

## LES ORTHOGRAPHES APPROCHÉES POUR CONSTRUIRE LA COMPRÉHENSION DU PRINCIPE ALPHABÉTIQUE D'ÉLÈVES DE LA MATERNELLE

Annie Charron et Gabrielle Fortin-Clément

Université du Québec à Montréal  
Faculté des Sciences de l'Éducation  
Département d'éducation et pédagogie  
Case postale 8888, succursale Centre-ville  
Montréal, Québec, Canada, H3C 3P8  
charron.annie@uqam.ca  
fortin-clement.gabrielle@courrier.uqam.ca

---

**Mots-clés :** *pratique enseignante, orthographes approchées, émergence de l'écrit, développement orthographique, maternelle*

**Résumé.** *Cette recherche vise à évaluer l'impact de la pratique enseignante des orthographes approchées (OA) d'enseignants de maternelle sur le développement orthographique d'enfants de maternelle. Les OA sont des situations d'écriture où les enfants sont encouragés à écrire des mots sans modèle à partir de leurs connaissances du système alphabétique français. Dans le cadre de cette recherche, 32 enseignants de maternelle, dont 26 classes expérimentales et 6 classes contrôles ont été sélectionnés ainsi que 476 enfants de maternelle. Nous avons adopté un plan de recherche expérimental : un prétest, une situation intermédiaire et un post-test. En début et en fin d'année, les élèves ont été soumis à une épreuve d'écriture en OA. Entre les deux moments de cueillette de données, les enseignants des classes expérimentales, qui ont suivi une formation sur les OA, ont réalisé la pratique enseignante des OA et ils ont consigné chacune de leurs pratiques dans un journal de bord (pratiques déclarées). Les résultats des enfants nous permettent d'évaluer l'impact positif de cette pratique sur le développement orthographique des enfants.*

---

### 1. Problématique et approche théorique

Chomsky (1971, 1975, 1979), Read (1971, 1986), Ferreiro (1980, 1984) et Teberosky (1982) sont les premiers chercheurs à s'être intéressés aux *invented spelling*. Ce terme, traduit en français par «écritures inventées», a été critiqué par Rieben (2003), car selon elle, les enfants n'inventent pas un code d'écriture. Récemment, Montésinos-Gelet et Morin (2006) ont proposé une nouvelle appellation, soit les « orthographes approchées ». Cette appellation permet de décrire davantage ce que l'enfant fait lors de ces tentatives d'écriture, soit de s'approcher progressivement de la norme orthographique.

Dans les écrits scientifiques, on retrouve de nombreuses recherches où les orthographes approchées ont été utilisées pour évaluer les compétences à l'écrit de jeunes enfants (Besse et l'ACLE, 2000 ; Ferreiro et Gomez, 1988 ; Montésinos-Gelet, 1999 ; Montésinos-Gelet et Morin, 2001 ; Morin, 2002). Toutefois, les travaux de recherche qui portent sur les orthographes approchées comme pratique enseignante font figure de parent pauvre. En effet, seules quelques rares études européennes et nord-américaines se sont intéressées à comparer les progrès d'enfants<sup>1</sup> réalisant un programme d'entraînement d'orthographes approchées à ceux d'enfants réalisant des

---

<sup>1</sup> Les recherches sur l'évaluation d'un programme d'entraînement avaient comme sujets de jeunes enfants de maternelle, de première année et de deuxième année du primaire.

pratiques dites traditionnelles (copie de mots, lecture de littérature de jeunesse, travail de reconnaissance de lettres, etc.) (Brasacchio et al., 2001 ; Clarke, 1988 ; Gettinger, 1993 ; Nicholson, 1996 ; Rieben, Ntamakiliro, Gonthier et Fayol, 2005). À partir des résultats des travaux évaluant l'impact d'un programme d'entraînement, les chercheurs ont montré, entre autres, que les enfants encouragés à recourir aux orthographe approchées développent des habiletés métaphonologiques dans la mesure où ils sont amenés à faire des correspondances phonèmes-graphèmes lorsqu'ils écrivent, qu'ils sont davantage détendus lors de tentatives d'écriture et qu'ils utilisent davantage de mots lors de l'écriture de productions. De plus, ils ont observé que les enfants ont des résultats supérieurs en ce qui concerne la lecture de mots et les aspects orthographiques en écriture lorsque la situation d'écriture en orthographe approchées est suivie d'un retour sur la norme orthographique du mot travaillé.

