

## A B C ou أ ب ت : représentations du système d'écriture de l'enfant libanais

**Maha Hassoun**

*Candidate au doctorat  
Université Laval*

MAHA.HASSOUN.1@ULaval.CA

**Hélène Makdissi**

*Professeure titulaire  
Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage  
Université Laval*

HELENE.MAKDISSI@FSE.ULaval.CA

**Pauline Sirois**

*Professeure titulaire  
Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage  
Université Laval*

PAULINE.SIROIS@FSE.ULaval.CA

### Résumé

Cette recherche vise à décrire les liens entre les représentations des enfants dans deux systèmes d'écriture : alphabétique et consonantique. Cette étude transversale est déployée auprès de 60 enfants libanais âgés entre 4 et 6 ans<sup>1</sup>. Les écritures des enfants autour de huit mots sont récoltées en français et en arabe. Les résultats ne montrent aucune différence significative entre les deux systèmes d'écriture aux âges de 4 et 5 ans. C'est à l'âge de 6 ans que des différences significatives se présentent entre les deux langues. Les résultats montrent une différence significative des écritures en fonction de l'âge. Ces résultats soutiennent l'hypothèse développementale d'une structuration unique inductive quant aux codes alphabétique français et consonantique arabe. Cette structuration se distingue pour chacune des langues lors de l'entrée formelle dans l'écrit.

**Mots-clés :** Émergence ; Littératie ; Écriture provisoire ; Français ; Arabe.

---

1. Maha Hassoun était boursière du Programme canadien de bourses de la francophonie (PCBF). Il convient ainsi de remercier ce fonds qui a rendu possible cette recherche réalisée à la maîtrise ainsi que les enfants libanais ayant participé à l'étude, leurs parents et le personnel des écoles du Liban Nord qui ont été impliqués. Il faut également remercier le ministre de l'Éducation, Monsieur Elias Bou Saab, pour son soutien à l'accès aux écoles.

## 1. Introduction

Plusieurs chercheurs ont montré que l'enfant conceptualise l'écrit avant même d'avoir été exposé à un enseignement systématique du code (Besse, 2000 ; Ehri, 2002 ; Ferreiro, 2000 ; Fijalkow & Fijalkow, 1991 ; Goodman & Goodman, 1980 ; Morin & Montésinos-Gelet, 2007). Cette construction de l'enfant sur le système écrit implique une prise de conscience reposant sur plusieurs abstractions réfléchissantes comme le montre si bien Ferreiro (2000). Ainsi, les écrits de l'enfant ne sont plus considérés comme des produits hasardeux, mais plutôt comme des connaissances qui se développent, se structurent et se complexifient progressivement (Piaget, 1968 ; Piaget & Inhelder, 1992/1966). Les hypothèses d'écriture des enfants ne sont plus considérées comme des erreurs fautives, mais deviennent garantes des tentatives de structuration face aux obstacles que le code écrit, présent dans l'environnement socioculturel, impose à l'enfant (Ferreiro, 2000 ; Morin & Montésinos-Gelet, 2007).

Dès lors, dans une perspective socioconstructiviste, le rôle de l'enseignant se transforme de pourvoyeur de connaissances matures en provocateur des représentations de l'enfant, ce qui suppose une fine guidance appuyée sur le développement des représentations de ce dernier. Ce type de guidance, prenant appui sur les représentations de l'enfant, correspond à ce que Vygotsky (1985/1934) conceptualise comme l'intervention dans la zone proximale de développement. Selon ce chercheur, les enfants apprennent par l'interaction sociale avec leurs pairs et avec les adultes. Le recours aux outils intellectuels médiateurs de la pensée et à la transaction verbale amène l'enfant à se questionner et à chercher des réponses. Ainsi, l'émergence et la complexification du langage de l'oral à l'écrit reposent d'une part sur les représentations propres de l'enfant engendrant son questionnement et sa recherche de sens et, d'autre part, sur le soutien de la communauté qui contribuera progressivement à l'intériorisation des outils socioculturels, notamment par l'intermédiaire spécifique de la langue (Bronckart, 1985 ; Wells, 2007).

Or, si le développement de l'enfant quant aux représentations du code qu'il construit a été amplement étayé dans différentes langues comme le français (Besse, 1993 ; Morin, 2002), l'espagnol (Ferreiro, 2000), le danois (Frost, 2001) qui présentent toutes des structures alphabétiques, peu d'études se sont penchées sur les systèmes d'écritures sémitiques qui ont une structure consonantique. En outre, le contexte social des enfants qui entrent dans l'écrit dans les pays arabophones propose souvent un enseignement de deux langues dès le début de la scolarisation. C'est donc dire que l'enfant entre dans l'écrit, non seulement dans une modalité bilingue, mais encore appréhende-t-il deux codes de structures différentes, le français ayant un code alphabétique et l'arabe reposant sur un code consonantique.

Dès lors, il convient de s'interroger à savoir si l'enfant apprend deux systèmes d'écriture en parallèle ou s'il conceptualise une structuration unique qui se manifestera par ses productions écrites à la fois en français et en arabe. Le but de cette recherche est précisément de décrire les liens entre les représentations des enfants dans deux systèmes d'écriture par l'intermédiaire de leurs écritures provisoires : consonantique/arabe et alphabétique/français.

## 1.1 Historique des systèmes d'écriture consonantique et alphabétique

À l'instar de la tradition vygotkienne, dans une perspective socio-historico-culturelle telle que prônée par plusieurs chercheurs (Bronckart, 1985 ; Legendre, 2005b ; Schneuwly, 1985 ; Vygotsky, 1985/1931 ; Wells, 2007), si l'on veut bien saisir l'ontogenèse indiquant les particularités des manifestations de l'enfant, il devient essentiel de situer la complexification d'un objet de savoir socialement partagé, ici la langue écrite, à travers la phylogenèse où le développement des systèmes d'écriture dans l'humanité montre un certain continuum à travers les diverses transformations, et ce, en tant que processus et non seulement en tant que produit. Dans cette optique, Olson (1998) démontre de manière éloquent comment ces transformations ne marquent pas vraiment une complexification des systèmes évoluant vers celui qui serait supérieur aux autres. En réalité, Olson (1998) argumente que la création de chaque système d'écriture survient par l'emprunt d'un système spécifique à une civilisation qui s'est vu adapter aux particularités de la nouvelle langue qui se l'est approprié. Ce chemin historique demeure intéressant puisque, comme il sera possible de le voir plus loin dans cet article, il trace les nécessités des transformations qui semblent être reconstruites par l'enfant quand il s'approprie un système d'écriture.

Sans entrer dans une description exhaustive de la phylogenèse, certaines grandes étapes de transformation peuvent être mises en relief à partir des recensions d'Olson (1998), de Mayo et Noël (2008) et de (Healey, 2005). De 10 000 ans avant Jésus-Christ (av. J.-C.) à 4 000 ans av. J.-C., déjà homo sapiens élaborait des marques écrites, notamment pour rendre compte de récits de chasse ou de rites mortuaires. À cette époque, les écritures étaient pictographiques, c'est-à-dire qu'elles prenaient la forme de dessins, d'images qui représentaient les choses ou les événements, de manière figurative. C'est donc dire que l'écriture à cette époque ne référait pas aux mots prononcés dans la langue orale. Les interprétations et la mise en mots à la « lecture » de ces écritures pictographiques n'étaient pas stables dans l'expression verbale.

