



ELSEVIER

Disponible en ligne sur [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)

ScienceDirect

et également disponible sur [www.em-consulte.com](http://www.em-consulte.com)



Article original

## L'écriture du prénom nécessite-t-elle des connaissances alphabétiques ?

*Does name writing require alphabetical knowledge?*

C. Devichi <sup>a,\*,1</sup>, M. Noyer-Martin <sup>b,c,2</sup>

<sup>a</sup> Laboratoire LISA - UMR 6240, université de Corse, avenue Jean-Nicoli, BP 52, 20250 Corté, France

<sup>b</sup> ESPE d'Orléans-Tours, centre de Châteauroux, université d'Orléans, 102, avenue de Tours, 36000 Châteauroux, France

<sup>c</sup> Laboratoire ERCAE « Équipe de Recherche Contextes et Acteurs de l'Éducation » (EA 7493), 72, rue du Faubourg-de-Bourgogne, 45000 Orléans, France

### IN F O A R T I C L E

*Historique de l'article :*

Reçu le 9 mars 2016

Accepté le 12 février 2019

Disponible sur Internet le xxx

*Mots clés :*

Écriture émergente

Écriture du prénom

Connaissances alphabétiques

École maternelle

### R É S U M É

La présente recherche vise à étudier le développement des connaissances alphabétiques associées à l'écriture du prénom chez des enfants francophones. Deux cents enfants, âgés de 3 à 7 ans, répartis en neuf groupes d'âge selon leur semestre de naissance, participent à l'expérience. Nous faisons l'hypothèse que l'enfant apprend d'abord à tracer son prénom comme une séquence fixe de lettres conventionnelles, sans connaissances alphabétiques associées. Ces connaissances arriveraient plus tardivement et de manière progressive : d'abord le nom, puis le son des lettres du prénom. Pour tester cette hypothèse, nous avons comparé la capacité de l'enfant à écrire son prénom et ses performances à des tâches d'écriture segmentée portant sur les lettres, les phonèmes et les syllabes de son prénom. Les résultats obtenus montrent, conformément

\* Auteur correspondant.

Adresse e-mail : [devichi@univ-corse.fr](mailto:devichi@univ-corse.fr) (C. Devichi).

<sup>1</sup> Principaux thèmes de recherche : acquisition des connaissances géométriques, acquisition de l'écriture, acquisition du vocabulaire en contexte bi-plurilingue.

<sup>2</sup> Principaux thèmes de recherche : développement des compétences scripturales, apprentissage de l'écriture, compréhension de récits.

<https://doi.org/10.1016/j.psfr.2019.02.001>

0033-2984/© 2019 Société Française de Psychologie. Publié par Elsevier Masson SAS. Tous droits réservés.

Pour citer cet article : Devichi, C., & Noyer-Martin, M. L'écriture du prénom nécessite-t-elle des connaissances alphabétiques ? *Psychol. fr.* (2019), <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2019.02.001>

à nos hypothèses, une avance de l'écriture du prénom sur les tâches d'écriture segmentée et un développement échelonné des connaissances alphabétiques associées. En discussion, nous analysons le rôle du prénom dans l'entrée dans l'écrit.

© 2019 Société Française de Psychologie. Publié par Elsevier Masson SAS. Tous droits réservés.

## A B S T R A C T

*Keywords:*  
Emergent writing  
Name writing  
Alphabetical knowledge  
Preschool

The present research aims to study how the alphabetical knowledge associated with name writing evolves in French-speaking children. Two hundred children aged from 3 to 7, divided into nine age groups based on the semester of birth, participated in the experiment. We hypothesized that initially, children write (or trace) their own names as a fixed sequence of conventional letters, without associated alphabetical knowledge. This knowledge would develop later and progressively: first the name then the sound of the letters of the first name. To test this hypothesis, we proposed four tasks to children: first they were asked to write their own names and then three "segmented writing" tasks. In the latter tasks, the first name of each child was segmented into different infralexical units: syllables, phonemes (letter sounds) and letters (letter names) and these units were then dictated to them. As expected, the results we obtained show a significant advance in name writing over the tasks of segmented writing and a gradual development of the associated alphabetical knowledge. To conclude, we analyzed the role of name writing in emergent literacy.

© 2019 Société Française de Psychologie. Published by Elsevier Masson SAS. All rights reserved.

## 1. Introduction

Si la littérature scientifique à propos de la littéracie émergente est abondante, cet article traite d'un aspect insuffisamment abordé chez les jeunes enfants francophones, celui de la découverte de l'écriture à travers l'écriture du prénom. Selon la définition proposée par [Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant, & Colton \(2001\)](#), la littéracie émergente comprend à la fois des habiletés conceptuelles (relatives aux fonctions et à la compréhension de l'acte de lire et d'écrire) et des habiletés procédurales qui reflètent la mécanique de la langue écrite. Les connaissances procédurales « comprennent entre autres la connaissance du nom et du son des lettres, l'écriture provisoire et les débuts du décodage » ([Sénéchal, 2006](#), page 2). Ces dernières sont largement documentées dans le domaine de la lecture mais restent moins étudiées dans le domaine de l'écriture, notamment chez les enfants de 3 ans. L'entrée dans l'écrit est explorée au moyen de tâches où l'on demande à de jeunes enfants « d'écrire avant de savoir écrire » ([Noyer, 2005](#)), c'est-à-dire d'écrire des mots ou des phrases qui ne leur ont pas été enseignés. À la suite des travaux princeps d'Emilia Ferreiro, différents auteurs mettent en évidence, entre 3 et 4 ans, la différenciation progressive entre dessin et écriture, deux systèmes de notation initialement confondus ([De Goes & Martlew, 1983](#) ; [Noyer & Baldy, 2002](#) ; [Tolchinsky Landsmann & Levin, 1985](#) et, plus récemment, [Otake, Treiman, & Yin, 2017](#)). Vers 4 ans, l'enfant produit des pseudo-lettres ([Fijalkow & Liva, 1993](#)), une pseudo-écriture ([Noyer & Baldy, 2002](#)) ou de véritables lettres ([Tolchinsky Landsmann, & Karmiloff-Smith, 1992](#)). Confronté à la nécessité d'écrire différemment deux mots différents, l'enfant cherche à contrôler progressivement la quantité et la qualité des lettres (variabilité intra et interfigurale), conditions de la lisibilité du « mot » produit ([Ferreiro, 2000](#)). Mais à cette étape, l'enfant n'a pas encore construit le principe alphabétique et les signes produits sont encore sans rapport avec le langage oral ([Buckwalter & Gloria Lo, 2002](#)). Un pas fondamental est franchi lorsque l'enfant comprend








Stratégies	Définitions	Exemples
<b>Picturale (pic)</b>		
- confondue	- tracés identiques pour le dessin et l'écriture	
- lien	- tracés différents mais liés spatialement	
<b>Spatiale (spa)</b>		
- discrète	- petits traits verticaux	
- continue	- linéarité	
<b>Sémiotique (sem)</b>		
- inventée	- lettres inventées	
- mixte	- en miroir, mélangées à des chiffres ou à des lettres (inventées ou véritables)	
- lettres	- véritables lettres	
<b>Phonographique (phon)</b>		
- stratégie syllabique	- un graphème par syllabe	BA
- stratégie syllabico alphabétique	- plus d'un graphème par syllabe	B AL
- stratégie alphabétique	- toutes les correspondances phonèmes/graphèmes	B AL ON
<b>Orthographique (ortho)</b>		
	- mot correct sans omission, ni ajout de lettres	B AL ON

Fig. 1. Définitions et exemples des stratégies d'écriture : picturale, spatiale, sémiotique, phonographique et orthographique Tiré de Noyer (2005).

que l'écrit est en lien avec l'oral (Pasa, Creuzet, & Fijalkow, 2006). Cela se manifeste par des écritures prenant en compte les correspondances phonographémiques (Noyer, 2005 ; Noyer & Baldy, 2002) et des unités de segmentation phonologique de plus en plus fines (de la syllabe au phonème). L'écriture de l'enfant se concrétise, selon Ferreiro (2000), par les hypothèses syllabique (une lettre par syllabe), syllabico-alphabétique (une lettre code tantôt une syllabe, tantôt un phonème) et alphabétique (une lettre par phonème). L'étude longitudinale de Noyer (2005) montre bien cette évolution en identifiant différentes stratégies d'écriture détaillées sur la Fig. 1.

Les stratégies picturale et spatiale sont caractéristiques des enfants de 3 ans chez lesquels la différenciation dessin-écriture n'est pas encore bien nette. La stratégie sémiotique, dans laquelle les premières lettres sont produites sans rapport avec la phonétique, s'observe à 4 et 5 ans. À ces âges est également observable la stratégie phonographique qui témoigne des premières tentatives de l'enfant de lier l'oral et l'écrit. Noyer (2005) souligne une importante variabilité intra-individuelle entre 4 et 5 ans, variabilité qui se réduit à 6 ans où, sous l'effet de l'enseignement, l'ensemble des enfants acquiert les règles du codage phonographique, « les différences entre individus ne concernant alors que le niveau de maîtrise de cette stratégie » (Noyer, 2005, p. 14).