L'examen de la littérature concernant l'apprentissage de l'écrit démontre que plusieurs chercheurs se sont penchés sur le développement cognitif des enfants lorsqu'ils sont en situation d'écriture (Besse et l'ACLE, 2000; David, 2003a, 2003b; Ferreiro et Gomez-Palacio, 1988; Montésinos-Gelet et Besse, 2003; Montésinos-Gelet et Morin, 2001). À partir de leurs observations, ces chercheurs ont élaboré des *stades*, des *étapes*, des *conceptions* ou des *préoccupations* qui expliquent le développement de l'apprenti scribeur. Montésinos-Gelet et Morin (2006) ont étudié plusieurs productions écrites de jeunes enfants d'âge préscolaire et ont identifié quatre préoccupations chez les apprentis scribeurs: les préoccupations visuographiques, les préoccupations sémiographiques et lexicales, les préoccupations relatives au principe alphabétique et, enfin, les préoccupations orthographiques.

En ce qui concerne les préoccupations relatives au principe alphabétique, elles correspondent à la mise en relation entre l'oral et l'écrit. Les enfants ayant ces préoccupations sont plus conscients des sons de la langue et ils tentent de mémoriser les correspondances phonèmes/graphèmes. Les enfants qui ont ces préoccupations construisent certains aspects tels que l'ordre des lettres qui doit être identique à celui des sons à l'oral, la nécessité de considérer l'intégralité des phonèmes du mot pour qu'un lecteur puisse comprendre la production écrite et la nécessité de ne pas introduire des lettres qui n'ont pas de fonction ou de ne pas répéter plusieurs fois la transcription d'un phonème. Il est important de mentionner que les enfants ayant ce type de préoccupations n'écrivent forcément pas lisiblement, mais qu'ils manifestent beaucoup d'efforts en ce qui concerne le lien entre l'oral et l'écrit.

Quoique que quelques recherches aient mis de l'avant les effets positifs de cette approche sur le développement orthographique des jeunes scribeurs, d'autres recherches demeurent nécessaires pour consolider les connaissances dans ce domaine. Par conséquent, il est pertinent de conduire une étude sur l'impact de la pratique des orthographe approchées sur les préoccupations des jeunes scribeurs, plus spécifiquement en ce qui concerne les préoccupations relatives au principe alphabétique.

## **2. Objectifs de la recherche**

Cette étude a pour objectif d'évaluer l'impact de la pratique des orthographe approchées sur la compréhension du principe alphabétique d'élèves de la maternelle et de comparer les résultats d'élèves de maternelle qui ont bénéficié de pratiques d'orthographe approchées à ceux d'élèves de maternelle qui en n'ont pas bénéficié.

## **3. Méthode de la recherche**

### **3.1 Participants**

Dans le cadre de cette recherche, 476 enfants québécois de langue maternelle française, dont 387 enfants étant dans des classes expérimentales (âge moyen au prétest : 5,53 ans, écart-type : 0,35) et

89 enfants dans des classes contrôles (âge moyen au prétest : 5,59 ans, écart-type : 0,30) ont été rencontrés à deux reprises (octobre et mai) durant l'année scolaire. Ces enfants proviennent d'un milieu socio-économique moyen ou faible et sont scolarisés dans 18 écoles de la Montérégie (Québec, Canada). Ces enfants étaient répartis dans 32 classes de maternelle, dont 26 classes expérimentales et 6 classes contrôles. Pour participer à cette recherche, les enseignants des classes expérimentales devaient avoir suivi préalablement une formation sur les orthographes approchées et devaient avoir eu l'occasion d'expérimenter cette pratique en classe. Les enseignants des classes contrôles ne devaient pas connaître les orthographes approchées ni pratiquer de situations d'écriture de cette nature.

