



Favoriser la numératie précoce en prématernelle et en maternelle

ARTHUR J. BAROODY, Ph.D.

*College of Education, University of Illinois at Urbana-Champaign,
ÉTATS-UNIS*

(Publié sur Internet le 28 juillet 2010)

Thème

Numératie

Introduction

La meilleure manière d'aider les élèves à apprendre les procédés d'addition à un chiffre (de base), tels que $3+4=7$ et $9+5=14$, et les procédés de soustraction connexes, tels que $7-3=4$ et $14-9=5$, fait depuis longtemps l'objet de débats (voir, p. ex., Baroody & Dowker,¹ particulièrement les chapitres 2, 3, 6 et 7). Cependant, on s'entend généralement pour dire que les enfants doivent développer la maîtrise des faits.² La maîtrise des procédés consiste à générer des sommes et des différences de façon efficace (avec rapidité et exactitude) et à appliquer ces connaissances de façon appropriée et polyvalente. Au cours des quatre dernières décennies, il est devenu de plus en plus clair que les connaissances mathématiques de tous les jours (informelles) des enfants constituent un fondement important pour l'apprentissage des mathématiques à l'école (formelles).^{3,4,5} Par exemple, les études indiquent que le fait d'aider les enfants à développer leur perception des nombres peut favoriser la maîtrise des faits.^{6,7,8,9} Le but du présent article consiste à résumer comment le développement d'une perception des nombres informelle avant la première année fournit les bases d'une aptitude gagnante pour maîtriser les procédés lors des années du primaire.

Questions clés pour la recherche

1. À quel moment les parents et les éducateurs de la petite enfance doivent-ils commencer (a) le processus consistant à encourager la perception des nombres et (b) les efforts visant à favoriser directement la maîtrise des procédés?
2. Quels sont les éléments préalables relatifs au développement que les enfants de prématernelle et de maternelle doivent apprendre afin de développer la maîtrise des procédés de façon efficace?
3. Quel est le rôle joué par le langage dans le développement de ces connaissances fondamentales?
4. Comment les parents et les éducateurs de la petite enfance peuvent-ils encourager de la façon la plus efficace possible la perception des nombres et la maîtrise des procédés?

Récents résultats de recherche

Question 1. Le processus consistant à aider les enfants à développer leur perception des nombres, qui représente les fondements de la maîtrise des procédés, peut et doit commencer pendant les années préscolaires. Les études récentes indiquent que les enfants commencent à développer très tôt leur perception des nombres. En fait, certains bambins âgés de seulement 18 mois et presque tous les enfants de 2 ans ont commencé à apprendre les éléments sur le plan du développement qui sont préalables à la maîtrise des procédés (p. ex., voir Baroody, Lai, & Mix,³ pour une analyse).

La réussite des efforts consistant à encourager la maîtrise des procédés dépend du fait que l'on s'assure que l'enfant est prêt sur le plan du développement et qu'il n'est pas bousculé. Les études indiquent que des différences individuelles importantes sur le plan de la perception des nombres apparaissent dès l'âge de deux ou de trois ans et augmentent souvent avec l'âge^{3,10}; il n'existe donc aucune règle ferme concernant le moment où devrait commencer une formation officielle relative à la maîtrise des faits. Cependant, pour de nombreux enfants, il est possible que même avec les sommes les plus simples ($n+0$ et $n+1$), une telle formation ne soit pas appropriée sur le plan du développement avant la fin de la maternelle ou le début de la première année.¹¹ Pour les enfants à risque d'échec sur le plan scolaire, il arrive souvent que même les sommes les plus simples n'aient aucun sens avant la première ou la deuxième année.¹²

Questions 2 et 3. Certaines études indiquent que le langage, sous la forme du nom des premiers nombres, joue un rôle clé dans le développement de la perception des nombres (pour obtenir une discussion détaillée, voir Baroody,³ Mix, Sandhofer, & Baroody¹³). Plus spécifiquement, il peut fournir une base pour deux fondements de la perception précoce des nombres, c'est-à-dire le concept de **nombre cardinal** (le nombre total d'objets dans une collection) et l'aptitude de **reconnaissance verbale des nombres**, parfois appelée « subitisation (verbale) », illustrés en haut de la figure 1. La reconnaissance verbale des nombres consiste à percevoir de façon fiable et efficace le nombre d'objets dans des collections peu nombreuses et à désigner celui-ci par le bon nom. L'utilisation de « un », « deux », « trois », conjointement avec la visualisation d'exemples et de contre exemples de chacun peut aider les enfants de 2 et 3 ans à développer un concept de plus en plus fiable et exact des « nombres intuitifs » *un*, *deux* et *trois*, c'est-à-dire une compréhension du concept de un, de deux et de trois.

