

Le développement de la conscience de l'écrit chez l'enfant : standardisation et normalisation d'un outil d'évaluation

Autrices :

Anne Bragard¹, Claire Fabert¹, Alexia van Voorst tot Voorst¹, Alice Van Audenhaege¹

Affiliations :

¹ Université Catholique de Louvain
Louvain-La-Neuve, Belgique

Autrice de correspondance :

Anne Bragard : anne.bragard@uclouvain.be

Dates :

Soumission : 6 novembre 2024

Acceptation : 16 juillet 2025

Publication : 27 novembre 2025

Comment citer cet article :

Bragard, A., Fabert, C., Vanvoorst, A., & Van Audenhaege, A. (2025). Le développement de la conscience de l'écrit chez l'enfant : standardisation et normalisation d'un outil d'évaluation. *Glossa*, 145, 8-33. <https://doi.org/10.61989/apptcb15>

e-ISSN : 2117-7155

Licence :

© Copyright Anne Bragard, Claire Fabert, Alexia van Voorst tot Voorst, Alice Van Audenhaege, 2025. Ce travail est disponible sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International.



Contexte. Un bon développement des différentes composantes de la conscience de l'écrit est essentiel pour favoriser l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez l'enfant.

Objectifs. Cette étude propose un outil d'évaluation de la conscience de l'écrit destiné aux enfants francophones âgés de 4 à 7 ans, afin de détecter d'éventuelles difficultés dans le développement de cette compétence.

Méthodes. Des données normées ont été récoltées sur 91 enfants répartis par niveau scolaire de la 2e maternelle (moyenne section maternelle) à la 1e primaire (cours préparatoire) en Belgique francophone.

Résultats. Les analyses psychométriques en termes de fiabilité et validité confirment la pertinence de cet outil dans le dépistage précoce des difficultés d'apprentissage du langage écrit. Une étude de cas illustre son utilisation ainsi que la nécessité de mettre en place au plus tôt une intervention pour certains enfants à risque.

Conclusion. Cet outil de dépistage permet aux enseignants ou cliniciens, en partenariat avec les parents, d'évaluer les compétences de l'enfant en conscience de l'écrit, une des compétences considérée comme un prérequis au bon développement du langage écrit. En cas de faiblesses, un soutien au développement de cette habileté peut ainsi être mis en place auprès de l'enfant.

Mots-clés : conscience de l'écrit, évaluation, enfants, données normées

The Development of Children's Print Awareness: Standardisation and Normalisation of an Assessment Tool

Background. A good development of the various components of print awareness is essential to help children learn to read and write.

Objectives. This study proposes a print awareness assessment tool for French-speaking children aged 4 to 7, in order to detect possible difficulties in the development of this skill.

Methods. Standardized data were collected on 91 children divided by school level from 2nd kindergarten to 1st primary in French-speaking Belgium.

Results. Psychometric analyses of the tool in terms of reliability and validity confirmed its relevance in the early detection of learning difficulties in written language. A case study illustrates its use and the need for early intervention for at-risk children.

Conclusion. This screening tool enables teachers or clinicians, in partnership with parents, to assess children's skills in print awareness, one of the skills considered as a prerequisite for the development of written language.

Keywords: print awareness, assessment, children, standardized data

INTRODUCTION

La notion de conscience de l'écrit correspond à l'ensemble des connaissances relatives à la lecture et l'écriture que l'enfant acquiert progressivement et implicitement, bien avant son entrée dans l'apprentissage formel de l'écrit. En effet, dans nos sociétés occidentales, dès leur plus jeune âge, la plupart des enfants sont confrontés à l'écrit dans leur quotidien. Ils observent leur entourage en train de lire le journal en version papier ou sur leur écran, remarquent les enseignes des magasins, essaient d'imiter un proche qui écrit une liste de courses ou un texto/SMS, observent les panneaux routiers, récitent l'alphabet, etc. L'enfant comprend progressivement les fonctions de l'écrit, son objectif et son fonctionnement (Papadopoulos & Bourogianni, 2024). Ces connaissances sont regroupées sous le terme de « conscience de l'écrit » (Jalbert & Champagne, 2005; Papadopoulos & Bourogianni, 2024; Thériault, 2010).

Ainsi, lors des années préscolaires, à savoir entre 3 et 6 ans, l'enfant développe des compétences qui n'impliquent pas la lecture elle-même, mais qui le préparent à apprendre à lire et facilitent la transition vers l'enseignement formel du langage écrit. Une série d'études ont d'ailleurs montré que, dès la maternelle, quatre facteurs jouent un rôle crucial dans l'apprentissage de la lecture : la conscience phonologique, la connaissance des lettres (dénomination rapide de lettres), le langage oral (et plus spécifiquement la taille du vocabulaire) et la conscience de l'écrit (Lonigan et al., 2000 ; McCardle et al. 2002 ; Pullen & Justice, 2003 ; Scarborough, 1998, 2001). Ces quatre facteurs sont associés à la réussite ultérieure dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Alors que l'impact de la conscience phonologique, de la connaissance des lettres et du langage oral a fait l'objet de nombreuses recherches depuis une trentaine d'années tant sur le plan de l'évaluation que de la remédiation (Melby-Lervåg et al., 2012; Protopapas et al., 2012; Scarborough, 1990), l'étude de la conscience de l'écrit a reçu moins d'attention dans la littérature. Pourtant Storch et Whitehurst (2002), dans une étude longitudinale portant sur 626 enfants tout-venant âgés de 3 à 10 ans, ont démontré que la conscience de l'écrit est un facteur explicatif important pour l'apprentissage du langage écrit. Plus précisément, leurs résultats montrent que 38 % de la variance des performances en lecture en début d'apprentissage est prédite par les connaissances alphabétiques et les connaissances à propos de l'écrit. Chauveau

(2000) montre également que les enfants qui rencontrent des difficultés dans l'apprentissage de la lecture à la fin de la première année de primaire (vers 6 ans) présentent déjà des difficultés en conscience de l'écrit une année avant, en fin de maternelle.

Pour la plupart des enfants, la conscience de l'écrit se développe au quotidien de manière informelle grâce aux interactions de l'enfant et de son entourage avec l'écrit. En effet, dès l'âge de huit mois, l'enfant commence à manipuler des livres, tourner les pages et faire semblant de lire (Chauveau, 2000; Pullen & Justice, 2003). Ce n'est que lors des années préscolaires qu'il commence réellement à comprendre que l'écrit a une fonction communicative, à comprendre les règles de l'écrit et à intégrer les notions de lettres et de mots (Justice & Ezell, 2001). Cette habileté se développe principalement lors de discussions entre l'adulte et l'enfant en situation de lecture partagée (Bus et al., 1995 ; Justice & Ezell, 2002 ; Lefebvre, 2007). Cependant, pour certains enfants, le développement de cette compétence peut être moins aisé. Au vu du lien prédictif entre la conscience de l'écrit et l'apprentissage de la lecture, pouvoir détecter de manière précoce les enfants qui présentent des difficultés dans la mise en place de cette conscience de l'écrit est indispensable afin de leur proposer un suivi adapté. Malheureusement, à ce jour, les outils d'évaluation de la conscience de l'écrit sont rares et principalement en langue anglaise. De plus, ces outils évaluent cette compétence uniquement lors d'une activité de lecture d'un livre entre l'expérimentateur et l'enfant (Justice et al., 2006; Justice & Ezell, 2001; Papadopoulos & Bourogianni, 2024), ce qui ne couvre pas l'ensemble des aspects de la conscience de l'écrit. Disposer d'un outil en français permettant d'évaluer le développement de la conscience de l'écrit chez les enfants ainsi que de normes sur une population tout-venant est donc indispensable. Cette étude propose, de manière exploratoire, diverses épreuves permettant d'estimer le niveau de conscience de l'écrit d'un enfant ainsi que des données préliminaires récoltées sur un groupe d'enfants tout-venant de la 2e maternelle, 3e maternelle et 1re primaire de la Belgique francophone (voir l'annexe A pour la correspondance des niveaux scolaires avec la France et le Québec). Cet outil combine une épreuve menée dans le cadre d'une lecture interactive d'un album jeunesse avec l'expérimentateur et des questions à l'oral ou avec

un support papier. Nous aborderons tout d'abord la notion de conscience de l'écrit pour ensuite préciser la méthodologie utilisée dans la création et standardisation de l'outil d'évaluation. Les données normées récoltées auprès d'élèves seront analysées et présentées. Finalement, une étude de cas sera exposée pour illustrer l'application concrète de cet outil d'évaluation.

Les composantes de la conscience de l'écrit

La conscience de l'écrit, parfois appelée connaissance du concept de l'écrit/*print-concept knowledge/print awareness* implique un éventail de compétences (Justice et al., 2006; Papadopoulos & Bourogianni, 2024). Selon Giasson et Thériault (1983, cités dans Jalbert & Champagne, 2005), la conscience de l'écrit se décline sous la forme de quatre grandes composantes.

La première composante de la conscience de l'écrit réfère aux fonctions de l'écrit. L'enfant comprend progressivement les fonctions communicatives de l'écrit. Par exemple, il assimilera que l'écrit peut servir à communiquer avec l'autre, à s'informer, à raconter une histoire, etc. La lecture régulière d'histoires, la confrontation à des invitations, l'utilisation du calendrier ou encore les affiches publicitaires sont autant d'exemples de situations pouvant influencer la compréhension des motivations qui sous-tendent la pratique de la lecture (Caffieaux et al., 2007; Chauveau, 2000; Florin, 2007; Giasson, 2014).

