Document généré le 16 juil. 2025 05:55

Éducation et francophonie

Connaissance du nom des lettres chez des enfants francophones de 4, 5 et 6 ans au Nouveau-Brunswick
How Well 4, 5, and 6 Year-Old New Brunswick Francophones Know Their Letters
Conocimiento de los nombres de letras entre los niños francófonos de 4, 5 y 6 años de Nuevo-Brunswick

Pierre Cormier

Volume 34, numéro 2, automne 2006

L'éveil à l'écrit

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1079020ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1079020ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)
1916-8659 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Cormier, P. (2006). Connaissance du nom des lettres chez des enfants francophones de 4, 5 et 6 ans au Nouveau-Brunswick. *Éducation et francophonie*, *34*(2), 5–27. https://doi.org/10.7202/1079020ar

Résumé de l'article

Les données sur l'évolution des connaissances alphabétiques chez les jeunes Canadiennes et Canadiens français sont rares. Pourtant, ces connaissances prédisent fortement le progrès en lecture dans les premières années scolaires. La présente étude porte sur les différences parmi des enfants canadiens-français de quatre, cinq et six ans (environ 40 par groupe d'âge) au niveau de cinq manifestations des connaissances alphabétiques, soit la chanson de l'alphabet, l'identification de lettres majuscules et minuscules ainsi que l'écriture de ces lettres. À une exception près, les facteurs habituels affectent la performance à ces tâches. La tâche la plus facile est la récitation suivie par l'identification puis par l'écriture. Plus les enfants sont âgés, mieux ils réussissent les tâches. Ils identifient et écrivent correctement plus de lettres majuscules que de minuscules et plus de lettres appartenant à leur prénom que les autres lettres. En revanche, ils ont plus de facilité avec les consonnes dont le nom finit par le son de la lettre (ex. : la lettre f qui se dit « ef ») qu'avec les consonnes dont le nom commence par le son de la lettre (ex. : la lettre b qui se dit « bé »). La discussion compare les études sur les connaissances alphabétiques en anglais et en français.

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 2006

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

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

RÉSUMÉ

Les données sur l'évolution des connaissances alphabétiques chez les jeunes Canadiennes et Canadiens français sont rares. Pourtant, ces connaissances prédisent fortement le progrès en lecture dans les premières années scolaires. La présente étude porte sur les différences parmi des enfants canadiens-français de quatre, cinq et six ans (environ 40 par groupe d'âge) au niveau de cinq manifestations des connaissances alphabétiques, soit la chanson de l'alphabet, l'identification de lettres majuscules et minuscules ainsi que l'écriture de ces lettres. À une exception près, les facteurs habituels affectent la performance à ces tâches. La tâche la plus facile est la récitation suivie par l'identification puis par l'écriture. Plus les enfants sont âgés, mieux ils réussissent les tâches. Ils identifient et écrivent correctement plus de lettres majuscules que de minuscules et plus de lettres appartenant à leur prénom que les autres lettres. En revanche, ils ont plus de facilité avec les consonnes dont le nom finit par le son de la lettre (ex. : la lettre f qui se dit « ef ») qu'avec les consonnes dont le nom commence par le son de la lettre (ex. : la lettre b qui se dit « bé »). La discussion compare les études sur les connaissances alphabétiques en anglais et en français.

ABSTRACT

How Well 4, 5, and 6 Year-Old New Brunswick Francophones Know Their Letters

Pierre CORMIER
University of Moncton, New Brunswick, Canada

Data on the development of alphabetic knowledge among young French Canadians is rare and yet this knowledge is a strong predictor of reading progress in the early years of school. This study takes a look at the differences among French Canadian children at the ages of four, five, and six (about 40 children per age group) in relation to five manifestations of alphabetic knowledge, such as the alphabet song, the identification of upper and lower case letters, and printing these letters. In most cases, the usual factors affect the performance of these tasks. The easiest task is reciting the alphabet, followed by identification and then printing. The older the children are, the better they succeed at these tasks. They are more successful at identifying and printing upper case letters than lower case letters and letters that are part of their first names. On the other hand, they have an easier time with consonants whose names end with the sound of the letter (i.e.: the letter f - "ef") than with consonants whose names start with the letter (i.e.: the letter b – "bee"). The discussion compares studies on alphabetic knowledge in English and French.

RESUMEN

Conocimiento de los nombres de letras entre los niños francófonos de 4, 5 y 6 años de Nuevo-Brunswick

Pierre CORMIER
Universidad de Moncton, Nuevo-Brunswick, Canadá

Los datos sobre la evolución de los conocimientos alfabéticos entre los jóvenes canadienses franceses son escasos. Sin embargo, dichos conocimientos son buenos indicadores de la lectura durante los primeros años escolares. El presente estudio aborda las diferencias entre los niños canadienses franceses de cuatro, cinco y seis años (alrededor de 40 por grupo de edad), al nivel de cinco manifestaciones de los conocimientos alfabéticos, es decir, la canción del alfabeto, la identificación de las letras mayúsculas y minúsculas y la escritura de dichas letras. Salvo una excepción, los factores habituales afectan los resultados en estas tareas. La tarea más fácil es recitar, seguida de la identificación y de la escritura. Entre más grandes son los niños, mas fácilmente realizan estas tareas. Identifican y escriben correctamente más letras mayúsculas que minúsculas y más las letras que forman parte de sus nombres que las otras letras. En cambio, las consonantes cuyo nombre termina con el sonido de la

letra (por ejemplo, la letra f, que se dice « efe ») les parecen más fáciles que las consonantes cuyo nombre comienza con el sonido de la letra (por ejemplo: la letra b, que se dice « be »). El análisis compara los estudios sobre los conocimientos alfabéticos en inglés y en francés.

Introduction

L'information scientifique à propos de l'évolution des connaissances alphabétiques en français demeure rare comparée à l'abondance de la recherche sur ces connaissances, surtout en milieu anglophone.

L'information scientifique à propos de l'évolution des connaissances alphabétiques en français demeure rare comparée à l'abondance de la recherche sur ces connaissances, surtout en milieu anglophone. Cette rareté est d'autant plus étonnante que la recherche établit ces connaissances comme un élément fondamental de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Foulin, 2005; Rayner, Foorman, Perfetti, Pesetsky, & Seidenberg, 2001). Par exemple, Sénéchal (2006) vient de publier une des rares études sur des enfants canadiens-français. Une connaissance plus détaillée du développement des connaissances alphabétiques en français pourrait amener des politiques éducatives et des interventions pédagogiques plus précises en milieu scolaire et préscolaire francophone au Canada. Le présent texte a comme objectifs de relever le développement d'une forme particulière de connaissances alphabétiques, la connaissance du nom des lettres, chez de jeunes enfants francophones de 4, 5 et 6 ans et d'examiner des facteurs, les caractéristiques physiques et psycholinguistiques des lettres, facilitant l'apprentissage de leur nom. Avant de préciser davantage ces objectifs, je présenterai les raisons qui font que la connaissance de l'alphabet est si importante dans l'apprentissage de la lecture de mots ainsi que les facteurs cognitifs et linguistiques qui affectent cette connaissance.

Les connaissances alphabétiques en tant que variables de prévision de la lecture de mots

Les langues alphabétiques, comme le français et l'anglais, utilisent les lettres comme éléments graphiques correspondant aux sons élémentaires composant les mots articulés et entendus à l'oral (Sprenger-Charolles & Colé, 2003). Dans ces langues, l'apprentissage de l'alphabet constitue une des pierres angulaires de l'apprentissage élémentaire de la lecture menant à la reconnaissance des mots. Généralement, l'apprentissage de l'alphabet débute à la maison avant que les enfants entrent à l'école et se complète lors de la première année d'instruction à la lecture.

Les lettres contiennent deux types d'information. L'information la plus familière est celle du nom des lettres (le nom « bé » de la lettre B), que l'on retrouve en outre dans la chanson de l'alphabet, une des premières expositions de l'enfant aux lettres. L'autre information est celle sur le son (le son /b/ ou « be ») que fait la lettre lorsqu'elle est incluse dans un mot. La capacité à identifier chacune de ces deux informations donne lieu à un développement particulier (McBride-Chang, 1999;

Worden et Boettcher, 1990). Même si ces deux types de connaissance sont intimement liés, celle du nom d'une lettre précède celle du son de celle-ci (McBride-Chang, 1999). La connaissance du son des lettres est reliée au décodage de mots, tout comme la connaissance du nom des lettres, mais seulement à un âge plus avancé (McBride-Chang, 1999). Dans le cas de la présente recherche, je me limiterai à l'étude de la connaissance du nom des lettres et de ses facteurs.