### **3.2 Procédure et instruments de mesures**

L'expérimentation s'est déroulée sur une année scolaire selon un plan classique en trois phases : un prétest (début octobre), une situation intermédiaire où les enseignants des classes expérimentales réalisaient des situations d'écriture d'orthographes approchées en classe (fin octobre à début mai) et un post-test (fin mai). Le prétest et le post-test comprenaient une épreuve de production de mots individuelle (orthographes approchées) de six mots (riz, ami, chapeau, cerise, éléphant et macaroni). Les mots ont été sélectionnés à partir de caractéristiques structurales. À titre d'exemple, la longueur des mots varie (monosyllabe, dissyllabe, trisyllabe et quadrisyllabe) et différents types de phonogrammes sont présents (unigramme, digramme et trigramme).

Cette épreuve d'orthographes approchées consiste à placer l'enfant en situation d'écriture. Plus précisément, l'enfant est amené à essayer d'écrire des mots avec ses idées, avec ce qu'il connaît du système alphabétique. Tout d'abord, l'expérimentateur commence par la présentation d'une image qu'il nomme à l'enfant, ce qui lui permet, d'une part, d'éviter les confusions sémantiques, et, d'autre part, d'agir comme référent si l'enfant ne se souvient plus de ce qu'il essaie d'écrire. Ensuite, l'expérimentateur invite l'enfant à essayer d'écrire le mot sur une feuille blanche non lignée, ce qui lui permet d'organiser lui-même sa mise en page et la grosseur de ses lettres. Enfin, lorsque l'enfant a terminé sa production, l'expérimentateur demande à l'enfant de lire ce qu'il vient d'écrire à l'aide du geste du doigt, c'est-à-dire d'interpréter ce qu'il vient d'écrire en pointant ou en soulignant les lettres, les syllabes ou le mot. Il arrive que certains enfants effectuent une révision de leur production à ce moment.

Ce type d'entretien a été exploité initialement par Ferreiro et par l'équipe de Besse (Besse, 1990 ; De Gaulmyn, 1992 ; Montésinos-Gelet, 1999). Tout au long de l'entretien, l'expérimentateur questionne l'enfant en s'adaptant à son développement cognitif et aux trois temps dans cette activité de production : élaboration, production et interprétation (Besse et l'ACLE, 2000).

En ce qui concerne la situation intermédiaire, les enseignants des classes expérimentales ont réalisé des pratiques d'orthographes approchées avec leurs élèves. L'objectif de ces pratiques au préscolaire n'est pas d'atteindre la norme orthographique à tout prix, mais bien de favoriser un travail de réflexion lors de situations d'écriture. De plus, comme le soulignent Rieben, Ntamakiliro, Gonthier et Fayol (2005), la pratique des orthographes approchées peut se réaliser avec ou sans rétroaction sur la norme orthographique, tout en indiquant que les effets des pratiques sont plus importants lorsqu'il y a une rétroaction. C'est pourquoi dans notre étude, nous accordons une importance cruciale à cette rétroaction.

Rappelons que les enseignants ont été formés préalablement en orthographes approchées pour participer à cette recherche. Afin de rendre cette recherche écologique, les enseignants demeuraient libres en ce qui concerne la réalisation des situations d'écriture, la durée de chacune, la fréquence par semaine, le regroupement de travail et les objectifs éducatifs visés. Pour contrôler les pratiques des enseignants, ils ont été invités à remplir un journal de bord. Afin de recueillir les données de façon homogènes et rigoureuse, le journal de bord prenait la forme de la démarche didactique des orthographes approchées élaborée par Charron (2006). Cette démarche est composée de six phases (1. contexte d'écriture et choix du mot ; 2. consignes de départ pour le

projet d'écriture, le regroupement de travail et les tâches des élèves ; 3. tentatives d'écriture et échanges des stratégies ; 4. retour collectif sur le mot ; 5. présentation de la norme orthographique ; 6. conservation des traces et réinvestissement). Pour chaque pratique réalisée en classe, l'enseignant devait compléter son journal de bord.

#### **4. Résultats et discussion**

Pour analyser les productions écrites des enfants, nous avons utilisé différents critères élaborés par Montésinos-Gelet (1999). Ceux-ci permettent de caractériser les écritures des apprentis scripteurs en ce qui concerne leur compréhension du principe alphabétique. L'extraction phonologique (capacité d'un enfant à isoler les phonèmes de la langue orale pour ensuite les transcrire à l'écrit), la combinatoire phonologique (capacité d'un enfant à agencer des unités sonores, les consonnes et les voyelles, pour former des syllabes), l'exclusivité graphémique (capacité d'un enfant à produire des mots écrits en utilisant uniquement des graphèmes dans sa production), la conventionnalité phonogrammique (capacité d'un enfant à utiliser des caractères conventionnels dans ses productions écrites) sont les principaux critères retenus. Ces critères relèvent des préoccupations relatives au principe alphabétique, préoccupations importantes à travailler à la maternelle avant l'enseignement formel de la lecture et de l'écriture (Montésinos-Gelet, 1999). De plus, nous avons ajouté le critère orthographique afin d'examiner combien de phonèmes chaque enfant a été capable d'écrire de façon normée.

