récente (Benelli *et al.*, 2006) a démontré que la compétence définitoire a un rapport significatif avec différentes habiletés métalinguistiques chez des enfants monolingues italiens âgés de 5 à 11 ans. Dans notre étude, la compétence définitoire a un rapport significatif avec la conscience syntaxique à la maternelle et avec la conscience syntaxique et la conscience syllabique en première année. Si ce lien est significatif chez des enfants monolingues, quel pourrait être le rapport chez les enfants bilingues? Nous avançons l'hypothèse que ce lien serait davantage pertinent.

Conclusion

Pour les enfants qui vivent dans un milieu de langue minoritaire offrant très peu d'exposition au français à l'extérieur du foyer et dans des familles où la langue de communication est surtout l'anglais, l'arrivée à l'école correspond à une augmentation considérable de l'exposition à la langue française. Plusieurs des enfants à la maternelle qui ont été suivis dans cette étude arrivent à l'école en parlant peu le français. On considère que l'année passée à la maternelle constitue une étape importante en milieu minoritaire pour permettre aux enfants d'apprendre le français. Dans ce contexte, Cummins (1983) suggère que les enfants ont besoin d'environ deux ans pour être assez à l'aise dans une langue pour fonctionner au quotidien. De plus, il est important de pouvoir distinguer entre les usages contextualisés et décontextualisés de la langue car ces derniers sont non seulement plus complexes, mais ils exigent

aussi plus de temps pour être acquis. Cummins (1983) indique qu'il faut de cinq à sept années. Il ne s'agit pas là d'une règle rigoureuse; cependant, cela illustre qu'il faut plus de temps. Par conséquent, la maternelle joue un rôle essentiel pour encourager les usages contextualisés de la langue orale et ce rôle devrait se poursuivre en première année. Cependant, si nous voulons préparer les enfants de milieux minoritaires à devenir lecteurs et scripteurs et à réussir à l'école, la maternelle devient une étape importante pour faire acquérir les usages décontextualisés de la langue orale et les habiletés métalinguistiques. Finalement, la majorité de ces enfants évoluent en deux langues. Il arrive régulièrement que leurs connaissances en communication orale, y compris de vocabulaire, soient limitées. Quel en serait l'impact sur la communication écrite? Par contre, ils ont une conscience plus élevée du fonctionnement en deux langues. Cela a un impact sur les habiletés métalinguistiques, par exemple. Quelles sont les autres variables langagières qui avantagent les enfants bilingues en milieu de langue minoritaire en matière de communication écrite? Ce ne sont là que quelques pistes de recherche.

Références bibliographiques

- AMERICAN COUNCIL FOR THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES (1983). ACTFL Proficiency Guidelines. Révisé 1985, Hastings-on-Hudson, NY: ACTFL Materials Center. [<http://www.sil.org/lingualinks/LANGUAGELEARNING/OtherResources/ACTFLProficiencyGuidelines/contents.htm>]
- AUGUST, D., CARLO, M., DRESSLER, C. et SNOW, C. E. (2005). The critical role of vocabulary development for English Language Learners. *Learning Disabilities Research and Practice*, vol. 20, n° 1, p. 50-57.
- BIALYSTOK, E. (1994). Analysis and Control in the development of second language proficiency. *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 16, n° 2, p. 116-137.
- BIALYSTOK, E., LUK, G. et KWAN, E. (2005). Bilingualism, biliteracy, and learning to read: Interactions among languages and writing systems. *Scientific Studies of Reading*, vol. 9, n°1, p. 43-61.
- BURNS, S., ESPINOSA, L. et SNOW, C. E. (2003). Débuts de la littératie, langue et culture: perspective socioculturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIX, n° 1, p. 75-100.
- CLAY, M. (1993). *An Observation Survey*. Portsmouth, NH. Heinemann, 93 p.
- CORMIER, P., DESROCHERS, A. et SÉNÉCHAL, M. (2003, juin). The relative importance of syllabic awareness in word decoding skills: evidence from native speakers of French. Communication présentée à la Society for the Study of Reading, Boulder, Colorado.