Les études, autant transversales que longitudinales, qui mettent en relation la connaissance du nom des lettres et la lecture font ressortir qu'elle est solidement liée à la lecture, en particulier au décodage de mots, à tout le moins lors des premières années de scolarisation (voir Foulin, 2005, pour une recension exhaustive des écrits sur la question). Dans la revue de Scarborough (1998) sur les habiletés en bas âge qui prédisent le décodage de mots, la force de cette relation (entre l'identification de lettres et la lecture de mots) s'établit à .53, soit une corrélation plus élevée que des mesures basées sur un test comme la sensibilité phonologique (.42) ou sur plusieurs tests comme l'intelligence (.38). Cette forte relation se limite quand même à un contenu, le décodage de mots, et aux premières années scolaires. Par exemple, dans leur étude longitudinale, Storch et Whitehurst (2002) combinent l'identification du nom des lettres et la sensibilité phonologique en une seule cote; cette cote est reliée au décodage de mots en première et deuxième années scolaires, mais n'est pas reliée à ce décodage en 3e et 4e années ni à la compréhension de texte à ces mêmes niveaux scolaires.

Toute une série d'études dont, principalement, les travaux de Treiman, démontrent l'importance de la connaissance du nom des lettres dans l'apprentissage de la lecture. Treiman, Tincoff et Richmond-Welty (1996) montrent en outre que les enfants pré-lecteurs peuvent plus facilement identifier la lettre b (prononcée « bi » en anglais) dans le mot « beef » que dans le mot « bone » de même qu'ils peuvent plus facilement identifier la lettre f (prononcée « èf » en anglais) dans le mot « deaf » que dans le mot « loaf ». Autrement dit, à ces âges, le fait que le nom de la lettre se retrouve tel quel dans le mot tel qu'articulé facilite son repérage par l'enfant. Cette facilitation du repérage implique selon Treiman que les enfants cherchent ces correspondances et s'en servent lors de l'apprentissage de la lecture (voir Treiman, 1994; Treiman, Kessler, et Bourassa, 2001a; Treiman, Sotak, et Bowman, 2001b). Même si la démonstration de Treiman *et al.* (1996) repose sur un petit nombre de lettres (par comparaison avec l'ensemble de l'alphabet) et sur une configuration des correspondances graphèmes-phonèmes propre à une seule langue, l'anglais, d'autres études de nature expérimentale (Byrne et Fielding-Barnsley, 1989; Ehri et Wilce, 1985; Laing et Hulme, 1999) appuient l'idée que les enfants se servent en outre de leur connaissance du nom des lettres pour découvrir le principe alphabétique lorsqu'ils apprennent à lire. Ce processus semble donc responsable en partie de la forte relation entre la connaissance du nom des lettres et la lecture des mots.

Les facteurs cognitifs et linguistiques du développement de la connaissance du nom des lettres

Des études descriptives sur la connaissance alphabétique jalonnent la recherche en anglais en plus des diverses études qui mettent en relation la connaissance alphabétique et la lecture (Mason, 1980; McBride-Chang, 1999; Worden et Boettcher, 1990). Ces études ont comme avantage de donner des repères à propos du développement de la connaissance alphabétique. Si, chez Worden et Boettcher (1990), près de 40 % des enfants de quatre ans connaissent le nom de plus de 21 lettres, ce pourcentage s'élève à 95 % chez les enfants en garderie universitaire de l'étude de Mason (1980). Ce genre d'information sur la variation dans l'identification du nom des lettres donne une idée de ce qui peut être attendu en garderie avant et après intervention en milieu anglophone (l'enseignement de la lecture par les parents universitaires de l'étude de Mason (1980) pouvant être considéré comme une sorte d'intervention). Mason (1980) et McBride-Chang (1999) soulignent, comme le reste de la littérature scientifique, le rôle de la connaissance alphabétique dans l'apprentissage élémentaire du décodage de mots.

Worden et Boettcher (1990) explorent d'autres dimensions de la connaissance alphabétique. Il y a des variations dans la nature de la tâche, la dénomination de lettres, la récitation des lettres et l'identification de mots reliés à ces lettres (ex. : a pour abeille, b pour ballon, etc.). Il y a aussi variation sur le matériel : lettres minuscules et majuscules. La performance à toutes ces tâches augmente avec l'âge et il est plus facile de nommer et d'écrire des lettres majuscules que des lettres minuscules (voir aussi Smythe, Stennett, Hardy & Wilson, 1971).

Un phénomène relevé par Bloodgood (1999) et étudié expérimentalement par Treiman et Broderick (1998) indique clairement le type de connaissance qu'est la connaissance du nom des lettres. En effet, les enfants entendent et voient souvent leur prénom ainsi que les lettres qui le composent. Cette familiarité donne une longueur d'avance aux lettres du prénom de l'enfant. Selon cette perspective, de toutes les lettres qu'il aura à apprendre, l'enfant apprendra d'abord celles de son prénom avec plus d'aisance. Ce genre d'effet ressemble beaucoup aux effets de familiarité retrouvés dans la recherche sur le traitement lexical.

Si ces études mettent en relief principalement des effets de tâche (réciter, nommer, écrire; donner le nom des lettres et l'associer à un mot) ainsi que de format (lettres majuscules et minuscules) susceptibles d'être reproduits dans plusieurs langues alphabétiques, McBride-Chang (1999) relève un phénomène de nature linguistique pouvant expliquer pourquoi certaines lettres sont plus difficiles à apprendre que d'autres. Elle observe que les enfants ont plus de facilité avec les consonnes dont le nom commence par le son de la lettre appropriée (ex. B qui se nomme « bé » en français et « bee » en anglais) qu'avec les consonnes dont le nom commence par une voyelle (ex. : F qui se prononce « ef » en français et en anglais). Cette facilitation s'observe davantage dans les épreuves d'identification du son des lettres que dans les épreuves d'identification de leur nom. Étant donné que les voyelles ont les noms les plus faciles à apprendre (leur nom comporte uniquement leur son; ex. : la lettre « o » a le son /o/), la hiérarchie de l'apprentissage du nom des lettres serait, du plus facile

au plus difficile, le nom des voyelles, le nom des consonnes de type CV, le nom des consonnes de type VC et les noms arbitraires (ex. : le « double V » et l' « i grec » du français, le « double u » de l'anglais). Ce patron hypothétique de résultats devrait donner une pente monotone dans les figures de la section « Résultats » concernant l'effet du type de nom de lettre.

Treiman, Weatherston et Berch (1994) expliquent la facilitation des consonnes de type CV sur les consonnes VC par la plus grande cohérence entre le nom et le son de la lettre lorsque le nom de la lettre se trouve en position initiale. Ce phénomène linguistique, dont la base semble phonologique (lors des analyses, je groupe ces deux types de noms de consonne sous la locution « noms de consonne à indice phonologique »), est susceptible de se reproduire dans plusieurs langues alphabétiques où les noms des lettres se distinguent selon cette catégorisation (nom en forme de CV comme bé, nom en forme de VC, comme « ef »). Les noms des lettres sont plutôt semblables en français et en anglais, comme en atteste le tableau 1, ce qui laisserait supposer que de tels résultats devaient être reproduits en français à moins que la phonologie du français ait des propriétés intervenant dans cette distinction.

Tableau 1 : **Nomenclature des lettres et prononciation de leur nom en français et en anglais**

Français			Anglais		
Lettre	**Catégorie**	**Prononciation**	**Lettre**	**Catégorie**	**Prononciation**
B	CV	Bé	**B**	CV	Bee
D		Dé	**D**		Dee
J		Ji	**J**		Jay
K		Ka	**K**		Kay
P		Pé	**P**		Pee
T		Té	**T**		Tee
V		Vé	**V**		Vee
Z		Zède	**Z**		Zed
F	VC	Effe	**F**	VC	Effe
L		Elle	**L**		Elle
M		Aime	**M**		Em
N		Aine	**N**		En
R		Air	**R**		Are
S		Esse	**S**		Esse
X		Ixe	**X**		Ex
H	Arbitraire	Hache	**H**	Arbitraire	Ache
Q		Ku	**Q**		Cue
W		Double v	**W**		Double u
C	Contextuelle	Cé	**C**	Contextuelle	
G		Gé	**G**		
A	Voyelles	A	**A**	Voyelles	A
E		E	**E**		E
I		I	**I**		I
O		O	**O**		O
U		U	**U**		U
Y		I grec	**Y**		Why

À l'analyse, la connaissance de l'alphabet se manifeste de différentes façons. Si, d'emblée, la plupart des gens penseront au fait de donner le nom des lettres comme indicateur de la connaissance de l'alphabet, on peut aussi demander aux enfants d'écrire les lettres que l'on nomme. Ces différentes manifestations de l'apprentissage de l'alphabet comportent toutes l'avantage, à des degrés différents certes, de mettre en jeu l'élément fondamental du principe alphabétique, la correspondance entre le

symbole écrit, la lettre, et l'unité phonologique, le phonème. Cette mise en correspondance est moins évidente lors d'une autre manifestation de la connaissance de l'alphabet, la déclamation de la suite alphabétique. Cette déclamation est souvent chantée et rendue sans séparation claire de ses éléments constitutifs. De plus, elle est surtout pratiquée avec peu de liens avec la lecture. Notre recherche bibliographique révèle peu d'informations sur cette conduite alors que la recherche sur les autres manifestations de la connaissance alphabétique abonde.