→ En voyant ●●, ΔΔ, et ^oo (des exemples de paires), toutes désignées par « deux », les jeunes enfants peuvent reconnaître que l'apparence des objets faisant partie des collections n'a aucune importance (la forme et la couleur ne sont pas pertinents pour le nombre). Cela peut également leur fournir un identifiant (« deux ») pour leur concept intuitif de *pluralité* (plus d'un objet).

→ Le fait de voir ●, ●●●, Δ, ΔΔΔ, □□, et [□]□ et [□]□ (des contre exemples de paires) désignés comme n'étant « pas deux » ou avec le nom d'un autre nombre, peut les aider à définir les limites du concept de *deux*.

Les implications clés pour l'enseignement sont que la compréhension de base des nombres cardinaux n'est pas innée et qu'elle ne se développe pas automatiquement (cf. Dehaene¹⁵).^{14,16} Les parents et les éducateurs de prématernelle sont importants pour fournir les expériences et la rétroaction nécessaires pour développer les concepts numériques. Ils devraient tirer parti des situations porteuses de sens qu'ils rencontrent tous les jours afin de nommer (et d'encourager les enfants) à nommer des collections peu nombreuses (p. ex., « Combien de pieds as-tu ? » « Tu as donc besoin de deux chaussures, pas seulement d'une. » « Tu peux prendre un seul biscuit, mais pas deux. ») Certains enfants entrent en maternelle sans pouvoir reconnaître tous les nombres intuitifs. De tels enfants présentent un risque grave d'échec scolaire et ont besoin d'orthopédagogie intensive. À la maternelle, le dépistage doit vérifier si les enfants peuvent percevoir immédiatement des collections comptant entre un et trois objets et les distinguer de collections un peu plus nombreuses, comptant quatre ou cinq objets.

Comme l'illustre la **figure 1**, la co-évolution des concepts cardinaux des nombres intuitifs et l'aptitude à la reconnaissance visuelle des nombres peuvent jeter les bases de concepts et d'aptitudes variés concernant les nombres, le comptage et l'arithmétique. Ces aptitudes peuvent fournir les bases pour le **comptage verbal significatif**. La perception des nombres intuitifs peut aider les enfants à voir littéralement qu'une collection désignée par « deux » compte davantage d'objets qu'une collection désignée par « un », et qu'une collection désignée par « trois » compte davantage d'objets qu'une collection désignée par « deux ». Cette compréhension ordinale de base des nombres, à son tour, peut aider les enfants à comprendre que l'ordre du nom des nombres importe lors du comptage (le *principe d'ordre stable*) et que la séquence des noms des nombres (« un, deux, trois... ») désigne des collections de plus en plus importantes. Au fur et à mesure qu'un enfant se familiarise avec la séquence de comptage, il développe la capacité de commencer à n'importe quel point dans la séquence et à indiquer (de façon efficace) le nom du nombre suivant dans la séquence (**aptitude relative au nombre suivant**) au lieu de compter à partir de « un ».

La capacité de nommer automatiquement le nombre qui vient tout de suite après un autre nombre dans la séquence de comptage peut constituer le fondement de la perception du fait qu'ajouter « un » à un nombre produit un nombre plus grand et, ce qui est plus important, de la **règle du nombre suivant pour les faits $n+1/1+n$** . Lorsqu'« un » est ajouté, la somme représente le nombre suivant l'autre nombre dans la séquence de comptage (c.-à-d. que la somme de $7+1$ correspond au nombre suivant « sept » lors du comptage, soit « huit »). Cette stratégie de raisonnement peut permettre aux enfants de déduire de façon efficace la somme de toute combinaison semblable pour laquelle ils connaissent la séquence de comptage, même celles que les enfants n'ont pas encore répétées, telles que les faits d'addition de grands nombres à plusieurs chiffres comme $28+1$, $128+1$ ou $1\ 000\ 128+1$. Avec le temps, cette stratégie de raisonnement devient automatique : elle peut être appliquée de façon efficace, sans délibération (c.-à-d. elle devient un élément du réseau de récupération en mémoire). Autrement dit, elle devient le fondement de la **maîtrise des procédés pour les combinaisons $n+1/1+n$** .