Dans les travaux précédemment cités, l'écriture correcte du mot par l'enfant témoigne nécessairement de la prise en compte des rapports phonographémiques. Parce que notre recherche porte sur l'écriture du prénom, notre démarche d'analyse doit être différente. En effet, pour ce mot particulier, le fait de savoir tracer son prénom ne correspond pas systématiquement à l'établissement d'un rapport phonème-graphème par l'enfant mais pourrait correspondre à la reproduction d'une séquence de formes conventionnelles, précédemment mémorisée par l'enfant à partir de modèles fournis par les adultes de son entourage. En effet, comme le soulignent Zesiger, Deonna et Mayor (2000), « c'est principalement au travers de la copie de lettres et de mots que l'enfant commence à faire ses premiers pas dans l'écriture ». Ils ajoutent « Il s'agit d'activités qui se limitent à une copie plus ou moins servile des formes sans que l'enfant parvienne toujours à la réaliser adéquatement et sans qu'il/elle ne soit conscient(e) des correspondances entre signes graphiques et segments phonologiques » (p. 297). Dans le même ordre d'idées, Noyer et Baldy (2005) affirment que l'écriture du prénom par les enfants de 4 ans peut donner « l'illusion du rapport phonèmes/graphèmes alors qu'il s'agit d'une imitation de la forme spatiale mémorisée » (p. 213). Ces auteurs rapportent que, dans leur échantillon, un enfant de

4 ans sur deux produit une écriture correcte de leur prénom alors qu'il ne se base pas encore sur les rapports phonographémiques pour écrire d'autres mots. Différents auteurs soutiennent d'ailleurs que le prénom est probablement « mémorisé comme une séquence fixe de lettres » (Drouin & Harmon, 2009, p. 265), appris comme un logogramme (Cabell, Justice, Zucker, & Mc Ginty, 2009 ; Puranik, Lonigan, & Kim, 2011 ; Villaume & Wilson, 1989) et qu'il peut être « tracé » de mémoire. C'est pourquoi, dans la suite du texte, nous utiliserons le verbe « tracer » pour désigner la dimension graphique de l'écriture (le tracé des formes), afin de la distinguer de sa dimension graphophonologique (la transcription des sons).

### 1.1. L'écriture du prénom

Parce qu'il est l'un des premiers mots que l'enfant tente d'écrire et que son écriture est largement en avance sur les autres mots de la langue (Both-de Vries & Bus, 2010 ; Ferreiro & Teberosky, 1982 ; Noyer & Baldy, 2005), le prénom a suscité de nombreuses recherches et est aujourd'hui considéré comme une fenêtre sur la littéracie émergente (Ferreiro & Teberosky, 1982 ; Haney, 2002). Bloodgood (1999) met en évidence que la reconnaissance et l'écriture du prénom sont en avance sur les autres compétences en littéracie. Cette recherche princeps a donné lieu à toute une série de travaux cherchant à mettre en évidence des liens entre l'écriture du prénom et différentes compétences de littéracie émergente qui concernent les principes et les finalités de l'écrit (« print knowledge »), la conscience phonologique et les connaissances alphabétiques (forme, nom et son des lettres et correspondance graphèmes-phonèmes). Les résultats ne font actuellement pas consensus, l'écriture du prénom étant associée à ces différentes compétences à des degrés divers. Pour Welsch, Sullivan et Justice (2003), la capacité à écrire (tracer) son prénom est surtout liée aux connaissances qu'a l'enfant des principes et des finalités de l'écrit. Blair et Savage (2006) indiquent que l'écriture du prénom est fortement corrélée à la conscience phonologique. Enfin, de fortes corrélations ont été rapportées entre écriture du prénom et connaissances alphabétiques (Bloodgood, 1999 ; Cabell, Justice, Zucker & Mc Ginty, 2009 ; Drouin & Harmon, 2009 ; Gerde, Skibbe, Bowles & Martoccio, 2012). Ainsi, des études menées auprès d'enfants anglo-saxons indiquent que l'écriture du prénom est corrélée à la connaissance du nom des lettres (Drouin & Harmon, 2009 ; Mac Neill, Westerveld, van Bysterveldt, Boyd & Gillon, 2013) et à l'écriture de lettres (Gerde et al., 2012 ; Puranik et al., 2011 ; Puranik, Petscher, & Lonigan, 2014). Même si ces travaux, principalement basés sur des analyses corrélationnelles, ne permettent pas d'établir des relations de cause à effet entre les différentes habiletés, ils montrent toutefois un lien fort entre l'écriture du prénom et la littéracie émergente. Ce lien se retrouve tant chez des enfants tout-venants, des enfants avec troubles du langage oral que des enfants à risque d'échec scolaire (Diamond & Barody, 2013).

### 1.2. À quel âge l'enfant parvient-il à écrire son prénom ?

Parallèlement aux études corrélationnelles, d'autres recherches portent spécifiquement sur la compétence à écrire son prénom. L'écriture du prénom est ainsi étudiée chez les enfants australiens (Treiman & Broderick, 1998), hébreux (Levin & Ehri, 2009), allemands (Both-de Vries & Bus, 2008, 2010), anglo-saxons (Blair & Savage, 2006 ; Justice, Pence, Bowles, & Wiggins, 2006 ; Phillips, Piasta, Anthony, Lonigan, & Francis, 2012), brésiliens (Pollo, Kessler, & Treiman, 2009), turcs (Şimşek Çetin, 2015) et français (Ecalte, 2004 ; Noyer & Baldy, 2005). Ces travaux donnent des indications sur l'évolution développementale de l'écriture du prénom. Ils mettent en évidence que les premières compétences relatives au prénom émergent aux alentours de 3 ans, avec la capacité à le reconnaître parmi des distracteurs (Bloodgood, 1999 ; Villaume & Wilson, 1989). De manière plus précise, selon Levin et Ehri (2009), « l'identification correcte du prénom est réussie chez quelques enfants de 2 ans, la plupart des enfants de 3 ans, presque tout les enfants de 4 ans et systématiquement à 5 ans (Arrow, Fletcher-Flinn, & Nicholson, 2003 ; Blair & Savage, 2006 ; Villaume & Wilson, 1989) » (p. 2). La capacité à écrire (tracer) son prénom apparaît, elle, entre 4 et 5 ans (Bloodgood, 1999 ; Both-de Vries & Bus, 2010 ; Noyer & Baldy, 2005 ; Puranik et al., 2011) et présente une forte variabilité interindividuelle (Diamond, Gerde & Powell, 2008 ; Gerde et al., 2012). Ainsi, selon les études, les pourcentages d'enfants pouvant tracer correctement leur prénom varient de 41 % à 65 % (respectivement Molfese, Beswick,

Molnar & Jacobi-Vessels, 2006 et Both-de Vries & Bus, 2010). Notons toutefois que cette variabilité pourrait être due au fait que ces études portent sur des échantillons de moyenne d'âge 4 ans ½ avec une étendue allant de 3 à 5 ans, sans différencier finement les performances en fonction de l'âge. Cette absence d'analyse développementale se retrouve d'ailleurs dans de nombreuses études (Blair & Savage, 2006 ; Both-de Vries & Bus, 2008, 2010 ; Levin & Ehri, 2009 ; Phillips et al., 2012 ; Treiman & Broderick, 1998).

À l'âge où l'enfant parvient à écrire (tracer) son prénom, la question de savoir quelles connaissances alphabétiques il possède a fait l'objet de nombreuses recherches.

### 1.3. Les connaissances alphabétiques associées au prénom

Concernant la connaissance du nom des lettres, les résultats actuellement disponibles révèlent que les enfants réussissent mieux à nommer les lettres de l'alphabet quand celles-ci correspondent aux lettres de leur prénom que lorsqu'elles n'y correspondent pas (Bouchière, Ponce, & Foulin, 2010 ; Cormier, 2006 ; Ecalle, 2004 ; Justice et al., 2006 ; Levin & Ehri, 2009 ; Treiman & Broderick, 1998) Ils sont capables de nommer (Treiman & Broderick, 1998 ; Villaume & Wilson, 1989) et de tracer la lettre initiale de leur prénom (Both-de Vries & Bus, 2010 ; Treiman & Broderick, 1998) avant d'être capables d'étendre ces connaissances à toutes les lettres qui le composent. L'importance de la lettre initiale fait aujourd'hui consensus dans la littérature (Both-de Vries & Bus, 2008, 2010 ; Ecalle, 2004 ; Justice et al., 2006 ; Phillips et al., 2012 ; Treiman & Broderick, 1998 ; Treiman, Cohen, Mulqueeny, Kessler, & Schechtman, 2007).

Concernant la connaissance qu'ont les enfants de la valeur phonémique des lettres de leur prénom, un désaccord subsiste. Pour certains, la connaissance du son des lettres est liée à la structure du nom de la lettre (Ecale, 2004 ; Huang, Tortorelli & Invernizzi, 2014 ; Treiman & Broderick, 1998), les jeunes enfants connaissant mieux les phonèmes correspondant à des lettres dont le nom a une structure CV (ex : bé) que VC (ex : èf). Pour d'autres, la connaissance du son des lettres du prénom dépend de la position de la lettre dans le prénom. Ainsi, Both-de Vries et Bus (2008, 2010) mettent en évidence que l'initiale du prénom est la première lettre connue phonétiquement par les enfants de 4 à 5 ; 5 ans. Dans des tâches d'écriture inventée, ces auteurs montrent que les jeunes enfants allemands utilisent cette première lettre de manière phonologiquement plausible alors que ce n'est pas le cas pour les autres lettres composant le prénom.