Objectifs de l'étude

Une des motivations de la présente étude est le manque de données sur la connaissance alphabétique au Canada français. Dans notre recension des écrits (à l'aide du système de fouille bibliographique de Psycinfo), j'ai répertorié une seule étude portant strictement sur le développement de la connaissance alphabétique en milieu francophone, celle d'Écalle (2004). Cette étude menée en France auprès d'enfants de maternelle (Grande section, âgés entre 5.2 et 6 ans) utilise des procédures de réception (par opposition à des procédures de production) de la connaissance alphabétique : l'enfant doit trouver sur une planche de 26 lettres celle que l'examinateur vient de nommer ou encore celle se trouvant au début du mot que l'examinateur dit. Écalle étudie de plus l'effet de la forme d'écriture des lettres (en caractères d'imprimerie versus en écriture cursive), la supériorité des voyelles par rapport aux consonnes, la fréquence graphophonémique et l'effet de la composition du nom de la lettre. Tous les effets retrouvés sont consistants avec ceux de McBride-Chang (1999) et de Treiman *et al.* (1994). Ceci permet de s'attendre à ce qu'il en aille de même pour une étude chez de petits Canadiens francophones.

Jusqu'à récemment, au Nouveau-Brunswick où a lieu la présente étude, l'apprentissage formel de la lecture et des lettres ne commençait qu'en première année (ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 2001), la maternelle ayant pour objectif de sensibiliser les enfants aux lettres. Il n'y a pas de prématernelle incorporée au système d'éducation. Ce contexte social a permis d'étudier l'évolution des connaissances alphabétiques chez les petits francophones avant la scolarisation et au moment où celle-ci est amorcée. L'objectif général de la présente étude est donc d'examiner le développement de la connaissance du nom des lettres chez les petits francophones du Nouveau-Brunswick. Pour ce faire, des enfants de prématernelle, de maternelle et de première année ont eu comme tâche d'identifier et d'écrire des lettres majuscules et minuscules. Une amélioration générale de la performance suivant un tracé non linéaire avec une élévation plus marquée entre la maternelle et la première année serait attribuable à un apport majeur du système scolaire (et de l'enseignement formel du nom des lettres). Une amélioration strictement linéaire refléterait une contribution égale des facteurs intervenant à chaque groupe d'âge. De plus, on peut s'attendre à ce que les enfants aient plus de facilité avec l'identification du nom des lettres qu'avec leur écriture selon les résultats de Worden et Boettcher (1990) et de McBride-Chang (1999) et avec les lettres majuscules qu'avec les lettres minuscules selon les résultats de Worden et Boettcher (1990). Cet agencement d'un objectif général et d'attentes spécifiques caractérisent la présente étude comme

étant à la fois descriptive et expérimentale à l'instar des études de Worden et Boettcher (1990) et McBride-Chang (1999).

Après avoir illustré le développement de l'identification et de l'écriture de lettres majuscules et minuscules, la présente étude a deux objectifs supplémentaires : (A) tester l'effet de facilitation du type de consonne (CV versus VC : voir Écalle, 2004; McBride-Chang, 1999) et (B) examiner l'effet de facilitation du prénom des enfants sur l'apprentissage des lettres (Bloodgood, 1999; Treiman et Broderick, 1998). L'étude de ces deux effets se faisant dans le contexte particulier de l'identification et de l'écriture de lettres majuscules et minuscules, la présente étude met donc à l'épreuve ces effets dans un contexte plus étendu (identification, écriture; lettres majuscules et minuscules) que les études antérieures. Si les résultats antérieurs se généralisent, ces effets devraient se retrouver dans chacune des tâches de la présente étude. Il y a des attentes spécifiques pour chaque effet. Selon les résultats de McBride-Chang (1999), les enfants devraient faire mieux avec les consonnes de type CV qu'avec les consonnes de type VC, avec ces consonnes (à indice phonologique) qu'avec les consonnes à nom abstrait et avec les voyelles qu'avec les consonnes. En ce qui concerne l'effet de la familiarité des lettres du prénom de l'enfant, cette familiarité devrait faire en sorte que les lettres du prénom de l'enfant devraient augmenter avec l'âge.

Enfin, cette série d'objectifs se complète par l'examen du développement d'une autre forme de connaissance du nom des lettres, la récitation de l'alphabet, pour en voir l'association avec la lecture de mots, ce qui, à ma connaissance, n'a pas encore été fait. Bien que peu d'informations scientifiques soient disponibles sur l'habileté à réciter l'alphabet, on devrait s'attendre à deux choses étant donné son apparition précoce : elle devrait aussi donner lieu à un développement linéaire à tout le moins et devrait être plus facile que l'identification et l'écriture de lettres. Il sera intéressant de comparer à titre exploratoire la force de l'association de la récitation de l'alphabet à celle des autres tâches d'identification et d'écriture du nom des lettres pour tester si cette autre forme de connaissance alphabétique se comporte de la même façon que les tâches plus standards d'identification et d'écriture de lettres. Dans leur ensemble, ces données permettront de se faire une idée du développement de la connaissance du nom des lettres en français au Nouveau-Brunswick francophone (Acadie du Nouveau-Brunswick).

Méthode

Participantes et participants

Les 121 enfants (67 filles et 54 garçons) participant à cette étude viennent de cinq établissements. Ces enfants se regroupent selon 3 groupes d'âge : prématernelle (4-5 ans), maternelle (5-6 ans) et première année (6-7 ans). Des enfants de ces trois groupes viennent de quatre garderies (non scolaires) de Moncton et Dieppe. Des enfants de maternelle et de première année ont été choisis à l'école Champlain de Moncton. Il y a à peu près le même nombre d'enfants dans chaque groupe, soit 40 en prématernelle (moyenne d'âge = 4,71 ans, E.T. = 0,41 an), 42 en maternelle (moyenne

d'âge = 5,66 ans, E.T. = 0,37 an) et 39 en première année (moyenne d'âge = 6,64 ans, E.T. = 0,37 an). Tous ces participants ont reçu l'approbation écrite d'un de leurs parents pour participer à cette étude. À Moncton et à Dieppe, le revenu total médian annuel est plus élevé que celui de la province (21 000 $) mais comparable à celui de l'ensemble du Canada (24 000 $, voir Statistique Canada, 2006). Même si l'échantillon se compose d'enfants francophones fréquentant l'école française, l'exposition à l'anglais n'est pas négligeable, les francophones de Moncton constituant 33 % de la population de cette ville et ceux de Dieppe, 75 % (voir Statistique Canada, 2001).