La distribution de chaque variable a été inspectée pour assurer le respect des postulats des analyses statistiques qui vont suivre. Étant donné le degré de difficulté de la tâche d'orthographe approchées pour les élèves, plusieurs variables (surtout au prétest) présentaient une distribution asymptomatique positive (surreprésentation des données nulles). Ces variables ont été recodées en leur racine carrée afin de mieux respecter le postulat de la distribution normale des données. Il est toutefois important de noter que quatre des cinq variables au post-test (extraction, exclusivité, conventionnalité et orthographique) n'ont pas eu besoin d'être modifiées, car elles respectaient les postulats inhérents aux analyses statistiques. À l'inverse, deux distributions asymptomatiques (exclusivité graphémique et combinatoire phonologique au prétest) ont été utilisées telles quelles, car les modifications ne permettaient pas un meilleur respect des postulats. Quoiqu'il en soit, la grande taille de l'échantillon amène à diminuer l'impact de ces postulats sur les analyses statistiques, comme le soutient Field (2000). La fiabilité des résultats est par conséquent peu affectée.

##### **4.1 Test t de comparaison des moyennes des groupes expérimentaux et contrôles au prétest**

Afin de nous assurer que les groupes expérimentaux et contrôles présentaient des résultats similaires en début de l'année scolaire, des tests t de comparaison de moyennes ont été effectués. Ces tests ont révélé que les groupes expérimentaux et contrôles sont équivalents aux critères d'extraction phonologique, de conventionnalité phonogrammique, de combinatoire phonologique et orthographique. Au critère d'exclusivité graphémique, une faible relation significative (0,135,  $p < 0,001$ ) a été observée, c'est-à-dire que les groupes expérimentaux ont obtenu une performance moyenne légèrement supérieure à celle des groupes contrôles (0,67 mots exclusifs sur 6, comparativement à 0,21 mots exclusifs sur 6).

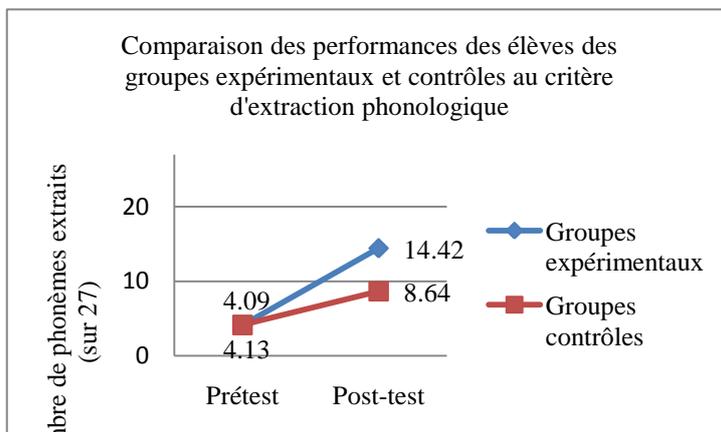
##### **4.2 Test t de comparaison des moyennes des groupes expérimentaux et contrôles au post-test**

Pour les cinq critères, nous avons effectué un test t de comparaison des moyennes des groupes expérimentaux et contrôles.