La reconnaissance verbale des nombres, et le concept de cardinalité qu'elle représente, peut constituer un fondement pour le **comptage significatif d'objets**.¹⁷ Les enfants qui

peuvent reconnaître « un », « deux » et « trois » sont plus susceptibles de bénéficier des efforts des adultes visant à démontrer et enseigner le comptage d'objets que ceux qui ne le peuvent pas. Ils sont également plus susceptibles de reconnaître le but du comptage d'objets (une autre façon de déterminer le total d'une collection) et la justification des procédures de comptage d'objets (p. ex., la raison pour laquelle certaines personnes mettent l'accent sur le nom du dernier nombre utilisé lors du processus de comptage ou le répètent est qu'il représente le total de la collection). Le **comptage significatif d'objets** est nécessaire à l'invention de **stratégies de comptage** (avec des objets ou le nom des nombres), afin de déterminer les sommes et les différences. Au fur et à mesure que ces stratégies deviennent efficaces, l'attention est libérée et permet de découvrir des schémas et des relations; ces régularités mathématiques, à leur tour, peuvent devenir la base de **stratégies de raisonnement** (c.-à-d. le recours à des relations et à des procédés connus pour déduire la réponse à une combinaison inconnue). Au fur et à mesure que ces stratégies deviennent automatiques, elles peuvent devenir l'une des **stratégies de récupération en mémoire** qui permettront de **produire des réponses de façon efficace à partir d'un réseau de mémoire ou de récupération en mémoire**.

La reconnaissance verbale des nombres peut permettre à un enfant de voir qu'un plus un égalent deux, qu'un plus un plus un égalent trois, ou que deux plus un égalent trois, et le contraire (p. ex., trois égalent un plus un plus un ou deux plus un). L'enfant développe ainsi une compréhension de la **composition et de la décomposition** (un tout peut être bâti à partir d'éléments individuels ou décomposé en éléments individuels, souvent de différentes façons). Le fait de voir à de nombreuses reprises la composition et la décomposition de deux et de *trois* peut générer la **maîtrise des procédés d'addition et de soustraction les plus simples** (p. ex., « un plus un égalent deux », « deux plus un égalent trois », et « deux moins un égalent un »). La décomposition répétée de *quatre* et de *cinq*, avec de la rétroaction (p. ex., en désignant une collection de quatre comme étant « deux plus deux » et en entendant une autre personne confirmer que « oui, deux plus deux égalent quatre », peut générer une **maîtrise des précédés jusqu'à cinq avec les sommes les plus simples**, et représente une des façons de découvrir la **règle du nombre suivant pour les combinaisons $n+1/1+n$** (dont nous avons discuté précédemment).

Ensemble, le concept de cardinalité, la reconnaissance verbale des nombres et les concepts de composition et de décomposition peuvent fournir les fondements du développement d'un **concept fondamental de l'addition et de la soustraction**. Par exemple, en ajoutant un objet à une collection de deux objets, un enfant peut littéralement voir que la collection d'origine a été transformée en collection plus importante comptant *trois* objets. Ces compétences peuvent également fournir les fondements du développement d'une compréhension relativement concrète, et même relativement abstraite, des concepts arithmétiques suivants¹⁸ :

- **Concept de la négation soustractive** Par exemple, quand les enfants reconnaissent que lorsqu'on a deux blocs et qu'on enlève deux blocs, il ne reste aucun bloc, ils peuvent en déduire que *tout nombre qui se soustrait lui-même ne laisse rien*.
- **Concept d'identité additive et soustractive** Par exemple, quand les enfants reconnaissent que lorsqu'on a deux blocs et qu'on n'en enlève aucun, il reste deux

blocs, ils peuvent déduire la régularité selon laquelle si on n'enlève rien d'un nombre, celui-ci ne change pas. Les concepts de négation soustractive et d'identité soustractive peuvent fournir les fondements de la maîtrise des procédés avec les familles de faits de soustraction respectives $n-n=0$ et $n-0=n$.