- CUMMINS, J. (1983). Language proficiency and academic achievement, dans John Oller fils. (ed.), *Issues in Language Testing Research*. Rowley, MA. : Newbury House, p.108-130.
- DE CARA, B. et GOSWAMI, U. (2003). Phonological neighborhood density: effects in a rhyme awareness task in five-year-old children. *Journal of Child Language*, vol. 30, p. 695-710.
- DEMONT, E. et GOMBERT, J. E. (1996). Phonological awareness as a predictor of recoding skills and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills. *British Journal of Educational Psychology*, vol. 66, p. 315-332.
- DICKINSON, D. K. et SNOW, C. E. (1987). Interrelationships among prereading and oral language skills in kindergartners from two social classes. *Research on Childhood Education Quarterly*, vol. 2, p.1-25.
- DICKINSON, D. K., MCCABE, A., ANASTASOPOULIS, L., PEISNER-FEINBERG, E. S. et POE, M. D. (2003). The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool-aged children. *Journal of Educational Psychology*, vol. 95, n° 3, p. 465-481.
- DICKINSON, D. K., MCCABE, A. et ESSEX, M. J. (2006). A window of opportunity we must open to all: The case for preschool with high-quality support for language and literacy, dans D. K. Dickinson et S. B. Neuman (eds.), *Handbook of Early Literacy Research*, vol. 2. New York : Guilford Publications, p.11-28.
- DUNN, L. M., THÉRIAULT-WHELAN, C. M. et DUNN, L. M. (1993). *Échelle de vocabulaire en images Peabody*. Toronto : PSYCAN, 85 p.
- FRANCIS, N. (2002). Literacy, second language learning, and the development of metalinguistic awareness: A study of bilingual children's perceptions of focus on form. *Linguistics and Education*, vol. 13, n° 3, p. 373-404.
- GOMBERT, J. E. et COLÉ, P. (2000). Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme, dans M. Kail et M. Fayol (eds.), *L'acquisition du langage*. Paris : PUF, p. 117-132.
- GOSWAMI, U. (2002). In the beginning was the rhyme? A reflection on Hulme, Hatcher, Nation, Brown, Adams, and Stuart. *Journal of Experimental Psychology*, vol. 82, p. 47- 57.
- GOUVERNEMENT DE L'ONTARIO (1997). *Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année* : Français. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- GOUVERNEMENT DE L'ONTARIO (2000). *L'aménagement linguistique : la trousse d'évaluations diagnostique*. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- GRIFFIN, T. M., HEMPHILL, L., CAMP L. et WOLF, D. P. (2004). Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First Language*, vol. 24, n° 2, p. 123-147.

- HAAS-DYSON, A. (1992). Whistle for Willie, lost puppies, and cartoon dogs: The sociocultural dimensions of young children's composing. *Journal of Reading Behavior*, vol. 24, n° 4, p. 433-462.
- HAAS-DYSON, A. (2000). Writing and the sea of voices: Oral language in, around and about writing, dans R. Indrisano et J. Squire (eds.), *Perspectives on writing research, theory and practice*. Newark, Delaware : International Reading Association, p. 45-65.
- KAMII, C. et MANNING, M. (2002). Phonemic awareness and beginning reading and writing. *Journal of Research in Childhood Education*, vol.17, n° 1, p. 38-46.
- LANDRY, R. et ALLARD, R. (1997). L'exogamie et le maintien de deux langues et de deux cultures : le rôle de la francité familioscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, p. 561- 592.
- LEFRANÇOIS, P. et ARMAND, F. (2003). The role of phonological and syntactic awareness in second language reading ability: The case of Spanish-speaking learners of French. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, vol.16, p. 219-246.
- LESAUX, N. K., LIPKA, O. et SIEGAL, L. S. (2006). Investigating cognitive and linguistic abilities that influence the reading comprehension skills of children from diverse linguistic backgrounds. *Journal of Learning Disabilities*, vol. 19, n° 1, p. 99-131.
- LINDSEY, K. A., MANIS, F. R. et BAILEY, C. E. (2003). Predication of first grade reading in Spanish-speaking English language learners. *Journal of Educational Psychology*, vol. 95, n° 3, p. 482-494.
- LONERGAN, C. J. (2005). Development and promotion of early literacy skills: Using Data to help children succeed.
[<http://www.ld.org/earlyliteracyscreeningforum/pdf/Loniganforumpaper.pdf>]
- MASNY, D. (1995). Le développement de la littératie chez les jeunes enfants. *Interaction*, vol. 9, n° 1, p. 21-24.
[<http://collections.ic.gc.ca/child/docs/00000206.htm>]
- MASNY, D. et LAJOIE, M. (1994). Le développement langagier et la littératie dans l'éducation préscolaire en milieu minoritaire. *Éducation et francophonie*, vol. XXII, n° 3, p. 36-45.
- MÉLANÇON, J. et ZIARKO, H. (2000). De la maternelle à la première année : évolution des habiletés métalinguistiques et compréhension de l'écrit. *Revue canadienne de l'Étude en Petite Enfance*, vol. 8, n° 1, p. 37-58.
- NATION, K. et SNOWLING, M. J. (2004). Beyond phonological skills: broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of Research in Reading*, vol. 27, n° 4, p. 342-356.

- NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT (NICHD) (2005). Pathways to reading: The role of oral language in the transition to reading. *Developmental Psychology*, vol. 41, n° 2, p. 428-442.
- NATIONAL EARLY LITERACY PANEL. (2004). *Report on a Synthesis of Early Predictors of Reading*.
[<http://72.14.207.104/search?q=cache:ZK0M1DHCO7gJ:www.familit.org/loader.cfm%3Furl%3D/commonspot/security/getfile.cfm%26PageID%3D15763+report+on+a+synthesis+of+early+predictors+of+reading&hl=en&ct=clnk&cd=4>]
- PULLEN, P. C. et JUSTICE, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, vol. 39, n° 2, p. 87- 98.
- ROBERTS, T. et NEAL, H. (2004). Relationship among preschool English language learners' oral proficiency in English, instructional experience and literacy development. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 29, p. 283-311.
- ROTH, F. P., SPEECE, D. L. et COOPER, D. H. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *The Journal of Educational Research*, vol. 95, p. 259-274.
- 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. *Scientific Studies of Reading*, vol. 10, n° 1, p. 59-87.
- SÉNÉCHAL, M., LEFEVRE, J., SMITH-CHANT, B. L. et COLTON, K. V. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy: the role of empirical evidence. *Journal of School Psychology*, vol. 39, p. 439-460.
- 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*, vol. 21, p. 1-21.
- SNOW, C. E. (1993). Bilingualism and second language acquisition, dans J. Berko Gleason et N Bernstein Ratner (eds.), *Psycholinguistics*. New York : Harcourt Brace, p. 18-29.
- SNOW, C. E. (1991). The theoretical basis for relationships between language and literacy in development. *Journal of Research in Childhood Education*, vol. 6, n° 1, p. 5-10.
- SNOW, C. E. (2001). Predicting Literacy Outcomes: The role of preschool and primary school skills. [http://www.cal.org/front/events/csnow-talk_files/frame.htm]
- SNOW, C. E., TABORS, P. O., NICHOLSON, P. et KURLAND, B. (1995). SHELL: Oral language and early literacy skills in kindergarten and first grade children. *Journal of Research in Childhood Education*, vol.10, p. 37-48.

- STORCH, S. A. et WHITEHURST, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, vol. 38, n° 6, p. 934-947.
- TEALE, W. H. et YOKOTA, J. (2000). Beginning reading and writing: Perspectives on Instruction, dans D. S. Strickland et L. M. Morrow (eds.), *Beginning reading and writing*. Newark, Delaware : International Reading Association, p. 1-15.
- TEALE, W. H. et SULZBY, E. (dir.) (1986). *Emergent literacy: Reading and writing*. Norwood, New Jersey : Ablex, 218 p.
- UCHIKOSHI, Y. (2006). English vocabulary development in bilingual kindergarteners: What are the best predictors? *Bilingualism: Language and Cognition*, vol. 9, n° 1, p. 33-49.
- YADEN, D. B. et TEMPLETON, S. (eds.) (1986). *Metalinguistic awareness and beginning literacy*. Portsmouth, New Hampshire : Heinemann, 345 p.
- WALLEY, A. C., METSALA, J. L. et GARLOCK, V. M. (2003). Spoken vocabulary growth: its role in the development of phoneme awareness and early reading ability. *Reading and Writing*, vol. 16, n° 1, p. 5-20.