Matériel et procédure

La procédure utilisée se rapproche de celles de Worden et Boettcher (1990) et de McBride-Chang (1999). En conséquence, les tâches utilisées sont très voisines de tâches similaires faites en classe et exigent une production (nommer, écrire la lettre, etc.) de la part de l'enfant. De plus, toutes les lettres de l'alphabet français sont mises à l'épreuve, ce qui donne un aperçu du développement de l'ensemble du système. Les entrevues avec les enfants sont individuelles et se déroulent en une seule session de vingt-cinq minutes. L'entrevue comporte deux parties : l'une mesurant les connaissances du nom des lettres faisant l'objet de ce texte et l'autre, les connaissances numériques dont il ne sera pas question ici. Tous les enfants commencent par les tâches portant sur les connaissances du nom des lettres. Les tâches sur les connaissances du nom des lettres comprennent un extrait du FIAT (les 10 premiers mots du « French Immersion Achievement Test » de Wormelli et Ardanaz, 1987; il s'agit de mots relativement faciles car la réussite de tous ces mots donnerait un rang centile de 23 selon les normes de fin de première année de ce test, soit pour des enfants anglophones en immersion française) pour distinguer les enfants lecteurs des non-lecteurs, la récitation de l'alphabet sous forme de comptine ainsi que l'identification et l'écriture de toutes les vingt-six lettres de l'alphabet français sous leur forme majuscule et minuscule. À l'exception de l'extrait du FIAT, les tâches reprennent celles de l'étude de Worden et Boettcher (1990); essentiellement, la procédure consiste à montrer à l'enfant une carte sur laquelle les 26 lettres de l'alphabet français sont inscrites dans un ordre aléatoire. Dans le cas de l'identification des lettres, l'examinateur ou l'examinatrice demande à l'enfant de lire ce qu'il y a sur la carte. Dans le cas de l'écriture, l'examinateur ou l'examinatrice lit ce qu'il y a sur la carte pour que l'enfant le transcrive. Pour chacune des tâches, approximativement la moitié des enfants font un ordre aléatoire et l'autre moitié, un autre ordre aléatoire. En ce qui a trait à l'effet de facilitation des consonnes de type CV par rapport aux consonnes de type VC, il n'y a pas à strictement parler de manipulation à faire vu qu'il s'agit d'une propriété inhérente aux lettres. Pour étudier l'effet du prénom de l'enfant, seules les lettres distinctes de son prénom sont comptées. La collecte des données s'est faite un peu avant la fin de l'année scolaire (mars-avril).

Les tâches utilisées sont très voisines de tâches similaires faites en classe et exigent une production (nommer, écrire la lettre, etc.) de la part de l'enfant.

Résultats

Le tableau 2 présente les statistiques descriptives de la performance des enfants aux cinq tâches de connaissance du nom des lettres selon leur groupe d'âge. Les valeurs rapportées au tableau 2 sont celles des cotes brutes plutôt que des pourcentages pour qu'il soit facile de constater l'évolution du nombre de lettres. Toutes les analyses ont été menées deux fois, soit sur les cotes brutes (nombre de lettres correctes) et sur les pourcentages. Les résultats étant essentiellement les mêmes, je rapporte les analyses sur les pourcentages. Au point de vue de l'analyse statistique, les objectifs se définissent par des effets principaux dans les analyses de variance ou le test de contrastes *a priori* pour préciser ces effets principaux. Tous les effets principaux d'intérêt sont significatifs. En somme, les enfants améliorent leur performance globale aux tâches d'un groupe d'âge à l'autre, récitent davantage de lettres qu'ils n'en identifient ou écrivent, identifient davantage de lettres qu'ils n'en écrivent et ont plus de facilité avec les lettres majuscules qu'avec les lettres minuscules. Aucune interaction n'est prévue, mais le plan d'analyse permet d'en tester un grand nombre. La grande majorité de ces interactions ne changent pas la tendance générale des effets qui viennent d'être mentionnés. Les interactions avec les groupes d'âge sont dues en fait à des effets de plafonnement en première année, moment où les enfants semblent connaître presque toutes les lettres. Les résultats sur les interactions ne sont que brièvement rapportés ci-dessous pour concentrer l'attention sur les autres effets.

Tableau 2 : **Statistiques descriptives de la performance des enfants aux tâches de connaissance de lettres et d'identification de mots**

Statistiques	Identification des 10 premiers mots du FIAT	Récitation de l'alphabet	Identification de lettres majuscules	Identification de lettres minuscules	Écriture de lettres majuscules	Écriture de lettres minuscules
Prématernelle						
Moyenne	0,05	16,60	8,25	5,72	5,75	2,72
Écart-type	0,22	8,66	7,00	6,10	5,44	3,38
Minimum	0	0	0	0	0	0
Maximum	1	26	24	21	19	13
Maternelle						
Moyenne	0,71	20,88	16,83	14,44	13,17	9,17
Écart-type	1,72	7,63	8,31	8,41	7,67	6,65
Minimum	0	0	1	0	0	0
Maximum	10	26	26	26	25	24
Première année						
Moyenne	7,35	23,48	24,05	23,67	21,23	20,35
Écart-type	3,09	5,30	3,81	3,60	4,06	5,12
Minimum	0	7	8	10	7	5
Maximum	10	26	26	26	26	26

Avant d'examiner les objectifs de l'étude, j'ai cherché à savoir si le sexe influence la performance des enfants aux cinq tâches de connaissance du nom des lettres. Une analyse préliminaire prenant aussi en compte les groupes d'âge indique que le sexe n'a pas d'effet significatif, tous les $F < 3.00$, $p > .10$, $\epsilon^2 < .02$. Ce facteur est donc exclu de toutes les analyses subséquentes.

Les contrastes mesurant la linéarité et la non-linéarité de l'effet du groupe d'âge montrent que, si toutes les cotes des tâches de connaissance du nom des lettres sont réunies en une seule, cette cote globale augmente significativement d'un groupe d'âge à un autre.

Patron global de développement

Le premier des objectifs de cette étude vise la description de l'évolution des réponses correctes à l'ensemble des cinq tâches de connaissance du nom des lettres (la récitation, l'identification et l'écriture de lettres majuscules et minuscules). Les cotes à chaque tâche augmentent de façon assez claire au tableau 2. Une analyse regroupant en un seul facteur intra-sujet les cinq tâches de connaissance du nom des lettres et incluant le facteur inter-sujet des groupes d'âge confirme et précise cette observation. Les contrastes mesurant la linéarité et la non-linéarité de l'effet du groupe d'âge montrent que, si toutes les cotes des tâches de connaissance du nom des lettres sont réunies en une seule, cette cote globale augmente significativement d'un groupe d'âge à un autre de façon linéaire, $F(1, 118) = 156.20$, $p < .001$ (voir tableau 2), mais pas de façon non linéaire, $F(1, 118) = 0.002$, $p > .95$.

Distinctions entre les types de tâches

De plus, la même analyse indique que certaines tâches sont plus faciles que d'autres, $F(4, 472) = 90.37$, $p < .001$, $\epsilon^2 = .43$, et que cet effet varie en fonction des groupes d'âge, leur interaction étant significative, $F(8, 472) = 13.49$, $p < .001$, $\epsilon^2 = .19$. Ces effets appuient l'examen séparé des tâches. Une première distinction se fait à l'aide d'un contraste distinguant la récitation de l'alphabet de la performance aux tâches d'identification et d'écriture de lettres. Selon ce contraste, la récitation de l'alphabet est plus facile que toutes les autres tâches de connaissance du nom des lettres, $F(1, 118) = 93.24$, $p < .001$, $\epsilon^2 = .44$ (sauf en première année, où la performance à ces tâches plafonne, selon l'interaction significative de ce contraste avec les groupes d'âge, $F(2, 118) = 18.11$, $p < .001$, $\epsilon^2 = .23$).

Les quatre autres tâches, soit celles d'identification et d'écriture de lettres majuscules et minuscules, s'organisent selon un schème 2 par 2, soit les deux niveaux du format de présentation de la lettre (majuscule vs minuscule) et du type de tâche (identification vs écriture de lettres). L'analyse de ce schème mixte (vu la présence des groupes d'âge comme facteur inter-sujet) montre qu'en plus de l'augmentation globale en fonction de l'âge déjà notée, les enfants identifient davantage de lettres qu'ils n'en écrivent, $F(1, 118) = 108.34$, $p < .001$, $\epsilon^2 = .48$, et réussissent significativement mieux avec des lettres majuscules qu'avec des minuscules, $F(1, 118) = 99.12$, $p < .001$, $\epsilon^2 = .46$. Il y a une interaction significative entre les deux facteurs, mais l'analyse de cette interaction ne produit pas d'effet distinctif, les enfants ont toujours plus de facilité avec les lettres majuscules qu'avec les lettres minuscules lors de l'identification des lettres, $F(1, 118) = 70.34$, $p < .001$, $\epsilon^2 = .37$, et lors de l'écriture des lettres, $F(1, 118) = 52.18$, $p < .001$, $\epsilon^2 = .31$. Cette interaction (entre le format et le type de tâche) semble surtout due à une différence dans la taille de l'effet du format aux

niveaux de l'identification et de l'écriture des lettres. Contrairement à la récitation de l'alphabet et à la supériorité de la performance avec les lettres majuscules dont les interactions avec les groupes d'âge reflètent des effets de plafonnement en première année, la meilleure performance des enfants en identification de lettres versus en écriture ne change pas en fonction des groupes d'âge, toutes les interactions n'étant pas significatives, $F(2, 118) < 2.80$, $p > .05$, $\epsilon^2 < .05$. Les enfants identifient davantage de lettres qu'ils n'en écrivent dans toutes les conditions de l'étude.

