

Cet article est issu d'une contribution au colloque international "Le langage oral de l'enfant scolarisé : acquisition, enseignement, remédiation", organisé les 23, 24 et 25 octobre 2003 à l'IUFM de Grenoble par le Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles (LIDILEM) de l'Université Stendhal-Grenoble III. Il a été traduit de l'anglais par Laurence Hautekeur.

RÉSUMÉ:

Une étude longitudinale a été entreprise afin d'étudier le rôle de la communication orale sur l'acquisition de la lecture et de l'écriture chez de jeunes enfants d'une communauté francophone minoritaire dans le nord de l'Ontario au Canada. Reconnaissant le rôle déterminant de la communication orale dans l'acquisition de la lecture et de l'écriture, un projet a été élaboré pour encourager la communication orale parmi les enfants de quatre à huit ans par le truchement de l'enseignement des arts. Cet article présente les résultats d'un groupe d'enfants ayant été suivis de l'âge de cinq à huit ans, soit du jardin d'enfants à la troisième année. Trente-huit élèves ont participé au projet pendant quatre ans. Les variables étudiées sont : la communication orale, la conscience métalinguistique, la lecture et l'écrit. Les résultats du projet sont discutés en relation avec l'apprentissage de la langue, la réussite scolaire et l'éducation en milieu minoritaire.

MOTS-CLÉS:

Lecture - Écriture - Langue orale - Enfants - Bilinguisme.

COMMUNICATION ORALE ET LECTURE CHEZ L'ENFANT

par Diana MASNY

SUMMARY: Oral communication and literacy in young children

A longitudinal study was undertaken to gain an understanding of the role of oral communication in literacy acquisition in young children in a French minority setting in Northern Ontario, Canada. Recognizing that oral communication played an influential role in reading and writing, a project was designed to promote oral communication in children 4 to 8 years old through arts education. This article reports on one group that was studied longitudinally starting at age 5 through age 8, senior kindergarten to third grade. Thirty-eight pupils participated in the 4 year project. The variables measured were : oral communication, metalinguistic awareness, reading and writing. The findings are discussed in relation to language learning, academic achievement, and minority language education.

KEY-WORDS:

Reading - Writing - Oral language - Bilingualism - Children.

Diana MASNY
University of Ottawa
Professeure titulaire
Université d'Ottawa
Faculté d'éducation
145 Jean-Jacques Lussier
Ottawa - ON K1N 6N5
LMX 461
Canada
Diana.Masny@uottawa.ca
<http://aix1.uottawa.ca/~dmasny/>

En entrant en classe de grande maternelle à l'âge de cinq ans, les enfants ont des notions sur leur environnement graphique, sur les couleurs, les formes et les nombres. En y ajoutant la communication orale, on peut considérer qu'ils ont les connaissances suffisantes pour entrer dans la lecture et l'écriture. De plus en plus, les chercheurs admettent que les enfants arrivent à l'école élémentaire en ayant été réellement mis en difficulté par les programmes de la maternelle. Ces difficultés sont souvent liées à des familles à faible revenu et à un niveau d'éducation limité des parents. Il existe aussi des enfants qui ont des problèmes lorsqu'ils suivent ces programmes et dès l'âge de 6-7 ans à cause d'un accès limité au langage scolaire. Dans un contexte de langue minoritaire, les enfants ne parlent surtout ce langage scolaire qu'en classe. De ce fait, il peut exister des limites importantes à l'accès au langage en dehors de l'école. Quelles sont les implications de l'acquisition de l'écrit quand la communication orale est restreinte à certaines situations ?

Pendant le printemps 1999, une étude longitudinale a été menée pour cerner le rôle de la communication orale dans l'acquisition de l'écrit chez le jeune enfant appartenant à une communauté minoritaire de langue française dans le nord de l'Ontario, au Canada.

Partant de l'idée que la communication orale joue un rôle très important dans la lecture et l'écriture, un projet a été créé pour promouvoir la communication orale chez des enfants de 4 à 8 ans à travers l'enseignement des arts. Cet article rend compte du projet mené avec un groupe d'enfants étudiés de leurs 5 ans à leurs 8 ans, c'est-à-dire depuis leur entrée à l'équivalent de la grande section de maternelle jusqu'à la fin de l'équivalent du CE2 (c'est-à-dire pour le Canada les niveaux de "senior kindergarten", jardin d'enfants, première, deuxième et troisième année).