Dès le début de l'agriculture, autour de 8 000 ans av. J.-C. à Sumer, en Mésopotamie (voir figure 1), la nécessité de tenir les comptes des échanges a permis la création des *bullae*, petites enveloppes d'argile dans lesquelles étaient consignés les avoirs. Ainsi, beaucoup plus en lien avec le développement du système de numération permettant de dénombrer les objets déposés dans la *bullae* qu'en lien avec le dessin, l'écriture a transité, autour de 4 000 ans av. J.-C., vers des systèmes logographiques. Une révolution importante survient avec ces systèmes logographiques : ce sont les mots dits qui sont marqués à l'écrit. La suite des mots est donc représentée et il y a apparition de la syntaxe dans l'écriture. Par exemple, on n'indique plus sur les *bullae* «mouton, mouton, mouton» afin de les dénombrer, mais bien «3 moutons» (Olson, 1998).

La langue utilisée à Sumer était monosyllabique. Ainsi, un système logographique prenait toute sa pertinence. Entre 3 000 ans av. J.-C. et 1 600 av. J.-C., les logographes, ancrés par des marques figuratives comme les premiers hiéroglyphes égyptiens, se transforment en marques de plus en plus abstraites comme le cunéiforme babylonien. Les Akkadiens (Irak actuel, voir figure 1), qui ont une langue polysyllabique, empruntent les logos sumériens

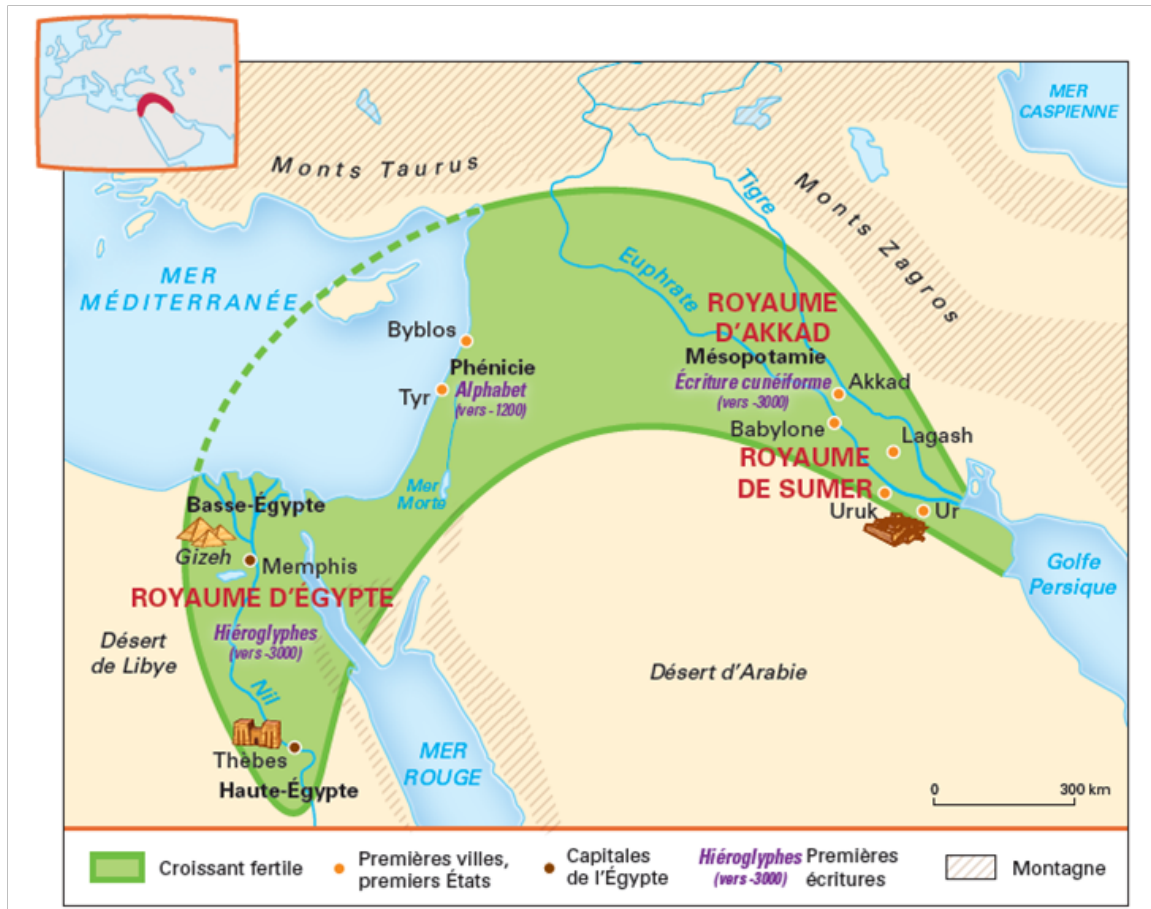


FIGURE 1. Carte du Croissant fertile tirée de <http://a404.idata.over-blog.com/3/15/42/92/Orient-Ancien/croissant-fertile.png>.

en les associant à leurs syllabes et en les combinant. Ceci crée le premier syllabaire où chaque marque écrite indique un élément plus petit que le mot, la syllabe.

Autour de 750 av. J.-C., l'écriture syllabique sera transformée par les Phéniciens (voir figure 1) en une écriture consonantique (langues sémites) qui marquera encore des unités plus petites que la syllabe. Le système consonantique phénicien marque à l'écrit tous les phonèmes consonnes prononcés, les particularités de la langue permettant de reconnaître les mots sans la présence de voyelles puisque les voyelles viennent strictement décliner un même mot. Par souci de clarté, la racine écrite BRD signifie «froid». En ajoutant des voyelles différentes dans cette racine, la déclinaison précise exactement le sens en contexte phrastique : «barada» signifie «il a eu froid», «bared» veut dire «le froid», «barrad» dénote «un réfrigérateur». Ainsi, l'ordre des mots à lui seul permet aux locuteurs scripteurs de la langue d'inférer les voyelles à placer à l'oral. Le premier alphabet est donc né avec les Phéniciens, non pas dans le sens d'un principe alphabétique strict indiquant tous les sons de la parole, les voyelles n'étant pas marquées à l'écrit, mais au sens où les langues sémitiques ont majoritairement contribué à isoler certains phonèmes, les consonnes de

la langue parlée. D'après Healey (2005), les consonnes sont l'ossature qui évoque le sens de base, tandis que les voyelles habillent de chair ce squelette. Selon lui, une révolution majeure survient en ce que le système d'écriture consonantique devient hautement efficace puisqu'il implique très peu de marques écrites.

Ce n'est qu'autour de 750 ans av. J.-C. que les Grecs empruntent l'écriture consonantique et l'adaptent à leur langue voisée, c'est-à-dire que les voyelles viennent changer la racine du mot, comme pour le français. Contrairement aux langues sémites, en français comme en grec, les changements de voyelles changent la famille de mots tant et si bien que le mot «fraise» ne partage aucun lien de famille avec le mot «frise» par exemple. Ainsi, en plus de marquer les consonnes, l'écriture indique également des marques spécifiques pour les voyelles. On en arrive au premier système utilisant un principe alphabétique complet (Olson, 1998).