Dans les langues qui ont un système d'écriture alphabétique, la seconde composante de la conscience de l'écrit porte sur le principe alphabétique. Afin d'identifier un mot écrit sur base d'un mot énoncé oralement, l'enfant doit comprendre qu'il existe une relation directe entre le mot à l'oral et le mot à l'écrit : les lettres représentent les sons entendus dans les mots (Giasson, 2014; Stratton & Wright, 2012). Cependant, avant d'entamer l'apprentissage de la lecture, les enfants n'ont pas spontanément conscience que les mots parlés peuvent être décomposés en unités sonores correspondant aux phonèmes (Fayol & Morais, 2004). Cette prise de conscience des phonèmes à l'oral se développe parallèlement avec l'entrée dans l'écrit et le principe alphabétique. En langue française, la correspondance entre les phonèmes et les graphèmes n'est cependant pas toujours transparente, ce qui rend la découverte du principe

alphabétique plus complexe (Davault & Doubli-Bounoua, 2011).

La troisième compétence est la connaissance des concepts de lettres, de mots et de phrases. L'enfant doit apprendre qu'une lettre représente un son à l'oral, qu'un mot est composé de lettres et entouré d'espaces et qu'une phrase consiste en une suite de mots organisés dans un ordre logique. Il doit assimiler ces termes techniques afin de les utiliser de manière active. Les enfants de maternelle confondent cependant fréquemment les concepts de lettres, mots et phrases (Bélanger & Labrecque, 1984; Justice & Ezell, 2001). Ces différentes notions peuvent être maîtrisées plus tardivement, lors de l'apprentissage formel du langage écrit (Bourgain-Pons, 2015; Giasson, 2014). L'enfant prend progressivement conscience de ce qu'est un mot en repérant des suites de lettres séparées par des espaces (Bentolila & Germain, 2019). Le concept de mot comme unité graphique est dès lors maîtrisé plus tardivement que celui de lettre. En effet, il évolue tout au long des années de maternelle et n'est pas encore stable au moment de l'entrée en primaire (Giasson, 2014; Morris et al., 2003). Pour finir, à l'entrée de maternelle (vers 3 ans), l'enfant fait la distinction entre un mot et une phrase lorsqu'il a compris que la notion de phrase met en évidence une segmentation d'unités syntaxiques appelées mots. Il se familiarise également avec les limites scripturales de la phrase, c'est-à-dire le fait qu'elle débute par une majuscule et se termine par un point. Il réalise en outre qu'elle est porteuse de sens (Bentolila & Germain, 2019). Tout comme pour le concept de mot, celui de phrase est maîtrisé plus tardivement que le concept de lettre. Il n'est pas encore stable au moment de l'entrée en primaire/élémentaire vers 6 ans (Bélanger & Labrecque, 1984).

La quatrième composante renvoie aux conventions de la lecture et de l'écriture (Chauveau, 2000). L'enfant va ainsi découvrir les principes régissant le fonctionnement du langage écrit ainsi que l'utilisation d'un livre. Tout d'abord, il assimilera la direction de l'écrit. L'alphabet latin, tout comme d'autres alphabets, suppose de manière arbitraire de lire de gauche à droite et du haut vers le bas (Thériault, 2000). L'écrit s'inscrit donc dans un ordre linéaire, la lecture se fait de gauche à droite (du moins en français), contrairement à l'oral qui a une dimension temporelle, un phonème succède à un autre phonème dans le temps pour constituer un mot (Bentolila & Germain, 2019). Les pages, tout

comme l’écriture, se succèdent également de gauche à droite. L’enfant apprendra également l’organisation d’un livre. Par exemple, dans un livre, la présentation du contenu se trouve souvent sur la quatrième de couverture, la personne qui a écrit le texte est appelée l’auteur du livre, des images peuvent illustrer les propos, divers types de livres existent (ex. albums jeunesse, bandes dessinées), etc. Pour intégrer ces éléments, l’enfant procède par observation et imitation de l’adulte¹ en affinant sa compréhension de la façon dont celui-ci interagit avec l’écrit. Par exemple, en suivant un texte avec le doigt, l’adulte montrera à l’enfant quelle direction il doit adopter pour lire correctement. L’adulte tournera également les pages du livre dans le bon sens, montrant à l’enfant dans quel sens il doit utiliser un livre. Progressivement, l’enfant comprendra la structure d’un texte dans sa globalité. Toutes ces actions lui permettront de développer des connaissances à propos des conventions du système d’écriture (Justice et al., 2010 ; Stratton & Wright, 2012 ; Thériault, 2000). Entre 1 et 3 ans, l’enfant aurait ainsi déjà la capacité de reconnaître des livres selon leur couverture, de distinguer l’écriture des illustrations et de tourner les pages (Daviault & Doubli-Bounoua, 2011 ; Tolchinsky, 2003).

Bien que ne faisant pas à proprement parler partie intégrante de la conscience de l’écrit, la connaissance des lettres est une compétence liée à des aspects de la conscience de l’écrit tels que le principe alphabétique par exemple. La connaissance des lettres est également un prédicteur important des capacités ultérieures en lecture. Elle comporte trois dimensions : le nom de la lettre, le son² et la graphie (Briquet-Duhazé, 2015). Le nom de la lettre est maîtrisé avant les sons correspondants (Cormier, 2006). En début de 1re

primaire, les élèves connaîtraient en moyenne le nom de 17 lettres (Briquet-Duhazé, 2015 ; Foulín & Pacton, 2006). Connaître le nom des lettres permet de déduire le son des lettres. L’élève parvient alors à établir une première correspondance graphème/phonème (Treiman, 2006).

MÉTHODOLOGIE

La présente étude a pour objectif de proposer, standardiser et valider un outil d’évaluation des quatre composantes de la conscience de l’écrit ainsi que de la connaissance des lettres destiné aux enfants tout-venant. Plus précisément, cet outil a pour souhait d’évaluer les diverses composantes de la conscience de l’écrit et de comparer la performance de l’enfant à un groupe de référence âgé entre 4 et 7 ans, sur lequel une étude de validation a été réalisée. L’évaluation a été menée sur des enfants de la 2e maternelle à la 1re primaire en Belgique francophone afin d’observer le développement de leur conscience de l’écrit, tant avant que durant les premières étapes de l’apprentissage formel, permettant d’identifier un éventuel besoin d’intervention précoce.

Participants

Nonante-et-un (91) enfants francophones de Belgique francophone ont participé à l’étude : 25 sont scolarisés en 2e maternelle, 31 en 3e maternelle et 35 en 1re primaire (voir l’annexe A pour la correspondance des niveaux scolaires dans le monde francophone). Les enfants sont répartis de manière équilibrée entre garçons et filles. L’âge des participants est compris entre 4 et 7 ans (voir tableau 1). Aucun des enfants n’a recommencé une classe ni ne présente de trouble langagier, moteur, cognitif ou de trouble auditif avéré, comme attesté par les parents

1 Bien entendu, l’adulte peut éventuellement lire des ouvrages qui respectent d’autres normes (ex. les mangas japonais se lisent de droite à gauche). Nous considérons cependant qu’il sera majoritairement confronté aux normes de sa langue maternelle qui est, dans cette présente étude, le français.

2 Notons que, pour certaines lettres, le nom et le son sont les mêmes (ex. A). Néanmoins, certaines lettres ont un nom qui diffère de leur son (ex. F).

TABLEAU 1 : Répartition des participants par année scolaire et sexe

	Étendue des âges	Nombre de filles	Nombre de garçons	Total
2 ^e maternelle (MSM)	48-62 mois	12	13	25
3 ^e maternelle (GSM)	61-77 mois	15	16	31
1 ^{re} primaire (CP)	72-88 mois	20	15	35
Total		47	44	91

ou l'enseignant au moyen d'un questionnaire d'anamnèse. Les enfants dont la vision est corrigée ont été inclus dans l'étude. Leur langue maternelle est le français. Le statut socio-économique des familles est assez varié : certains pères et/ou certaines mères ont arrêté leurs études vers l'âge de 13-14 ans alors que d'autres ont étudié jusqu'au doctorat. Les enfants ont été recrutés au sein de six écoles maternelles et primaires de l'enseignement ordinaire en Fédération Wallonie-Bruxelles, en Belgique francophone. Pour cela, une lettre explicative ainsi qu'un formulaire d'accord parental ont été distribués. Afin d'intégrer dans notre échantillon uniquement des enfants présentant un niveau de raisonnement verbal adéquat et ainsi éviter de biaiser les données normées, les subtests « Informations » et « Compréhension de situations » de la *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence* (WPPSI-IV, Wechsler, 2012) ont été administrés en prétest. Les critères d'exclusion de l'étude étaient d'obtenir un score inférieur de 2 écarts-types par rapport à la moyenne ou deux scores inférieurs de 1 écart-type. Aucun enfant n'ayant obtenu de tels scores, les résultats de tous les participants ont été conservés pour l'analyse des données.

Matériel

Sept épreuves, basées sur l'évaluation développée par Van Audenhaege et al., (2022) ont été créées afin d'évaluer de manière spécifique chacune des quatre composantes de la conscience de l'écrit (les fonctions de l'écrit, le principe alphabétique, la connaissance des lettres, mots et phrases, la connaissance des conventions de l'écrit).

Évaluation des fonctions de l'écrit

Afin de vérifier que l'enfant comprend les fonctions de la lecture et de l'écriture dans son environnement quotidien, deux subtests lui ont été proposés (voir l'annexe B).

Le premier subtest, inspiré des épreuves de Giasson (2014), est constitué de deux questions posées à l'enfant : « *Pour toi, à quoi ça sert de savoir lire ?* » et « *Pour toi, à quoi ça sert de savoir écrire ?* ». Si l'enfant éprouve des difficultés à répondre ou que sa réponse est vague, une deuxième question lui est posée : « *Qu'est-ce que tu pourras faire quand tu auras appris à lire/à écrire ?* ». La réponse est cotée 2 points si l'enfant fournit deux exemples pertinents ou plus. Elle est cotée 1 point si l'enfant parvient à donner un seul exemple. Le maximum de points pouvant être obtenu pour ce subtest

est donc de 4 points (2 points pour la lecture et 2 points pour l'écriture). L'annexe C donne quelques exemples de réponses données par les enfants (réponses correctes et incorrectes).