LE CONTEXTE ÉDUCATIF DES MINORITÉS LINGUISTIQUES

En 1997, des départements scolaires dans la province d'Ontario ont été créés pour refléter la dualité linguistique et religieuse. Les communautés francophones minoritaires ont été autorisées à créer onze départements.

Le but des divisions françaises dans les communautés minoritaires était de conserver l'article 23 de la charte canadienne des droits de l'homme qui garantit les droits à l'éducation des communautés des minorités linguistiques officielles, le français et l'anglais. En 1982, la charte canadienne des droits et des libertés a été créée comme partie intégrante de la Constitution Canadienne. L'article 23 est réparateur par nature et a été introduit pour corriger les injustices qui avaient été commises préalablement par rapport aux minorités linguistiques officielles, c'est-à-dire, l'anglais au Québec et le français dans le reste du Canada.

La communauté francophone hors du Québec équivaut au pourcentage de population qui parle français quotidiennement à la maison et aux services disponibles en français (institutions, média, ...). Par exemple, le nord de l'Ontario a cinq chaînes de télévision francophones. Les journaux en français sont difficiles à trouver. L'attraction pour la culture populaire est très forte, particulièrement pour la culture populaire américaine. De ce fait, la plupart des enfants regardent la télévision en anglais et sont attirés par la musique populaire américaine et les jeux électroniques. Les principales industries de l'Ontario du nord sont la mine et la pâte à papier. Dans les plus grandes villes de la région, 20 à 25 % de la population parlent français, alors que dans les villes plus isolées, 25 à 50 % le parlent.

Pourquoi la communication orale ? Pourquoi cette tranche d'âge ?

Un nombre significatif d'enfants (33 %) venant dans les écoles francophones ne parle pas français. Ils sont admis dans des écoles francophones parce que leurs parents ou leurs grands-parents sont en adéquation avec l'article 23 de la Charte canadienne des droits de l'homme. À l'âge de 5 ans, les enfants peuvent aller à l'école et fréquenter à plein

temps la grande section de maternelle. L'idée, pour le programme d'une journée à plein temps, est de permettre à l'enfant d'être exposé à la langue française le plus longtemps possible. L'un des aspects de la vie dans une communauté linguistique minoritaire est que les enfants deviennent familiers du français essentiellement à l'école. Il n'est pas rare de trouver des enfants qui ne parlent pas du tout français à la maison. Les parents de ces enfants peuvent être allés dans des écoles élémentaires francophones et ne pas avoir à parler le français en tant qu'adultes. De plus, lorsque les enfants grandissent dans un milieu hétérogène où l'un des parents parle français et l'autre anglais, l'anglais devient souvent le principal mode de communication de la maison. Par conséquent, un projet comme celui-ci mettant l'accent sur la communication orale, à travers l'enseignement des arts devient le moyen de montrer ses capacités et de les mettre à l'épreuve en lecture et en écriture.

REVUE DE LA LITTÉRATURE

Communication orale

Les enfants, qui par obligation, sont dans des écoles francophones, dans un environnement minoritaire, sont aussi confrontés aux autres membres de la communauté. Être un membre de la communauté équivaut à parler français, même si c'est une variation régionale ou du langage quotidien informel qui est utilisé. De plus, lorsque les enfants vont à l'école, ils sont **baignés dans** une culture scolaire qui a ses propres discours, caractérisés par un usage décontextualisé de la langue orale, essentielle au développement de l'écrit.

En maternelle, les compétences langagières les plus appropriées au développement de l'écrit sont celles qui sont en relation avec les modèles graphiques et oraux qui sous-tendent le langage (dénomination, correspondance lettre-son, rythme, utilisation de la langue pour parler de la langue, contact avec l'écrit). Plus encore, il existe des aspects de l'utilisation décontextualisée du langage qui nécessitent d'être développés à ce niveau de manière à renforcer la lecture et l'écriture plus tard*. L'utilisation décontextualisée de la langue implique que les enfants apprennent à utiliser la langue de façon plus complexe et plus abstraite, dans un contexte qui s'éloigne progressivement du "ici-maintenant". Ils ne s'appuient que sur les mots pour transmettre du sens, pour décrire ou raconter des expériences, pour créer des mondes imaginaires et pour transmettre des informations originales à un public éloigné et qui peut n'avoir que peu de connaissances communes avec le narrateur. Snow* a démontré que les utilisations décontextualisées du langage sont significativement corrélées avec les capacités de lecture dans la petite enfance. Un exemple d'utilisation décontextualisée du langage est celui d'un enfant de 5 ans qui parle d'une fête d'anniversaire avec quelqu'un qui n'y était pas*. L'information a été transmise de manière explicite.