### 1.4. Le prénom comme réservoir de formes graphiques

Différentes recherches suggèrent un transfert des connaissances alphabétiques tirées du prénom vers d'autres mots de la langue. Ainsi, Noyer et Baldy (2005) et Pollo et al. (2009) montrent que l'apprentissage de l'écriture du prénom joue un rôle important dans la production des premières lettres. Les lettres du prénom sont les premières lettres que l'enfant sait tracer (Puranik, Petscher & Lonigan, 2014) et il les utilise jusqu'à 5 ans pour simuler l'écriture d'autres mots (Both-de Vries & Bus, 2008 ; Noyer & Baldy, 2005 ; Otake, Treiman & Yin, 2017 ; Pollo, Kessler & Treiman, 2009 ; Treiman, Kessler & Bourassa, 2001) ou pour produire des textes (Bloodgood, 1999). Ainsi, Noyer et Baldy (2005) montrent qu'à 4 et 5 ans, plus de deux tiers des enfants utilisent des lettres de leur prénom pour écrire d'autres mots, ce qui leur fait dire que « l'écriture du prénom constitue un premier réservoir de lettres exploitable pour écrire » (p. 202). Ils précisent, toutefois, que cette utilisation des lettres du prénom se fait la plupart du temps sans lien avec la phonologie. De même, Treiman, Kessler et Bourassa (2001) montrent que les enfants de maternelle ont tendance à utiliser de manière intrusive les lettres de leur prénom plus que les autres lettres pour écrire d'autres mots. La première marque de phonologie émerge, comme évoqué précédemment, avec l'utilisation adaptée de l'initiale du prénom.

L'ensemble des études précédemment citées indique que l'enfant, très tôt, a un certain nombre de connaissances sur son prénom. Toutefois, si ces connaissances sont bien établies, cela ne signifie pas pour autant que l'enfant maîtrise le principe alphabétique. En effet, pour Ecalle et Magnan (2002), « la suite de lettres formant le prénom, lorsqu'elle est tracée correctement de mémoire, ne signifie pas évidemment une capacité d'analyse du prénom en tant que marque écrite organisée selon les règles de notre système alphabétique » (p. 84). De leur côté, Drouin et Harmon (2009) montrent que des

enfants de 4 ans ½ capables de tracer leur prénom ne sont pas systématiquement capables d'identifier chacune des lettres qui le composent. Près de la moitié des enfants de leur échantillon présente ce décalage. Les résultats de [Treiman et Broderick \(1998\)](#) relatent un décalage similaire : les enfants qui savent tracer leur prénom ne connaissent pas nécessairement la valeur phonémique des lettres qui le composent. De plus, de nombreux travaux indiquent que la capacité à tracer son prénom n'est pas corrélée aux performances en conscience phonologique ([Bloodgood, 1999](#) ; [Cabell et al., 2009](#) ; [Haney, 2002](#) ; [Welsch et al., 2003](#)). Cette absence de lien suggère que le prénom est mémorisé comme une séquence fixe de lettres ([Drouin & Harmon, 2009](#)). C'est aussi ce que suggèrent les travaux qui rapportent que les enfants écrivent leur prénom à un niveau plus avancé que les autres mots de la langue ([Levin, Both-de Vries, Aram & Bus, 2005](#) ; [Noyer & Baldy, 2005](#) ; [Puranik & Lonigan, 2011](#)). Ainsi, vers 4 ans, comme le rappelle [Treiman \(2017\)](#), les enfants utilisent déjà des lettres conventionnelles correctes pour écrire leur prénom alors qu'ils utilisent des lettres qui ne sont pas phonologiquement plausibles lorsqu'on leur demande d'écrire d'autres mots. Cela amène [Gerde et al. \(2012\)](#) à affirmer que l'écriture du prénom est un type d'habileté fondamentalement différente des autres types d'écriture. Nous partageons leur point de vue et nous considérons que son acquisition elle-même ne relève pas des mêmes mécanismes. Tout se passe comme si l'enfant mémorisait son prénom d'abord comme une séquence de formes conventionnelles. Il serait ainsi « incapable de toute opération d'analyse du mot écrit et de mise en rapport de ses parties, lettres ou groupes de lettres, avec les parties de parole correspondante » ([Alegria & Morais, 1989, p. 174](#)). En grandissant, et à force de rencontres répétées avec l'écrit (son prénom, celui de ses camarades. . .), l'enfant établirait progressivement des correspondances entre les formes qu'il trace et le nom et le son des lettres et construirait ainsi ses connaissances alphabétiques.

Si les données relatives à l'écriture du prénom ne manquent pas dans la littérature, à notre connaissance aucune recherche n'a clairement étudié la capacité de l'enfant à produire sous dictée les unités infralexicales (lettres, phonèmes, syllabes) qui composent son prénom. La plupart des études ont en effet analysé indépendamment l'écriture du prénom et les connaissances alphabétiques qui y sont associées. L'originalité de notre étude est de prendre en compte conjointement ces deux aspects, dans une approche développementale plus fine, basée sur le semestre de naissance des enfants, à la différence des recherches antérieures dans lesquelles l'étendue des âges était trop importante.

La présente recherche vise à analyser la manière dont les connaissances alphabétiques associées au prénom évoluent entre 3 et 7 ans chez des enfants francophones. Pour cette population, les études sont peu nombreuses. Nous cherchons à identifier précisément le moment auquel l'enfant va dépasser le simple tracé de son prénom et devenir capable d'y associer des connaissances alphabétiques. Pour cela, nous demandons à des enfants d'écrire leur prénom, puis nous leur en dictons des « morceaux » (c'est-à-dire des unités infralexicales telles que lettres, phonèmes, syllabes). Dans ces tâches, nous nous attendons à ce que les enfants les plus jeunes, même s'ils savent tracer leur prénom, ne soient pas systématiquement capables d'en produire des morceaux sous dictée et échouent ainsi aux tâches d'écriture segmentée. Ainsi, nous faisons l'hypothèse que la tâche prénom sera réussie avant les tâches d'écriture segmentée. À partir du moment où ils ont certaines connaissances alphabétiques, les enfants devraient réussir à écrire certaines unités infralexicales issues de leur prénom. Une évolution développementale devrait alors être observée selon l'unité concernée. En accord avec les résultats de la littérature qui indiquent que la connaissance du nom des lettres précède la connaissance de leur son ([Ecalte, 2004](#) ; [Treiman & Broderick, 1998](#)), nous faisons l'hypothèse que la tâche lettres sera réussie plus précocement que la tâche phonèmes. La réussite à la dictée de phonèmes et de syllabes impliquant des habiletés de conscience phonologique, nous faisons l'hypothèse que ces unités seront réussies plus tardivement.

## 2. Méthode

### 2.1. Participants

Deux cents enfants participent à l'expérience avec l'accord de leurs parents. Ils sont scolarisés en petite, moyenne et grande sections de maternelle et en cours préparatoire. Ces enfants sont tous de langue maternelle française et non redoublants. L'expérience s'est déroulée entre le milieu et la fin de

**Tableau 1**

Composition et effectif des groupes d'âge par semestre de naissance.

Groupes d'âge	Bornes inférieure et supérieure	Effectif	Niveau scolaire
3A Sem1	[3 ;0-3 ;5]	15	15 PS
3A Sem2	[3 ;6-3 ;11]	22	22 PS
4A Sem1	[4 ;0-4 ;5]	18	13 PS + 5 MS
4A Sem2	[4 ;6-4 ;11]	25	25 MS
5A Sem1	[5 ;0-5 ;5]	33	20 MS + 13 GS
5A Sem2	[5 ;6-5 ;11]	24	24 GS
6A Sem1	[6 ;0-6 ;5]	19	13 GS + 6 CP
6A Sem2	[6 ;6-6 ;11]	22	22 CP
7A Sem1	[7 ;0-7 ;5]	22	22 CP

PS = petite section ; MS : moyenne section ; GS : grande section ; CP : cours préparatoire.

l'année scolaire. Nous avions au départ constitué 4 groupes de 50 enfants par classe puis, afin d'affiner l'analyse, nous avons choisi de les regrouper par semestre de naissance, indépendamment de la classe fréquentée. En effet, [Florin, Cosnefroy et Guimard \(2004\)](#) ont montré que le trimestre de naissance impacte les performances à l'écrit. Nous avons désigné par « 3ASem1 » le groupe des enfants de 3 ans à 3 ans et 5 mois, « 3A Sem2 » les enfants de 3 ans et 6 mois à 3 ans et 11 mois, et ainsi de suite. Le [Tableau 1](#) indique pour les neuf groupes d'âge ainsi constitués leurs bornes inférieure et supérieure, leur effectif et leur composition en termes de niveau scolaire des enfants.

## 2.2. Matériel

Le matériel est constitué des prénoms des participants. Le prénom de chaque enfant est segmenté en unités de complexité variable : syllabes, phonèmes (son de la lettre) et lettres (nom de la lettre), qui lui seront dictées.

Le participant dispose d'un crayon et d'une feuille blanche de format A5 non lignée pour chaque tâche.

La liste des prénoms de chaque groupe d'âge est disponible en annexe ([Annexe 1](#)). La plupart des prénoms sont bi- et trisyllabiques et les différents groupes d'âge sont équivalents sur cette dimension. Ils ne diffèrent pas non plus si l'on considère le nombre moyen de lettres composant les prénoms ([Annexe 2](#)).

## 2.3. Procédure

Les participants sont examinés individuellement dans une pièce calme de leur école. Quatre tâches sont proposées à l'enfant.

### 2.3.1. La tâche Prénom

L'expérimentateur demande au participant d'écrire son prénom, en lui donnant la consigne « Peux-tu écrire ton prénom sur cette feuille ? ».