Le deuxième subtest comporte 16 mises en situation impliquant l'écrit dont certaines ont été adaptées de l'étude de Leroy et al. (2004). Utiliser des mises en situation est une manière adaptée de tester les jeunes enfants, car elles partent de contextes concrets illustrant leur quotidien. Seize situations susceptibles d'être rencontrées par un enfant sont proposées oralement et une question lui est posée. Par exemple, « *Alice a peur de ne pas retrouver son bricolage parmi ceux de ses copains de classe. Qu'est-ce qu'elle pourrait ajouter à son bricolage pour être sûre de ne pas se tromper pour le retrouver ?* ». Pour ce subtest, chaque item est coté sur 2 points. Le score maximal que peut obtenir l'enfant est donc de 32 points. Deux points sont accordés pour une réponse faisant référence à l'écrit (ex. « *Elle peut écrire son prénom sur le bricolage* »), 1 point pour une réponse impliquant une notion symbolique (ex. « *Elle peut coller une étoile sur son bricolage* ») et 0 point pour les autres types de réponses (ex. « *je ne sais pas* » ; « *demander à quelqu'un* »). Lorsque la réponse donnée par l'enfant est correcte, mais n'implique pas le recours à l'écrit, une question supplémentaire lui est posée : « *Est-ce que tu penses à un autre moyen de trouver l'information ?* » ou « *Quel outil pourrait te donner l'information ?* ». Si aucune réponse faisant référence à l'écrit ou à une notion symbolique n'est fournie, aucun point n'est accordé.

Évaluation du principe alphabétique

L'épreuve évaluant la maîtrise du principe alphabétique est inspirée de celle proposée par Giasson (2014) ainsi que des adaptations ultérieures de Charbonneau (2015). Cette épreuve vise à évaluer la compréhension de l'enfant du fait que la longueur du mot à l'oral correspond à la longueur du mot à l'écrit (Giasson, 2014). Pour ce faire, différents cartons sont placés successivement devant l'enfant. Sur chaque carton sont écrits deux mots que l'enfant est invité à observer. Chacun des deux mots est ensuite lu à l'enfant dans un ordre aléatoire, mais identique pour tous les participants. Il est alors demandé à l'enfant de montrer celui qu'il pense correspondre à un mot donné. Les questions posées sont de type : « *L'un des mots est "papillon" et l'autre est "piano". Peux-tu me montrer lequel des deux est le mot "papillon" ?* »

Comment le sais-tu ? ». L'épreuve comporte plusieurs types de paires d'items, comportant chacune un mot court et un mot long (voir l'annexe D). Le premier type d'items correspond à des paires de mots commençant par une lettre différente (ex. roue-casserole). Ainsi, l'enfant peut se baser à la fois sur la première lettre, mais également sur la longueur orthographique du mot pour répondre. Il a en effet été démontré que, lors de l'identification d'un mot, la première lettre est la plus saillante et est donc détectée plus facilement (Guérard et al., 2012). Le deuxième type d'items correspond à des paires de mots commençant par la même lettre (ex. papillon-piano ou bol-bouteille). L'enfant doit donc se baser sur la longueur orthographique du mot pour répondre correctement. Afin d'évaluer si l'enfant a compris que la longueur orthographique des mots est liée à la longueur du mot à l'oral et ne reflète pas nécessairement la taille de l'objet qu'ils désignent, des paires de mots tels que « arbre – araignée » sont incluses dans l'épreuve. En effet, bien que le concept de l'arbre soit plus grand que celui d'une araignée, le mot « arbre » est plus court que le mot « araignée » à l'oral et donc également à l'écrit. Afin de s'assurer que les mots utilisés dans cette épreuve sont connus des enfants, les normes d'âge d'acquisition ont été prises en compte en considérant uniquement des mots acquis à l'âge de 4 ans (Chalard et al., 2003). Pour cette épreuve, deux points peuvent être attribués par item : un point lorsque le mot choisi est correct et un autre point lorsque la justification est adéquate avec un total maximum de 24 points. Les justifications acceptées sont celles faisant référence à la longueur du mot, à une lettre permettant de distinguer les mots ou à la lecture du mot. Cette notation prenant en compte la justification permet de pondérer la part de réponses au hasard qui peuvent être importantes dans cette épreuve au vu du choix binaire.

Évaluation de la connaissance des concepts de lettres, de mots et de phrases

La connaissance des concepts de lettres, mots et phrases est évaluée au moyen de deux subtests (voir l'annexe E). L'objectif du subtest de définition est d'évaluer les connaissances métalinguistiques de l'enfant quant aux concepts de lettres, de mots et de phrases. Il est demandé aux enfants d'expliquer ce que sont pour eux une lettre, un mot et une phrase. Une réponse vague fait l'objet d'une demande de précisions supplémentaires afin que l'enfant puisse ajuster sa réponse. Un point est accordé par bonne réponse, le total de

points pouvant être obtenu est donc de 3. Pour le concept de lettres, les réponses cotées 1 point correspondent à celles où l'enfant donne une définition (telle que l'appartenance des lettres à l'alphabet) ou bien un exemple d'une lettre. Pour la notion de mot, 1 point est attribué si l'enfant fait référence au fait qu'un mot est composé de lettres ou que plusieurs mots forment une phrase ou si l'enfant propose un exemple. Enfin, pour le concept de phrase, les réponses pour lesquelles un point est accordé sont celles correspondant à une définition (référence au fait qu'une phrase commence par une majuscule, se termine par un point, est composée de mots séparés par des espaces, etc.) ou un exemple. Aucun point n'est attribué en cas de non-réponse, confusion entre les concepts, réponse erronée ou imprécise. L'annexe F offre des exemples de réponses proposées par les enfants.

Le subtest d'identification est destiné à évaluer la compréhension des concepts de lettres, mots et phrases. Ainsi, le subtest « Lettre » évalue la capacité de l'enfant à distinguer une lettre d'autres unités graphiques. Le subtest « Mot » vise à évaluer la compréhension de l'enfant du fait qu'un mot est composé d'une suite de lettres différentes les unes des autres et qu'il ne contient, dans la plupart des cas, pas d'espace. L'objectif du subtest « Phrase » est, quant à lui, de voir si l'enfant connaît les conventions d'écriture de la phrase, à savoir qu'une phrase commence par une majuscule, se termine par un point et contient un espace entre chaque mot. Concrètement, la tâche d'identification est composée de cinq items « Lettre », cinq items « Mot » et cinq items « Phrase », soit 15 items au total. Chaque item contient une proposition correcte et trois distracteurs. L'enfant doit pointer du doigt la proposition qu'il estime être correcte. Ce subtest permet d'obtenir des informations complémentaires à celui des définitions. En effet, l'enfant peut ne pas être capable de verbaliser ses connaissances quant aux différents concepts, tout en sachant les identifier correctement parmi des distracteurs.

Comme illustré dans le tableau 2, les trois distracteurs du subtest « lettre » sont une lettre provenant d'un alphabet autre que l'alphabet latin (alphabet grec, cyrillique, etc.), un symbole, un emoji ou un chiffre (selon les items). Pour le subtest « Mot », les distracteurs sont une lettre, une phrase et une suite de six lettres, chiffres ou symboles identiques. Enfin, pour le subtest « Phrase », les distracteurs sont un mot seul, une phrase

TABEAU 2 : Exemples de distracteurs pour les subtests d'identification de lettres, mots et phrases

	Type de distracteurs	Exemple
Concept de lettre	Autre alphabet	π
	Symbole	&
	Dessin ou chiffre	☺ ou 3
Concept de mot	Lettre	o
	Phrase	Jean a mal au ventre.
	Suite de 6 lettres, chiffres ou symboles identiques	555555
Concept de phrase	Mot	Hippopotame
	Phrase débutant par une majuscule mais sans espace ni point	Lelapinmangedescarottes
	Phrase en minuscules avec un espace ou un signe de ponctuation entre chaque lettre	s a r a h l i t u n l i v r e ou t.o.m.j.o.u.e.d.e.h.o.r.s

commençant par une majuscule sans espace ni point, ainsi qu'une phrase en minuscules avec un espace ou un signe de ponctuation entre chaque lettre. Les items ne dépassent pas 30 caractères et le test comprend des items que l'enfant ne peut pas réussir en se basant uniquement sur la longueur des propositions. Pour cette épreuve d'identification, chacun des 15 items est coté sur 1 point s'il est bien désigné.

Évaluation des connaissances des conventions de l'écrit

L'évaluation des connaissances des conventions de l'écrit est réalisée durant la lecture partagée du livre « La chenille qui fait des trous » d'Eric Carle aux éditions Mijade. Ce livre a été choisi, car l'histoire est assez courte et est en grande partie répétitive, ce qui permet aux enfants d'en anticiper une partie et de pouvoir répondre aux questions sans perdre le fil de l'histoire. Des questions sont posées à l'enfant lors de la lecture du livre (voir l'annexe G). La connaissance de cette histoire par l'enfant n'influence cependant pas ses réponses puisque les questions portent davantage sur la forme que sur le contenu du livre. Tout d'abord, afin de déterminer si l'enfant a connaissance des fonctions du livre, il lui est demandé à quoi sert un livre. Ensuite, dans le but d'évaluer sa maîtrise de l'utilisation d'un livre, on lui demande de nous montrer comment on tient un livre. Des questions spécifiques sur la notion de couverture, de titre, de début et fin de l'histoire sont ensuite posées pour évaluer les connaissances de l'enfant sur l'organisation d'un livre. L'expérimentateur

interroge finalement l'enfant sur le sens de la lecture et la notion de phrase. Il a été décidé de concentrer les questions au début de la lecture du livre afin d'éviter la lassitude de l'enfant et son envie de lire sans interruption. L'épreuve est cotée sur 17 points.