Effet du type de nom de lettres

Selon McBride-Chang (1999), le type de nom de la lettre détermine la facilité à apprendre ce nom selon qu'il contient le son de la consonne au début du nom (nom à consonance CV comme b) ou à la fin (nom à consonance VC comme f), que ce nom soit un nom arbitraire ou qu'il s'agisse d'une voyelle. Pour voir si le type de nom de la lettre a une influence, les mêmes catégories de noms que celles de McBride-Chang (1999) sont utilisées (consonnes de type CV : b, d, j, k, p, t, v, z; consonnes de type VC : f, l, m, n, r, s; consonnes à nom abstrait : h, q, w). Pour comparer la performance à ces catégories par rapport à celle des voyelles, on ajoute cette dernière (a, e, i, o, u). Les attentes fondées sur les résultats de McBride-Chang amènent à faire trois contrastes *a priori*, soit (A) un entre la performance lorsque le nom de consonne est de forme CV comparé à la performance lorsqu'il est de forme VC, (B) un entre la performance à ces deux formes de noms de consonnes à indice phonologique et celle aux noms abstraits de consonne, puis (C) un entre la performance aux noms de consonnes et celle aux noms de voyelles. Le premier contraste est celui testant directement l'hypothèse principale de McBride-Chang d'une facilitation de type de nom de forme CV.

Les enfants ont significativement plus de facilité à nommer et à écrire les consonnes de type VC que les consonnes de type CV, soit une différence en sens opposé à celle attendue.

Dans une analyse où l'effet du type de nom de la lettre est étudié au niveau des groupes d'âge, du type tâche (identification, écriture) et du format de la lettre (majuscule, minuscule), les effets de tous les facteurs principaux sont significatifs, notamment celui du type de nom de lettre, $F(3, 354) = 59.47$, $p < .001$, $\epsilon^2 = .33$. De plus, sept des onze interactions sont significatives, dont l'interaction quadruple, $F(6, 354) = 3.76$, $p < .001$, $\epsilon^2 = .06$. Les figures 1 et 2 illustrent ces effets. L'examen des contrastes associés au facteur du type de nom de lettre et de leurs interactions avec les autres facteurs du schème d'analyse distingue le premier contraste des autres. En effet, le premier contraste indique que les enfants ont significativement plus de facilité à nommer et à écrire les consonnes de type VC que les consonnes de type CV, $F(1, 118) = 36.08$, $p < .001$, $\epsilon^2 = .23$, soit une différence en sens opposé à celle attendue. Cette différence se retrouve dans toutes les conditions (l'histogramme pour les consonnes VC est plus élevé que celui des consonnes CV dans toutes les conditions des figures 1 et 2), parce qu'aucune de ses interactions n'est significative, tous les $F < 2.55$, $p > .05$, $\epsilon^2 < .04$.

Figure 1 : **Pourcentage de lettres correctement identifiées par les enfants selon le type de lettres, le format de présentation et le groupe d'âge**

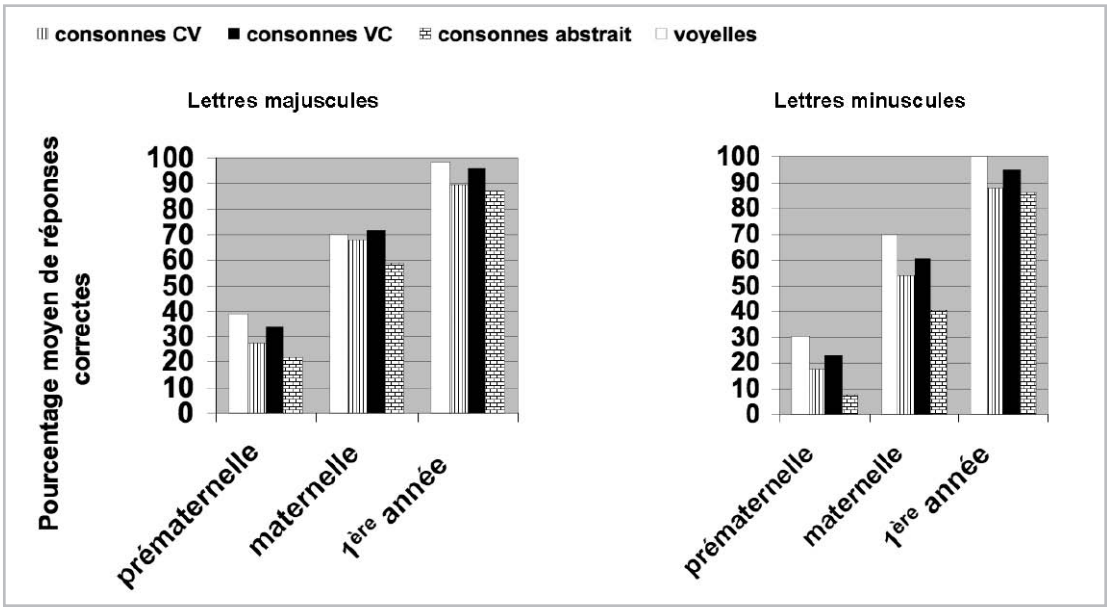
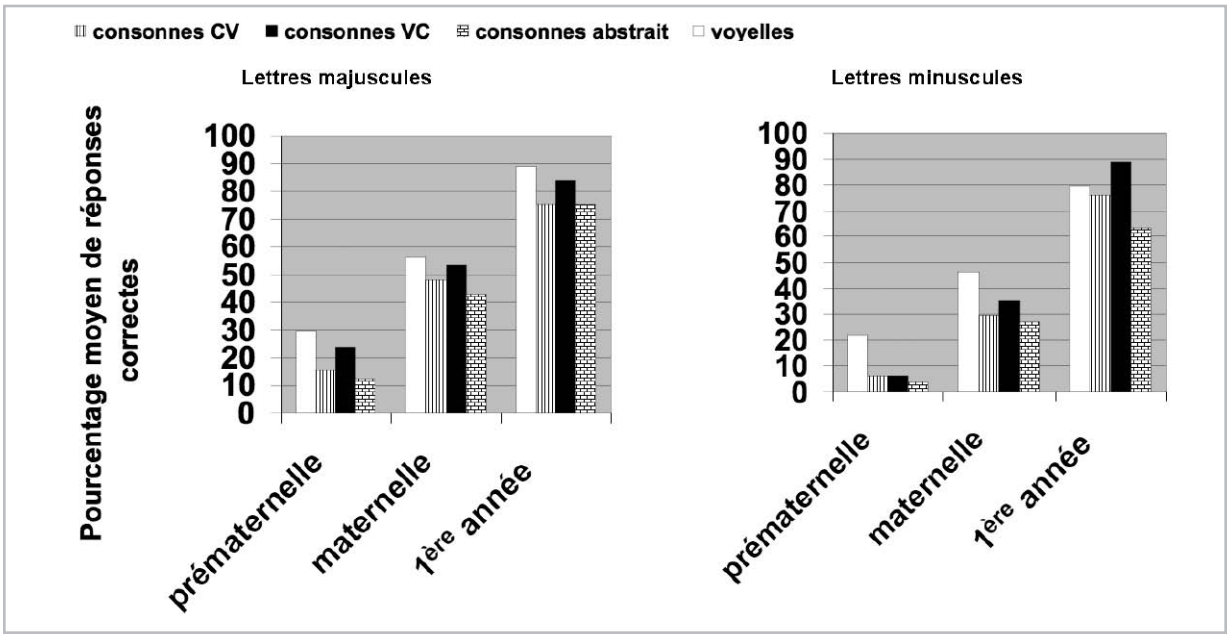


Figure 2 : **Pourcentage de lettres correctement écrites par les enfants selon le type de lettres, le format de présentation et le groupe d'âge**