###### *Critère d'extraction phonologique*

Le test t utilisé pour comparer les moyennes des groupes expérimentaux (14,42 phonèmes extraits sur 27 phonèmes) et des groupes contrôles (8,64 phonèmes extraits sur 27 phonèmes) a révélé une

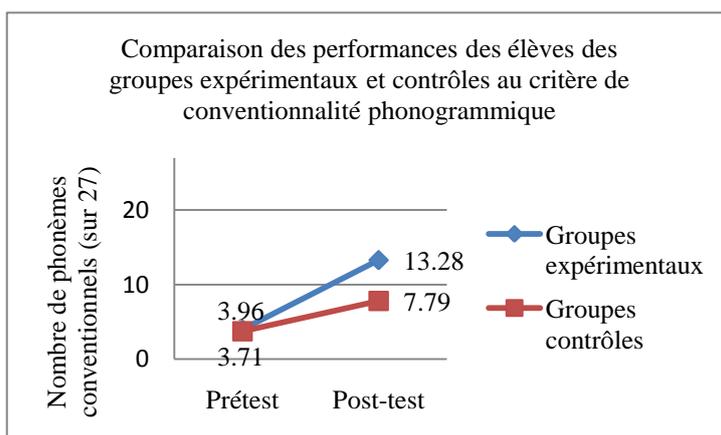
relation significative d'intensité modérée à élevée (0,274,  $p < 0,001$ ). Les élèves des groupes expérimentaux ont donc été en mesure, en moyenne, d'extraire davantage de phonèmes que les élèves des groupes contrôles. La Figure 1 illustre la comparaison des résultats des deux groupes.



**Figure 1 :** Comparaison des performances des élèves des groupes expérimentaux et contrôles au critère d'extraction phonologique

#### *Critère de conventionalité phonogrammique*

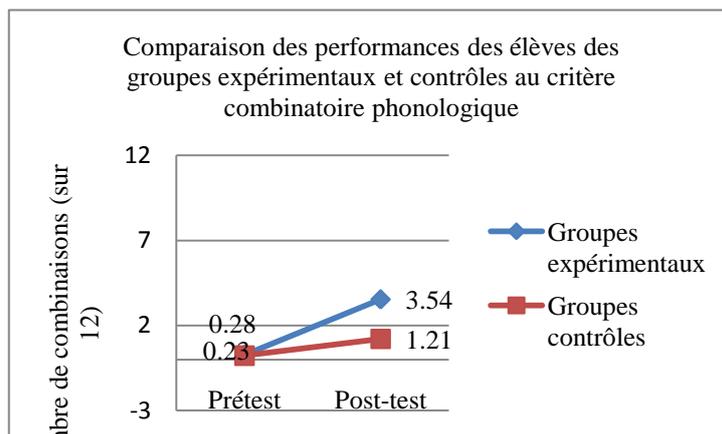
Le test t utilisé pour comparer les moyennes des groupes expérimentaux (13,28 phonèmes conventionnels sur 27 phonèmes) et des groupes contrôles (7,79 phonèmes conventionnels sur 27 phonèmes) a dévoilé une relation significative d'intensité modérée à élevée (0,274,  $p < 0,001$ ). En effet, le test a établi que les élèves des groupes expérimentaux ont, en moyenne, produit davantage de phonèmes conventionnels que les élèves des groupes contrôles. Cette comparaison est présentée dans la Figure 2.



**Figure 2 :** Comparaison des performances des élèves des groupes expérimentaux et contrôles au critère de conventionalité phonogrammique

#### *Critère combinatoire phonologique*

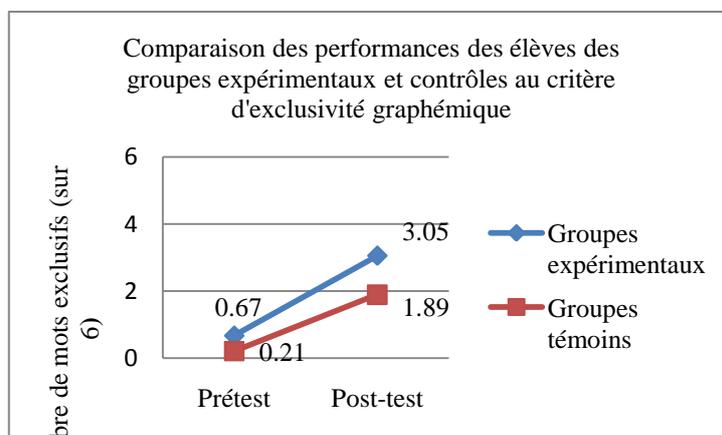
Le test t utilisé pour comparer les moyennes des groupes expérimentaux (3,54 combinaisons identifiées sur 12 combinaisons) et des groupes contrôles (1,21 combinaisons identifiées sur 12 combinaisons) a révélé une relation significative d'intensité élevée (0,306,  $p < 0,001$ ). Les élèves des groupes expérimentaux ont donc, en moyenne, identifié davantage de combinaisons de phonèmes que les élèves des groupes contrôles. Ces résultats sont présentés dans la Figure 3.