## 1.2 Les distinctions entre l'écriture consonantique/arabe et alphabétique/français

La phylogenèse des systèmes d'écriture permet de mettre en évidence que le système d'écriture consonantique arabe, tout comme le système d'écriture français, en grande partie alphabétique, isole et marque à l'écrit des phonèmes de la langue parlée. Dans l'alphabet arabe, ce sont les phonèmes consonantiques qui sont isolés à l'écrit sans que les voyelles ne soient tenues en compte. Il convient de souligner que, dans la majorité des publications en arabe ou en hébreu (journaux, livres, etc.), les voyelles ne sont pas nécessairement notées. Il existe trois voyelles, nommées longues ou courtes, qui sont placées au-dessus, au-dessous ou à côté des consonnes qui, elles, forment les racines verbales. Les voyelles viennent s'ajouter à ces consonnes de manière à ce qu'elles précisent le sens dans la phrase et même le rôle grammatical d'un mot. Comme il devient extrêmement difficile pour un lecteur débutant de lire le mot correctement sans l'aide de marques écrites supplémentaires indiquant les voyelles, ou sans une bonne connaissance de la langue littéraire qui se distingue énormément des langues parlées, ces marques diacritiques pour les voyelles sont placées dans les livres d'enfants pour favoriser l'entrée dans l'écrit.

L'enfant libanais est exposé dans son environnement autant à l'écriture française qu'à l'écriture arabe, autant aux chiffres arabes (également empruntés par les Occidentaux) qu'aux chiffres hindous. Dès lors, il convient de présenter brièvement les principaux aspects des différents systèmes d'écriture avec lesquels l'enfant libanais est naturellement en contact dans son environnement socioculturel, et ce, avant même son entrée en maternelle.

La langue arabe utilise un système d'écriture consonantique de 28 lettres. Elle se lit de droite à gauche sur une ligne horizontale. Il n'y a pas de distinction entre la majuscule et la minuscule. Les voyelles ne sont pas nécessairement marquées étant donné que le contexte phrastique suffit pour identifier les mots écrits. La langue arabe possède trois voyelles ; celles-ci sont longues, brèves ou doublées. Leur prononciation est ainsi conditionnée par l'environnement consonantique. Les trois voyelles de base sont *al fatha*, *al damma* et *al kasra* qui ont respectivement la valeur phonémique pour un [a], [u] et [i]. En outre, une autre

marque fut inventée pour indiquer le redoublement d'une consonne, *al chadda*. Par ailleurs, certaines lettres n'ont pas la même graphie en fonction de leur place dans le mot. La lettre غ par exemple s'écrit différemment quand elle est placée au début (غراب), au milieu (رغب) ou à la fin du mot (فراغ). D'autres lettres ne s'attachent pas aux autres comme la lettre ر par exemple : راح ou رحل.

Quant au système d'écriture français, il provient de l'alphabet grec transmis par les Étrusques aux Romains (Healey, 2005). Le système d'écriture français est orthographique avec une base alphabétique. Son orthographe est qualifiée d'opaque en ce que les morphèmes marqués à l'écrit ne s'entendent pas toujours réellement à l'oral. Par exemple, lorsqu'on écrit «ils parlaient», on n'entend pas à l'oral, les graphèmes «s» et «ent» du pluriel sur les mots «il» ou «parle», bien qu'on entende le graphème complexe du passé «ai» à la fin du verbe. Contrairement à l'arabe, le français comporte des voyelles, des semi-voyelles et des consonnes qui sont nécessairement marquées à l'écrit. En ce sens, le français utilise grandement un principe alphabétique où une correspondance terme à terme est établie entre graphèmes et phonèmes (Ferreiro, 2000). Comme l'expliquent Montésinos-Gelet et Morin (2006), le graphème est la plus petite unité d'un système d'écriture. Il se compose de deux sous-types : les graphèmes simples, référant à une lettre, et les graphèmes complexes, combinant plusieurs lettres pour représenter un phonème. À titre d'exemple, le graphème complexe «eau» est associé au phonème [o]. Ces graphèmes sont mis en correspondance avec les plus petites unités orales présentes dans les mots nommées phonèmes. Les correspondances graphèmes-phonèmes revêtent une certaine complexité pour l'enfant en français puisqu'elles ne sont pas univoques. En effet, à titre d'exemple, la lettre «c» peut être lue [k] ou [s] comme dans les mots cou, coccinelle, cerise.

### 1.3 L'écriture provisoire

Si le détour par la phylogénèse permet de situer le développement de l'écrit de manière sociohistorique et spécifique à chacune des cultures et si, de surcroît, l'on cherche à circonscrire la zone proximale de développement, il faut également mettre en relief le savoir des enfants. L'écriture est un outil socialement construit et partagé extrêmement complexe à maîtriser, tout en étant omniprésent dans l'environnement de l'enfant (Ferreiro, 2000). Ainsi, très tôt, l'enfant tente de s'approprier ce système et développe déjà son rapport à l'écrit avant même son entrée dans la scolarisation formelle (Besse, 2000 ; Ferreiro, 2000). Ferreiro (2000) précise que l'enfant, acteur de son apprentissage, conceptualise ses productions écrites différemment de l'adulte. Ses nombreuses études ont servi à décrire et à comprendre le processus développemental qui mène l'enfant à maîtriser progressivement le code écrit. À l'instar de Piaget et d'Inhelder (1992/1966) qui démontrent comment l'action de l'enfant sur son environnement est à la fois tributaire d'un niveau de structuration expliquant ses conduites cognitives et partie prenante de la complexification progressive de cette structuration, Ferreiro (2000) montre comment l'enfant essaie de s'approprier un objet complexe de nature sociale dans son écriture : ce que l'enfant essaie de faire, c'est

de «produire» et non de «reproduire»; ce qui contribue à structurer progressivement ses traces écrites. Les travaux de Ferreiro (Ferreiro, 2000 ; Ferreiro & Gomez Palacio, 1988 ; Ferreiro & Teberosky, 1979) permettent de dégager quatre grands niveaux de structuration quant au système écrit alphabétique : présyllabique, syllabique, syllabico-alphabétique et alphabétique.

Tout au long de la période de représentation présyllabique, l'enfant construit des conceptions qui le feront progresser vers le stade suivant. D'abord, il différenciera le dessin de l'écrit. Il construira ensuite 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 ou 7 en général). 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). 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 l'oralité. 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 «coccinelle» qui représente un tout petit animal. À ce stade, l'enfant a des préoccupations visuographiques préciseront Besse (2000), Fijalkow et Fijalkow (1991), Morin et Montésinos-Gelet (2007), Montésinos-Gelet et Morin (2006). Au terme de ce stade, l'enfant commencera à marquer l'oral dans ses écritures, souvent par la valeur sonore du début du mot. Ce niveau présyllabique de l'enfant partage des liens structuraux avec le système d'écriture pictographique dans la phylogenèse puisqu'il n'y a pas de liens entre l'oral et l'écrit, mais plutôt des marques figuratives en lien avec l'objet ou l'événement à représenter.

À la période de représentation syllabique, 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 une valeur sonore conventionnelle, parfois sans cette valeur conventionnelle. En effet, le mot [ji ʁa fə], prononcé en trois syllabes, est écrit avec trois lettres; [kə kə], prononcé en deux syllabes, comprend deux lettres; [e le fā], en trois syllabes est représenté par trois lettres; [i po po tam], prononcé en quatre syllabes est écrit avec quatre lettres; ou, enfin, [kək si nɛl], prononcé en trois syllabes est présenté avec trois lettres. C'est le début des préoccupations phonographiques rapportées par Besse (2000), Fijalkow et Fijalkow (1991), Morin et Montésinos-Gelet (2007), Montésinos-Gelet et Morin (2006). Il y a des liens structuraux à établir entre ce niveau syllabique de l'enfant et les premiers syllabaires dans l'histoire de l'écriture puisque tous deux indiquent une marque écrite pour chaque syllabe. Le type particulier de mots formés d'une seule syllabe confrontera l'enfant à la nécessité d'analyser l'intérieur de la syllabe, puisqu'il se butera à la conception construite antérieurement au stade présyllabique qu'un mot doit contenir minimalement trois lettres. Ce problème contribuera à ce que l'enfant réorganise ses conceptions vers la période suivante.