Évaluation de la connaissance des lettres

Bien que la connaissance des lettres soit une compétence à part entière, qui ne se développe pas de manière implicite comme la conscience de l'écrit, elle joue un rôle dans l'acquisition de la lecture en tant que facteur prédictif de la réussite en lecture (Puranik et al., 2011). Il est donc proposé d'évaluer la connaissance des lettres au moyen d'une tâche de dénomination de lettres. L'épreuve comporte les 26 lettres de l'alphabet en typographie majuscule ainsi que le graphème É³. Ce dernier a été ajouté, car il est enseigné relativement tôt au vu de sa fréquence dans la langue française (Sprenger-Charolles, 2017). Une écriture en caractères d'imprimerie a été choisie, car, pour les enfants de maternelle, les lettres sont généralement apprises en script avant le cursif (Bouchière et al., 2010). Les lettres sont présentées en majuscules plutôt qu'en minuscules afin que la tâche ne paraisse pas trop compliquée aux enfants, notamment en évitant le biais d'invariance en miroir. En effet, lorsque les lettres sont présentées en minuscules, l'enfant tout-venant doit fournir un effort supplémentaire pour briser l'invariance en miroir (par exemple pour b et d ou p et q) (Pegado et al. 2011). En présentant les lettres en majuscules, la différence graphique entre les lettres est plus

3 Le graphème est la plus petite unité de la graphie. Il est constitué par une ou plusieurs lettres : [o] = o, au, eau (3 graphèmes).

saillante et le risque de confusion entre les lettres est moins important. En outre, l'identification de lettres majuscules est une tâche plus facile pour les jeunes enfants que celle de lettres minuscules, notamment parce qu'elles sont acquises avant (Cormier, 2006)⁴. Chaque réponse correcte vaut un point : le nom et le son de la lettre sont acceptés comme bonnes réponses lors de la cotation. Le score maximal pouvant être obtenu est donc de 27 points (voir l'annexe H).

PROCÉDURE

Une étude pilote a été menée au préalable sur trois enfants (un de chaque niveau scolaire testé) afin d'identifier d'éventuelles difficultés lors de la passation et ainsi, d'une part, ajuster certains items et, d'autre part, moduler l'ordre de passation des épreuves en fonction des réactions des enfants. Un accord parental a été signé préalablement à la collecte des données. Ce dernier précisait les conditions de passation, d'arrêt de participation et l'anonymisation des données. Pour la collecte des données à proprement parler, chaque enfant a été testé durant deux séances d'une vingtaine de minutes, chacune espacée d'au moins une semaine afin de maximiser l'intérêt et la motivation de l'enfant. Afin de faciliter les interactions et la prise de notes, les sessions ont fait l'objet d'un enregistrement audio. Il était rappelé aux enfants qu'ils pouvaient demander une pause dès qu'ils le désiraient. Le protocole et l'ordre des épreuves

étaient identiques pour tous les enfants. L'ordre de passation des épreuves a été déterminé en vue de proposer des épreuves courtes et variées et de maintenir l'intérêt et la collaboration des enfants. Certaines épreuves étaient proposées en deux parties pour ne pas engendrer de lassitude. Les consignes étaient identiques pour chaque enfant. L'ordre des épreuves et de leurs subtests est présenté dans le tableau 3.

RÉSULTATS

Pour rappel, l'objectif de cette étude est de proposer un outil d'évaluation des compétences en conscience de l'écrit pour l'enfant âgé de 4 à 7 ans et ainsi préciser la trajectoire développementale de ce prérequis à l'apprentissage de la lecture. Afin de déterminer si cet outil est pertinent et fiable, des analyses ont été menées par étapes. Nous avons tout d'abord réalisé des analyses de fiabilité sur les diverses épreuves. Pour cela, l'indice de l'alpha de Cronbach (1951) a été privilégié. Des analyses de validité ont ensuite été réalisées : analyse factorielle en composantes principales, étude des corrélations et évolution des scores en fonction de l'âge. Ces diverses analyses nous permettent de proposer un pré-étalonnage sur un échantillon d'enfants francophones de Belgique. Les professionnels de l'enseignement et les cliniciens peuvent ainsi mettre en évidence d'éventuels signes d'alerte de faiblesses en conscience de l'écrit selon l'âge de

4 Les enfants de la présente étude ont appris les lettres majuscules en premier lieu.

TABEAU 3 : Ordre de présentation des épreuves lors des deux séances de testing

	Nom de l'épreuve	Sous-épreuve	Temps de passation moyen
Première séance	Informations (WPPSI-IV)		~3 min
	Connaissance des concepts de lettres, de mots et de phrases	Définition des concepts Identification de lettres, mots et phrases	~3 min ~3 min
	Fonctions de l'écrit	Rôles lecture et écriture Mises en situation – Partie 1	~2 min ~6 min
	Connaissance des lettres	Partie 1	~2 min
Deuxième séance	Compréhension de situations (WPPSI-IV)		~3 min
	Fonctions de l'écrit	Mises en situation – Partie 2	~6 min
	Principe alphabétique		~3 min
	Connaissance des lettres	Partie 2	~2 min
	Connaissance des conventions		~6 min

l'enfant et proposer une prise en charge adaptée si nécessaire.

Fiabilité de l'outil

Afin d'estimer la fiabilité/fidélité de l'outil, nous avons estimé sa consistance interne c'est-à-dire le degré auquel les items mesurent tous le même comportement ou le même construit. Ainsi, nous avons calculé l'alpha de Cronbach sur l'ensemble des sujets pour chaque épreuve. Si l'alpha est élevé, le degré de consistance interne est considéré comme important c'est-à-dire que l'outil peut être considéré comme fiable, et inversement (Laveault & Grégoire, 2014). Selon Nunnally (1978), un coefficient égal ou supérieur à 0,7 est considéré comme acceptable. Dans ce cas, on peut estimer que les items évaluent un seul et même concept.

Comme illustré au tableau 4, quatre des épreuves présentent une cohérence interne satisfaisante : celles évaluant le principe alphabétique ($\alpha = 0.86$), la connaissance des concepts de lettres, mots et phrases ($\alpha = 0.75$), les fonctions de l'écrit ($\alpha = 0.85$) ainsi que la connaissance des lettres ($\alpha = 0.97$). En revanche, l'épreuve évaluant la connaissance des conventions de l'écrit présente un alpha insuffisant, car il n'est que de 0,52. Le fait que cette épreuve évalue divers principes autour du livre (organisation, structure, etc.) pourrait expliquer ce faible alpha obtenu.

Validité de l'outil

Une première analyse permettant de vérifier que les épreuves mesurent bien un même concept sous-jacent, à savoir la conscience de l'écrit, est l'analyse factorielle en composantes principales. Cette dernière a été effectuée sur les quatre épreuves évaluant la conscience de l'écrit. Il en ressort que seule la première composante a une valeur propre supérieure à 1 (à savoir 2,382). 59,55 % de la variance des données sont expliqués par cette composante. Un même concept sous-jacent,

c'est-à-dire la conscience de l'écrit, semble donc bien être mesuré par ces épreuves. Lorsque l'on réalise cette analyse en composantes principales à la fois sur les épreuves évaluant la conscience de l'écrit et celle mesurant la connaissance des lettres, une composante présente une valeur propre supérieure à 1 (à savoir 3,07). Cette composante permet alors d'expliquer 61,43 % de la variance présente dans les données.

Une seconde manière d'estimer la validité d'un outil est de calculer la matrice des corrélations afin d'analyser l'information apportée par chaque variable ainsi que celle apportée par chaque couple de variables. Le tableau 5 confirme la présence de corrélations de Spearman positives significatives pour chaque paire de variables.

Une troisième et dernière manière de vérifier la validité d'un outil est d'évaluer si les scores évoluent en fonction de l'âge. En effet, les épreuves sont censées mettre en évidence une certaine évolution des compétences en conscience de l'écrit en fonction de l'âge. Le tableau 6 présente l'évolution des moyennes par épreuve et en fonction de l'âge. On peut constater que les performances évoluent régulièrement d'un groupe à l'autre et ce, pour la majorité des épreuves administrées. Cette évolution indique la bonne sensibilité de l'épreuve. Sur le plan des statistiques inférentielles, des analyses de variance prenant comme variables indépendantes le niveau scolaire et comme variables dépendantes les scores aux différentes épreuves ont été réalisées. Au vu de l'absence de normalité des données ($p < .05$ au test de Kolmogorov-Smirnov) et de la non-homogénéité des variances pour l'ensemble des épreuves ($p < .05$ au test de Levene), des tests non paramétriques ont été utilisés (test de Kruskal-Wallis). Le seuil de significativité a été fixé à 1 % ($\alpha = 0,01$).

Les résultats indiquent un effet de la classe d'âge pour les diverses sous-épreuves. Pour les épreuves

TABLEAU 4 : Valeurs de l'alpha de Cronbach pour chaque épreuve

Épreuve	Nombre d'items	Alpha de Cronbach
Fonctions de l'écrit	16	.85
Principe alphabétique	12	.86
Connaissance des concepts de lettres, mots et phrases	18	.74
Connaissance des conventions de l'écrit	11	.52
Connaissance des lettres	27	.97

TABEAU 5 : Matrices des corrélations de Spearman

	Fonctions de l'écrit	Principe alphabétique	Connaissance des concepts	Connaissance des conventions	Connaissance des lettres
Fonctions de l'écrit					
Principe alphabétique	0,346**				
Connaissance des concepts	0,466**	0,412**			
Connaissance des conventions	0,554**	0,507**	0,576**		
Connaissance des lettres	0,447**	0,502**	0,576**	0,585**	

** p<0.001

TABEAU 6 : Moyennes (et écarts-types) pour chaque épreuve par sous-groupe et analyse des contrastes entre sous-groupes selon le test de Kruskal-Wallis