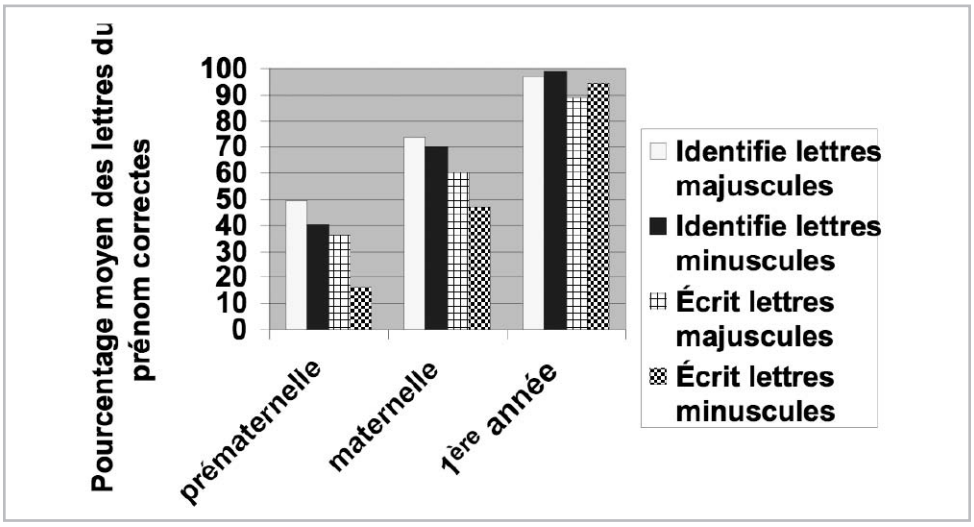
Les contrastes portant sur les autres types de noms de lettres (nom abstrait de consonne, nom de voyelle) sont affectés par les facteurs de l'analyse. Cette observation combinée à la précédente concernant le premier contraste explique que la plupart des effets sont significatifs dans l'analyse globale de la présente section. Les enfants ont significativement plus de difficulté à identifier et écrire les consonnes à nom abstrait que les consonnes avec des noms à indice phonologique, $F(1, 118) = 43.99$, $p < .001$, $\epsilon^2 = .27$. Cet effet est modifié par deux interactions, l'une impliquant le type de tâche et le groupe d'âge, $F(2, 118) = 7.10$, $p < .001$, $\epsilon^2 = .11$, et l'autre incluant les mêmes facteurs ainsi que le format de la lettre, $F(2, 118) = 5.78$, $p < .01$, $\epsilon^2 = .09$. L'examen de cette interaction montre qu'effectivement, les enfants réussissent en général significativement moins bien avec les consonnes à nom abstrait qu'avec les consonnes avec des noms à indice phonologique. Ceci est le cas dans toutes les conditions où ils doivent identifier la lettre, tous les $F > 5.00$, $p < .05$, $\epsilon^2 > .12$, sauf en première année avec les lettres minuscules, $F(1, 38) = 3.56$, $p < .07$, $\epsilon^2 = .09$., et dans deux des six conditions où ils doivent écrire la lettre, soit avec les lettres majuscules en prématernelle, $F(1, 39) = 5.48$, $p < .025$, $\epsilon^2 = .12$, et avec les lettres minuscules en première année, $F(1, 38) = 16.48$, $p < .001$, $\epsilon^2 = .30$ (les résultats sont non significatifs dans les quatre autres conditions, tous les $F > 1.00$, $p < .40$, $\epsilon^2 > .02$).

Le test du contraste concernant la facilité des voyelles par rapport aux consonnes indique que les enfants identifient et écrivent significativement plus de voyelles que de consonnes, $F(1, 118) = 90.07$, $p < .01$, $\epsilon^2 = .43$. Le patron général de cette facilité varie selon les conditions de l'étude (voir figures 1 et 2) à cause de trois interactions significatives. Le contraste est significatif au niveau du format de la lettre, $F(1, 118) = 9.67$, $p < .01$, $\epsilon^2 = .08$, au niveau du même facteur en interaction avec les groupes d'âge, $F(2, 118) = 8.48$, $p < .001$, $\epsilon^2 = .13$, ainsi qu'au niveau du même facteur, mais en interaction avec la tâche, $F(1, 118) = 4.54$, $p < .05$, $\epsilon^2 = .04$. L'examen de l'interaction mettant en jeu le contraste, le format de la lettre et les groupes d'âge amène à constater que les enfants réussissent significativement mieux avec les voyelles dans tous les groupes d'âge et ce, peu importe le format de présentation de la lettre, tous les $F > 8.75$, $p < .001$, $\epsilon^2 = .19$, sauf en maternelle pour les lettres majuscules, $F(1, 41) = 1.83$, $p > .15$, $\epsilon^2 = .04$ (voir milieu des panneaux de gauche des figures 1 et 2). L'interaction entre le contraste, le format de la lettre et le type de tâche reflète une différence de tendance en identification de lettres. Quand ils écrivent (voir figure 2), les enfants réussissent significativement mieux avec les voyelles qu'avec les consonnes peu importe le format de la lettre, $F(1, 118) = .70$, $p > .40$, $\epsilon^2 < .01$. En revanche, à l'identification de lettres, la différence en faveur des voyelles est plus élevée lorsque les lettres sont en minuscules, $F(1, 118) = 85.19$, $p < .001$, $\epsilon^2 = .42$, que lorsqu'elles sont en majuscules, $F(1, 118) = 23.83$, $p < .001$, $\epsilon^2 = .17$ (comparer les panneaux de gauche et de droite de la figure 1).

Effet de la familiarité due aux lettres contenues dans le prénom de l'enfant

À partir du prénom des enfants, j'ai pu calculer la proportion de lettres de leur prénom qu'ils ou elles savent reconnaître ou écrire. Le profil des pourcentages moyens est présenté à la figure 3. Ces pourcentages sont soumis à l'analyse de variance pour schème mixte regroupant le groupe d'âge (3 niveaux : prématernelle, maternelle, 1re année) comme facteur inter-sujet et le format de présentation des lettres (2 niveaux : majuscules et minuscules) ainsi que le type de tâche (2 niveaux : identification, écriture). Tous les facteurs sont significatifs lors de la première analyse dont en outre l'interaction triple du type de tâche, du format de la lettre et des groupes d'âge, $F(2,118) = 3.81$, $p < .05$, $\epsilon^2 = .06$. Les enfants identifient et écrivent significativement plus de lettres de leur prénom d'un groupe d'âge à l'autre, $F(2,118) = 56.81$, $p < .001$, $\epsilon^2 = .49$. L'interaction triple s'explique par le fait qu'en prématernelle et en maternelle, les lettres majuscules donnent lieu à un meilleur rendement de la part des enfants, tous les $F > 4.90$, $p < .05$, $\epsilon^2 > .02$, alors qu'en première année, c'est l'inverse : les enfants identifient plus facilement les lettres de leur prénom lorsqu'elles sont présentées en lettres minuscules plutôt qu'en lettres majuscules, $F(1, 38) = 6.13$, $p < .05$, $\epsilon^2 = .14$, à un moment où les enfants identifient presque toutes les lettres de leur prénom avec succès (voir section de droite de la figure 3). Dans toutes les situations, l'identification (des lettres du prénom) est plus facile que l'écriture.

Figure 3 : **Pourcentage de lettres du prénom correctement identifiées ou écrites par les enfants selon leur groupe d'âge**



Ces résultats sont-ils semblables si les enfants sont non-lecteurs?

Toutes les analyses ont été refaites pour savoir si les enfants non-lecteurs manifestent les mêmes effets que ceux rapportés dans cette étude. Pour ce faire, ces nouvelles analyses incluent seulement les enfants qui ont une cote de zéro à l'épreuve de lecture des 10 premiers mots du FIAT. L'échantillon pour ces analyses se compose alors de 38 enfants de prématernelle (22 filles et 16 garçons; les deux autres enfants de prématernelle ne lisent qu'un seul mot) et 28 enfants de maternelle (17 filles et 11 garçons). Aucun enfant de 1re année ne se retrouve dans cette analyse, tous ces enfants sachant lire au moins un mot. Même si ces analyses ont moins de puissance statistique que les analyses originales (à cause de la taille de l'échantillon), elles confirment les effets remarqués. En résumé, les enfants non-lecteurs réussissent mieux en maternelle qu'en prématernelle dans l'ensemble des tâches, réussissent mieux en récitation de lettres que dans les autres tâches de connaissance du nom des lettres, identifient davantage de lettres qu'ils n'en écrivent, réussissent mieux avec les lettres majuscules qu'avec les minuscules, et manifestent les mêmes effets du type de nom de lettre et de familiarité des lettres contenues dans leur prénom. Plusieurs interactions signalées dans les analyses originales se retrouvent dans ces analyses avec les non-lecteurs. Cependant, les analyses chez les non-lecteurs révèlent des effets supplémentaires aux analyses originales. Le facteur principal du sexe y est significatif, $F(1, 61) = 4.43$, $p < .05$, $\epsilon^2 = .07$, ainsi que quelques interactions le mettant en jeu. Les filles non-lectrices réussissent mieux dans l'ensemble des tâches de connaissance du nom des lettres que les garçons non-lecteurs. La présence de cet effet chez les enfants non-lecteurs et son absence dans l'analyse menée sur tous les enfants suggèrent que l'alphabétisation et la scolarisation contribuent à faire disparaître les différences entre filles et garçons à tout le moins au niveau de la connaissance du nom des lettres. En bref, les enfants non-lecteurs manifestent les mêmes effets que dans l'analyse originale, sauf qu'il y a une différence à l'avantage des filles.