À la période de représentation syllabico-alphabétique, les préoccupations phonographiques se précisent. 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. Dans un même mot, parfois l'enfant marque la syllabe d'une lettre comme « k » pour [kək], « s » pour [si], parfois il marque les phonèmes présents dans la syllabe comme « nel » pour [nɛl] dans l'écriture du mot « coccinelle ». Ce type de représentation de l'enfant peut être mis en lien avec les écritures consonantiques, non pas parce que l'enfant n'y marque que les consonnes, mais parce que l'enfant indique parfois la syllabe, parfois plus petit que la syllabe en circonscrivant le phonème, tout comme c'est le cas dans les écritures consonantiques.

Au niveau de représentation alphabétique, les enfants 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 [ã], ce que Besse (2000), Fijalkow et Fijalkow (1991), Morin et Montésinos-Gelet (2007), Montésinos-Gelet et Morin (2006) dénomment d'ailleurs des préoccupations orthographiques. 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).

## 2. Méthodologie

Afin de décrire les liens entre les représentations des enfants dans deux systèmes d'écriture par l'intermédiaire de leurs écritures provisoires à la fois dans un système consonantique/arabe et alphabétique/français, une étude transversale a été déployée au mois de mars, cinq mois après le début de l'année scolaire débutant en octobre au Liban.

### 2.1 Sujets

L'échantillon est constitué de 60 enfants de maternelle 1 (4 ans, N = 11), de maternelle 2 (5 ans, N = 18) et de 1<sup>re</sup> année du primaire (6 ans, N = 31) en provenance de deux écoles publiques de Tripoli dans le Liban Nord. Ces enfants sont issus de milieux socio-économiques moyens et défavorisés. Leur sélection s'est fondée sur l'autorisation parentale, ce qui explique la variabilité des sujets dans chaque groupe d'âge, les parents des enfants les plus jeunes ayant hésité à accorder leur consentement.



## 2.2 Collecte de données

Une entrevue semi-dirigée a été effectuée auprès de chaque enfant en deux moments ponctuels en utilisant le même protocole d'entrevue dont le déroulement a été fait une première fois en français et une seconde fois, une semaine plus tard, en arabe. Ces entrevues filmées ont permis de recueillir un échantillon d'écriture en français et en arabe avec les commentaires métagraphiques et les opérations non verbalement audibles, par exemple la séparation des syllabes sur le bout des lèvres ou la manipulation de l'alphabet pour un total de 120 entrevues. Cette pratique a été d'abord utilisée en espagnol par [Ferreiro et Gomez Palacio \(1988\)](#), puis dans le contexte français par [Besse \(1993\)](#), [Fijalkow et Fijalkow \(1991\)](#), et [Morin et Montésinos-Gelet \(2007\)](#). Ces entrevues ont été vidéofilmées et transcrites intégralement. Pour chaque enfant, les entrevues ont duré de 20 à 40 minutes et ont permis de récolter l'écriture de 8 mots incluant le nom de l'enfant, et ce, dans chacune des deux langues. Ce sont ces mots écrits qui ont par la suite été analysés d'abord de manière qualitative, puis de manière quantitative.

### 2.2.1 LE DÉROULEMENT DES ENTREVUES

La cueillette des données s'est faite selon un certain nombre de procédures bien précises qui ont été inspirées par des travaux antérieurs de [Ferreiro et Gomez Palacio \(1988\)](#). L'enfant a été placé dans une salle à côté de sa classe avec l'étudiante-chercheure. Cette dernière lui a expliqué l'activité d'écriture en présentant l'épreuve constituée d'images d'animaux. Les abécédaires en français et en arabe étaient mis devant l'enfant pour chacune des deux rencontres. Dès le départ, l'adulte demandait à l'enfant d'écrire son prénom, ce qui permettait de féliciter l'enfant sur ses connaissances. Ensuite, l'adulte a questionné l'enfant sur le nom de chaque animal. Si l'enfant ne connaissait pas le nom de l'animal, l'adulte le lui disait en prenant soin de ne pas découper le mot en syllabes ou en phonèmes en demandant par la suite à l'enfant de le dénommer. L'adulte a enfin demandé à l'enfant d'écrire chaque mot à côté de l'image et de le lire une fois l'écriture terminée. L'adulte ne faisait généralement aucune intervention et suivait l'enfant dans son processus de construction. Parfois, il est arrivé que l'enfant ait demandé à l'adulte de le guider et de lui confirmer ses hypothèses. L'adulte se restreignait à retourner la question à l'enfant, à le soutenir en le référant souvent aux abécédaires ou à le féliciter tout en l'encourageant. L'adulte a souvent répété à l'enfant d'«écrire comme il le pense» et a constamment valorisé les hypothèses émises par l'enfant lors de chaque écriture.

### 2.2.2 LE CHOIX DES MOTS À ÉCRIRE

Les sept images d'animaux ont été sélectionnées en fonction de caractéristiques physiques de l'animal (gros ou petit) et des particularités inhérentes à leur prononciation (girafe, lion, coccinelle, hippopotame, mouche, ours, ourson). Ces mots ont été choisis parce qu'ils comportent presque tous le même nombre de syllabes en arabe et en français.

### 2.3 Analyses

Les écritures des enfants ont été analysées de manière qualitative en fonction des quatre niveaux d'écriture provisoire identifiés par Ferreiro (2000). Pour chacune des langues, ces analyses qualitatives ont tenu compte non seulement de la production écrite, mais encore des commentaires métagraphiques qui, comme l'explique Morin (2002), demeurent essentiels pour circonscrire les représentations de l'enfant.

Des interjuges ont été réalisés sur chacune des écritures de chaque enfant, à la fois en français et en arabe, par l'étudiante-chercheure et par sa directrice de recherche. Par la suite, un rang a été attribué à l'ensemble des écritures en arabe d'un enfant, puis à l'ensemble de ses écritures en français selon l'échelle exprimée dans le tableau 1 (min 1 ; max 7).