**Figure 3 :** Comparaison des performances des élèves des groupes expérimentaux et contrôles au critère de combinatoire phonologique

#### *Critère d'exclusivité graphémique*

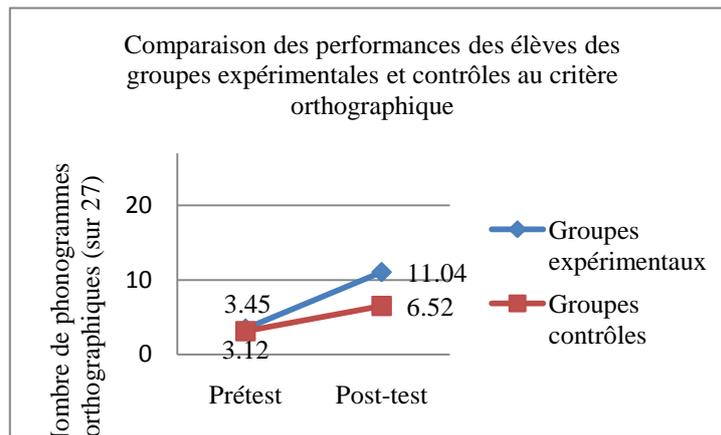
Le test t effectué pour comparer les moyennes des groupes expérimentaux (3,05 mots exclusifs sur 6 mots) et des groupes contrôles (1,89 mots exclusifs sur 6 mots) a mis en lumière une relation significative modérée (0,208,  $p < 0,001$ ). Ce test révèle donc que les élèves des groupes expérimentaux ont, en moyenne, respecté davantage l'exclusivité des phonèmes que les élèves des groupes contrôles. La Figure 4 présente cette comparaison.



**Figure 4 :** Comparaison des performances des élèves des groupes expérimentaux et contrôles au critère d'exclusivité graphémique

#### *Critère orthographique*

Le test t utilisé pour comparer les moyennes des groupes expérimentaux (11,04 phonèmes orthographiques sur 27 phonèmes) et des groupes contrôles (6,52 phonèmes orthographiques sur 27 phonèmes) a révélé une relation significative d'intensité modérée à élevée (0,266,  $p < 0,001$ ). Le test a donc révélé que les élèves des groupes expérimentaux ont, en moyenne, produit davantage de phonèmes orthographiques que les élèves des groupes contrôles. La Figure 5 illustre ces résultats.



**Figure 5 :** Comparaison des performances des élèves des groupes expérimentaux et contrôles au critère orthographique

De manière générale, les résultats des tests t de comparaison de moyennes ont mis en lumière que les performances moyennes des élèves des groupes expérimentaux sont significativement plus élevées que celles des élèves des groupes contrôles pour les cinq critères d'évaluation des productions d'orthographe approchées. On pourrait avancer l'hypothèse que l'utilisation des orthographe approchées par les enseignants est à l'origine de cette performance supérieure des élèves. Des analyses à mesures répétées confirmeront cette hypothèse. Toutefois, une nuance importante doit être apportée en ce qui a trait au critère d'exclusivité, car le test t de comparaison de moyennes avait démontré que les élèves des groupes expérimentaux avaient significativement mieux performé que ceux des groupes contrôles en début d'année scolaire. Cette différence entre les deux groupes au prétest appelle à la prudence dans l'interprétation des résultats du post-test pour ce critère.

#### 4.3 Analyse de la variance à mesures répétées

En ce qui concerne les analyses statistiques, une analyse de variance à mesures répétées a été effectuée pour mesurer l'effet du temps et du groupe (expérimental et contrôle) sur chacun des cinq critères d'évaluation.

Il ressort de cette analyse un effet principal du temps pour les cinq critères, c'est-à-dire que le temps écoulé entre le prétest et le post-test influence l'amélioration des résultats des deux groupes d'élèves. Cet effet peut être dû à l'effet de pratique (l'amélioration naturelle des élèves qui exécutent une tâche pour la seconde fois), à la maturation des élèves (leur vieillissement entre les deux épreuves), aux stimulations variées auxquelles ils ont été exposés, mais également aux pratiques pédagogiques générales des enseignants.