Les enfants non-lecteurs réussissent mieux en maternelle qu'en prématernelle dans l'ensemble des tâches, réussissent mieux en récitation de lettres que dans les autres tâches de connaissance du nom des lettres, identifient davantage de lettres qu'ils n'en écrivent, réussissent mieux avec les lettres majuscules qu'avec les minuscules, et manifestent les mêmes effets du type de nom de lettre et de familiarité des lettres contenues dans leur prénom.

Relation de la récitation de l'alphabet avec la lecture de mots

Afin de mieux comprendre la récitation de l'alphabet, je compare sa relation avec la lecture de mots à celle des autres types de tâches d'identification et d'écriture de lettres avec la même variable, mais seulement avec les enfants de première année parce que la variance est suffisante à ce niveau, en particulier pour la lecture de mots (voir tableau 2). La corrélation entre la récitation de l'alphabet et la lecture des dix premiers mots du FIAT est de 0.44, $p < .01$. Les autres tâches de connaissance du nom des lettres ont des corrélations avec la lecture supérieures à 0.50, $p < .001$. Ces corrélations sont essentiellement de même taille.

Discussion

L'analyse des résultats permet de répondre positivement aux questions relevant de chacun des cinq objectifs de cette étude. Le développement des connaissances du nom des lettres se fait de façon surtout linéaire au niveau des groupes d'âge de cette

étude. La récitation de l'alphabet est plus facile que les autres tâches et est reliée à la lecture de mots en première année. Les lettres majuscules sont plus faciles à identifier et à écrire que les lettres minuscules. L'identification des lettres est plus facile que leur écriture. Les enfants ont plus de facilité à identifier et à écrire les voyelles et, parmi les consonnes, celles dont les noms correspondent à une séquence VC. De plus, les enfants identifient et écrivent plus facilement les lettres de leur prénom. Le schème exhaustif de cette étude permet aussi de voir si des interactions modifient ces effets globaux. En général, l'analyse des interactions confirme la présence des effets globaux, même si plusieurs interactions sont significatives. Certaines interactions reflètent le maintien de l'effet global, mais pas avec la même force dans toutes les conditions, comme dans le cas de l'interaction entre l'effet du format de présentation de la lettre et le type de tâche (identification ou écriture). D'autres interactions sont dues à des limites de la performance comme le plafonnement des cotes, c'est le cas pour la récitation de l'alphabet et pour l'avantage des lettres majuscules sur les lettres minuscules, ou encore à un manque de variation de la performance dans une condition particulière, voir les interactions concernant la différence entre les consonnes à nom abstrait et les consonnes à indice phonologique. En somme, la discussion portera essentiellement sur les effets principaux, qui seront présentés tour à tour, et, dans certains cas, sur leurs interactions ou leur absence d'interaction.

L'évolution de la performance moyenne aux tâches de connaissance du nom des lettres observée dans cette étude ressemble assez à celle observée pour la langue anglaise chez Worden et Boettcher (1990) et McBride-Chang (1999). Les enfants ne maîtrisent l'ensemble des lettres qu'après un enseignement systématique, soit en première année au Nouveau-Brunswick lors de cette étude. Puisque dans Mason (1980), les enfants de cinq ans d'une garderie universitaire connaissent presque toutes leurs lettres, l'atteinte de ce niveau de maîtrise du système alphabétique peut relever du système scolaire comme dans la présente étude, ou encore des parents ou des garderies (pour peu que dans ces deux derniers cas la procédure soit systématique). Dans la présente étude, la contribution des différents intervenants est (indirectement) soulignée par l'amélioration linéaire de la performance aux tâches de connaissance du nom des lettres; ce qui signifie que les enfants font des gains comparables entre, d'une part, la prématernelle et la maternelle et, d'autre part, la maternelle et la première année, moment où débute l'enseignement formel dans la présente étude. Par ailleurs, l'importance des écarts-types dans la présente étude signale l'existence d'importantes différences individuelles. Ces différences sont probablement le reflet du degré de stimulation des connaissances du nom des lettres par le milieu familial ou les garderies.

La comparaison des performances en identification de lettres entre le présent échantillon et ceux de Worden et Boettcher (anglais) et de Sénéchal (2006, français) suggère une performance légèrement plus faible chez notre échantillon francophone (par exemple, comparativement aux enfants de maternelle de la présente étude, voir tableau 2, les enfants de 5 ans de Worden et Boettcher identifient correctement 22.24 lettres majuscules et 17.42 lettres minuscules, les écarts-types ne sont pas fournis par Worden et Boettcher; ceux de Sénéchal obtiennent une cote moyenne de 21.7 sur une

mesure réunissant l'identification de lettres majuscules et minuscules). Mais cette même comparaison au niveau de l'écriture indique que la performance du présent échantillon est très légèrement supérieure (voir tableau 2) à celle de l'échantillon de Worden et Boettcher (qui obtient des cotes moyennes de 12.97 pour les lettres majuscules et 7.32 pour les lettres minuscules). Étant donné que l'échantillon de Sénéchal est francophone et que la procédure est la même dans la présente étude et dans celle de Worden et Boettcher, il faudrait considérer des caractéristiques sociales comme le niveau socioéconomique ou le système scolaire pour expliquer ces différences. Pour mettre à l'épreuve les effets de ces caractéristiques, il faudra recourir à des échantillons de taille considérable et représentatifs de chaque population.

Le format de la lettre, majuscule versus minuscule, est clairement un facteur qui affecte l'apprentissage de son nom (Smythe *et al.*, 1971; Worden & Boettcher, 1990) même quand les enfants prennent avantage du type de nom de la lettre ou du fait que la lettre se trouve dans leur prénom. La différence entre les tâches d'identification et d'écriture de lettres est aussi manifeste. La pertinence de ces facteurs se remarque davantage dans leurs interactions avec le type de nom de lettre et l'avantage relié à la connaissance des lettres du prénom de l'enfant.

L'effet du nom du type de consonne, effet originalement observé en langue anglaise par Treiman (1994) et McBride-Chang (1999), refléterait une mise en correspondance avec les sons et fait aussi partie de cet apprentissage. Or, l'effet observé dans la présente étude est à l'inverse de celui observé en langue anglaise. Si les petits anglophones semblent préférer les noms de consonnes commençant par le son propre de la lettre (ex. : la lettre « B » qui se prononce « bi » en anglais) par rapport aux consonnes dont le nom vient en dernier (ex. : la lettre « F » qui se prononce « ef »), les petits francophones du présent échantillon préfèrent les consonnes dont le nom vient en dernier par rapport à celles dont le nom vient en premier. Puisqu'Écalle (2004) reproduit l'effet de Treiman et McBride-Chang chez de petits francophones, cette différence est difficilement attribuable à une différence de langue. Si la différence entre ces résultats s'explique par des facteurs non linguistiques ou psycholinguistiques, il faudrait remettre en question l'explication psycholinguistique du phénomène de la différence entre les consonnes de type CV et de type VC telle que proposée par McBride-Chang (1999).

La présente étude reproduit l'effet de facilitation du prénom de l'enfant sur l'apprentissage des lettres tout comme dans les études de Bloodgood (1999), Écalle (2004) et Treiman et Broderick (1998).

La présente étude reproduit l'effet de facilitation du prénom de l'enfant sur l'apprentissage des lettres tout comme dans les études de Bloodgood (1999), Écalle (2004) et Treiman et Broderick (1998). Cet effet est présent de façon remarquablement consistante en anglais comme en français. Il est néanmoins sensible aux facteurs du format de la lettre et aux différences entre identifier une lettre et l'écrire. Pour mieux en saisir les mécanismes et la portée, il faudra s'orienter vers des études longitudinales vu que toutes les études de ce phénomène sont transversales.

La présente étude obtient ces deux effets, type du nom des lettres et familiarité des lettres du prénom, dans une gamme de tâches plus étendue que les études antérieures (Bloodgood, 1999; Écalle, 2004; McBride-Chang, 1999; Treiman et Broderick, 1998). La présence d'interactions avec les autres facteurs des schèmes d'analyse s'interprète comme résultant du plafonnement de la performance en fin de première

année dans le cas des interactions avec les groupes d'âge. Fait à noter, la différence entre les consonnes à indice phonologique est la seule des différences associées à ces effets qui n'est pas modifiée par des interactions avec les facteurs du type de tâche et du format de présentation de la lettre. La difficulté associée aux consonnes à nom abstrait, la facilité des voyelles ainsi que la facilité avec les lettres de son prénom sont toutes des différences sensibles à ces facteurs. Cette dissociation d'effet fournit peut-être un indice sur la nature de ces différences.