Tableau 1

*Échelle des rangs attribués aux écritures provisoires*

- 
- 1 Présyllabique : l'enfant ne fait pas de lien entre les marques écrites et la sonorité des mots.
  - 2 Pour minimalement un mot, l'enfant manifeste une représentation syllabique du niveau suivant, mais elle n'est pas stable dans tous les mots écrits.
  - 3 Syllabique : pour tous les mots, chaque syllabe correspond à une marque écrite.
  - 4 Pour minimalement un mot, l'enfant manifeste une représentation syllabico-alphabétique du niveau suivant, mais elle n'est pas stable dans tous les mots écrits.
  - 5 Syllabico-alphabétique : pour tous les mots écrits, la marque écrite correspond à une unité parfois syllabique, parfois subsyllabique, et ce, à l'intérieur du même mot.
  - 6 Pour minimalement un mot, l'enfant manifeste une représentation alphabétique du niveau suivant, mais elle n'est pas stable dans tous les mots écrits.
  - 7 Alphabétique : pour tous les mots écrits, à chaque phonème correspond une marque écrite.
- 

Dans un second temps, à partir des rangs accordés pour chaque enfant dans chacun des systèmes d'écriture, deux analyses quantitatives ont été réalisées. Ces analyses quantitatives ont d'abord visé à vérifier s'il y avait des différences significatives entre les productions écrites des enfants dans les deux systèmes d'écriture en fonction de leur âge par l'intermédiaire du test des rangs signés de Wilcoxon pour échantillons pairés. Ainsi, si des différences significatives sont trouvées entre les deux langues pour un même groupe d'âge, on pourra inférer la construction de deux structurations distinctes pour chacune des langues. À l'inverse, si aucune différence significative n'est mise en relief, on pourra inférer un système de structuration unique guidant l'apprentissage des deux systèmes d'écriture. Par la suite, afin de vérifier si les écritures provisoires manifestent des différences significatives en fonction de l'âge, le test de Jonckheere, désigné pour des mesures ordinales, a été réalisé sur les productions écrites en français, puis en arabe. Ainsi, si des différences significatives sont soulignées, il sera possible de soutenir l'hypothèse développementale indiquant une complexification des représentations des enfants sur chacun des systèmes d'écriture en fonction de l'âge.

### 3. Résultats

Les analyses quantitatives seront d'abord présentées puis étayées par les analyses qualitatives. Le tableau 2 permet de considérer la sommation des rangs pour l'écriture dans chaque langue en fonction des trois groupes d'âge.

Tableau 2

*Sommation des rangs en écriture provisoire par groupe d'âge*

Groupes	Sommation des rangs en français	Sommation des rangs en arabe
Maternelle 1 (N=11)	19	14
Maternelle 2 (N=18)	81	78
Première année (N=31)	168	153

La figure 2 permet de mettre en relief les rangs moyens obtenus dans l'écriture provisoire pour chacune des langues en fonction des groupes d'âge.

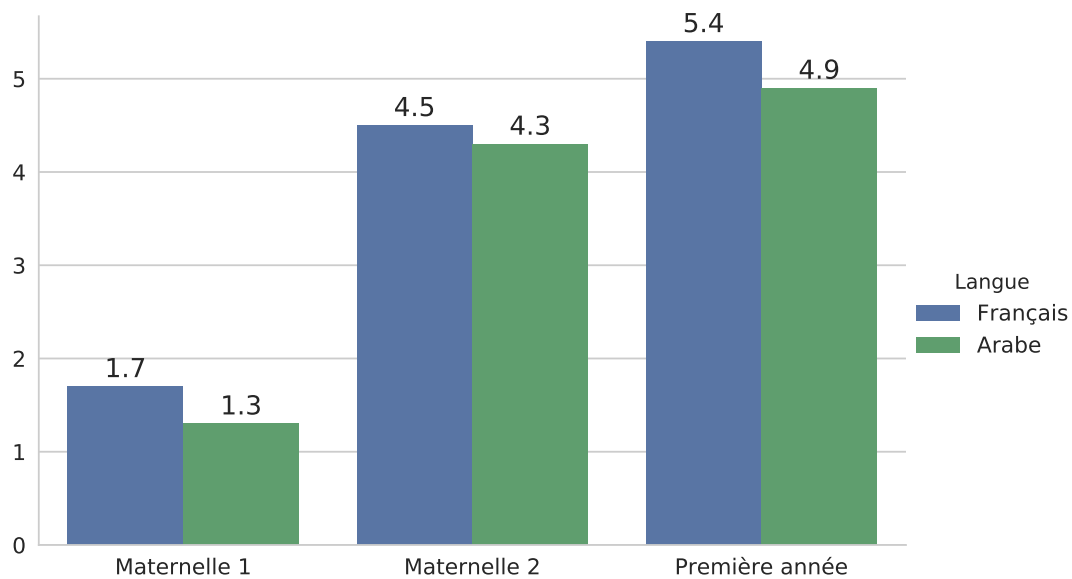


FIGURE 2. Rangs moyens en écriture provisoire en français et en arabe en fonction des groupes d'âge

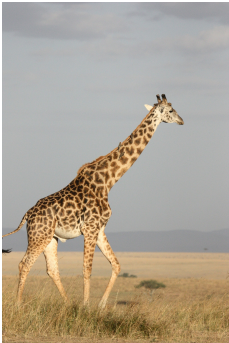
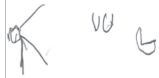
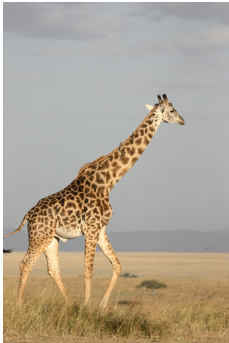

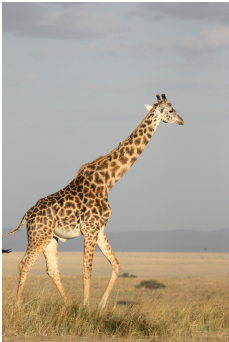
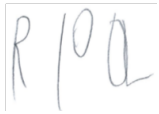
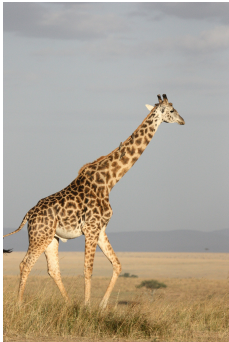
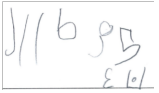
Pour la maternelle, il n'y a pas de différence significative entre l'écriture en français et en arabe pour chacun des deux groupes. En effet, pour la maternelle 1, le rang moyen obtenu en français de 1.7 ne se distingue pas significativement du rang moyen de 1.3 obtenu en arabe par les mêmes enfants ( $z = 1.34$ ;  $p > .05$ ). Dans le même sens, pour la maternelle 2, le rang moyen obtenu en français de 4,5 ne se distingue pas significativement du rang moyen de 4.3 obtenu en arabe par les mêmes enfants ( $z = 0.34$ ;  $p > .05$ ). Ceci permet de penser que les enfants structurent une représentation du code unique pour écrire à la fois

en français et en arabe. Toutefois, lors de l'entrée dans l'écrit en première année, dès le début de l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture, il y a distinction des deux systèmes d'écriture qui se fait et qui est mise en relief par une différence significative entre le rang moyen obtenu en français de 5.4 et celui de 4.9 en arabe ( $z = 2.01; p < .05$ ). La figure 2 montre également une évolution significative des enfants en fonction des groupes d'âge, et ce, à la fois en français ( $j = 4.12; p < .001$ ) et en arabe ( $j = 4.11; p < .001$ ).

En maternelle 1, le rang moyen obtenu est de 1, une exemplification de ce type d'écriture provisoire de niveau présyllabique est présentée dans le tableau 3.