En conséquence, une faible perception des nombres peut nuire au développement de la maîtrise des procédés et à d'autres aspects des réalisations mathématiques. Par exemple, Mazzocco et Thompson¹⁹ ont constaté que le rendement des enfants d'âge présolaire sur les quatre éléments suivants du Test of Early Mathematics Ability – deuxième édition (TEMA-2) permettait de prédire quels enfants éprouveraient des difficultés en mathématiques en deuxième et en troisième années : le comptage significatif des objets (reconnaître que le dernier nombre utilisé lors du processus de comptage indique le total), la cardinalité, la comparaison de nombres d'un chiffre (p. ex., Lequel est le plus grand : quatre ou cinq?), l'addition mentale de nombres d'un chiffre et la lecture de nombres d'un chiffre. Notez que la reconnaissance verbale des nombres intuitifs est un fondement des trois premières aptitudes et un apprentissage significatif de la quatrième.

Question 4. La base consistant à aider les élèves à développer la perception des nombres en général et la maîtrise des faits en particulier crée des occasions leur permettant de découvrir des schémas et des relations. Par exemple, un enfant qui a appris les « doublons », tels que $5+5=10$ et $6+6=12$, d'une manière porteuse de sens (c.-à-d. l'enfant reconnaît que les sommes de cette famille sont toutes des nombres pairs), peut utiliser cette connaissance pour déduire les sommes de faits de doublons-plus-un inconnus, tels que $5+6$ ou $7+6$.

Afin d'être appropriées sur le plan du comportement, de telles occasions d'apprentissage doivent avoir un but, être porteuses de sens et être fondées sur le questionnement.²⁰

- L'enseignement doit avoir un but et retenir l'attention des enfants. Cela peut être réalisé en intégrant l'enseignement à des jeux structurés (p. ex., un jeu consistant à lancer un dé peut aider les enfants à reconnaître les schémas réguliers entre un et six). Les leçons de musique et d'art peuvent servir de véhicules naturels pour la réflexion concernant les schémas, les nombres et les formes (p. ex., battre un rythme de deux ou trois, dessiner des groupes de ballons). Les parents et les enseignants peuvent tirer parti de nombreuses situations de tous les jours (p. ex., « Combien de pieds as-tu? ... Donc, combien de chaussettes faut-il sortir du tiroir? » Les questions des enfants peuvent représenter une source importante d'enseignement.
- L'enseignement doit être porteur de sens pour les enfants, et doit développer petit à petit ce qu'ils connaissent déjà (et y être lié). Un objectif significatif pour les adultes travaillant avec des enfants de deux ans est de faire reconnaître « deux » aux enfants. Le fait de les pousser trop rapidement à reconnaître des nombres plus importants, tel que *quatre*, peut être accablant et faire en sorte qu'ils se découragent (qu'ils deviennent inattentifs ou agressifs, qu'ils devinent n'importe quoi, ou qu'ils se désintéressent de l'activité).

- Dans la mesure du possible, l'enseignement doit être fondé sur l'interrogation ou susciter la réflexion. Au lieu de simplement donner des informations aux enfants, les parents et les enseignants doivent donner aux enfants l'occasion de réfléchir à un problème ou à une tâche, de conjecturer (faire des hypothèses bien fondées), de concevoir leur propre stratégie ou de déduire leur propre réponse.

Les différents éléments ci-dessus sont illustrés par les cas d'Alice²¹ et de Lukas.²²