		Groupe 1 2M/MSM (N = 25)	Groupe 2 3M/GSM (N = 31)	Groupe 3 1P/CP (N = 35)	Comparaison des groupes
Fonctions de l'écrit	Rôles lecture et écriture /4	1,60 (0,74)	1,52 (0,85)	1,54 (0,95)	2M = 3M = 1P
	Mises en situation /32	15,80 (7,08)	21,48 (9,27)	25,65 (4,89)	2M < 3M < 1P
	Total épreuve /36	16,80 (7,31)	22,70 (8,43)	27,35 (5,07)	2M < 3M < 1P
Principe alphabétique	Justification /12	3,40 (3,28)	6 (2,70)	10,74 (1,77)	2M < 3M < 1P
	Identification /12	6,80 (1,96)	8 (1,93)	11,11 (1,35)	2M < 3M < 1P
	Total épreuve /24	10,36 (4,79)	13,84 (4,20)	21,86 (3,07)	2M < 3M < 1P
Notion de lettres, mots, phrases	Définitions /3	0,68 (0,69)	0,65 (0,66)	1,49 (0,98)	2M < 3M < 1P
	Identification de lettres /5	3,28 (1,46)	4,10 (1,19)	4,34 (0,68)	2M < 3M < 1P
	Identification de mots /5	1,68 (1,14)	2,61 (1,15)	3 (0,65)	2M < 3M < 1P
	Identification de phrases /5	1,12 (1,01)	1,39 (1,05)	2,60 (1,65)	2M < 3M < 1P
	Total identification /15	6,12 (2,39)	8,10 (2,24)	9,86 (3,14)	2M < 3M < 1P
	Total épreuve /18	6,76 (2,68)	8,74 (2,46)	11,43 (3,60)	2M < 3M < 1P
Connaissance des conventions de l'écrit	Total /17	11,16 (2,27)	12,77 (1,65)	14,49 (1,46)	2M < 3M < 1P
Connaissance des lettres	Total /27	7,76 (7,30)	13,90 (8,06)	24,97 (2,56)	2M < 3M < 1P

évaluant les fonctions de l'écrit, les scores pour le subtest « Mises en situation » ($H = 27,89, p < .001$) et le score total de l'épreuve ($H = 29,41, p < .001$) s'améliorent avec le niveau scolaire. L'enfant intègre donc petit à petit les fonctions de l'écrit dans son environnement quotidien. En revanche, le subtest destiné à évaluer la connaissance du rôle de la lecture et de l'écriture ne présente pas de différence significative entre les scores des différents niveaux scolaires ($H = .80, p = .961$). Pour l'épreuve évaluant le principe alphabétique, il existe une différence significative entre les niveaux scolaires et ce, tant pour la justification ($H = 55,96, p < .001$), l'identification des réponses attendues ($H = 50,73, p < .001$) que pour le score total ($H = 54,78, p < .001$). Ainsi, lorsque l'enfant grandit, il assimile de mieux en mieux qu'il existe un lien entre les lettres composant le mot écrit et les sons composant le mot à l'oral. L'enfant juge petit à petit les mots sur base de leur longueur et des sons qui les composent. Les résultats obtenus pour l'épreuve de connaissance des concepts de lettres, mots et phrases mettent également en évidence des différences significatives entre les trois niveaux scolaires et ce, pour chaque subtest (définition $H = 16,18, p < .001$; identification de lettres $H = 10,86, p < .001$; identification de mots $H = 10,18, p < .001$; identification de phrases $H = 17,39, p < .001$) ainsi que pour le score total de l'épreuve d'identification ($H = 23,24, p < .001$) et le score total de l'épreuve ($H = 25,14, p < .001$). Ainsi, lorsque l'enfant se développe et est dès lors davantage exposé à des stimuli écrits, il intègre de mieux en mieux les notions de lettre, mot et phrase tant pour définir ces notions que les identifier. Pour le test des connaissances des conventions de l'écrit, les résultats obtenus à partir du test Kruskal-Wallis montrent qu'il existe une différence significative entre les trois niveaux scolaires ($H = 32,49, p < .001$). Finalement, pour le test de connaissance de lettres, un effet du niveau scolaire est également observé ($H = 52,57, p < .001$). De manière logique, l'enfant apprend et sait donc

nommer de plus en plus de lettres au cours de son développement entre la 2e maternelle et la 1re primaire.

Étude de cas

Afin d'illustrer l'utilisation à la fois de ces épreuves et des données normées récoltées, l'étude de cas de Kim (prénom d'emprunt) est proposée. Kim est scolarisée en 1re primaire et est âgée de 6 ans. Elle ne présente ni trouble moteur, ni trouble sensoriel. Sa langue maternelle est le français. La maman a arrêté l'école vers 14 ans alors que le papa a terminé ses études secondaires (vers 17 ans). Kim est issue d'un milieu socio-économique faible, milieu dans lequel les enfants sont souvent moins confrontés à l'écrit dans leur vie quotidienne (lecture de livres, etc.) (Aikens & Barbarin, 2008; Justice & Ezell, 2002; Thériault, 2008). Ses scores aux deux épreuves de la Wechsler (informations et compréhension) la situent dans la norme supérieure. Le tableau 7 synthétise ses résultats aux diverses épreuves de conscience de l'écrit ainsi que la comparaison à la norme établie sur base des scores des enfants de 1re primaire.

Au vu des résultats obtenus, Kim montre une bonne connaissance des fonctions de l'écrit. Ses résultats se situent dans la norme. Elle sait à quoi ça sert de lire : « ça sert à apprendre des choses » et, outre un item échoué, elle réussit l'épreuve des mises en situation. Pour les épreuves évaluant le principe alphabétique, le score de Kim est très faible. Elle semble choisir un peu au hasard la réponse, car elle sait rarement se justifier correctement. À l'épreuve d'évaluation de la connaissance des concepts de lettres, mots et phrases, son score la situe également dans la moyenne faible ($< -1.5 \sigma$). Elle ne sait pas définir ces termes ou répond de manière erronée. Par exemple, pour « qu'est-ce qu'un mot ? », elle répond « c'est quand on pose une question ». Par ailleurs, lorsqu'elle doit identifier ces termes, elle confond certains symboles avec des lettres, choisit plusieurs fois

TABEAU 7 : Score de Kim à chaque sous-épreuve et comparaison à la norme de son âge (1P) en termes d'écart-types

Epreuve	Score	Comparaison à la norme en écart-type (ET)
Fonctions de l'écrit	25	-0,46 ET
Principe alphabétique	8	-1,55 ET
Notions de lettres, mots, phrases	9	-1,55 ET
Connaissance des conventions	11	-2,4 ET
Connaissance des lettres	16	-3,5 ET

une lettre à la place d'un mot et considère que des mots « collés » (ex. *Lelapinmangedescarottes*) représentent une phrase sans prendre en compte l'importance des espaces entre les mots. Son score en connaissance des conventions de l'écrit est déficitaire par rapport aux enfants de son âge. Elle sait ce qu'est un livre et globalement comment on lit. En revanche, pour elle, un livre « *ça sert à regarder des choses* » et « *pour savoir ça veut dire quoi* », ce qui ne fait pas précisément référence à l'acte de lire. Par ailleurs, elle confond le titre du livre et une illustration et n'a pas acquis la notion de phrase. Finalement, à l'épreuve de connaissance des lettres, elle connaît trop peu de lettres par rapport aux enfants de son âge (elle dit « *je ne sais pas* ») et confond certaines lettres (ex. P/B, M/N, É/E). Mettre en place une intervention pourrait donc être bénéfique afin d'aider Kim à développer sa conscience de l'écrit et la soutenir dans son apprentissage de la lecture. Divers types d'interventions ont prouvé leur efficacité. Par exemple, il pourrait être pertinent de lui proposer une immersion dans l'écrit via la lecture d'albums avec éventuellement des leçons spécifiques sur les concepts de l'écrit (Justice & Ezell, 2002; Reutzel et al., 1989). Il a également été montré que la lecture de livres et les activités d'écriture d'un journal favorisaient le développement de la conscience de l'écrit (Rababah, 2017). Sensibiliser les parents à proposer des activités permettant de promouvoir la littératie⁵ (ex. lire des livres) renforcerait la conscience de l'écrit chez l'enfant (Liu et al., 2019).

DISCUSSION

La conscience de l'écrit étant considérée comme une compétence préalable à l'acquisition de la lecture chez l'enfant (Chauveau, 2000; Storch & Whitehurst, 2002), il est essentiel de pouvoir détecter les enfants à risque de présenter un retard dans cette habileté et ainsi d'anticiper d'éventuelles difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez le jeune enfant. En effet, avant d'apprendre à lire, il est nécessaire que l'enfant assimile une série de connaissances relatives à la lecture et à l'écriture. Alors que nous disposons de divers outils pour évaluer le langage oral et la conscience phonologique de l'enfant, nous manquons d'outils permettant d'évaluer de manière complète la conscience de l'écrit chez l'enfant tout-venant francophone. Cette présente étude comble ce manque en proposant

un outil d'évaluation standardisé et validé de quatre dimensions de la conscience de l'écrit sur un échantillon d'enfants francophones de Belgique âgés de 4 à 7 ans. Bien que l'échantillon d'enfants soit de taille moyenne ($N = 91$), ces premières données confirment la validité et la fiabilité des épreuves créées. Ces dernières permettent donc aux enseignants, cliniciens ou chercheurs de situer un enfant en le comparant aux enfants de son âge et ainsi d'identifier ses forces et faiblesses dans le domaine de la conscience de l'écrit. En cas de difficultés, une éventuelle intervention adaptée pour l'enfant peut alors être proposée.