### 2.3.2. Les tâches d'écriture segmentée

Les tâches d'écriture segmentée correspondent aux tâches syllabes, phonèmes et lettres. L'expérimentateur dicte à l'enfant une unité de segmentation que celui-ci doit retranscrire, puis l'expérimentateur dicte la suivante jusqu'à ce que toutes les unités du prénom soient retranscrites par l'enfant. Les consignes des trois tâches suivent le même modèle, seules les unités de segmentation varient.

Prenons l'exemple du prénom Lucas, prénom bi-syllabique et relativement simple à écrire.

Dans la tâche « lettres », l'expérimentateur demande à l'enfant d'écrire les lettres « L », « U », « C », « A », « S ».

**Tableau 2**

Nombre de réussites à l'écriture du prénom dans chaque groupe d'âge et probabilités au test binomial.

Groupes d'âge	Nombre de réussites	Effectif	Test binomial Sous $p = q = 1/2$
3A Sem1	1	15	$p < .001$
3A Sem2	2	22	$p < .001$
4A Sem1	7	18	$p : NS$
4A Sem2	21	25	$p < .001$
5A Sem1	31	33	$p < .001$
5A Sem2	23	24	$p < .001$
6A Sem1	19	19	$p < .001$
6A Sem2	21	22	$p < .001$
7A Sem1	21	22	$p < .001$

Dans la tâche « phonèmes », la consigne est : « Je vais te dire des morceaux de mots et tu devras les écrire. Écris *l/* (l'expérimentateur attend que l'enfant ait retranscrit cette unité), écris *u/*, écris *k/*, écris *a/*.

Dans la tâche « syllabe », la consigne est la suivante : Je vais te dire des morceaux de mots et tu devras les écrire. Écris « LU », écris « CA ».

Tous les prénoms n'étant pas aussi simples que celui de Lucas, nous fournissons en annexe quelques exemples de la manière dont ont été dictées les différentes unités infralexicales dans le cas de prénoms plus complexes (Annexe 3).

Un délai d'une semaine sépare l'exécution de chaque tâche par l'enfant. La tâche prénom est systématiquement administrée à la première passation et les trois tâches d'écriture segmentée font l'objet d'un contrebalancement.

Toutes les tâches d'écriture segmentée comportent deux conditions : la condition ordre correct et la condition ordre inversé. Dans la condition ordre correct, les unités de segmentation sont dictées dans l'ordre de l'écriture du prénom (par exemple : L, U, C, A, S). Dans la condition ordre inversé, les unités de segmentation sont dictées dans l'ordre inverse (S, A, C, U, L). Dans chaque groupe d'âge, la moitié des participants passe les tâches d'écriture segmentée dans l'ordre correct et l'autre moitié dans l'ordre inversé. Cette précaution méthodologique visait à vérifier si la dictée des unités dans l'ordre du prénom facilite leur transcription. Toutefois, le facteur « ordre » n'ayant pas d'effet significatif, nous présentons les résultats sans inclure cette variable.

### 3. Résultats

La présentation des résultats portera d'abord sur l'évolution avec l'âge de la capacité à écrire le prénom. Ensuite, nous comparerons les performances aux différentes tâches (prénom et tâches d'écriture segmentée) pour savoir quelle est la tâche la plus précocement réussie. Enfin, nous nous interrogerons sur le lien entre l'écriture du prénom et les connaissances alphabétiques relatives aux lettres, phonèmes et syllabes qui composent le prénom.

#### 3.1. À quel âge l'enfant est-il capable d'écrire son prénom ?

Nous avons compté dans chaque groupe d'âge le nombre d'enfants ayant réussi à écrire leur prénom (réussite stricte : toutes les lettres présentes et dans le bon ordre). Le Tableau 2 présente le nombre de réussites au prénom dans chaque groupe d'âge.

Le Tableau 2 montre que les enfants de 3 ans qui réussissent à écrire leur prénom sont minoritaires quel que soit le semestre de naissance considéré. Entre 3A Sem2 et 4A Sem1, les réussites augmentent de manière significative ( $p = .003$  au test de probabilité exacte de Fisher) sans toutefois devenir majoritaires. Dans le groupe 4A Sem2, on observe une nouvelle augmentation du nombre de réussites (entre 4A Sem1 et 4A Sem2,  $p = .001$  au test de probabilité exacte de Fisher). Ainsi, à partir de 4 ans et demi, presque tous les enfants réussissent à écrire leur prénom et la réussite est toujours majoritaire dans les groupes.

L'analyse qualitative des prénoms réussis par les plus jeunes ne permet pas de mettre en évidence un effet de la simplicité/complexité du prénom, en termes de structure syllabique ou de nombre de lettres (le détail des prénoms réussis dans chaque groupe d'âge est disponible en [Annexe 2](#)).

Concernant les échecs à l'écriture du prénom, une analyse qualitative indique que, dans les groupes des 3 ans, les productions correspondent aux stratégies picturales et spatiales telles que définies par [Noyer \(2005\)](#) et présentées en introduction ([Fig. 1](#)). À 4A Sem1, les productions comportent des lettres mélangées à d'autres signes, relevant ainsi de la stratégie sémiotique décrite par [Noyer \(2005\)](#). À 4A Sem2, les échecs se font plus rares et sont liés, pour deux enfants, à des écritures en miroir de l'ensemble du prénom, pour un autre à l'oubli de la lettre finale et pour le dernier à un gribouillis ressemblant à une signature. À 5A Sem1, les deux échecs concernent pour l'un une écriture en miroir et pour l'autre une tentative d'écriture en cursive avec oubli de la lettre finale. À partir de 5A Sem2, les échecs à l'écriture du prénom sont tous liés à l'oubli d'une lettre dans une écriture en cursives.

### 3.2. Quelles sont les tâches d'écriture qui sont les plus précocement réussies ? Le prénom est-il en avance sur les autres tâches d'écriture segmentée ?

Ces questions seront étudiées au moyen d'une analyse de variance. Pour chacune des tâches réalisées par l'enfant (écriture du prénom, écriture des lettres, des phonèmes et des syllabes, sous dictée), nous calculons un score compris entre 0 et 1, en prenant en compte la proportion d'éléments réussis sur l'ensemble des éléments à produire. Ainsi, à la différence de l'analyse précédente, la cotation du prénom ne se fait plus en réussite/échec mais en rapportant le nombre de lettres correctes au nombre total de lettres.

Reprenons l'exemple de « Lucas » (4 ans et 11 mois). À l'écriture de son prénom, il oublie le « s » final, on lui attribue le score de  $4/5 = 0,8$ . Aucune syllabe n'étant transcrite correctement, il obtient le score de 0. Deux phonèmes sur quatre sont corrects (score de  $2/4 = 0,5$ ) et 4 lettres sur 5 ont été écrites correctement ( $4/5 = 0,8$ ).

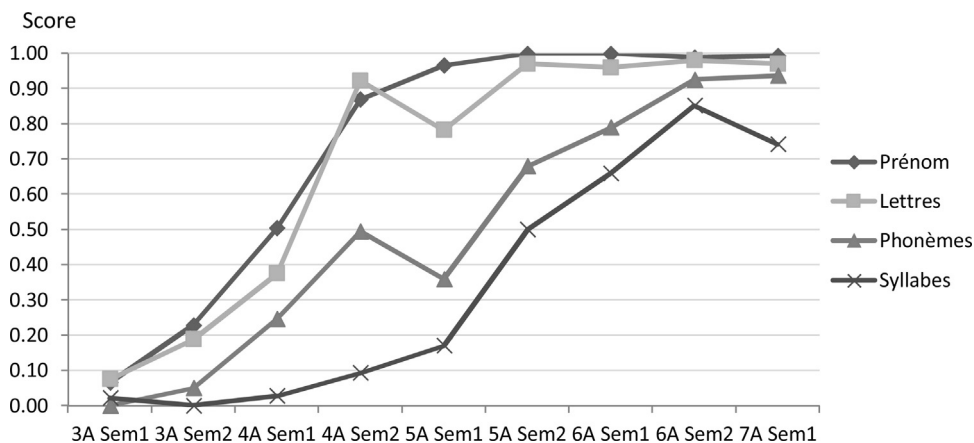
L'analyse de variance a été conduite avec un facteur interparticipants à neuf modalités : le semestre de naissance (de 3A Sem1 à 7A Sem1) et un facteur intra-participants « tâche » à quatre modalités (écriture du prénom, lettres, phonèmes et syllabes).

L'analyse de la variance met en évidence un effet significatif du semestre de naissance sur le score d'écriture  $F(8,191) = 75,5$ ,  $p < 0,01$ ,  $\eta_p^2 = 0,76$ . Ainsi, toutes tâches confondues, les scores augmentent avec l'âge ( $m_{3A\text{Sem}1} = 0,04$  ;  $m_{3A\text{Sem}2} = 0,12$  ;  $m_{4A\text{Sem}1} = 0,29$  ;  $m_{4A\text{Sem}2} = 0,60$  ;  $m_{5A\text{Sem}1} = 0,57$  ;  $m_{5A\text{Sem}2} = 0,79$  ;  $m_{6A\text{Sem}1} = 0,85$  ;  $m_{6A\text{Sem}2} = 0,94$  ;  $m_{7A\text{Sem}1} = 0,91$ ). Le test post-hoc HSD de Tukey indique que les augmentations sont plus marquées entre 3A Sem2 et 4A Sem1 ( $p < 0,05$ ), puis entre 4A Sem1 et 4A Sem2 ( $p < 0,0001$ ) et enfin entre 5A Sem1 et 5A Sem2 ( $p < 0,0001$ ). L'effet de la tâche est également significatif  $F(3,573) = 130,7$ ,  $p < 0,01$ ,  $\eta_p^2 = 0,41$  : tous âges confondus, les scores d'écriture diffèrent selon la tâche ( $m_{\text{prénom}} = 0,74$  ;  $m_{\text{lettres}} = 0,69$  ;  $m_{\text{phonèmes}} = 0,50$  ;  $m_{\text{syllabes}} = 0,34$ ). Les scores obtenus à la tâche prénom sont significativement supérieurs aux scores obtenus dans les tâches phonèmes et syllabes (au HSD de Tukey,  $p < 0,0001$ ) mais ne diffèrent pas significativement de ceux de la tâche lettres. La tâche phonèmes est mieux réussie que la tâche syllabes. Enfin, l'interaction âge-tâche est significative  $F(24,573) = 8,5$ ,  $p < 0,01$ ,  $\eta_p^2 = 0,26$ ). La [Fig. 2](#) permet de visualiser cette interaction.