Communication écrite

Lecture : en plus du langage oral, les connaissances sur la lecture, des notions sur le graphisme ont été également reconnues comme corrélat avec les compétences en lecture*. Les concepts sur le graphisme se définissent par des notions telles que le mouvement directionnel de la lecture, le concept de la lettre, celui du mot et la correspondance son-lettre, y compris celle des lettres accentuées du français.

Écriture : la littérature suggère que les premières formes d'écriture chez les jeunes enfants sont corrélées avec leurs compétences en lecture*. Le désir d'écrire des enfants est encouragé. Ils sont entourés par l'écrit (i.e. les formes d'écrit de l'environnement). Ils ont aussi des modèles d'adultes écrivant à travers leurs professeurs, leurs parents. Et le jeune enfant finit par prendre conscience que la lecture se met en place avec le mot écrit.

*Snow, 1991, 2001

*1991, 2001

*Masny, 1995

*Snow, 1991

*Haas-Dyson 1992, 2000

La conscience métalinguistique

Il existe énormément de recherches sur la conscience linguistique du jeune enfant. La conscience métalinguistique, et en particulier, la conscience phonologique, est essentielle pour la lecture*. Depuis le début des années 90, une attention particulière a été accordée à la conscience métalinguistique chez les enfants bilingues**. Ces études ont suggéré que la conscience métalinguistique, en particulier la conscience syntaxique, joue un rôle significatif dans l'apprentissage d'une seconde langue. Puisque la présente étude est consacrée à des enfants bilingues, il est important de regarder comment la conscience métalinguistique est corrélée à l'apprentissage de la langue.

*Gombert 1990, Kamii et Manning 2002, Mélançon et Ziarko 2000, Yaden and Templeton 1986
**Bialystok, 1994; Masny et Lajoie, 1994

VARIABLES ET OBJECTIFS

Communication orale

Efficacité orale: l'ACTFL (conseil américain de l'enseignement des langues étrangères) est un test utilisé pour mesurer l'efficacité orale dans tous les groupes d'âges, de 3 à 16 ans et plus. La procédure est la suivante : l'enfant est engagé en premier lieu dans un échange informel sur ses activités quotidiennes. Puis il se tourne vers les formes plus soutenues de la communication orale. Un aspect important de l'ACTFL évalue les fonctions du langage, dans ce cas, la description, le récit, l'explication, l'opinion et l'avis. Si l'enfant est capable de donner une description, il est alors encouragé à produire des récits et des explications basés sur les informations qu'il a données plus tôt lors de l'interview. L'échange oral est noté, grâce aux normes de l'ACTFL, sur une échelle de 5 points.

Compréhension non verbale/écoute: lorsque l'enfant termine l'échange oral (conversation), on lui demande de regarder sous la table et de prendre l'enveloppe qui est sur le sol. Lorsque c'est fait, on lui demande alors d'ouvrir l'enveloppe et d'en sortir son contenu, les 3 images servant à la tâche de narration, et de les placer sur la table. Cette tâche de compréhension non verbale est notée de 0 à 3.

*Structure narrative**: on présente à l'enfant trois images racontant une histoire. On lui demande d'étudier attentivement ces images de manière à pouvoir raconter une histoire basée sur celles-ci. L'enfant est informé qu'on lui retirera les images avant qu'il ne commence à raconter. Son histoire est enregistrée sur cassette vidéo de telle sorte que ses camarades de classe puissent comprendre l'histoire, sans avoir vu les images. Les critères utilisés pour l'analyse du récit sont : capacité à structurer le récit (les éléments de l'histoire): un début (il était une fois) et une fin, la mention du personnage ou du principal élément, la problématique, la résolution, le point culminant et la conclusion. Les caractéristiques de la structure narrative sont notées sur un continuum de 7 points.

*Snow et coll., 1995

*Définitions**: des mots concrets sont choisis dans le récit de l'enfant pour être définis. La définition obtenue est catégorisée sur une échelle de 7 points qui va du formel à l'informel. En voici un exemple : qu'est-ce qu'un chapeau ? c'est un vêtement que l'on met sur la tête lorsqu'il fait froid dehors (formel) ; c'est quelque chose qu'on met sur sa tête (informel). Il y a eu trois définitions. Chacune a dû être classée en formel/informel. Si la définition était formelle, elle pouvait recevoir une note allant de 0 à 4. Si elle était informelle, elle pouvait recevoir une note allant de 0 à 3. Le score maximum était de 21.