Afin de rendre les épreuves plus complètes, quelques pistes d'améliorations sont suggérées. Premièrement, certaines tâches comportent peut-être trop peu d'items et devraient être étoffées. Par exemple, le subtest destiné à évaluer la connaissance du rôle de la lecture et de l'écriture ne présente pas de différence significative entre les scores des différents niveaux scolaires. Ce manque de variabilité au sein des scores peut s'expliquer par le faible nombre d'items pour ce subtest, composé seulement de deux questions. Deuxièmement, pour les questions à choix multiples, il pourrait être intéressant de demander plus systématiquement à l'enfant de justifier son choix afin de savoir s'il a répondu au hasard ou préciser sur quelles caractéristiques il s'est basé pour répondre. Troisièmement, bien que la plupart des enfants aient apprécié la lecture du livre « *La chenille qui fait des trous* » d'Éric Carle, plusieurs d'entre eux ont indiqué déjà connaître l'histoire et auraient préféré qu'un autre livre leur soit proposé. Il pourrait donc être pertinent de choisir un autre livre dont l'histoire est répétitive et laisser l'enfant choisir parmi deux histoires. Quatrièmement, en ce qui concerne l'épreuve évaluant la connaissance des lettres, la vitesse de dénomination des lettres est une habileté plus prédictive des compétences ultérieures de l'enfant en lecture que la simple reconnaissance des lettres (Foulin, 2007). Le temps de réponse pourrait donc être également comptabilisé pour améliorer la sensibilité de l'épreuve. Finalement, il serait également intéressant de proposer aux parents un petit questionnaire permettant d'évaluer le taux de fréquence de contact avec l'écrit. En effet, il a bien été démontré que les interactions des parents autour de l'écrit ont un impact important

5 La littératie réfère selon l'OCDE (2000) à « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses compétences et capacités ».

sur le développement de la conscience de l'écrit (Justice & Ezell, 2001 ; 2002).

Pour conclure, afin de favoriser une bonne acquisition de la lecture et de l'écriture, un bon développement des différentes composantes de la conscience de l'écrit est important. Pourtant, à ce jour, peu d'outils existent dans la littérature pour évaluer la conscience de l'écrit de l'enfant et le situer d'un point de vue développemental. Ainsi, l'outil développé pour cette présente étude permet de pallier ce manque en proposant diverses tâches qui évaluent les différents domaines de la conscience de l'écrit chez l'enfant francophone. Si des difficultés sont observées chez un enfant dans l'une ou l'autre de ces composantes, l'enseignant ou la logopède/orthophoniste, en partenariat avec les parents, pourra alors proposer des activités pour stimuler le développement de cette conscience de l'écrit de manière adéquate et, le cas échéant, de mettre en place une intervention adaptée en collaboration avec les divers milieux de vie de l'enfant (au domicile, à l'école, en garderie, etc.). Cette évaluation permettrait de repérer les enfants à risque de présenter des difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture et de les soutenir au plus tôt (Lonigan et al., 2013 ; Morin & Montésinos-Gelet, 2007 ; Morris et al., 2003).

DÉCLARATION D'INTÉRÊTS

Les autrices ont déclaré n'avoir aucun lien d'intérêt en relation avec cet article.

FINANCEMENTS

Ce projet a été en partie subventionné par la Chaire UCLouvain-IRSA en déficiences sensorielles et troubles d'apprentissage.

REMERCIEMENTS

Nous souhaitons remercier tous les parents qui ont accepté que leur enfant participe à cette étude.

RÉFÉRENCES

- Aikens, N. L., & Barbarin, O. (2008). Socioeconomic differences in reading trajectories: The contribution of family, neighborhood, and school contexts. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 234-251. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.235>
- Bélanger, D., & Labrecque, A.-F. (1984). *Élaboration et validation d'un instrument de mesure de la conscience de l'écrit pour les enfants de maternelle* [Mémoire de master en Sciences de l'Éducation, université de Laval]. CorpusUL. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/29034>
- Bentolila, A., & Germain, B. (2019). *L'apprentissage de la lecture*. Nathan.
- Bouchière, B., Ponce, C., & Foulon, J.-N. (2010). Développement de la connaissance des lettres capitales. Etude transversale chez les enfants français de trois à six ans. *Psychologie Française*, 55(2), 65-89. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2009.12.001>
- Bourgain-Pons, F. (2015). *Se préparer à lire en maternelle en manipulant les mots écrits* [Mémoire de master Professeur des écoles, Université Grenoble Alpes]. Dumas.
- Briquet-Duhazé, S. (2015). La connaissance du nom des lettres chez les élèves en difficulté de lecture. *Québec français*, 174, 81-83. <https://id.erudit.org/iderudit/73648ac>
- Bus, A. G., van Ijzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1-21. <https://doi.org/10.3102/00346543065001001>
- Caffieaux, C., Lecloux, S., & Van Lint, S. (2007). *L'entrée dans l'écrit à l'école maternelle. Outil d'accompagnement aux pratiques de classe*. Ministère de la Communauté Française. http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=1331&do_check=
- Chalard, M., Bonin, P., Méot, A., Boyer, B., & Fayol, M. (2003). Objective age-of-acquisition (AoA) norms for a set of 230 object names in French: Relationships with psycholinguistic variables, the English data from Morrison et al. (1997), and naming latencies. *European Journal of Cognitive Psychology*, 15(2), 209-245. <https://doi.org/10.1080/09541440244000076>
- Charbonneau, M.-É. (2015). *Description et analyse des comportements caractéristiques de la conscience de l'écrit chez des élèves de premier cycle en difficulté de lecture*. [Thèse de doctorat, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue]. Depositum. <https://depositum.uqat.ca/id/eprint/673/>
- Chauveau, G. (2000). Des apprentis lecteurs en difficulté avant six ans. *Tranel*, 33, 35-44. <https://doi.org/10.26034/tranel.2000.2679>
- 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. <http://siteeriff.free.fr/ACELFeveilecrit.pdf>
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Davialt, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Chenelière éducation.
- Fayol M. & Morais J. (2004). La lecture et son apprentissage. In *L'évolution de l'enseignement de la lecture en France* (p. 13-59). Actes des journées de l'observatoire. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. <http://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2004/evolution/>
- Florin, A. (2007). *L'école primaire en France*. Rapport au Haut Conseil de l'Éducation. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00331838>
- Foulon, J.-N. (2007). La connaissance des lettres chez les prélecteurs : aspects pronostiques, fonctionnels et diagnostiques. *Psychologie Française*, 52(4), 431-444. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2006.12.004>
- Foulon, J.-N., & Pacton, S. (2006). La connaissance du nom des lettres : précurseur de l'apprentissage du son des lettres. *Éducation et francophonie*, 34(2), 28-55. <https://doi.org/10.7202/1079021ar>
- Giasson, J. (2014). *La lecture : Apprentissage et difficultés*. De Boeck.

- Guérard, K., Saint-Aubin, J., Poirier, M., & Demetriou, C. (2012). Assessing the influence of letter position in reading normal and transposed texts using a letter detection task. *Canadian Journal of Experimental Psychology / Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 66(4), 227–238. <https://doi.org/10.1037/a0028494>
- Jalbert, Y., & Champagne, P. (2005). *Le développement de la conscience de l'écrit chez l'enfant aveugle âgé de 0 à 5 ans : recension des écrits*. Longueuil, Québec : Institut Nazareth & Louis Braille. <https://extranet.inlb.qc.ca/recherche-publ/le-developpement-de-la-conscience-de-lecrit-chez-lenfant/>
- Justice, L. M., Bowles, R. P., & Skibbe, L. E. (2006). Measuring preschool attainment of print-concept knowledge: A study of typical and at-risk 3- to 5-year-old children using item response theory. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37(3), 224–235. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2006/024\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2006/024))
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2001). Word and print awareness in 4-years-old children. *Child Language Teaching and Therapy*, 17(3), 207–225. <https://doi.org/10.1191/026565901680666527>
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(1), 17–29. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2002/003\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2002/003))
- Justice, L. M., McGinty, A. S., Piasta, S. B., Kaderavek, J. N., & Fan, X. (2010). Print-focused read-alouds in preschool classrooms: Intervention effectiveness and moderators of child outcomes. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41(4), 504–520. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2010/09-0056\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2010/09-0056))
- Laveault, D., & Grégoire, J. (2014). *Introduction aux théories des tests en psychologie et en sciences de l'éducation* (3e éd.). De Boeck.
- Lefebvre, P. (2007). *La prévention des difficultés de lecture et d'écriture* [Thèse en orthophonie, Université de Montréal]. <http://hdl.handle.net/1866/18289>
- Leroy, V., Balteau, A., Van Reybroeck, M., Content, A., Gadioux, C., Grégoire, J., & Schelstraete, M.-A. (2004). Mise au point de stratégies éducatives pour le cycle 5-8 visant à améliorer les compétences en langage oral et à favoriser l'apprentissage des mathématiques chez les enfants francophones de milieu social défavorisé. *Recherche en éducation* 101/2003. http://www.enseignement.be/index.php?page=26044&id_fiche=1170&dummy=24860
- Liu, X., Hong, X., Feng, W., Li, X., Wang, X., & Pan, Y. (2019). The influence of home literacy environment on print awareness of children aged 2–4 in urban China. In *Research on the development and education of 0-3-year-old children in China* (p. 143–168). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-59755-2_8
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36(5), 596–613. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.5.596>
- Lonigan, C. J., Purpura, D. J., Wilson, S. B., Walker, P. M., & Clancy-Menchetti, J. (2013). Evaluating the components of an emergent literacy intervention for preschool children at risk for reading difficulties. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114(1), 111–130. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.08.010>
- McCardle, P., Scarborough, H. S., & Catts, H. W. (2002). Predicting, explaining, and preventing children's reading difficulties. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(4), 230–239. <https://doi.org/10.1111/0938-8982.00023>
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S.-A. H., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138(2), 322–352. <https://doi.org/10.1037/a0026744>
- Morin, M.-F., & Montésinos-Gelet, I. (2007). Effet d'un programme d'orthographe 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. <https://doi.org/10.7202/018963ar>
- Morris, D., Bloodgood, J., & Perney, J. (2003). Kindergarten predictors of first-and second-grade reading achievement. *The Elementary School Journal*, 104(2), 93–109. <https://doi.org/10.1086/499744>
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2d éd.). McGraw-Hill.
- OCDE/Statistiques Canada (2000). *La littératie à l'ère de l'information : rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264281769-fr>
- Papadopoulos, I., & Bourogianni, M.-E. (2024). Delving into word and print awareness in 4-year-old children. *British Journal of Education*, 12(3), 41–54. <https://doi.org/10.37745/bje.2013/vol12n34154>
- Pegado, F., Nakamura, K., Cohen, L., & Dehaene, S. (2011). Breaking the symmetry: Mirror discrimination for single letters but not for pictures in the Visual Word Form Area. *NeuroImage*, 55(2), 742–749. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2010.11.043>
- Protopapas, A., Simos, P. G., Sideridis, G. D., & Mouzaki, A. (2012). The components of the simple view of reading: A confirmatory factor analysis. *Reading Psychology*, 33(3), 217–240. <https://doi.org/10.1080/02702711.2010.507626>
- Pullen, P. C., & Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), 87–98. <https://doi.org/10.1177/10534512030390020401>
- Puranik, C., Lonigan, C., & Kim, Y. (2011). Contributions of emergent literacy skills to name writing, letter writing, and spelling in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 465–474. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.03.002>
- Rababah, E. (2017). The impact of using reading storybooks and writing journal activities on print and phonemic awareness of Jordanian kindergarten children. *Journal of Educational and Psychological Studies*, 11(4), 736–748. <https://doi.org/10.53543/jeps.vol11iss4pp736-748>
- Reutzel, D. R., Oda, L. K., & Moore, B. H. (1989). Developing print awareness: The effect of three instructional approaches on kindergartners' print awareness, reading readiness, and word reading. *Journal of Literacy Research*, 21(3), 197–217. <https://doi.org/10.1080/10862968909547673>
- Scarborough, H. S. (1990). Very early language deficits in dyslexic children. *Child Development*, 61(6), 1728–1743. <https://doi.org/10.2307/1130834>
- Scarborough, H. S. (1998). Early identification of children at risk for reading disabilities: Phonological awareness and some other promising predictors. In B. K. Shapiro, P. J. Accardo, & A. J. Capute (dir.), *Specific reading disability: A view of the spectrum* (p. 75–119). York Press.
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities : Evidence, theory, and practice. In S. Neuman & D. Dickinson (dir.), *Handbook for research in early literacy*. Guilford Press.