Au vu de la [Fig. 2](#), on constate que les scores obtenus aux différentes tâches par les enfants de 3 ans sont très faibles. Le test HSD de Tukey indique qu'ils ne diffèrent pas significativement entre eux à 3 ans (ni au semestre 1, ni au semestre 2). À 4A Sem1, la tâche prénom et la tâche lettres sont significativement mieux réussies que la tâche syllabes ( $p < 0,0001$ ). La tâche phonèmes occupe une position intermédiaire et ne se différencie pas des trois autres tâches.

À 4A Sem2, les tâches prénom et lettres sont clairement mieux réussies que les tâches phonèmes et syllabes ( $p < 0,0001$ ). La tâche phonème se distingue pour la première fois de la tâche syllabe : les enfants réussissent davantage la transcription des phonèmes de leur prénom que celle de ses syllabes ( $p < 0,0001$ ).

À 5A Sem1, on retrouve la supériorité des tâches prénom et lettres sur les deux autres tâches qui ne se différencient pas entre elles.



**Fig. 2.** Évolution des scores d'écriture aux tâches prénom, lettres, phonèmes et syllabes en fonction de l'âge (scores compris entre 0 et 1, correspondant à la proportion des éléments réussis sur le nombre total d'éléments à produire).

À partir de 5A Sem2, les tâches prénom et lettres plafonnent et la réussite aux tâches phonèmes et syllabes augmente de manière importante. À 6A Sem1, l'évolution est marquée par le fait que les performances de la tâche syllabes se rapprochent de celles de la tâche phonèmes. Toutefois, la tâche syllabes se différencie encore nettement des tâches prénom et lettres (respectivement  $p < 0,003$  et  $p < 0,05$ ).

À 6A Sem2 et 7A Sem1, les quatre tâches ne se différencient plus entre elles.

Ces résultats indiquent une évolution assez proche des tâches prénom et lettres, réussies par la moitié des enfants dès 4 ans. Les tâches phonèmes et syllabes sont quant à elles réussies plus tardivement.

Pour affiner ces résultats obtenus au niveau des groupes, nous présentons maintenant une analyse des profils individuels. Cette analyse devrait confirmer à la fois l'avance du prénom sur les autres tâches d'écriture segmentée et l'ordre de réussite des différentes unités transcrites : lettres, phonèmes et syllabes.

### 3.3. Lien entre écriture du prénom et connaissances alphabétiques : analyse des profils individuels

Dans cette partie, nous allons étudier, enfant par enfant, la performance aux différentes tâches. Quatre tâches sont proposées à l'enfant. Chacune d'entre elles peut être réussie ou échouée. Par exemple, certains enfants peuvent n'avoir réussi que la tâche prénom et aucune des tâches d'écriture segmentée, d'autres seulement une des tâches d'écriture segmentée, etc. Mathématiquement, seize profils sont possibles. Nous n'en avons observé que 8 au total, parmi lesquels les profils « échec aux 4 tâches » et « réussite aux 4 tâches » sont peu informatifs au regard de nos hypothèses.

Dans cette analyse en termes de profils, nous avons choisi de considérer comme « réussite » les productions des enfants dans lesquelles au moins trois quarts des unités dictées sont correctement transcrites. Cela nous permet de comptabiliser des réussites partielles ou intermédiaires qui avaient été laissées de côté jusque-là.

Le **Tableau 3** présente la répartition en fonction de l'âge des différents profils observés.

À la lecture du **Tableau 3**, on constate que la majorité des enfants qui échouent à la tâche prénom (lignes grisées) échouent également aux tâches d'écriture segmentée (profil P-L-Ph-S-). Seuls 4 enfants ont réussi à écrire les lettres de leur prénom sous dictée alors qu'ils n'ont pas réussi la tâche prénom (profil P-L + Ph-S-). Soulignons que le profil « échec aux quatre tâches » est surtout le fait des enfants des trois premiers groupes d'âge puis qu'il diminue jusqu'à disparaître totalement à 5 ans.

Tous les autres profils observés (lignes non grisées) concernent des enfants ayant réussi la tâche prénom. Parmi eux, seulement 15 enfants sur 152 réussissent à écrire leur prénom sans pouvoir en produire les différentes unités sous dictée (profil P + L-Ph-S-). Pour ces enfants, savoir écrire son

**Tableau 3**  
Répartition avec l'âge des différents profils.

Profils <sup>a</sup>	3 ans		4 ans		5 ans		6 ans		7 ans	Total
	Sem1 n=5	Sem2 n=22	Sem1 n=18	Sem2 n=25	Sem1 n=33	Sem2 n=24	Sem1 n=19	Sem2 n=22	Sem1 n=22	
P-L-Ph-S-	14	18	10	2	-	-	-	-	-	44
P-L+Ph-S-	-	1	1	1	1	-	-	-	-	4
P+L-Ph-S-	-	-	2	1	9	1	1	1	-	15
P+L+Ph-S-	1	3	3	14	14	8	5	1	2	51
P+L-Ph+S-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
P+L+Ph+S-	-	-	2	7	8	9	3	3	6	38
P+L+Ph+S+	-	-	-	-	-	2	-	1	-	3
P+L+Ph+S+	-	-	-	-	1	4	9	16	14	44

<sup>a</sup> Les profils sont désignés par l'initiale de la tâche (P : prénom ; L : lettres ; Ph : phonèmes ; S : syllabes) en précisant si la tâche a été réussie (+) ou échouée (-). Ainsi, les lignes grisées concernent les profils des enfants ayant échoué à la tâche prénom, le reste du tableau concerne les profils d'enfants ayant réussi à écrire leur prénom.

prénom n'implique pas de connaissances alphabétiques associées. Ce profil, minoritaire, apparaît à 4A Sem1 et ne disparaît qu'à l'âge de 7 ans. Les 137 enfants restants se répartissent en 5 profils témoignant d'un lien entre écriture du prénom et connaissances alphabétiques. Les profils les plus fréquemment rencontrés entre 4A Sem2 et 5A Sem2 sont le profil des enfants qui réussissent, en plus de leur prénom, à écrire les lettres sous dictée (profil P+L+Ph-S-) et le profil de ceux qui réussissent la tâche phonèmes en plus du prénom et des lettres (profil P+L+Ph+S-). Ces deux profils laissent progressivement la place à la réussite aux quatre tâches (profil P+L+Ph+S+) qui est particulièrement fréquente à 6 et 7 ans. Ainsi l'analyse des profils individuels confirme la précocité de l'écriture du prénom et de la réussite à la tâche lettres par rapport aux autres tâches d'écriture segmentée.

#### 4. Discussion

De l'avis de nombreux auteurs, le prénom joue un rôle primordial dans les premiers contacts de l'enfant avec l'écrit et le développement de ses capacités en littéracie (Bloodgood, 1999 ; Both-de Vries & Bus, 2008, 2010 ; Drouin & Harmon, 2009 ; Haney, 2002 ; Levin & Ehri, 2009 ; Levin et al., 2005 ; Noyer & Baldy, 2005 ; Otake, Treiman & Yin, 2017 ; Treiman & Broderick, 1998 ; Guillaume & Wilson, 1989). Au-delà de son statut identitaire fort, il est l'un des premiers mots que l'enfant rencontre fréquemment à l'écrit comme à l'oral. Ces rencontres répétées offrent ainsi à l'enfant la possibilité d'établir, à partir de son prénom, des liens entre son sens (sémantique), sa forme orale (phonologie) et sa forme écrite (orthographe), comme le rappelle Haney (2002), mais aussi d'expérimenter les composantes perceptives et motrices de l'écriture. Le prénom étant l'un des premiers mots que l'enfant identifie à l'écrit et l'un des premiers qu'il tente d'écrire, il constitue le support privilégié de ses premières expériences en littéracie. Malgré un certain nombre de travaux disponibles dans la littérature, la question de savoir quelles connaissances l'enfant construit à partir de l'écriture de son prénom mérite selon nous d'être approfondie. L'absence d'approche développementale dans la plupart des travaux et le manque de données suffisantes sur des enfants francophones motivent l'étude présentée ici. Cette recherche vise à étudier le développement des connaissances alphabétiques associées à l'écriture du prénom chez des enfants francophones scolarisés en maternelle. Ils sont âgés de 3 à 7 ans et répartis en neuf groupes d'âge selon leur semestre de naissance. Nous cherchions en particulier à mettre à l'épreuve l'hypothèse selon laquelle l'enfant apprend d'abord à écrire son prénom comme une séquence fixe de lettres conventionnelles (Drouin & Harmon, 2009), sans connaissances alphabétiques associées. Ces connaissances arriveraient plus tardivement et de manière progressive : d'abord le nom puis le son des lettres qui composent le prénom. Pour tester cette hypothèse, nous avons comparé la capacité de l'enfant à écrire son prénom et ses performances à des tâches d'écriture segmentée portant sur les lettres, les phonèmes et les syllabes de son prénom.