*Snow et coll., 1995

Vocabulaire: l'Échelle de vocabulaire en images Peabody (EVIP)* est utilisée pour mesurer le vocabulaire passif. Elle s'utilise de trois à seize ans et plus. Le score brut est transformé en score standardisé.

*Dunn et coll., 1993

Communication écrite

Lecture précoce: l'évaluateur lit une histoire à l'enfant. Il s'arrête à différents endroits

pour poser des questions sur le mouvement directionnel de la lecture, le concept de mot, l'identification de certains mots, lettres, signes de ponctuation et accents, par exemple. Cette tâche est effectuée avec des enfants qui sont dans les équivalents des grandes sections de maternelle et de CP. Le score maximum est de 52.

Lecture : dans les équivalents de CP, CE1 et CE2, on administre une tâche de compréhension de la lecture. Un texte est sélectionné dans lequel on a effacé un mot sur sept. L'enfant est invité à choisir un mot dans une liste qui lui est fournie. En CP, le texte contient 120 mots et le score maximum est 45. En CE1, le texte contient 200 mots avec un score maximum de 60. En CE2, deux textes sont présentés : un récit de 300 mots avec un score maximum de 72 ; l'autre est un texte informatif de 290 mots avec un score maximum de 66.

Écriture précoce : l'enfant voit un petit dessin animé. Le personnage principal, un ours du nom de Bisou, est bien connu de lui. Après avoir vu le film, qui se passe le plus souvent dans le grenier de Bisou, on demande à l'enfant d'imaginer ce qu'il ferait s'il visitait le grenier de Bisou. Que ferait-il là-bas ? En grande section de maternelle, les enfants racontent leur histoire sur papier. Ils n'utilisent pas d'écriture conventionnelle à cet âge. Ils vont alors voir l'évaluateur et racontent oralement ce qu'ils ont écrit sur leur papier. Sur une feuille séparée, l'évaluateur transcrit ce que l'enfant lui dit oralement. L'histoire est évaluée selon les critères suivants : typologie, genre (oral ou écrit), cohérence, thème, orthographe, récit, vocabulaire et direction des formes écrites. Le score maximum est de 47.

Écriture : dans toutes les classes, les enfants voient la même vidéo de Bisou. Les mêmes instructions sont données. L'écriture est évaluée grâce à une grille mise au point par le Ministère de l'Éducation de l'Ontario. Cette grille évalue le raisonnement, la communication, l'organisation des idées et l'application des conventions linguistiques. La notation est globale et le score maximum est de 4.

CONSCIENCE MÉTALINGUISTIQUE

Les consciences syllabiques et phonémiques sont mesurées dans des tâches d'effacement de la syllabe finale ou du phonème final. Le score maximum, pour chaque tâche, est de 12. La tâche de conscience syntaxique est adaptée de Bialystok*. Chaque phrase comporte une anomalie syntaxique ou sémantique. Si l'anomalie est sémantique, comme "les pommes poussent dans les nuages", les enfants trouvent que c'est drôle mais n'ont pas besoin de correction. En revanche, si l'anomalie est syntaxique, comme "Sébastien *dorment* dans le lit", les enfants disent que c'est incorrect et apportent une correction. Le score maximum est 11.

ADMINISTRATION DU TEST ET PROCÉDURE

Dans cette étude, les professeurs sont devenus les partenaires des chercheurs et ont pris en charge l'administration et la correction des différentes tâches. Préalablement, ils ont été formés (3 jours) pour le faire. Il est important de préciser que les professeurs n'ont pas eu affaire à leurs propres élèves. De plus, la correction des épreuves orales impliquant des corrélations interjury signifie que deux évaluateurs étaient nécessaires pour la mesure de la communication orale. Les données ont été recueillies en fin d'année scolaire. Tous les items ont été passés individuellement à l'exception des tâches de lecture et d'écriture qui ont été faites en classe. Les mêmes tâches ont été demandées, indépendamment de l'âge des enfants. Les enfants devaient avoir des performances différentes, en fonction de leur âge et de leur maturité. La seule exception a été la lecture : la tâche de lecture précoce a été supprimée en CE1. La tâche de lecture a été introduite en CP.

Les données ont été recueillies longitudinalement sur des élèves fréquentant la grande section de maternelle*, le CP**, le CE1***, le CE2****.

*1994

Participants

38 enfants (23 garçons, 15 filles); âge moyen au moment des premiers tests, en mai 2000: 5 ans et 10 mois.