Tableau 3

*Présentation du rang moyen pour maternelle 1*

Écriture provisoire en français	Écriture provisoire en arabe
 	 
 <p>R 10 a</p> 	 <p>5 ص ط ر ر ل ن ع</p> 

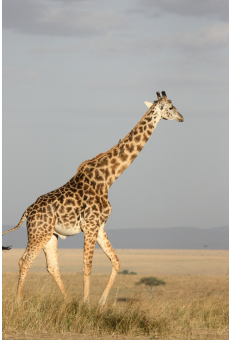

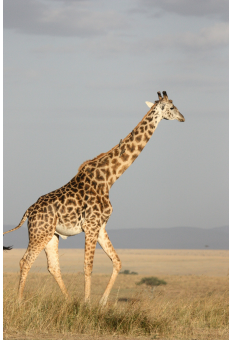
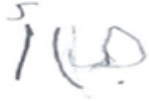







Dans ces écritures, on remarque que pour les deux productions sélectionnées pour deux enfants différents, les représentations sont présyllabiques. En effet, la première enfant prononce le mot «girafe» en deux syllabes sans démarcation particulière entre elles [ʒiʁaf]. Elle marque une écriture à droite de la page. L'adulte lui demande ce qu'elle a écrit. L'enfant répond : un canapé (prenant la forme d'un petit biscuit rond et croqué). L'adulte lui demande si un canapé est une girafe. À la suite de la négation de l'enfant, l'adulte l'invite donc à écrire le mot girafe. Cette fois-ci, l'enfant écrit la marque à gauche de l'image. L'adulte lui demande ce qu'elle a écrit. L'enfant répond qu'elle a dessiné une girafe. L'adulte l'invite encore une fois à écrire «girafe» en recourant aux lettres devant elle. L'enfant pointe deux lettres sur l'abécédaire, écrit successivement de gauche à droite les lettres «v» et «u» entre le dessin de la girafe et celui du canapé. Une semaine plus tard, lors de l'écriture du même mot en arabe, l'enfant manifeste toujours une représentation présyllabique, bien qu'elle se soit limitée à écrire des lettres. Ainsi, dans l'écriture du mot [zɑʁɑf], elle pointe la lettre «y» sur l'abécédaire français, puis elle l'écrit de droite à gauche. Ensuite, elle pointe la lettre «z» sur l'abécédaire, puis elle l'écrit à gauche de la lettre déjà écrite. L'adulte lui demande si elle veut ajouter quelque chose d'autre. L'enfant répond par la négative, puis elle lit [zɑʁɑf]. La deuxième enfant, quant à elle, enchâsse lettres et chiffres dans l'écriture de son mot «girafe» en français et [zɑʁɑf] en arabe sans aucune manifestation d'analyse sonore.

Le plus haut rang obtenu en maternelle 1 par la même enfant est de rang 6 en français indiquant des écritures alphabétiques et syllabico-alphabétiques et de rang 4 en arabe manifestant à la fois des écritures syllabico-alphabétiques et syllabiques. Le tableau 4 permet d'exemplifier ce plus haut rang obtenu en maternelle 1.

Dans ces écritures en français, on remarque que l'enfant manifeste une représentation à la fois syllabique, syllabico-alphabétique, voire alphabétique. En effet, lors de l'écriture du mot «girafe», bien que l'enfant emprunte des lettres provenant de l'arabe, elle réfléchit son écriture de manière syllabique. L'enfant prononce le mot «girafe» en deux syllabes [ʒiʁaf] sans démarcation particulière. Elle dit à l'adulte qu'elle ne sait pas écrire le mot. L'adulte lui répète [ʒiʁaf] et lui demande ce qu'elle entend dans ce mot. L'enfant répond [ʒi]. Elle dit à l'adulte qu'elle ne sait pas écrire la lettre «j», puis elle lui demande de lui montrer où se trouve cette lettre sur l'abécédaire. L'adulte l'invite à regarder l'abécédaire et à trouver la lettre qu'elle cherche. Après réflexion, elle pointe la lettre «ل» ([la]) sur l'abécédaire arabe et elle l'écrit de gauche à droite. Elle écrit la lettre «ر» ([ʁa]), puis elle demande à l'adulte ce qu'il faut écrire après le [ʁa]. Elle pointe plusieurs lettres sur l'abécédaire, puis elle dit

Tableau 4

Présentation du rang le plus élevé pour maternelle 1

Écriture provisoire en français	Écriture provisoire en arabe
 <p>ررد</p> 	 <p>ف رأ</p> 
 <p>a o u</p> 	 <p>ر ب أ</p> 
 <p>oro</p> 	 <p>د ه</p> 

à l'adulte : «le [ʁa] se répète deux fois?» L'adulte lui retourne la question. L'enfant affirme que le [ʁa] se répète deux fois, puis elle écrit la lettre «ر». Elle lit [ziʁaf]. On peut considérer que l'enfant a écrit les lettres «ل» pour [zi], «ر» pour [ʁa] et un deuxième «ر» pour [fa]. Son écriture manifeste une représentation syllabique.

L'enfant prononce le mot «lion» en une syllabe [ljɔ̃]. Elle prononce [a], articule sans voix [ɔ̃], puis elle écrit la lettre «a». Elle demande à l'adulte ce qu'elle écrit à côté du [a]. L'adulte lui retourne la question. L'enfant articule [li-jɔ̃], puis répond qu'il faut écrire [o] tout en l'écrivant. Elle demande à l'adulte ce qu'il faut écrire après le [o]. L'adulte l'invite à écrire comme elle pense. L'enfant demande à l'adulte si c'était [y]. L'adulte lui dit d'écrire comme elle pense. Elle affirme que c'est le [y] et elle ajoute la lettre «u». Elle lit [ljɔ̃]. Son écriture manifeste possiblement une représentation syllabico-alphabétique.

L'enfant prononce le mot «ours» en une syllabe [uʁs]. Elle pointe la lettre «o», puis l'écrit. Elle murmure : «autre que le [u], qu'est-ce qu'il y a?» Puis elle dit [uʁs]. Elle écrit la lettre «r». Elle demande à l'adulte : «comment écrire l'autre lettre?» Puis elle précise sa question et demande : «comment j'écris la lettre «s»? L'adulte lui retourne la question. Après de multiples échanges, l'enfant en vient à écrire la lettre «o» mise pour «s». Elle lit [uʁs]. Son écriture manifeste une représentation alphabétique.

Dans ces écritures en arabe, on remarque que cette même enfant manifeste à la fois une écriture syllabique et syllabico-alphabétique. À titre d'exemple, dans l'écriture du mot [zabafe] (girafe), l'enfant prononce le mot [zabafe] en trois syllabes sans démarcation particulière. Afin de permettre au lecteur d'apprécier la production de l'enfant, voici une brève analyse logique de l'écriture conventionnelle arabe pour ce mot [zabafe].

[zabafe], زرافة

La lettre «ز» pour le son [z],

La lettre «ب» pour le son [b],

La lettre «ا» pour le son [a],

La lettre «ف» pour le son [f],

La lettre «ة» est muette.

Ainsi, l'enfant pointe quelques lettres sur l'abécédaire, puis elle dit à l'adulte qu'ici (sur l'abécédaire), il y a la lettre «a» mais en arabe. Elle continue à pointer des lettres, puis elle demande à l'adulte comment s'écrit le [a] en arabe. Après plusieurs échanges, elle dit à l'adulte qu'elle cherche le [a]. L'adulte lui montre sur l'abécédaire la lettre «أ». Elle demande à l'adulte si c'est bien cette lettre qu'elle doit écrire ici (en montrant du doigt l'image de la girafe). L'adulte l'invite encore une fois à écrire comme elle le pense tout en lui répétant le mot à écrire. L'enfant écrit la lettre «أ» de gauche à droite. Elle écrit ensuite la lettre «ر». Puis l'enfant dit à l'adulte qu'elle va écrire [fa]. Elle demande à l'adulte où est le [fa] sur l'abécédaire, puis elle pointe la lettre «ط». Elle demande à l'adulte si c'est bien la lettre «ف». L'adulte lui demande d'écrire comme elle pense. Finalement, l'enfant écrit la lettre «ف». Elle lit [za-ba-fe]. On peut considérer que l'enfant écrit les lettres «أ» pour [za], «ر» pour [ba] et «ف» pour [fe]. Son écriture manifeste une représentation syllabique.