Les résultats que nous avons obtenus confirment notre hypothèse de départ : ils montrent que l'écriture du prénom est effectivement en avance sur les tâches d'écriture segmentée. Comme attendu, la tâche lettres est la plus précocement réussie des tâches d'écriture segmentée, suivie un peu plus tard par la tâche phonèmes. La tâche syllabes, plus difficile, est réussie plus tardivement. Ainsi, ces résultats nous permettent de nous prononcer sur :

- l'évolution avec l'âge de la capacité de l'enfant à écrire (tracer) son prénom ;
- l'avance du prénom sur les tâches d'écriture segmentée ;
- les connaissances alphabétiques associées à l'écriture du prénom.

Ces différents points seront discutés successivement.

##### 4.1. L'évolution avec l'âge de la capacité de l'enfant à écrire son prénom

Nos résultats indiquent que la capacité à écrire son prénom progresse nettement au cours des années préélémentaires. Quasi-inexistante à 3 ans, elle émerge à 4 ans pour un petit nombre d'enfants et est quasiment généralisée à partir de 4 ans et demi. Nos résultats sont ainsi conformes aux données de la littérature qui situent la capacité à écrire son prénom entre 4 et 5 ans (Bloodgood, 1999 ; Cabell et al., 2009 ; Molfese et al., 2006 ; Puranik & Lonigan, 2012). L'originalité de notre étude est d'avoir

conduit une analyse en semestres de naissance qui nous permet de la situer plus précisément à l'âge de 4 ans et demi. Ce choix méthodologique contraste avec la plupart des études anglo-saxonnes qui portent sur des échantillons présentant une forte étendue d'âge. À titre d'exemple, l'échantillon de [Drouin et Harmon \(2009\)](#) d'une moyenne d'âge de 4 ;5 ans est constitué d'enfants âgés de 3 ;1 à 5 ;4 ans.

S'ils sont conformes aux données de la littérature concernant l'âge d'apparition de la capacité à écrire son prénom, les résultats que nous avons obtenus en diffèrent toutefois par des pourcentages de réussite plus élevés. En effet, dans notre échantillon, 84 % des enfants de 4 ans et demi écrivent correctement leur prénom. Cela dépasse nettement les performances rapportées dans les différentes recherches disponibles. Les études anglo-saxonnes indiquent en effet un taux de réussite à l'écriture du prénom allant de 41 % à 65,2 % (respectivement [Molfese et al. \(2006\)](#) avec un échantillon d'âge moyen 4 ;8 ans et [Cabell et al. \(2009\)](#) avec des enfants d'âge moyen 4 ;5 ans). Les performances élevées que nous obtenons à 4 ans et demi sont à rapprocher du niveau scolaire des enfants. En effet, ce groupe d'âge n'est constitué que d'enfants de moyenne section de maternelle, classe où, en France, on apprend à écrire son prénom de manière systématique, en lettres « bâtons » (capitales d'imprimerie) comme le préconisent les instructions officielles ([Ministère de l'Éducation Nationale, 2008](#)). Dans leur étude concernant l'écriture du prénom chez les enfants français, [Noyer et Baldy \(2005\)](#) rapportent cependant qu'en moyenne section de maternelle (âge moyen 4 ;4 ans) seulement la moitié des enfants écrit son prénom sans faute. Il est possible que la supériorité de nos résultats soit liée à la période à laquelle notre expérimentation a été conduite (deuxième partie de l'année scolaire), les enfants ayant probablement pu s'entraîner fréquemment au tracé de leur prénom. Mais le fait de savoir tracer son prénom ne suppose pas nécessairement l'existence de connaissances alphabétiques chez l'enfant comme nous allons le voir plus loin.

#### 4.2. L'avance du prénom sur les autres tâches d'écriture segmentée

Plusieurs des résultats que nous avons obtenus indiquent que, si l'enfant est capable relativement tôt d'écrire son prénom, il n'est pas nécessairement capable au même moment d'en écrire des morceaux sous dictée. Cela a été démontré aussi bien au niveau des groupes d'âge qu'au niveau individuel. En effet, l'analyse de variance a montré une avance significative de l'écriture du prénom sur les tâches d'écriture segmentée. De plus, l'étude des profils montre que dès lors que l'une des quatre tâches est réussie, c'est toujours le prénom dont il s'agit, sauf pour quelques enfants (4 sur 156). Cette avance systématique du prénom est conforme à notre hypothèse de départ selon laquelle l'enfant apprend d'abord à tracer son prénom, sans lien avec la phonologie, comme une séquence de formes conventionnelles. Cette idée est appuyée par le fait que nous n'avons pas observé d'effet de la longueur des prénoms sur la réussite au prénom et aux tâches d'écriture segmentée. Nous n'avons pas non plus observé d'effet de leur complexité phonographique. Mais soulignons que, dans une approche écologique, nous avons exploité les prénoms présents dans les classes. Cela ne nous a pas permis constituer des groupes de prénoms contrastés du point de vue de leur nombre de lettres et de leur complexité phonémique, graphémique et syllabique. Cela constitue sans doute une limite de notre étude et une expérimentation complémentaire pourrait être envisagée.

#### 4.3. Les connaissances alphabétiques associées à l'écriture du prénom

La réussite aux tâches d'écriture segmentée est plus tardive que l'écriture du prénom et elle est variable selon l'unité concernée (lettre, phonème ou syllabe). Les performances obtenues aux tâches d'écriture segmentée suggèrent que les premières connaissances alphabétiques que l'enfant acquiert sont relatives au nom des lettres, conformément aux travaux sur la littéracie ([Biot-Chevrier, Ecalle & Magnan, 2008](#) ; [Ecalles, 2004](#) ; [Foulin & Pacton, 2006](#) ; [Phillips et al., 2012](#) ; [Treiman & Kessler, 2003](#) ; etc.). En effet, l'analyse de variance a montré que l'évolution de la tâche lettres suit de très près celle de la tâche prénom à tous les âges. Cette grande proximité entre écriture du prénom et capacité à en écrire les lettres sous dictée se retrouve dans l'analyse des profils qui montre que, lorsque deux tâches sont réussies, c'est presque toujours prénom et lettres (sauf pour 1 enfant sur 51). L'ensemble de ces résultats semble indiquer que la connaissance du nom des lettres, testée ici au travers d'une

tâche de dictée de lettres, émerge très tôt, en même temps que le prénom. Ce résultat est cohérent avec [Bloodgood \(1999\)](#) qui considère que le développement de l'écriture du prénom et la connaissance de ses lettres se développent à l'unisson. Cet auteur montre d'ailleurs qu'à 4 et 5 ans, les lettres du prénom sont mieux réussies sous dictée que les autres lettres de l'alphabet, un résultat retrouvé par [Puranik et al. \(2014\)](#).

Une seule note discordante dans l'évolution de la tâche lettres concerne la légère chute des performances dans le groupe 5A Sem1 où la tâche lettres semble moins bien réussie que l'écriture du prénom, sans toutefois que cette différence soit significative. Dans ce groupe, plusieurs enfants savent écrire leur prénom sans se montrer capables d'en écrire les lettres sous dictée. Une analyse plus fine des performances de ce groupe d'âge ne permet pas d'attribuer cet écart à un effet du niveau scolaire ou des caractéristiques des prénoms (complexité graphémique, nombre de lettres. . .). Cela ne correspond pas non plus à la bascule entre écriture en bâtons et écriture en cursives qui caractérise plutôt le groupe d'âge suivant. Des investigations plus poussées seraient nécessaires pour savoir si cette légère chute des performances observée à 5A Sem1 dans la tâche lettres n'est qu'un artefact lié à une particularité de notre échantillon ou si elle signale une spécificité de la capacité à écrire les lettres sous dictée à cet âge, à l'instar des « incongruïtés » repérées par [Drouin et Harmon \(2009\)](#) qui rapportent chez certains enfants une discordance entre la capacité à écrire le prénom et la connaissance des lettres le composant.

Si les lettres connaissent un développement relativement rapide et proche du prénom, les connaissances relatives au son des lettres se mettent en place plus tardivement. Les performances obtenues à la tâche phonèmes révèlent le caractère progressif de cette mise en place. Nos résultats montrent, entre 4 ans et 6 ans, que cette tâche est bien moins réussie que l'écriture du prénom : les enfants qui savent écrire leur prénom ne sont pas systématiquement capables de transcrire les différents phonèmes qui le composent (conformément aux données de [Treiman et Broderick, 1998](#)). À partir de 4 ans et demi, on note un décalage développemental : la tâche phonèmes est toujours moins bien réussie que la tâche lettres, ce qui est en accord avec la littérature ([Biot-Chevrier et al., 2008](#) ; [Ecalte, 2004](#) ; [Phillips et al., 2012](#) ; [Treiman & Kessler, 2003](#)). Il faut attendre l'âge de 6 ans (6A Sem1) pour que les phonèmes soient réussis par 80 % des enfants, qui deviennent alors capables de produire la lettre correspondant au son qui leur est énoncé.

La tâche syllabes, la plus difficile de toutes, suit une évolution comparable à la tâche phonèmes avec un nouveau décalage développemental : elle est toujours moins bien réussie que la tâche phonèmes. Très peu réussie jusqu'à 5 ans, elle l'est par la moitié des enfants de 5 ans et demi. Si elle augmente régulièrement après cet âge, elle n'atteindra jamais l'effet plafond observé dans les autres tâches. Dans le meilleur des cas, 85 % des enfants la réussissent (6A Sem2).