De plus, l'analyse identifie un effet principal de groupe pour les cinq critères, c'est-à-dire que les élèves des groupes expérimentaux ont obtenu des résultats moyens plus élevés que ceux des groupes contrôles, ce qui confirme les résultats des tests t de comparaison de moyennes.

Finalement, l'analyse de variance à mesures répétées met en lumière un effet d'interaction entre les deux facteurs (temps et groupe), indiquant que les élèves des groupes expérimentaux se sont davantage améliorés avec le temps que ceux des groupes contrôles. Ce dernier résultat semble démontrer que la pratique des orthographe approchées par les enseignants des groupes expérimentaux a permis aux élèves de ce groupe d'obtenir, durant l'année scolaire, de meilleures performances aux cinq critères que les élèves des groupes contrôles. Le Tableau 1 présente les résultats des trois effets (temps, groupe et interaction temps-groupe) de manière détaillée.

Critère	Effet du temps		Effet du groupe		Effet d'interaction Temps-groupe	
	F (ddl=1,00)	Variance expliquée	F (ddl=1)	Variance expliquée	F (ddl=1,00)	Variance expliquée
Extraction phonologique	487,195***	48,46%	32,777***	2,67%	44,145***	4,39%
Conventionnalité phonogrammique	443,036***	46,05%	31,854***	2,71%	45,143***	4,69%
Combinatoire phonologique	118,543***	18,99%	23,850***	3,54%	31,749***	5,09%
Exclusivité graphémique	246,507***	33,86%	24,380***	3,01%	7,469**	1,03%
Orthographique	414,803***	44,47%	28,522***	2,48%	43,887***	4,71%
** p < 0,01						
*** p < 0,001						

**Tableau 1** : Résultats de l'analyse de variance à mesures répétées

S'insérant dans le domaine de recherche sur le développement orthographiques des jeunes enfants, notre étude avait comme objectifs d'évaluer les effets de la pratique des orthographes approchées sur la compréhension du principe alphabétique d'élèves de la maternelle et de comparer les résultats d'élèves de maternelle qui ont bénéficié de pratiques d'orthographes approchées à ceux d'élèves de maternelle qui en n'ont pas bénéficié.

En comparant les résultats des enfants ayant réalisé des OA à ceux qui n'en ont pas réalisé, nous avons pu évaluer l'impact positif de cette pratique sur le développement orthographique des enfants de maternelle. Notamment, les résultats semblent montrer que les élèves qui ont participé à des situations d'écriture en orthographes approchées ont une meilleure compréhension du principe alphabétique. À la lumière de nos résultats, il en ressort que ces pratiques permettent aux élèves de construire leur compréhension du principe alphabétique, principe important à posséder comme apprentis scripteurs-lecteurs.

## 5. Conclusion

Les résultats positifs de notre étude montrent que la pratique des orthographes approchées permet aux enfants de maternelle d'accroître significativement leur développement de la compréhension du principe alphabétique. Ce constat nous amène à croire que ces enfants auront de meilleures chances de réussite en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en première année du primaire.

De nouvelles analyses sont prévues sous peu étant donné que nous avons administré d'autres épreuves aux enfants telles que des épreuves de conscience phonologique, de connaissances des lettres de l'alphabet et de littératie précoce. Nous faisons l'hypothèse que les enfants qui ont réalisé des orthographes approchées auront de meilleures performances à ces épreuves que ceux qui n'en ont pas réalisé.

Enfin, dans le prolongement des travaux sur les orthographes approchées comme pratique enseignante, il serait souhaitable de réaliser un projet de recherche semblable avec des élèves du premier cycle du primaire afin d'étudier cette pratique dans un cadre d'enseignement formel de la lecture et de l'écriture.