- *Le cas d'Alice.* Depuis plusieurs mois, la fillette de deux ans et demi pouvait reconnaître un, deux ou trois objets. Ses parents souhaitaient donc élargir ses connaissances jusqu'au nombre quatre, qui était tout près de ses compétences. Au lieu de simplement désigner des collections de quatre objets pour elle, ils l'ont interrogée concernant des collections de quatre objets. Alice réagissait souvent en décomposant les collections qu'elle ne reconnaissait pas en deux collections familières de deux objets chacun. Ses parents développaient alors sa réponse en lui disant, « Deux plus deux égalent quatre. » À 30 mois, *lorsqu'on lui montra l'image de quatre chiots, Alice posa deux doigts de la main gauche sur deux chiots et dit : « Deux. » Tout en maintenant cette position, elle posa deux doigts de la main droite sur les deux autres chiots et dit : « Deux. » Elle eut ensuite recours à la relation connue « 2 plus 2 égalent 4 » (que ses parents lui avaient apprise) pour spécifier la cardinalité de la collection.*
- *Le cas de Lukas.* Dans le cadre d'un jeu de mathématiques sur ordinateur, la question $6+6$ fut présentée à Lukas. Celui-ci détermina la somme en comptant. Peu après, la question $7+7$ lui fut posée. Il sourit et répondit, « Treize. » Lorsque l'ordinateur lui indiqua que la somme était en fait 14, il sembla perplexe. Quelques questions plus tard, la question $8+8$ lui fut posée, et il remarqua : « J'allais dire 15, parce que $7+7$ égalaient 14. Mais auparavant $6+6$ égalaient 12, j'étais certain que $7+7$ égalaient 13 mais c'était 14. Alors je vais dire que $8+8$ égalent 16. »

Orientations futures

Il en reste encore beaucoup à apprendre concernant le développement des mathématiques chez les enfants d'âge préscolaire. L'aptitude à la reconnaissance verbale des nombres à deux ans permet-elle de prédire s'il sera prêt pour la maternelle la maternelle ou s'il réussira bien académiquement en mathématiques? Dans l'affirmative, une intervention ciblée sur les exemples et sur les contre exemples permet-elle aux enfants à risque d'échec scolaire de rattraper leurs camarades? Quels autres concepts ou quelles autres aptitudes, à l'âge de deux ou de trois ans, permettent de prédire s'il sera prêt pour la maternelle ou s'il réussira bien académiquement en mathématiques? Quelle est l'efficacité des programmes de mathématiques pour la petite enfance qui sont actuellement en cours de développement?