Afin de permettre au lecteur d'apprécier la production de l'enfant, voici une brève analyse logique de l'écriture conventionnelle arabe pour le mot [asad].

[asad], أسد

La lettre «أ» pour le son [a],

La lettre «س» pour le son [s], «س» lorsqu'attachée,

La lettre «د» pour le son [d].

L'enfant pointe la lettre «أ» sur l'abécédaire, puis elle dit à l'adulte qu'elle copie cette lettre ici. Elle dit qu'elle va écrire la lettre «أ», puis elle l'écrit de gauche à droite. Elle dit [sa], demande à l'adulte où se trouve le [sa] sur l'abécédaire. Elle regarde l'abécédaire devant elle, puis elle écrit la lettre «ب». Après de longs échanges, l'enfant regarde l'abécédaire, dit [ba], puis elle écrit la lettre «ر». Elle lit [asad]. On peut considérer que l'enfant écrit les lettres «أ» pour [a], «ب» et «ر» pour [sad]. Son écriture manifeste une représentation syllabico-alphabétique.

Afin de permettre au lecteur d'apprécier la production de l'enfant, voici une brève analyse logique de l'écriture conventionnelle arabe pour ce mot [dɔb].

[dɔb], دب

La lettre «د» pour le son [d],

La lettre «و» pour le son [ɔ],

La lettre «ب» pour le son [b].

En partant de la gauche vers la droite, l'enfant écrit la lettre «د», puis elle la pointe sur l'abécédaire. Elle murmure [dɔ], puis [dɔb]. Elle écrit un pseudo «و». Elle lit le mot [dɔb] en pointant la lettre «د» pour [dɔ] et la lettre «و» pour [b]. Son écriture manifeste une représentation syllabico-alphabétique.

En maternelle 2, le rang le plus bas est présyllabique tel que démontré dans le tableau 3, tandis que le rang moyen obtenu est de 4.5 en français et de 4.3 en arabe. Voici, dans le tableau 5, une exemplification d'écriture provisoire de rang 4 où des représentations à la fois syllabiques et syllabico-alphabétiques sont manifestées.

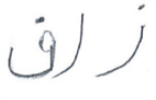
Les écritures de cette enfant varient entre deux niveaux de représentation en arabe et en français : syllabique pour les mots «girafe» et [zabafe] et syllabico-alphabétique pour les mots «lion», «ours», [asad] et [dɔb], bien que ce dernier rejoigne la convention arabe comme prescrit par l'écriture consonantique.

En maternelle 2, le rang le plus élevé est atteint par la même enfant en français et en arabe. En français, cette enfant obtient le rang 7 indiquant une écriture alphabétique



Tableau 5

Présentation du rang moyen pour maternelle 2

Écriture provisoire en français	Écriture provisoire en arabe
 GRF 	 زرف 
 LY 	 أثد 
 QC 	 دب 

stabilisée dans tous les mots. En arabe, cette enfant obtient le rang 6 montrant l'existence conjointe d'écritures syllabico-alphabétiques et alphabétiques comme présentées dans le tableau 6.

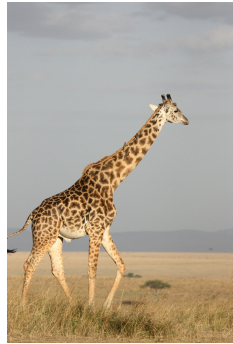
Tableau 6

Présentation du rang le plus élevé pour maternelle 2

---

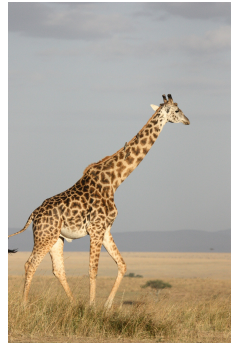
Écriture provisoire en français    Écriture provisoire en arabe

---



jirafe

jirafe



زرفة

زرفة



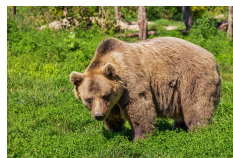
lion

lion



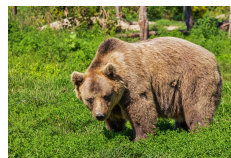
أسد

أسد



ourse

ourse



دُب

دُب


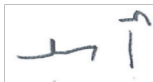
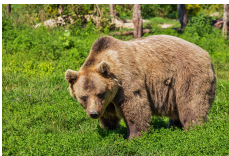
Pour les mots en français, on peut souligner une correspondance entre les graphèmes et chaque phonème, et ce, pour chacun des mots : «girafe», «lion» et «ours». En arabe, une représentation alphabétique est à noter dans le mot [dɔb]. En effet, l'enfant indique les consonnes «د» et «ب», puis ajoute de surcroît la voyelle courte «و» au-dessus de la consonne «د». Le mot [asad] est écrit de manière syllabico-alphabétique répondant ainsi à la conven-

tion arabe comme prescrit par l'écriture consonantique : la lettre «أ» pour le son [a], la lettre «س» pour le son [s], «س» lorsqu'attachée, et la lettre «د» pour le son [d]. Il en va de même avec le mot [zabafe] où l'enfant marque chaque consonne «ز» pour le son [za], «ر» pour le son [ra], «ف» pour le [fe], voire la lettre muette «ة». Toutefois, ce mot ne rejoint pas la convention arabe puisque cette dernière implique la marque d'une voyelle longue «ا» après le «ر» : زرافة.

En première année, le rang le plus bas est aussi présyllabique tel que démontré dans le tableau 3 tandis que le rang moyen est de 5.4 en français et de 4.9 en arabe. Le tableau 7 présente les écritures de rang 5 qui démontrent une stabilité dans la représentation syllabico-alphabétique.

Tableau 7

Présentation du rang moyen pour la première année

Écriture provisoire en français	Écriture provisoire en arabe
 <p>Ino</p> 	 <p>أسد</p> 
 <p>Oz</p> 	 <p>دب</p> 

Dans ces écritures, on remarque que l'enfant manifeste une représentation syllabico-alphabétique autant en français dans les mots «lion» et «ours» qu'en arabe dans les mots [asad] et [dɔb], répondant ainsi à la convention arabe comme prescrit par l'écriture consonantique. Le rang le plus élevé obtenu en première année est de 7 en français et de 6 en arabe tel que déjà exemplifié par l'intermédiaire du tableau 6.