## 6. Références et bibliographie

- Besse, J.-M. (1990). L'enfant et la construction de la langue écrite. *Revue Française de Pédagogie*, 90, 17-22.
- Besse, J.-M. & l'ACLE (2000). *Regarde comme j'écris ! Écrits d'élèves, regards d'enseignants*. Paris : Magnard.
- Brasacchio, T., Kuhn, B. & Martin, S. (2001). *How Does Encouragement of Invented Spelling Influence Conventional Spelling Development ?*. Research-Technical.
- Charron, A. (2006). *Les pratiques d'orthographe approchées d'enseignantes de maternelle et leurs répercussions sur la compréhension du principe alphabétique chez les élèves*. Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal, 296 p.
- Chomsky, C. (1971). Write first, read later. *Childhood Education*, 47, 296-299.
- Chomsky, C. (1975). Invented spelling in the open classroom, *Child Language Today Word*, numéro spécial, 499-518.
- Chomsky, C. (1979). Approaching reading through invented spelling. In P. Weaver, et L.B. Resnick (Eds), *The theory and practice of early reading* (Vol. 2, pp. 43-65). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Clarke, L.K. (1988). Invented versus traditional spelling in first graders' writings: Effects on learning to spell and read. *Research in the Teaching of English*, 22, 281-309.
- David, J. (2003a). La dimension orthographique dans les écrits des jeunes enfants. *Les Dossiers de Sciences de l'Éducation*, 9, 29-39.
- David, J. (2003b). Les procédures orthographiques dans les productions écrites des jeunes enfants. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIX (1), 137-158.
- De Gaulmyn, M.-M. (1992). La construction précoce du système de la langue française écrite par les enfants de grande section de maternelle. *Les Dossiers de l'Éducation*, 8, 45-70.
- Ferreiro, E. (1980). The relationship between oral and written language: the children viewpoints. In Y. Goodman, et al., (Eds.), *Oral and Written Language Development Research: The Impact on Schools* (pp.47-56). Urbana, III.: NCTE.
- Ferreiro, E. (1984). The underlying logic of literacy development. In H. Goelman, et al., (Eds.), *Awakening to Literacy* (pp.154-173). Exeter, N.H.: Heinemann.
- Ferreiro, E., et Gomez Palacio, M. (1988). *Lire-écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ?*. Lyon : Centre régional de documentation pédagogique.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. Exeter, NH: Heinemann.
- Field, A.P. (2000). *Discovering statistics using SPSS for Windows : advanced techniques for the beginner*. London : Sage Publications.
- Gettinger, M. (1993). Effects of invented spelling and direct instruction on spelling performance of second-grade boys. *Journal of applied behavior analysis*, 26 (3), 281- 291.
- Montésinos-Gelet, I. (1999). La construction de la dimension phonogrammique du français écrit. In J. Fijalkow (Ed.), *Des enfants, des livres et des mots* (pp.91-107). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Montésinos-Gelet, I. & Besse, J.-M. (2003). La séquentialité phonogrammique en production d'orthographe inventées. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIX (1), 159- 170.
- Montésinos-Gelet, I. & Morin, M.-F. (2001). S'approcher de la norme orthographique en 1re année du primaire : qu'en est-il de la pluralité des conceptions linguistiques ?. *Archives de Psychologie*, 69 (270-271), 159-176.
- Montésinos-Gelet, I. & Morin, M.-F. (2006). *Les orthographe approchées*. Montréal : Chenelière éducation.

- Morin, M.-F. (2002). *Le développement des habiletés orthographiques chez des sujets francophones entre la fin de la maternelle et de la première année du primaire*. Thèse de doctorat à la Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Laval, Québec.
- Nicholson, M.-J. S. (1996). *The Effect of Invented Spelling on Running Word Counts in Creative Writing*. M.A. Project, Kean College of New Jersey, New Jersey.
- Read, C. (1971). Pre-School children's knowledge of English phonology. *Harvard Educational Review*, 41, 1-34.
- Read, C. (1986). *Children's Creative Spelling*. London: Routledge et Kegan Paul.
- Rieben, L. (2003). Écritures inventées et apprentissage de la lecture et de l'orthographe. *Faits de langues*, 14, 27-36.
- Rieben, L., Ntamakiro, L., Gonthier, B. & Fayol, M. (2005). Effects of Various Early Writing Practices on Reading and Spelling. *Scientific Studies on Reading*, 9 (2), 145-166.
- Rivaldo, R. (1994). *Invented Spelling : What is the problem ? The Misconceptions of Whole Language Teachers*. Reports-Research/Technical. New-York.
- Von Lehmden-Koch, C.A. (1993). *Attitudes of K-6 Teachers towards Invented Spelling*. Reports-Research/Technical. Ohio.