- Sprenger-Charolles, L. (2017). A learning progression based on statistics on the French orthography (from Manulex-Morpho): For typical and atypical beginning readers. *ANAE Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 29(148), 247-256.
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38(6), 934-947. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.6.934>
- Stratton, J. M., & Wright, S. (2012). *En route vers la lecture : Premières expériences de lecture pour des enfants en cécités et en malvoyances*. Les doigts qui rêvent.
- Thériault, J. (2000). *L'émergence de l'écrit ou l'éveil du jeune enfant à la lecture et à l'écriture*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/emergence.pdf
- Thériault, P. (2008). *Savoirs et interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés concernant le développement de la conscience de l'écrit* [Thèse de doctorat en Éducation, Université du Québec à Montréal]. archipel.uqam.ca/2000/1/D1782.pdf
- Thériault, P. (2010). Développement de la conscience de l'écrit : interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés. *McGill Journal of Education*, 45(3), 371-392. <https://doi.org/10.7202/1003568ar>
- Tolchinsky, L. (2003). *The cradle of culture and what children know about writing and numbers before being*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410607195>
- Treiman, R. (2006). Knowledge about letters as a foundation for reading and spelling. In R. M. Joshi & P. G. Aaron (dir.), *Handbook of orthography and literacy*. Erlbaum.
- Van Audenhaege, A., Lievens, J., & Bragard, A. (2022). Littéracie émergente chez l'enfant déficient visuel : évaluation des compétences orales, de la connaissance des lettres et de la conscience de l'écrit. *Revue canadienne d'orthophonie et d'audiologie*, 46(1), 45-63. *Revue canadienne d'orthophonie et d'audiologie*
- Wechsler, D. (2012). *WPPSI-IV Wechsler preschool and primary scale of intelligence-fourth edition*. Pearson

Annexe A. Tableau des équivalences scolaires entre la Belgique, la France et le Québec

Âges	Belgique	France	Canada (Québec)
3-4 ans	1 ^{re} maternelle	Petite section maternelle	Garderie
4-5 ans	2 ^e maternelle	Moyenne section maternelle	Prématernelle
5-6 ans	3 ^e maternelle	Grande section maternelle	Maternelle
6-7 ans	1 ^{re} primaire	Cours préparatoire (CP)	1 ^{re} primaire
7-8 ans	2 ^e primaire	Cours élémentaire 1 (CE1)	2 ^e primaire
8-9 ans	3 ^e primaire	Cours élémentaire 2 (CE2)	3 ^e primaire
9-10 ans	4 ^e primaire	Cours moyen 1 (CM1)	4 ^e primaire
10-11 ans	5 ^e primaire	Cours moyen 2 (CM2)	5 ^e primaire
11-12 ans	6 ^e primaire	Collège 6 ^e	6 ^e primaire

Annexe B. Épreuves évaluant la connaissance des fonctions de l'écrit**Subtest A : Rôles de la lecture et de l'écriture**

Matériel : enregistreur audio et guide d'entretien

Consignes :

1. « Pour toi, à quoi ça sert de lire ? ».
2. « Pour toi, à quoi ça sert d'écrire ? ».

Si l'enfant a des difficultés à répondre ou que sa réponse est vague, une deuxième question lui est posée : « Qu'est-ce que tu pourras faire quand tu auras appris à lire/à écrire ? ».

Cotation :

- 2 points accordés lorsque l'enfant fournit 2 exemples ou plus.
- 1 point accordé lorsque l'enfant fournit 1 exemple.
- 0 point si la réponse est erronée ou qu'aucune fonction de la lecture ou de l'écriture n'est fournie

Subtest B. Mises en situation

Matériel : enregistreur audio, 16 situations à lire à l'enfant

Consigne : « Je vais te raconter des petites histoires et tu devras continuer chaque histoire. »

Cotation :

- 2 points accordés lorsque l'enfant fait référence à l'écrit
- 1 point accordé lorsqu'une réponse implique une notion symbolique
- 0 point pour les autres types de réponses (qu'elles soient correctes ou non)

Si la réponse ne fait pas référence à l'écrit mais est correcte, réorienter vers une autre réponse en posant l'une des questions suivantes : « est-ce que tu penses à un autre moyen de trouver l'information ? » ou « quel outil pourrait te donner l'information ? ». Si l'enfant ne propose pas d'autre idée, ne pas accorder de point.

Partie 1

1. Tom, le facteur, a une lettre pour Monsieur et Madame Durant. Comment peut-il savoir dans quelle boîte aux lettres il doit déposer sa lettre ?
2. L'institutrice demande à Camille quel jour on est aujourd'hui mais Camille ne s'en souvient plus. Comment peut-elle retrouver cette information à l'école ?
3. Dans le frigo, il y a des yaourts sucrés pour Simon et des yaourts nature pour son frère. Comment Simon peut-il savoir quel pot de yaourt est sucré ?
4. Louis est à l'école. Il enlève son manteau et demande à son copain de l'accrocher à son portemanteau. Comment son copain peut-il trouver le portemanteau de Louis ?
5. Papy voudrait manger au restaurant. Comment peut-il savoir si le restaurant devant lui est bien le McDonald ?
6. Clément est chez sa mamy ce soir. Il a envie qu'elle lui raconte son histoire préférée : "Boule d'or et les 3 ours" mais sa mamy ne connaît pas cette histoire par cœur. Comment peut-elle faire pour la raconter à Clément ?
7. Antoine prend l'ascenseur pour aller chez son amie Hélène qui habite au 3^e étage. Comment peut-il savoir sur quel bouton appuyer pour que l'ascenseur l'y emmène ?
8. Lila doit aller dans la rue Saint-André. Elle arrive à un carrefour avec deux rues différentes. Comment peut-elle savoir quelle rue est la rue Saint-André ?

Partie 2

9. Louise est malade, elle veut prendre son sirop mais plusieurs boîtes de médicaments sont sur l'étagère. Comment peut-elle savoir quel médicament est le sien ?
10. Maman arrive au magasin mais ne se souvient plus de ce qu'elle devait acheter. Comment peut-elle faire pour s'en souvenir la prochaine fois ?
11. Julie vient de trouver un chouette jeu de société mais elle ne sait pas comment on y joue. Comment peut-elle connaître les règles de ce jeu ?
12. Benjamin va manger chez Quick ce midi. Il ne sait pas encore ce qu'il va manger. Comment peut-il savoir ce que ce restaurant propose à manger ?
13. Mamy veut faire un gâteau au chocolat mais elle ne sait pas quels ingrédients utiliser. Comment peut-elle s'informer ?

14. Alice a peur de ne pas retrouver son bricolage parmi ceux de ses copains de classe. Qu'est-ce qu'elle pourrait ajouter à son bricolage pour être sûre de ne pas se tromper pour le retrouver ?
15. C'est l'anniversaire de Noah dimanche. Il aimerait faire une grande fête avec tous ses amis. Comment peut-il facilement leur donner l'heure et l'adresse ?
16. Martin a fait un exercice en classe mais il ne sait plus quelle est sa feuille parmi celles des autres élèves. Comment peut-il retrouver sa feuille d'exercice afin de la remettre à l'institutrice ?