Enfin, la récitation de l'alphabet est certes un type de connaissance du nom des lettres qui augmente graduellement dans l'étendue d'âge couverte par la présente étude. Ce type de connaissance du nom des lettres a une corrélation avec le décodage de mots qui se veut significative et comparable à celle des autres mesures de connaissance du nom des lettres en première année. Il semblerait que la récitation de l'alphabet puisse être une variable de prédiction de la lecture en première année dans des études longitudinales. Néanmoins, en supposant que la taille de sa corrélation avec la lecture de mots demeure dans sa position relative par rapport aux autres mesures de la connaissance du nom des lettres, il semblerait qu'elle ne puisse pas déclasser les autres types de connaissance du nom des lettres dans une analyse de régression par exemple. Ceci signifie que, pour la période couverte, la récitation de l'alphabet jouerait un rôle secondaire par rapport aux tâches d'identification et d'écriture de lettres majuscules et minuscules comme variable de prédiction de la lecture (pour l'étendue d'âge de cette étude). Il y a plusieurs raisons à considérer pour cette moins grande importance en termes de relation dont, en outre, l'utilisation de la récitation en dehors du contexte de la lecture et son développement plus rapide.

Un avantage d'une étude exhaustive comme la présente étude se retrouve dans la validation empirique de certaines attentes théoriques. Plusieurs attentes sont confirmées (ex. : facilitation par le biais du prénom) alors que d'autres ne reçoivent pas d'appui (ex. : facilitation de la congruence entre le nom et le son de la lettre en première position). Un autre exemple illustrant l'importance de la vérification empirique vient d'Écalle (2004). Selon son analyse, Écalle prévoit (mais ne teste pas) que les lettres à nom irrégulier, comme double-v en français, ne devraient pas donner autant de difficultés qu'en anglais vu que ces lettres en français contiennent quand même un indice du son de la lettre ou de son identité. Les présentes données contredisent cette attente. Les données recueillies sur la récitation de la chanson de l'alphabet sont relativement encourageantes à son égard comme indice du développement précoce. Enfin, il convient de reconnaître que la présente étude est transversale et a des échantillons de tâches et d'enfants bien spécifiques qui en limitent les conclusions.

Conclusion

Dans son ensemble, cette étude procure des données de base qui permettent de savoir quelles attentes concernant la connaissance du nom des lettres avoir à l'égard de jeunes Canadiennes et Canadiens francophones d'âge scolaire et préscolaire dans la mesure où ils et elles partagent des caractéristiques avec les jeunes Canadiennes et Canadiens francophones de la région de Moncton. Elle permet surtout de voir que la performance de jeunes enfants à ces tâches demeure tributaire d'effets de présentation, de types de noms et de familiarité (par le biais du prénom) jusqu'à ce que l'ensemble du nom des lettres soit maîtrisé et ce, même chez les non-lecteurs. Ce sont là autant de facteurs que les chercheures et chercheurs ainsi que les intervenantes et intervenants de la petite enfance auront à considérer quand ils auront à stimuler l'éveil à l'écrit.

Remerciements

L'auteur désire exprimer sa gratitude en premier lieu aux enfants ayant participé à cette étude et aux parents qui leur ont permis de le faire. Il a aussi apprécié la collaboration du personnel et des responsables de l'école Champlain et des garderies ABC, Le platinum, Les petits camarades et La lapinière de la région de Moncton, Nouveau-Brunswick. Il remercie également Isabelle Lemieux et Jean-François Martel qui ont participé à la collecte de données ainsi que Mélissa Pelletier et Joline Poirier qui ont facilité les dernières analyses statistiques pour ce texte. Enfin, il reconnaît l'appui de la Faculté des Études Supérieures et de la Recherche de l'Université de Moncton pour la réalisation de cette étude ainsi que l'appui financier du Conseil de Recherches en Sciences Humaines du Canada pour les dernières analyses statistiques menées.

Références bibliographiques

BLOODGOOD, J. (1999). What's in a name? Children's name writing and literacy acquisition. *Reading Research Quarterly*, *34*, p. 342-367.

BYRNE, B. et FIELDING-BARNSLEY, R. (1989). Phonemic awareness and letter knowledge in the child's acquisition of the alphabetic principle. *Journal of Educational Psychology*, *81*, p. 313-321.

COLTHEART, M., RASTLE, K., PERRY, C., LANGDON, R. et ZIEGLER, J. (2001). DRC: dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, *108*, p. 204-256.

ÉCALLE, J. (2004). Les connaissances des lettres et l'écriture du prénom chez l'enfant français avant l'enseignement formel de la lecture-écriture. *Psychologie canadienne*, *45*, p. 111-119.

EHRI, L. C. et WILCE, L. S. (1985). Movement into reading: Is the first stage of printed-word learning visual or phonemic? *Reading Research Quarterly*, *18*, p. 47-65.

FOULIN, J.-N. (2005). Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read? *Reading and Writing*, *18*, p. 129-155.

LAING, E. et HULME, C. (1999). Phonological and semantic processes influence beginning readers' ability to learn real words. *Journal of Experimental Child Psychology*, *73*, p. 183-207.

MASON, J. M. (1980). When do children begin to read? An exploration of four-year-old children's letter and word reading competencies. *Reading Research Quarterly*, *15*, p. 203-227.

McBRIDE-CHANG, C. (1999). The ABCs of the ABCs: The development of letter-name and letter-sound knowledge. *Merrill-Palmer Quarterly*, *45*, p. 285-308.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK (2001). *Programme de français au primaire. De la maternelle à la huitième année*. Frédéricton : Auteur. Aussi disponible en ligne à [www.gnb.ca/0000/publications/servped/FrancaisprimaireM-8.pdf] (dernier téléchargement, 4 septembre 2006).

RAYNER, K., FOORMAN, B. R., PERFETTI, C. A., PESETSKY, D. et SEIDENBERG, M. S. (2001). How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological science in the public interest*, *2*, p. 31-74.

SCARBOROUGH, H. S. (1998). Early identification of children at risk for reading disabilities. Phonological awareness and some other promising predictors, dans Shapiro, B. K., Accardo, P. J., et Capute, A. J. (Dir.) *Specific reading disability: A view of the spectrum*. Timonium, MD : York Press, p. 75-119.

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 Study of Reading*, *10*, p. 59-87.

SMYTHE, P. C., STENNETT, R. G., HARDY, M. et WILSON, H. R. (1971). Developmental patterns in elemental skills: Knowledge of upper-case and lower-case letter names. *Journal of Reading Behavior*, *3*(3), p. 24-33.

SPRENGER-CHAROLLES, L. et COLÉ, P. (2003). *Lecture et dyslexie*. Aprroche cognitive. Paris : Dunod. 291 p.

STATISTIQUE CANADA (2001). *Données du recensement*. Ottawa : Auteur. [http://www12.statcan.ca/francais/census01/home/Index.cfm] (dernière visite, le 4 septembre 2006).

STATISTIQUE CANADA (2006). *Estimations annuelles relatives aux familles de recensement et aux particuliers*. Ottawa : Auteur. [http://www.statcan.ca/francais/sdds/4105_f.htm] (dernière visite, le 4 septembre 2006).

STORCH, S. A. et WHITEHURST, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, *38*, p. 934-947.

TREIMAN, R. (1994). Use of consonant letter names in beginning spelling. *Developmental Psychology*, *30*, p. 567-580.

TREIMAN, R. et BRODERICK, V. (1998). What's in a name: Children's knowledge about the letters in their own names. *Journal of Experimental Child Psychology*, *70*, p. 97-110.

TREIMAN, R., KESSLER, B., et BOURASSA, D. (2001a). Children's own names influence their spelling. *Applied Psycholinguistics*, *22*, p. 555-570.

TREIMAN, R., SOTAK, L. et BOWMAN, M. (2001b). The roles of letter names and letter sounds in connecting print and speech. *Memory and Cognition*, *29*, p. 860-873.

TREIMAN, R., TINCOFF, R. et RICHMOND-WELTY, E. D. (1996). Letter names help children to connect print and speech. *Developmental Psychology*, *32*, p. 505-514.

TREIMAN, R., WEATHERSTON, S. et BERCH, D. (1994). The role of letter names in children's learning of phoneme-grapheme relations. *Applied Psycholinguistics*, *15*, p. 97-122.

WORDEN, P. E. et BOETTCHER, W. (1990). Young children's acquisition of alphabet knowledge. *Journal of Reading Behavior*, *22*, p. 277-293.