À quoi peut-on attribuer ces décalages ? Si la transcription de lettres est une tâche habituelle dans les écoles maternelles françaises, l'écriture sous dictée de phonèmes et de syllabes n'est que très rarement pratiquée. Le caractère inhabituel de cette activité peut avoir contribué aux faibles taux de réussite observés dans notre échantillon. Mais au-delà de cette explication, une interprétation développementale peut être envisagée. Les différentes tâches que nous avons proposées aux enfants diffèrent en effet en termes de complexité. Ainsi, transcrire des lettres sous dictée suppose seulement que l'enfant associe une forme visuelle mémorisée au nom de la lettre dictée par l'expérimentateur. C'est pourquoi c'est la plus précocement réussie. Transcrire des phonèmes implique en plus de cette association nom-forme une mise en correspondance avec le son prononcé par l'expérimentateur. Enfin, transcrire une syllabe est une tâche beaucoup plus complexe qui nécessite non seulement la connaissance des lettres (forme, nom et son) mais également une compétence métaphonologique permettant de repérer, et de segmenter, les phonèmes co-articulés afin de les écrire.

#### 4.4. Le rôle du prénom en question

Notre recherche confirme le rôle primordial que peut jouer le prénom dans l'entrée dans l'écrit, conformément aux travaux antérieurs qui l'ont qualifié tour à tour de « fondation des habiletés de littéracie émergente » ([Bloodgood, 1999](#)), de « premier pas vers l'écriture phonétique » ([Both-de Vries & Bus, 2008](#)), de « point de départ » ([Both-de Vries & Bus, 2010](#)), de « plateforme idéale pour l'acquisition du principe alphabétique » ([Drouin & Harmon, 2009](#)), de « building block » ([Mac Neill et al., 2013](#)). Nous

avons en effet montré que les enfants sont très tôt experts dans le tracé de leur prénom et qu'ils peuvent presque au même moment en produire les lettres sous dictée. Toutefois, nos résultats suggèrent que savoir tracer les lettres de son prénom n'implique pas nécessairement que l'on connaisse chacun des sons qui leur correspondent. Ces résultats nous amènent à relativiser la position de certains auteurs qui considèrent que le prénom peut constituer un indicateur développemental du niveau de littéracie précoce des enfants (Bloodgood, 1999 ; Ecalle, 2004 ; Haney, 2002 ; Haney, Bissonnette & Behnken, 2003). Nous rejoignons ainsi Drouin et Harmon (2009) lorsqu'ils précisent que le prénom « ne reflète pas nécessairement la compréhension par l'enfant du principe alphabétique » (p. 269), qui consiste à mettre en relation les sons du langage avec les unités de l'écrit. En effet, nos résultats montrent que même, lorsque les enfants savent écrire leur prénom, les aspects phonologiques de l'écriture ne leur sont accessibles que bien plus tard, comme l'indiquent les performances obtenues à la dictée des phonèmes du prénom (réussie à 6 ans) et à la dictée de ses syllabes (réussie à 6 ans et demi).

S'il ne peut pas jouer le rôle d'indicateur développemental, le prénom peut toutefois constituer un marche-pied pour la compréhension du principe alphabétique par l'enfant. Il a en effet un rôle facilitateur sur certaines dimensions de l'écriture (tracé des lettres, connaissance de leur forme et de leur nom) mais ne permet pas à l'enfant de « brûler les étapes » : il faut attendre l'émergence de la conscience phonologique pour que celui-ci puisse identifier et transcrire les sons de son prénom, d'abord celui de la 1<sup>re</sup> lettre puis ceux des autres lettres (Both-de Vries & Bus, 2008, 2010), ce qui lui permettra de les utiliser de manière appropriée pour écrire d'autres mots. Il revient aux enseignants de bien avoir conscience de cette évolution développementale et de travailler chacune des dimensions incluses dans le prénom. Nous rejoignons ainsi les préconisations d'Ecalle (2004) qui suggère aux enseignants de réaliser des « séquences d'enseignement utilisant le matériau identitaire que constituent les lettres du prénom [...] en s'appuyant sur « des activités de production du prénom dans différents répertoires accompagnées d'activités d'épellation et de repérage phonémique contribuant ainsi à l'établissement d'une source solide et affectivement ancrée de connaissances à partir desquelles se développerait progressivement l'apprentissage du code alphabétique » (p. 117).

### Déclaration de liens d'intérêts

Les auteurs déclarent ne pas avoir de liens d'intérêts.

### Annexe 1. Liste des prénoms par semestre de naissance (en gras les prénoms ayant été réussis)

3A Sem1			3A Sem2			4A Sem1			4A Sem2		
[3 ;0 à 3 ;5]	Âge	Classe	[3 ;6 à 3 ;11]	Âge	Classe	[4 ;0 à 4 ;5]	Âge	Classe	[4 ;6 à 4 ;11]	Âge	Classe
Célia	3 ;2	PS	Inaia	3 ;6	PS	Rachida	4 ;0	PS	<b>Arnaud</b>	4 ;6	MS
Luca	3 ;3	PS	Suzanne	3 ;6	PS	<b>Auxane</b>	4 ;0	PS	Gustave	4 ;6	MS
Linoa	3 ;3	PS	Nicolas	3 ;6	PS	Victor	4 ;0	PS	<b>Lucas</b>	4 ;6	MS
Quentin	3 ;3	PS	Margot	3 ;7	PS	William	4 ;0	PS	<b>Hana</b>	4 ;6	MS
Julia	3 ;4	PS	Medi	3 ;7	PS	Sophian	4 ;0	PS	<b>Yoan</b>	4 ;6	MS
<b>Matheo</b>	3 ;4	PS	Noemie	3 ;7	PS	<b>Iman</b>	4 ;0	PS	Doriane	4 ;7	MS
Dimitri	3 ;4	PS	Nathan	3 ;7	PS	<b>Stella</b>	4 ;1	PS	<b>Iloa</b>	4 ;7	MS
Lucie	3 ;4	PS	Nadine	3 ;8	PS	Patricia	4 ;1	PS	<b>Gabrielle</b>	4 ;7	MS
Akim	3 ;4	PS	Nolwenn	3 ;8	PS	Mathilde	4 ;1	PS	<b>Coline</b>	4 ;8	MS
Victoire	3 ;5	PS	Natacha	3 ;8	PS	<b>Lena</b>	4 ;1	PS	<b>Olivia</b>	4 ;8	MS
Virginia	3 ;5	PS	Hemma	3 ;8	PS	Téo	4 ;2	PS	<b>Guillaume</b>	4 ;9	MS
Celia	3 ;5	PS	Malica	3 ;8	PS	Sophie	4 ;2	PS	<b>Laura</b>	4 ;9	MS
Sonia	3 ;5	PS	Loic	3 ;9	PS	Baptiste	4 ;2	PS	<b>Hanah</b>	4 ;9	MS
Paul	3 ;5	PS	Télo	3 ;9	PS	<b>Caline</b>	4 ;3	MS	<b>Iris</b>	4 ;9	MS
Timéo	3 ;5	PS	Patrice	3 ;9	PS	Louisiane	4 ;4	MS	<b>Marie</b>	4 ;10	MS
			Mathéo	3 ;9	PS	<b>Léa</b>	4 ;5	MS	<b>Shanna</b>	4 ;10	MS
			<b>Lysa</b>	3 ;10	PS	<b>Medhi</b>	4 ;5	MS	<b>Thoran</b>	4 ;10	MS
			Marie	3 ;10	PS	Sarah	4 ;5	MS	<b>Emma</b>	4 ;10	MS
			Kenza	3 ;10	PS				<b>Louis</b>	4 ;10	MS