#### 4. Discussions et conclusions

Les résultats de cette étude, qui mettent en relief la structuration progressive des enfants libanais dans deux systèmes d'écriture, l'un alphabétique en français et l'autre consonantique en arabe, contribuent au champ de l'émergence de la littératie sous l'angle de l'écriture provisoire puisque les études dans ce domaine ont généralement porté sur des systèmes d'écriture strictement alphabétique. Par l'intermédiaire d'analyses qualitatives, cet article permet de souligner que, même s'il structure ses écrits en utilisant les lettres en provenance des deux systèmes, même s'il se mêle dans l'orientation de l'écrit dans chacune des langues, l'enfant libanais commence très tôt à opérer logiquement sur les systèmes écrits présents dans son environnement socioculturel. En effet, dès la maternelle 1, certains enfants effectuent des opérations de correspondance entre les syllabes ou les phonèmes prononcés et les marques écrites. Tous manifestent des raisonnements en fonction de représentations bien décrites par [Ferreiro \(2000\)](#) ou des préoccupations visuographiques, phonogrammiques, voire orthographiques, mises en relief par [Besse \(2000\)](#) ; [Fijalkow et Fijalkow \(1991\)](#) ; [Morin et Montésinos-Gelet \(2007\)](#). Les opérations et les raisonnements ne s'enseignent pas explicitement, ils peuvent être provoqués, questionnés ou guidés en fonction de la zone proximale de développement ([Vygotsky, 1985/1934](#)), pour peu que le pédagogue connaisse les manières particulières de réfléchir des enfants. En ce sens, cette étude présente un apport important au niveau de la pratique dans les écoles libanaises, celui de lever le voile sur les représentations des enfants dans leur système d'écriture consonantique, permettant ainsi le déploiement d'une approche pédagogique développementale qui les soutient dans leur approche réflexive concernant l'écrit présent dans leur environnement socioculturel immédiat.

Tout comme dans l'acquisition de la langue orale en contexte bilingue, les résultats montrent également que, en maternelle, l'enfant semble structurer un système unique le guidant dans ses hypothèses d'écriture que ce soit en français ou en arabe. La distinction entre les deux systèmes semble survenir lors de l'entrée formelle dans l'apprentissage de la langue écrite en première année. L'hypothèse développementale de la structuration est confirmée à la fois dans les écritures en français et en arabe en fonction des groupes d'âge. Ces résultats rejoignent les conceptions piagétienne du structuralisme ([Ferreiro, 2000](#) ; [Piaget, 1968](#)). En effet, l'enfant n'agit pas au hasard, mais en fonction de la construction, de la structuration progressive d'un système écrit.

Connaître ces étapes de développement permet au pédagogue de différencier ses exigences, ses questions, ses provocations en les ajustant au niveau de chaque enfant ([Boisclair, Doré, & Lavoie, 2010](#) ; [Sirois, Boisclair, Darveau, & Hébert, 2010](#)). Dans une perspective

complémentaire à la posture piagétienne, la théorie socioculturelle de Vygotsky envisage que le développement intellectuel et langagier de l'enfant ne résulte pas strictement de la croissance de l'enfant, mais bel et bien de son expérience sociale et de son interaction avec l'adulte (Legendre, 2005a, 2005b). La présente étude démontre qu'il y a une transformation de l'activité d'écriture des enfants lorsque l'activité s'accomplit avec la médiation de l'adulte. En effet, les résultats montrent empiriquement que l'enfant libanais intègre des dimensions sociales de l'écrit dans ces tentatives d'appropriation à la fois en arabe et en français, mais que ces deux systèmes d'écriture se distinguent spécifiquement au moment de l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture lorsqu'il y a intervention des pédagogues lors de la première année primaire, ce qui supporte la théorie vygotkienne.

Cette étude présente toutefois certaines limites de généralisation. En effet, le nombre restreint d'enfants dans les groupes maternels 1 et 2 conjugué à la disparité des sujets entre ces groupes et celui de première année limitent le choix des moyens d'analyses quantitatives. En ce sens, des études ultérieures devraient à la fois permettre un plus grand nombre d'enfants dans chacun des groupes et s'assurer d'un nombre équivalent de sujets par groupe. De plus, pour valider l'hypothèse développementale, il conviendrait de procéder à une étude longitudinale, plutôt que transversale, afin de pouvoir suivre les mêmes enfants de la maternelle 1 à la première année du primaire.

## Références

- Besse, J.-M. (1993). De l'écriture productive à la psychogenèse de la langue écrite. In G. Chauveau, M. Rémond, & E. Rogovas-Chauveau (Eds.), *L'enfant apprenti lecteur* (pp. 43–72). Paris : L'Harmattan.
- Besse, J.-M. (2000). *Le rapport à l'écrit. Regarde comme j'écris !* Paris : Magnard.
- 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). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bronckart, J.-P. (1985). Vygotsky, une oeuvre en devenir. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Eds.), *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 7–21). Paris : Messidor/Éditions sociales.
- Ehri, C. L. (2002). Phases of acquisition in learning to read words and implications for teaching. *Learning and Teaching Reading*, 1(1), 7–28.
- Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette Éducation.
- Ferreiro, E., & Gomez Palacio, M. (1988). *Lire-écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ?* Lyon : CRPD.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid : Siglo veintiuno editores.
- Fijalkow, J., & Fijalkow, E. (1991). L'écriture inventée au cycle des apprentissages : étude génétique. *Dossiers de l'Éducation (Les)*(18), 125–167.
- Frost, J. (2001). Phonemic awareness, spontaneous writing, and reading and spelling development from a preventive perspective. *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*, 14(5), 487–513.
- Goodman, K. S., & Goodman, Y. M. (1980). Learning to read is natural. *Theory and Practice*

- of *Early Reading*, 1, 137–154.
- Healey, J. F. (2005). *Les débuts de l'alphabet*. Paris : Éditions du Seuil.
- Legendre, M.-F. (2005a). Jean Piaget et le constructivisme en éducation. In C. Gauthier & M. Tardif (Eds.), *La pédagogie : théories et pratiques de l'antiquité à nos jours* (pp. 333–349). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Legendre, M.-F. (2005b). Lev Vygotsky et le socioconstructivisme en éducation. In C. Gauthier & M. Tardif (Eds.), *La pédagogie : théories et pratiques de l'antiquité à nos jours* (pp. 351–373). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Mayo, M., & Noël, J.-P. (2008). L'écriture cunéiforme : L'humanité entre dans l'histoire. *Cahiers de Science et Vie*, 107, 32–33.
- Montésinos-Gelet, I., & Morin, M.-F. (2006). *Les orthographes approchées*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Morin, M.-F. (2002). *Le développement des habiletés orthographiques chez des sujets francophones entre la fin de la maternelle et de la première année du primaire* (Thèse de doctorat non publiée). Université Laval, Québec, Canada.
- Morin, M.-F., & Montésinos-Gelet, I. (2007). Effet d'un programme d'orthographes approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 33(3), 663–683.
- Olson, D. R. (1998). *L'univers de l'écrit : comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris : Retz.
- Piaget, J. (1968). *Le structuralisme*. Paris : Presses universitaires de France.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1992/1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris : Presses universitaires de France.
- Schneuwly, B. (1985). La construction sociale du langage écrit chez l'enfant. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Eds.), *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 169–201). Paris : Messidor/Éditions sociales.
- Sirois, P., Boisclair, A., Darveau, M., & Hébert, É. (2010). Écriture et entrée dans l'écrit. In H. Makdissi, A. Boisclair, & P. Sirois (Eds.), *La littératie au préscolaire : Une fenêtre ouverte vers la scolarisation* (pp. 279–316). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Vygotsky, L. S. (1985/1931). Les bases épistémologiques de la psychologie. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Eds.), *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 25–38). Paris : Messidor/Éditions sociales.
- Vygotsky, L. S. (1985/1934). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Eds.), *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 95–117). Paris : Messidor/Éditions sociales.
- Wells, G. (2007). The mediating role of discoursing in activity. *Mind, Culture, and Activity*, 14(3), 1–18.