RÉSULTATS

Analyse 1 : statistiques descriptives

Le tableau 1 présente les scores principaux et les écarts-types pour chaque tâche de la grande section de maternelle au CE2, de 2000 à 2003.

Tableau 1 : Statistiques descriptives

	Grande section (2000)	CP (2001)	CE1 (2002)	CE2 (2003)
	Moyenne écart-type	Moyenne écart-type	Moyenne écart-type	Moyenne écart-type
Interview	1.89 .50	2.54 .45	2.68 .48	3.00 .45
Récit	2.84 1.95	3.07 1.93	4.63 1.94	5.61 1.37
Définitions	6.60 2.32	8.28 5.24	9.80 4.57	11.29 3.32
Ecoute	2.74 .51	2.93 .26	3.00 .00	3.00 .00
Vocabulaire	76.53 23.34	95.28 12.15	78.63 14.75	97.29 14.80
Lecture précoce	13.50 3.89	35.52 6.73	-----	-----
Lecture	-----	34.52 10.18	36.47 13.02	(N*) 47.04 13.07 (I) 39.17 15.01
Ecriture précoce	10.40 5.14	-----	-----	-----
Ecriture	-----	1.42	1.85	1.89
Conscience phonémique	6.25 4.38	6.89 2.30	10.40 1.81	10.00 1.96
Conscience syllabique	7.53 3.61	8.68 2.18	10.40 1.81	10.64 2.09
Conscience syntaxique	1.34 2.10	2.07 2.29	4.87 2.87	4.79 2.42

Analyse 2 : analyse des indices de prédiction

Dans l'analyse suivante, la question suivante a été posée : quel genre de prédiction peut-on faire sur les résultats des enfants en CE2 (2003), en se basant sur leurs résultats du CE1 (2002), du CP (2001) et de la grande section (2000) ? Le tableau 2 représente les résultats non paramétrés de l'analyse prédictive.

Tableau 2 : Quelles prédictions peuvent être faites sur les résultats des élèves de CE2 basés sur leurs résultats en CE1, CP et Grande Section ?

CE2 (2003)	CE1 (2002)	CP (2001)	Grande section (2000)
Interview	Interview .82** Conscience syntaxique .67** Vocabulaire .53**	Définitions .64** Vocabulaire .62** Interview .55*	Vocabulaire .40* Structure narrative .38*
Structure narrative	Structure narrative .70** Interview .57** Vocabulaire .52* Conscience syntaxique .52*	Définitions .61** Structure narrative .58**	Connaissances du graphisme .43* Conscience phonémique .34*
Schémas définitoires	Vocabulaire .57**	Connaissances du graphisme .69** Ecriture .65** Vocabulaire .48*	Ecriture précoce .50* Structure narrative .32*

CE2 (2003)	CE1 (2002)	CP (2001)	Grande section (2000)
Vocabulaire	Vocabulaire .78** Conscience syntaxique .70** Interview .47*	Ecriture .72** Connaissances du graphisme .61** Lecture .52* Conscience Phonémique .47*	Connaissances du graphisme .58** Conscience phonémique .57** Structure narrative .57** Conscience syllabique .42* Ecoute .37* Vocabulaire .36* Définitions .33*
Conscience syllabique			Conscience syntaxique .45* Interview .45*
Conscience phonémique	Conscience syntaxique .60* Ecriture .52* Conscience phonémique .47*		Vocabulaire .45* Connaissances du graphisme .41*
Conscience syntaxique	Conscience syntaxique .45*	Lecture .58** Vocabulaire .48*	Vocabulaire .45* Conscience syntaxique .41* Interview .39*
Lecture	Conscience syntaxique .68** Ecriture .60** Conscience phonémique .58** Lecture .56* Interview .47* Définitions .45*	Conscience phonémique .55* Vocabulaire .54* Connaissances du graphisme .54* Ecriture .53*	Connaissances du graphisme .61** Structure narrative .57** Conscience phonémique .52*
Ecriture	Conscience phonémique .51* Vocabulaire .45* Ecriture .44*		Connaissances du graphisme .42* Structure narrative .34*

**p=.001 *p =0.1

Puisque les relations entre la communication orale et la lecture et l'écriture sont au centre de cette étude, les résultats qui suivent analysent les liens entre ces variables.

Les scores élevés en lecture en CE2, par exemple, sont basés sur des scores élevés obtenus sur les connaissances du graphisme, la structure narrative, la conscience phonémique en grande section de maternelle ; sur des scores élevés en conscience phonémique, en vocabulaire, en connaissances du graphisme et de l'écriture en CP ; et sur des scores élevés en conscience syntaxique, en écriture, en conscience phonémique, lecture, interview et définitions en CE1.