Annexe C : Exemples de réponses données par les enfants pour la première partie de l'épreuve sur les fonctions de l'écrit

	« Pour toi, à quoi ça sert de savoir lire ? »	« Pour toi, à quoi ça sert de savoir écrire ? »
Réponse correcte (1 point)	Pour lire une histoire Pour lire des livres Pour apprendre des choses Pour lire les feuilles que madame donne Pour raconter des histoires Pour lire les messages des autres Par exemple, tu vas au Quick et si tu ne sais pas lire, tu sais pas où tu es et tu pourrais te perdre Pour lire à ma petite sœur Pour lire les enveloppes Pour lire les directions sur la route	Pour écrire son prénom Pour écrire un message à mon amoureuxse Pour écrire des lettres Pour écrire un message Pour écrire les chiffres Pour faire des mots puis les lire Pour écrire une carte à mamy Pour faire les exercices sur les feuilles de madame avec mon crayon Pour écrire des histoires
Réponse incorrecte (0 point)	Pour devenir fort C'est bien de lire Pour écrire Je ne sais pas	Pour être grand Pour compter les nombres Pour dessiner Je ne sais pas

Annexe D : Épreuve évaluant la connaissance du principe alphabétique

Matériel : protocole, enregistreur audio et 12 cartons avec 2 mots imprimés

Consigne : Pour les 2M et 3M : « *Je sais que tu n'as pas encore appris à lire mais sur cette page, il y a deux mots écrits. L'un est "x" et l'autre est "y". Peux-tu me montrer lequel des deux est le mot "x" ?* »

Cotation : 1 point par réponse correcte et 1 point par justification correcte

1. L'un est « âne » et l'autre est « écureuil ». Peux-tu me montrer lequel des deux est le mot « âne » ? Comment le sais-tu ?
2. L'un est « lit » et l'autre est « lunettes ». Peux-tu me montrer lequel des deux est le mot « lit » ? Comment le sais-tu ?
3. L'un est « gant » et l'autre est « grenouille ». Peux-tu me montrer lequel des deux est le mot « grenouille » ? Comment le sais-tu ?
4. L'un est « chat » et l'autre est « chaussure ». Peux-tu me montrer lequel des deux est le mot « chat » ? Comment le sais-tu ?
5. L'un est « bol » et l'autre est « bouteille ». Peux-tu me montrer lequel des deux est le mot « bouteille » ? Comment le sais-tu ?
6. L'un est « roue » et l'autre est « casserole ». Peux-tu me montrer lequel des deux est le mot « casserole » ? Comment le sais-tu ?
7. L'un est « escargot » et l'autre « renard ». Peux-tu me montrer lequel des deux est le mot « escargot » ? Comment le sais-tu ?
8. L'un est « arbre » et l'autre est « araignée ». Peux-tu me montrer lequel des deux est le mot « araignée » ? Comment le sais-tu ?
9. L'un est « champignon » et l'autre est « citron ». Peux-tu me montrer lequel des deux est le mot « citron » ? Comment le sais-tu ?
10. L'un est « tortue » et l'autre est « téléphone ». Peux-tu me montrer lequel des deux est le mot « tortue » ? Comment le sais-tu ?
11. L'un est « papillon » et l'autre est « piano ». Peux-tu me montrer lequel des deux est le mot « piano » ? Comment le sais-tu ?
12. L'un est « zèbre » et l'autre est « montagne ». Peux-tu me montrer lequel des deux est le mot « zèbre » ? Comment le sais-tu ?

Annexe E : Épreuves évaluant la connaissance des concepts de lettres, mots et phrases**Subtest A : Définitions des notions**Matériel : Protocole et enregistreur audioConsigne :

1. « Peux-tu me dire ce qu'est une lettre pour toi ? »
2. « Peux-tu me dire ce qu'est un mot pour toi ? »
3. « Peux-tu me dire ce qu'est une phrase pour toi ? »

Cotation :

- 1 point accordé par réponse correcte (définition ou exemple)
 - En cas de réponse vague, demander des précisions supplémentaires à l'enfant au moyen de questions du type « Oui et qu'est-ce que tu pourrais me dire d'autre ? Tu aurais des exemples ? »
 - En cas de confusion avec la notion de courrier (pour les items « Lettre » et « Mot »), rediriger l'enfant au moyen d'une question de type « Et si tu penses à des lettres/à un mot comme ce que tu utilises en classe ? »

Subtest B : Identification de lettres, de mots et de phrases parmi des distracteursMatériel : protocole, enregistreur audio, 15 cartons avec item et distracteursCotation : 1 point par réponse correcte**Identification de lettres**Consigne : « Sur cette feuille, il y a 4 choses. Est-ce que tu peux me montrer la lettre ? »

?	%	3	λ	p
t	◇	f	!	φ
□	∂	π	4	#
ж	é	&	o	☺

Identification de motsConsigne : « Sur la feuille, il y a à nouveau 4 choses. Cette fois, est-ce que tu peux me montrer le mot ? »

Si l'enfant pointe un mot faisant partie de la ligne de la phrase, le rediriger au moyen de la phrase suivante : « Tu es sûr que tout ça (en montrant toute la phrase) c'est un mot ? Il faut que tu me montres sur quelle ligne il y a un mot et rien d'autre, un mot tout seul ».

h	Jean a mal au ventre.	tomate	s	Il pleut.
Lucas est gentil.	o	eeeeee	hélicoptère	a
Poisson	555555	b	777777	kangourou
*****	vache	Il est dans la cuisine.	Elle dort.	hhhhhh

Identification de phrasesConsigne : « Sur la feuille, il y a à nouveau 4 choses. Est-ce que cette fois tu peux me montrer la phrase ? »

Demain, il fera froid. mon chat est noir vacances Mes amis jouent aux billes	Le chat boit du lait mouton Il est dix heures et demie. la table bleue	t.o.m.j.o.u.e.d.e.h.o.r.s girafe Mon chien est grand La chenille fait des trous.	hippopotame Le chat dort. sarah lit un livre Le lapin mange des carottes	Mes frères sont blonds parapluie Le soleil se lève. il fait beau
---	---	---	---	---

Annexe F : Exemples de réponses données par les enfants pour l'épreuve de définition des concepts de lettres, mots et phrases.

	Lettre	Mot	Phrase
Réponse correcte (1 point)	Par exemple : e, a, u Comme un alpha, pour faire des syllabes et des mots Pour écrire des mots Pour écrire son prénom Toutes les lettres de l'alphabet	« Bonjour » c'est un mot par exemple Quelque chose où il y a plein de lettres	Par exemple « c'est bientôt le printemps » Comme une petite histoire avec plusieurs mots C'est plein de mots avec un point à la fin et une grande lettre au début
Réponse incorrecte (0 point)	Une boîte aux lettres Pour se mesurer Un papier pour les anniversaires Quand on écrit quelque chose C'est un message	Le « l » Quelque chose qu'on dit Un vilain mot qu'on peut pas dire à l'école Pour dire quelque chose	Quelque chose qu'on lit Quand tu écris Par exemple « petite sœur » Une phrase qu'on doit lire

Annexe G : Épreuve évaluant la connaissance des conventions de l'écrit

Matériel : protocole, enregistreur audio et livre « La chenille qui fait des trous » d'Eric Carle (éditions Mijade)

Consignes et cotations :

1. À quoi sert un livre ?	Exemple de réponse attendue : à raconter une histoire	/1
« On va lire ce livre ensemble, mais d'abord je vais avoir besoin de ton aide pour répondre à quelques questions que je me pose sur ce livre ... Ensuite, on lira l'histoire ensemble. Tu es d'accord de m'aider ? »		
2. Tu peux me montrer comment on utilise le livre ?	1 point accordé par comportement observé :	
	Tient le livre dans le bon sens	/1
	Tourne les pages	/1
	Suit du doigt les écritures	/1
	Regarde/explore les images	/1
3. Tu peux me montrer la couverture ?	1 point s'il montre la face cartonnée du début du livre 0 point s'il montre la 4e de couverture, une page, etc.	
4. Où est le titre du livre ?	1 point s'il montre du texte sur la couverture	
5. Super, tu as trouvé le titre du livre. Il est écrit « La chenille qui fait des trous ». Est-ce que tu sais à quoi sert le titre ?	Exemple de réponse de l'enfant : à savoir de quoi le livre va parler	/1
6. Je ne sais plus où commence l'histoire ... Est-ce que tu peux me montrer où je dois commencer à lire ?	1 point si l'enfant ouvre le livre et désigne la première page avec du texte. 0 point si l'enfant montre la couverture, la page de garde, etc.	
7. Où finit l'histoire ?	2 points s'il montre la dernière page avec du texte 1 point s'il montre la 4e de couverture	
« On va maintenant lire l'histoire. Je vais encore avoir besoin de ton aide pour m'aider à répondre à quelques petites questions. » Ouvrir le livre et commencer la lecture de l'histoire. Poser les questions au fil de la lecture, aux pages indiquées pour chaque question.		
8. PAGE 1	« Dans la lumière de la lune, un petit œuf repose sur une feuille. »	
À la fin de la lecture de la page, demander à l'enfant : Où est la suite de l'histoire ?	1 point si l'enfant tourne la page ou dit que c'est à la page suivante	
9. PAGE 2	« Un beau dimanche matin, le soleil se lève et POP ! une minuscule chenille sort de l'œuf. Elle a très faim. »	
Est-ce que tu peux me montrer avec ton doigt comment on lit une phrase ?	0 point si ne sait pas, regarde les images, etc. 1 point si passe ses doigts sur l'écrit de manière aléatoire 2 points si passe ses doigts sur l'écrit de gauche à droite 3 points si passe ses doigts sur l'écrit de gauche à droite et de la ligne du haut vers la ligne du bas	
10. PAGE 3	« Aussitôt, elle part à la recherche de nourriture. »	
Sur cette page, il y a une phrase. Je suis un peu perdue, peux-tu me montrer où elle commence ?	1 point si l'enfant montre les premières lettres à gauche, montre la majuscule	
11. Où finit-elle ?	1 point si l'enfant montre les dernières lettres à droite, montre le point	
Poursuivre la lecture du livre avec l'enfant jusqu'à la fin.		
Total		/17

Annexe H : Épreuve évaluant la connaissance des conventions de l'écrit

Matériel : 27 cartes avec les lettres imprimées, protocole et enregistreur

Consigne : « Sur les cartons que je vais te montrer, il y a des lettres de l'alphabet. Si tu connais la lettre que je te montre, tu peux me dire son nom. »

Cotation : 1 point accordé lorsque l'enfant donne le nom ou le son de la lettre

Partie 1

E	N	H
R	U	X
A	D	K
O	B	W
É	V	

Partie 2

I	C	F
T	M	Q
S	P	Y
L	G	J