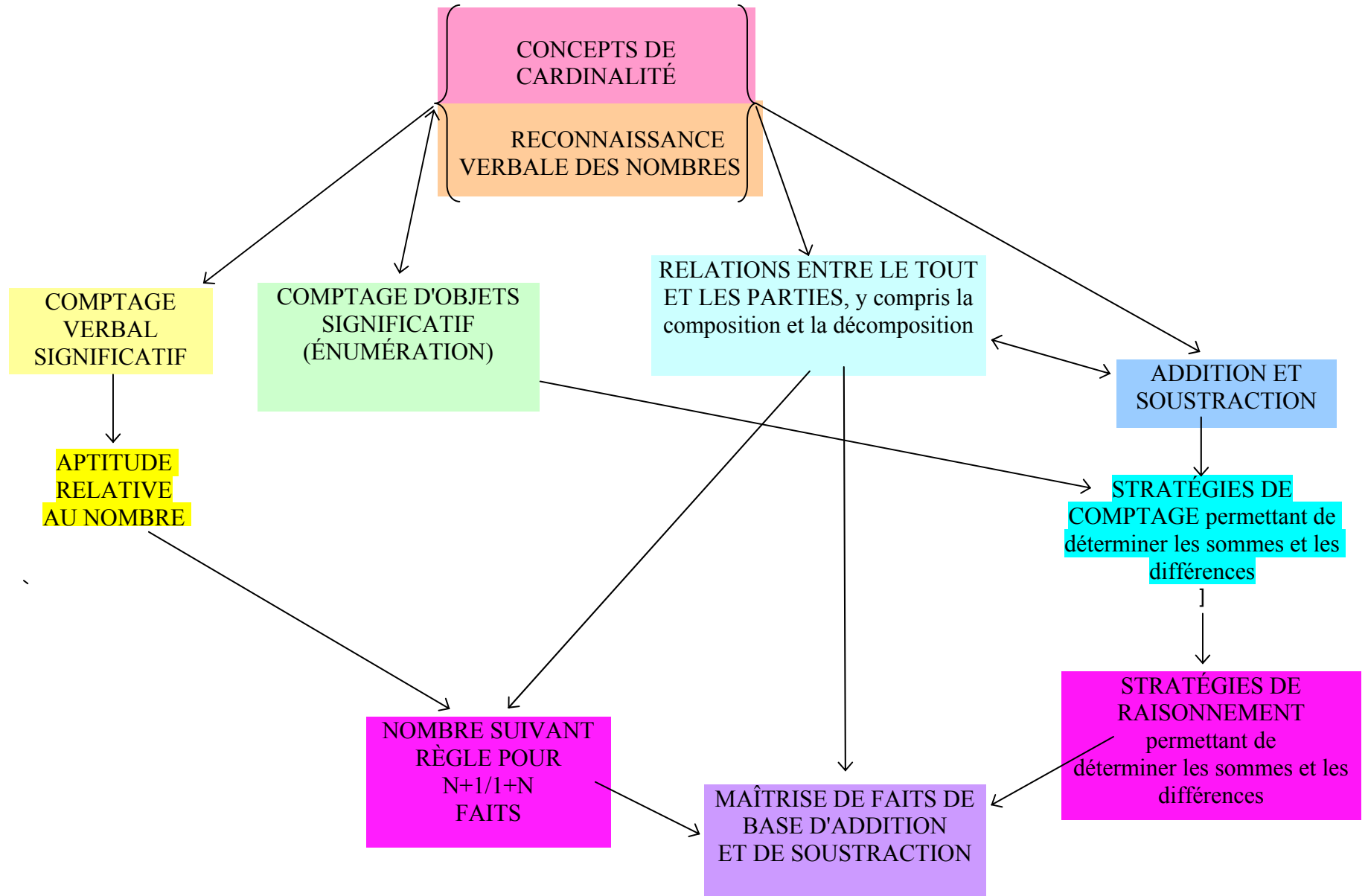
Conclusions

Contrairement aux convictions de bon nombre d'éducateurs de la petite enfance, l'enseignement des mathématiques pour les enfants ayant aussi peu que deux ans est sensé.^{23,24,25,26} Tel que l'illustre clairement la **figure 1**, l'enseignement doit commencer par aider les enfants à développer un concept cardinal des nombres intuitifs, ainsi que l'aptitude à reconnaître et à désigner des ensembles d'un à trois objets au moyen du nom

NUMÉRATIE

du nombre approprié. Comme l'illustre également la figure 1, ces aspects de la connaissance des nombres sont des éléments clés pour la numératie par la suite et sont souvent absents chez les enfants présentant des déficiences en mathématiques.²⁷ L'enseignement précoce ne signifie pas d'imposer des connaissances aux enfants d'âge préscolaire, de les faire répéter avec des cartes-éclair, ou de leur faire apprendre par cœur des procédés arithmétiques. L'encouragement de la perception des nombres et de la maîtrise des faits est axé sur le fait d'aider les enfants à découvrir les schémas et les relations et de les encourager à inventer leurs propres stratégies de raisonnement.

FIGURE 1 : Trajectoire d'apprentissage de concepts et d'aptitudes clés en matière de nombres, de comptage et d'arithmétique



RÉFÉRENCES

1. Baroody AJ, Dowker A. The development of arithmetic concepts and skills: Constructing adaptive expertise. In: Schoenfeld A, ed. *Studies in mathematics thinking and learning series*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 2003.
2. Kilpatrick J, Swafford J, Findell B, eds. *Adding it up: Helping children learn mathematics*. Washington, DC: National Academy Press; 2001.
3. Baroody AJ, Lai ML, Mix KS. The development of number and operation sense in early childhood. In: Saracho O, Spodek B, eds. *Handbook of research on the education of young children*. Mahwah, NJ: Erlbaum; 2006: 187-221.
4. Clements D, Sarama J, DiBiase AM, eds. *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 2004: 149-172.
5. Ginsburg HP, Klein A, Starkey P. The development of children's mathematical knowledge: Connecting research with practice. In: Sigel IE, Renninger KA, eds. *Child psychology in practice*. 5th Ed. New York, NY: Wiley & Sons; 1998; 401-476. *Handbook of child psychology*, vol 4.
6. Baroody AJ. Why children have difficulties mastering the basic number facts and how to help them. *Teaching Children Mathematics* 2006;13:22-31.
7. Baroody AJ, Thompson B, Eiland M. Fostering the fact fluency of grade 1 at-risk children. Paper presented at: The annual meeting of the American Educational Research Association. April, 2008. New York, NY.
8. Gersten R, Chard, D. Number sense: Rethinking arithmetic instruction for students with mathematical disabilities. *The Journal of Special Education* 1999;33(1):18-28.
9. Jordan NC. The need for number sense. *Educational Leadership* 2007;65(2):63-66.
10. Dowker AD. *Individual differences in arithmetic: Implications for psychology, neuroscience and education*. Hove, England: Psychology Press; 2005.
11. Baroody AJ. The development of kindergartners' mental-addition strategies. *Learning and Individual Differences* 1992;4:215-235.
12. Baroody AJ, Eiland M, Thompson B. Fostering at-risk preschoolers' number sense. *Early Education and Development* 2009;20:80-120.
13. Mix KS, Sandhofer CM, Baroody AJ. Number words and number concepts: The interplay of verbal and nonverbal processes in early quantitative development. In: Kail R, ed. *Advances in child development and behavior*, vol 33. New York, NY: Academic Press; 2005: 305-346.
14. Baroody AJ, Li X, Lai ML. Toddlers' spontaneous attention to number. *Mathematics Thinking and Learning* 2008;10:1-31.
15. Dehaene S. *The number sense*. New York, NY: Oxford University Press; 1997.
16. Wynn K. Numerical competence in infants. In; Donlan C, ed. *Development of mathematical skills*. Hove, England: Psychology Press; 1998: 1-25.
17. Benoit L, Lehalle H, Jouen F. Do young children acquire number words through subitizing or counting? *Cognitive Development* 2004;19:291-307.