Les scores élevés en écriture en CE2, par exemple, sont corrélés aux scores élevés obtenus en structure narrative et en connaissance du graphisme en grande section ; aux scores élevés en conscience phonémique, en vocabulaire et en écriture en CE1.

DISCUSSION

Les résultats sont basés sur les scores obtenus dans les 10 tâches. De ce fait, l'interprétation est uniquement basée sur les enfants vus dans cette étude.

Le rôle de l'efficacité orale dans la lecture et l'écriture

Au regard de "l'efficacité orale et la lecture", les résultats de cette étude suggèrent qu'en CE1, en plus de l'interview, l'épreuve de définition est la tâche orale qui prédit le mieux les compétences en lecture au CE2.

Snow* suggère que les compétences orales, en particulier l'habileté dans le langage décontextualisé, sont en lien avec la lecture. Elle a montré que les notions de graphisme en grande section étaient hautement prédictives de la lecture en CP, mais également que le vocabulaire et les capacités définitoires "fonctionnaient au moins aussi bien comme prédicteurs des compétences à l'écrit".

Cette étude a montré qu'en plus des capacités définitoires, les connaissances du graphisme et la structure narrative en grande section étaient des prédicteurs des résultats en lecture au CE2. Elle a également montré que ces connaissances et le vocabulaire en CP étaient prédictifs de la lecture au CE2.

Au regard de "l'efficacité orale et l'écriture", les résultats de cette étude suggèrent que la structure narrative et les concepts de graphisme en grande section, et que la conscience phonémique, le vocabulaire et l'écriture au CE1 contribuaient significativement à la lecture en CE2.

Alors que de nombreuses recherches se sont concentrées sur la communication orale et la lecture, les liens entre l'efficacité orale et l'écriture sont également évidents*. Quand les enfants commencent à écrire, ils s'appuient sur le son lorsqu'ils essaient de transcrire leurs histoires par écrit. Mieux encore, ils s'appuient sur les schémas d'histoires orales, tels que ceux qu'ils ont produit dans cette étude, pour structurer le schéma des histoires qu'ils utilisent dans leurs écrits.

Le rôle de la conscience métalinguistique

Demont et Gombert* ont montré que certaines tâches mesurant la *conscience syllabique* (i.e. le comptage de syllabes et l'effacement de la syllabe finale) contribuent significativement aux capacités de compréhension, alors même que l'effet de la conscience syllabique en CE1 est négligeable. Dans notre étude, la conscience syllabique en grande section continue d'avoir un rôle important pendant tout le CE1.

Dans notre étude, la *conscience phonémique* au CP et au CE1 contribue significativement à la lecture en CE2. Demont et Gombert* ont montré que la conscience phonémique, particulièrement l'effacement de phonèmes, lorsqu'elle est mesurée en fin de CP, apporte une contribution significative en CE2. Des résultats similaires ont été obtenus dans notre étude. Plus encore, la conscience phonémique continue d'avoir des retentissements dans la lecture et l'écriture en CE2.

Un important résultat de cette étude sur la conscience phonémique et syllabique est de montrer que les capacités considérées comme prérequis à l'acquisition de la lecture et celles considérées comme nécessaires dans les premières phases de l'acquisition de la lecture semblent continuer d'avoir un impact important en CE2.

Dans notre étude, la *conscience syntaxique* au CE1 est prédictive de la compréhension de la lecture au CE2. Demont et Gombert* ont montré que la conscience syntaxique en grande section et en CP est prédictive des résultats en compréhension à la fin du CE1 et du CE2. Leurs résultats montrent qu'"il existe une corrélation très importante entre la lecture et la conscience syntaxique"* . Les indices syntaxiques semblent avoir un fort pouvoir prédictif sur la compréhension de la lecture. Des résultats similaires ont été obtenus dans notre étude.

*2001

*Dyson, 1983, 2000; Strickland et coll., 1989; Strickland et coll., 2000

*1996

*1996

*1996

*1996 : 327

Le rôle du vocabulaire

Le vocabulaire semble être l'un des prédicteurs les plus puissants de cette étude. Des scores élevés en vocabulaire prédisent des scores élevés dans l'interview orale et dans une moindre mesure, dans les capacités définitoires, la conscience syntaxique, la conscience phonémique, la structure narrative, la lecture et l'écriture au CE2.

Les recherches* ont montré que le vocabulaire, particulièrement lorsqu'il est mesuré avec l'EVIP, est fortement corrélé au langage oral. Dans notre étude, le vocabulaire est fortement corrélé à l'interview et la structure narrative. De plus, les recherches suggèrent que l'augmentation du vocabulaire a un impact significatif sur la conscience phonémique. Une connaissance des mots grandissante, particulièrement ceux qui appartiennent à une famille sonore, sémantique ou lexicale, crée une pression développementale qui accroît la conscience syllabique et phonémique*. Dans l'étude que nous présentons, le vocabulaire n'a pas eu d'impact significatif sur la conscience syllabique et phonémique, à l'exception de l'indice de vocabulaire en grande section qui est prédictif de la conscience phonémique au CE2. Ces résultats négligeables sont discutés dans le volet suivant.

Finalement, puisque le vocabulaire est nécessaire à la compréhension d'un texte en lecture, il a aussi un impact significatif dans l'apprentissage de l'écriture*. Notre étude montre que le vocabulaire au CP et au CE1 contribue significativement à la lecture d'une part et à l'écriture d'autre part.

Le rôle des connaissances du graphisme

Les connaissances du graphisme, en complément du vocabulaire, semblent être le prédicteur le plus puissant de notre étude. Elles semblent être prédictives, en grande section et au CP, des scores en vocabulaire, en schémas définitoires, en lecture et, dans une moindre mesure, en structure narrative, en conscience phonémique, en compétence définitoire et en écriture. L'essentiel de cette recherche montre l'importance de ces concepts variés, puisqu'ils mesurent, entre autres choses, la relation son-graphème, le concept de mot, de phrase et le mouvement directionnel de l'écriture. Ces éléments sont corrélés au langage oral, au vocabulaire, à la conscience linguistique, à la lecture et à l'écriture*.

CONCLUSION

La communication orale est essentielle pour être membre d'une communauté et pour réussir dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. L'efficacité orale (les formes contextualisées du langage oral), c'est-à-dire la manière dont un enfant communique oralement, est un marqueur d'identité qui connecte cet enfant à une communauté particulière. De plus, il existe une autre forme d'efficacité orale connue également comme langage oral décontextualisé, liée à la réussite en lecture et en écriture. Puisque la réussite scolaire passe par le langage oral, la lecture et l'écriture, l'éducation scolaire devrait avoir pour but de fournir un environnement langagier riche, particulièrement en maternelle et dans les premières années d'école élémentaire. C'est pendant cette période que les enfants qui ne parlent pas ou ne parlent que très peu le français vont acquérir leurs schémas de langage contextualisé. C'est aussi pendant cette période que les enfants doivent commencer à apprendre les schémas de langage décontextualisé qu'ils devront posséder pour être capable de comprendre et d'écrire des textes complexes et abstraits dans les plus grandes classes. Bien que les schémas de langage contextualisé soient importants pour appartenir à la communauté, l'efficacité de l'utilisation de ces schémas peut prendre jusqu'à deux ans. L'acquisition des schémas de langage décontextualisé prend plus de temps. Il y a des raisons sérieuses de promouvoir les formes de langage oral contextualisé et décontextualisé en maternelle et de s'assurer que ces formes de langage continuent d'être renforcées après la maternelle. Après tout, Snow* a démontré que certaines variables de la langue (i.e. le vocabulaire, la lecture précoce, la production de récit et le langage académique) acquises en maternelle continuent d'avoir un impact sur la lecture au CM1 et en 5^{ème}.

*Snow, 2001

*de Cara et Goswami, 2003 ; Goswami, 2002

*Sénéchal et coll., 2001 ; Snow, 2001 ; Walley et coll., 2003

*Snow et coll., 1995 ; Storch et Whitehurst, 2002

Le vocabulaire joue un rôle important dans la communication orale, la conscience linguistique, la lecture et l'écriture. Un nombre important d'enfants issus de minorités linguistiques arrivant à l'école avec une efficacité orale limitée risque d'avoir également un vocabulaire limité. Cela pose un certain nombre de questions sur leur réussite scolaire. La taille et la richesse du vocabulaire sont aussi essentielles à la compétence orale, particulièrement dans les schémas de langage décontextualisé, et à la conscience phonologique, qui est elle-même en lien avec l'acquisition de la lecture. Comment les élèves peuvent-ils acquérir les schémas oraux décontextualisés, la lecture et l'écriture lorsqu'ils opèrent avec un vocabulaire restreint ? Dans cette étude, la contribution du vocabulaire à la conscience phonologique était négligeable. Ces résultats peuvent-ils être mis en lien avec un vocabulaire limité ?