18. Baroody AJ, Lai ML, Li X, Baroody AE. Preschoolers' understanding of subtraction-related principles. *Mathematics Thinking and Learning* 2009;11:41–60.
19. Mazzocco M, Thompson R. Kindergarten predictors of math learning disability. *Learning Disabilities Research & Practice* 2005;20:142-155.
20. Baroody AJ, Coslick RT. *Fostering children's mathematical power: An investigative approach to K-8 mathematics instruction*. Mahwah, NJ: Erlbaum; 1998.
21. Baroody AJ, Rosu L. Adaptive expertise with basic addition and subtraction combinations: The number sense view. In: Baroody AJ, Torbeyns T. chairs. *Developing Adaptive Expertise in Elementary School Arithmetic*. Symposium conducted at: The annual meeting of the American Educational Research Association. April, 2006. San Francisco, CA.
22. Baroody AJ. Fostering early number sense. Keynote address at: The Banff International Conference on Behavioural Science. March, 2008. Banff, Alberta.
23. Baroody AJ, Li X. Mathematics instruction that makes sense for 2 to 5 year olds. In: Essa EA, Burnham MM, eds. *Development and education: Research reviews from young children*. New York: The National Association for the Education of Young Children; 2009: 119-135.
24. Bredekamp S, Copple C. *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children; 1997.
25. Copley J, ed. *Mathematics in the early years, birth to five*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics; 1999.
26. Copley J, ed. *The young child and mathematics*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children; 2000.
27. Landerl K, Bevan A, Butterworth B. Developmental dyscalculia and basic numerical capacities: A study of 8-9 year old students. *Cognition* 2004;93:99–125.

L'étude décrite a été partiellement financée par une subvention de la National Science Foundation (BCS-0111829), de la Spencer Foundation (Major Grant 200400033), des National Institutes of Health (1 R01 HD051538-01) et de l'Institute of Education Science (R305K050082). Les opinions exprimées dans le présent manuscrit sont exclusivement celles de l'auteur et ne reflètent pas nécessairement la position ou les politiques des institutions susmentionnées ou ne bénéficient pas nécessairement de leur aval.

Pour citer le présent document :

Baroody, A. J. (2009). Favoriser la numératie précoce en prématernelle et en maternelle. Encyclopédie du développement du langage et de l'alphabétisation (pp. 1-10). London, ON : Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation. Consulté [insérer la date] sur

<http://www.literacyencyclopedia.ca/pdfs/topic.php?topId=271>

Cet article a d'abord été publié dans l'Encyclopédie du langage et de l'alphabétisation supervisée par l'Université de Western Ontario, qui détient les droits d'auteur de cet article.

**Réseau canadien de recherche
sur le langage et l'alphabétisation**



**CANADIAN LANGUAGE &
LITERACY RESEARCH NETWORK**

Partager la science. Éveiller les esprits.

sharing the science. opening minds.