En somme, la communication orale et le vocabulaire ont un impact sur la conscience linguistique, la lecture, l'écriture et, au final, sur la réussite scolaire. Comment les enfants sont-ils capables de lire et d'écrire quand la communication orale et le vocabulaire sont limités ? L'obligation des élèves d'avoir un vocabulaire important s'accroît avec le temps parce que véhiculer des idées en lisant et en écrivant devient plus complexe et plus abstrait à mesure qu'ils montent dans la scolarité. Comment ces élèves vont-ils faire face au vocabulaire des textes qu'ils vont rencontrer dans les plus grandes classes ? L'éducation scolaire devrait fournir un effort particulier sur le vocabulaire et l'environnement linguistique qui produirait à la fois des schémas de langage contextualisé et décontextualisé afin de promouvoir l'appartenance à une communauté en même temps que le succès scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

- BIALYSTOK, E. (1994). Analysis and Control in the development of second language proficiency, *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 2, pp.116-137.
- DE CARA, B., GOSWAMI, U. (2003). Phonological neighborhood density: effects in a rhyme awareness task in five-year-old children. *Journal of Child Language*, 30, 695-710.
- DEMONT, E., GOMBERT, J.E. (1996). Phonological awareness as a predictor of recoding skills and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 315-332.
- DUNN, L.M., THÉRIAULT-WHALEN, C. et DUNN, L.M. (1993). Echelle de vocabulaire en images Peabody. Toronto, Canada. La maison d'édition PSYCAN.
- DYSON, A.H. (1992). "Whistle for Willie," Lost Puppies, and Cartoon Dogs: The Sociocultural Dimensions of Young Children's Composing, *Journal of Reading Behavior*, 24, 4: 433-62,
- DYSON, A.H. (2000). Writing and the sea of voices: Oral language in, around and about writing. In Indrisano, R, and Squire, J. (eds.). *Perspectives on writing research, theory and practice*. Newark, Del.: International Reading Association.
- GIASSON, J., SAINT-LAURENT, L. (2001). L'intervention des parents lors de l'écoute de la lecture de leur enfant de première année. Dans D. Masny (dir), *La Culture de l'écrit: les défis à l'école et au foyer* (p. 27-48), Montréal: Les Éditions Logiques,
- GOSWAMI, U. (2002). In the beginning was the rhyme? A reflection on Hulme, Hatcher, Nation, Brown, Adams, and Stuart (2002). *Journal of Experimental Psychology*, 82, 47-57.
- MASNY, D. (1995). Le développement de la littératie chez les jeunes enfants, *Interaction*, 9, 1, 21-24 (La fédération canadienne des services de garde à l'enfance),
- MASNY, D., LAJOIE, M. (1994). Le Développement langagier et la littératie dans l'éducation préscolaire en milieu minoritaire, *Éducation et francophonie*.
- MASNY, D. (1995). Le développement de la littératie chez les jeunes enfants. <http://collections.ic.gc.ca/child/docs/00000206.htm>
- KAMII, C., MANNING, M. (2002). Phonemic awareness and beginning reading and writing. *Journal of Research in Childhood Education*. 17, 1, 38-46.
- MÉLANÇON, J., ZIARKO, H. (2000). De la maternelle à la première année: évolution des habiletés métalinguistiques et compréhension de l'écrit. *Revue canadienne de l'Étude de la Petite Enfance*. 8, 1, 37-58.
- SENECHAL, M., LEFEVRE, J., SMITH-CHANT, B.L., COLTON, K.V. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy: the role of empirical evidence. *Journal of School Psychology*. 39, 439-460.
- SNOW, C. E. (1991). The theoretical basis for relationships between language and literacy in development. *Journal of Research in Childhood Education*. 6, 1, 5-10.
- SNOW, C.E. (2001), Predicting Literacy Outcomes: The role of preschool and primary school skills. http://www.cal.org/front/events/csnow-talk_files/frame.htm
- SNOW, C.E., TABORS, P., NICHOLSON, P., KURLAND, B. (1995). SHELL: A method for assessing oral language and early literacy skills in Kindergarten and First Grade Children. *Journal of Research in Childhood Education*. 10, 1, 37-48.
- 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.
- WALLEY, A.C., METSALA, J.-L., GARLOCK, V.M. (2003). Spoken vocabulary growth: its role in the development of phoneme awareness and early reading ability. *Reading and Writing*. 16, 1, 5-20.