3A Sem1			3A Sem2			4A Sem1			4A Sem2		
[3 ;0 à 3 ;5]	Âge	Classe	[3 ;6 à 3 ;11]	Âge	Classe	[4 ;0 à 4 ;5]	Âge	Classe	[4 ;6 à 4 ;11]	Âge	Classe
			Charlotte	3 ;10	PS				<b>Loïc</b>	4 ;10	MS
			Alice	3 ;10	PS				<b>Rayane</b>	4 ;10	MS
			<b>Medhi</b>	3 ;11	PS				Lucas	4 ;11	MS
									<b>Jade</b>	4 ;11	MS
									Jérémie	4 ;11	MS
									<b>Valentin</b>	4 ;11	MS
5A Sem1			5A Sem2			6A Sem1			6A Sem2		
[5 ;0 à 5 ;5]	Âge	Classe	[5 ;6 à 5 ;11]	Âge	Classe	[6 ;0 à 6 ;5]	Âge	Classe	[6 ;6 à 6 ;11]	Âge	Classe
<b>Marie</b>	5 ;0	MS	<b>Halima</b>	5 ;6	GS	<b>Julie</b>	6 ;0	GS	<b>Linda</b>	6 ;6	CP
<b>Baptiste</b>	5 ;0	MS	<b>Garance</b>	5 ;6	GS	<b>Lucas</b>	6 ;0	GS	<b>Emile</b>	6 ;6	CP
Quentin	5 ;0	MS	<b>Chakib</b>	5 ;6	GS	<b>Layla</b>	6 ;0	GS	<b>Louise</b>	6 ;6	CP
<b>Julie</b>	5 ;0	MS	<b>Jules</b>	5 ;6	GS	<b>Cécile</b>	6 ;0	GS	<b>Sonia</b>	6 ;6	CP
<b>Emma</b>	5 ;1	MS	<b>Maxime</b>	5 ;7	GS	<b>Samuel</b>	6 ;1	GS	<b>Raphaël</b>	6 ;7	CP
<b>Salim</b>	5 ;1	MS	<b>Jeanne</b>	5 ;7	GS	<b>Noémie</b>	6 ;1	GS	<b>Anis</b>	6 ;7	CP
<b>Juliette</b>	5 ;1	MS	<b>Ilona</b>	5 ;7	GS	<b>Hedi</b>	6 ;1	GS	<b>Victor</b>	6 ;7	CP
<b>Cedrik</b>	5 ;1	MS	<b>Jules</b>	5 ;7	GS	<b>Vincent</b>	6 ;1	GS	<b>Louise</b>	6 ;7	CP
<b>Floriant</b>	5 ;1	MS	<b>Eva</b>	5 ;8	GS	<b>Clément</b>	6 ;1	GS	<b>Mégane</b>	6 ;8	CP
<b>Victoria</b>	5 ;1	MS	Juliette	5 ;8	GS	<b>Eléonore</b>	6 ;2	GS	<b>Manon</b>	6 ;8	CP
<b>Nicolas</b>	5 ;1	MS	<b>Benjamin</b>	5 ;8	GS	<b>Margot</b>	6 ;2	GS	<b>Woualid</b>	6 ;8	CP
<b>Imane</b>	5 ;1	MS	<b>Danaë</b>	5 ;8	GS	<b>Rémi</b>	6 ;2	GS	<b>Hugo</b>	6 ;9	CP
<b>Achraf</b>	5 ;1	MS	<b>Hana</b>	5 ;8	GS	<b>Dylan</b>	6 ;2	GS	<b>Raymond</b>	6 ;9	CP
<b>Fabien</b>	5 ;2	MS	<b>Victor</b>	5 ;9	GS	<b>Rachel</b>	6 ;3	CP	<b>Marc</b>	6 ;10	CP
<b>Isaure</b>	5 ;2	MS	<b>Agathe</b>	5 ;9	GS	<b>Morgane</b>	6 ;3	CP	Séverine	6 ;10	CP
<b>Sylvian</b>	5 ;2	MS	<b>Romain</b>	5 ;9	GS	<b>Charlotte</b>	6 ;3	CP	<b>Benjamin</b>	6 ;10	CP
<b>Nolwenn</b>	5 ;2	MS	<b>Baptiste</b>	5 ;9	GS	<b>Ophélie</b>	6 ;4	CP	<b>Chaïma</b>	6 ;10	CP
<b>Anna</b>	5 ;2	MS	<b>Victoria</b>	5 ;9	GS	<b>Doriane</b>	6 ;4	CP	<b>Marina</b>	6 ;10	CP
<b>Bryan</b>	5 ;3	MS	<b>Ambre</b>	5 ;10	GS	<b>Léo</b>	6 ;5	CP	<b>Magalie</b>	6 ;10	CP
<b>Charles</b>	5 ;3	MS	<b>Charlotte</b>	5 ;10	GS				<b>Doriane</b>	6 ;10	CP
<b>Manal</b>	5 ;3	GS	<b>Kenza</b>	5 ;10	GS				<b>Florence</b>	6 ;11	CP
<b>Noémie</b>	5 ;3	GS	<b>Hugo</b>	5 ;11	GS				<b>Axelle</b>	6 ;11	CP
Jonathan	5 ;4	GS	<b>Marco</b>	5 ;11	GS						
<b>Tom</b>	5 ;4	GS	<b>Malice</b>	5 ;11	GS						
<b>Lucas</b>	5 ;4	GS									
<b>Alice</b>	5 ;4	GS									
<b>Roald</b>	5 ;4	GS									
<b>Hakim</b>	5 ;4	GS									
<b>Christopher</b>	5 ;4	GS									
<b>Clara</b>	5 ;5	GS									
<b>Thiaran</b>	5 ;5	GS									
<b>Amina</b>	5 ;5	GS									
<b>Marie</b>	5 ;5	GS									
7A Sem1											
[7 ;0 à 7 ;5]	Âge	Classe									
<b>Kenza</b>	7 ;0	CP									
<b>Ivoa</b>	7 ;0	CP									
<b>Emma</b>	7 ;0	CP									
<b>Lucas</b>	7 ;0	CP									
<b>Lucas</b>	7 ;0	CP									
<b>Mihaja</b>	7 ;1	CP									
<b>Félix</b>	7 ;1	CP									
<b>Giulia</b>	7 ;1	CP									
<b>Rayan</b>	7 ;1	CP									
<b>Stessy</b>	7 ;1	CP									
<b>Michelle</b>	7 ;1	CP									
<b>Anaïs</b>	7 ;2	CP									
<b>Pauline</b>	7 ;2	CP									
<b>Mouna</b>	7 ;2	CP									

3A Sem1			3A Sem2			4A Sem1			4A Sem2		
[3 ;0 à 3 ;5]	Âge	Classe	[3 ;6 à 3 ;11]	Âge	Classe	[4 ;0 à 4 ;5]	Âge	Classe	[4 ;6 à 4 ;11]	Âge	Classe
<b>Delphine</b>	7 ;3	CP									
Quentin	7 ;3	CP									
<b>Victoria</b>	7 ;3	CP									
<b>Victoria</b>	7 ;3	CP									
<b>Sarah</b>	7 ;3	CP									
<b>Marie</b>	7 ;3	CP									
<b>Clément</b>	7 ;4	CP									
<b>Alexis</b>	7 ;4	CP									

## Annexe 2. Nature des prénoms et nombre moyen de lettres par semestre de naissance

Groupes d'âge	Nature des Prénoms				Nombre moyen de lettres
	Monosyllab.	Bisyllab.	Trisyllab.	Quadri et +	
3A Sem1	6,7	53,3	40	-	5,53
3A sem2	-	50	50	-	5,73
4A Sem1	-	61,1	38,9	-	6,00
4A Sem2	-	60	40	-	5,68
5A Sem1	3,1	63,6	33,3	-	6,03
5A Sem2	-	50	50	-	5,92
6A Sem1	-	52,6	42,1	5,3	5,95
6A Sem2	4,5	31,8	59,1	4,5	6,05
7A Sem1	-	59,1	40,9	-	5,86

Les groupes d'âge ne diffèrent pas significativement en termes de nombre de syllabes (tous les khi-carré réalisés en prenant les groupes d'âge deux à deux sont non significatifs, sauf entre 5A Sem1 et 6A Sem 2) ni en termes de nombre de lettres (une analyse de variance réalisée avec le semestre de naissance en variable inter-sujet indique  $F(8,191) = 0,29$ , NS).

**Annexe 3. Exemples de prénoms complexes et unités infralexicales dictées (lettres, phonèmes, syllabes)**

Prénom	Tâche Lettres	Tâche Phonèmes	Tâche Syllabes
Rayane	R-A-Y-A-N-E	[r] [a] [j] [a] [n]	[ra] [jan]
Clément	C-L-E-M-E-N-T	[k] [l] [e] [m] [ã]	[kle] [mã]
Quentin	Q-U-E-N-T-I-N	[k] [ã] [t] [ɛ]	[kã] [tɛ]
Natacha	N-A-T-A-C-H-A	[n] [a] [t] [a] [ʃ] [a]	[na] [ta] [ʃa]
Hanah	H-A-N-A-H	[a] [n] [a]	[a] [na]
William	W-I-L-L-I-A-M	[w] [i] [l] [j] [a] [m]	[wi] [ljam]
Florian	F-L-O-R-I-A-N	[f] [l] [o] [r] [j] [ã]	[flo] [rjã]
Christopher	C-H-R-I-S-T-O-P-H-E-R	[k] [r] [i] [s] [t] [o] [f] [œ] [r]	[kri] [sto] [fœr]
Raphaël	R-A-P-H-A-E-L	[r] [a] [f] [a] [ɛ] [l]	[ra] [fa] [ɛl]
Yoan	Y-O-A-N	[j] [o] [a] [n]	[jo] [an]
Giulia	G-I-U-L-I-A	[d] [ʒ] [u] [l] [j] [a]	[dʒu] [lja]

## Références

- Alegria, J., & Morais, J. (1989). *Analyse segmentale et acquisition de la lecture*. In L. Rieben et, & C. A. Perfetti (Eds.), *L'apprenti lecteur : recherches empiriques et implications pédagogiques* (pp. 173–196). Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- Arrow, A., Fletcher-Flinn, C. M., & Nicholson, T. (2003). "That's my name": possible precursors to reading development. *Boulder, Colorado, USA*.
- Biot-Chevrier, C., Ecalte, J., & Magnan, A. (2008). Pourquoi la connaissance du nom des lettres est-elle si importante dans l'apprentissage de la langue écrite ? *Revue Française de Pédagogie*, 162, 15–27.
- Blair, R., & Savage, R. (2006). Name writing but not environmental print recognition is related to letter-sound knowledge and phonological awareness in pre-readers. *Reading and Writing*, 19, 991–1016. <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-006-9027-9>
- Bloodgood, J. (1999). What's in name? *Children's name writing and literacy acquisition*. *Reading Research Quarterly*, 34, 342–367. <http://dx.doi.org/10.1598/RRQ.34.3.5>
- Both-de Vries, A., & Bus, A. G. (2008). Name writing: A first step to phonetic writing? *Does the name have a special role in understanding the symbolic function of writing?* *Literacy Teaching and Learning*, 12, 37–55.
- Both-de Vries, A., & Bus, A. G. (2010). The proper name as starting point for basic reading skills. *Reading and Writing*, 23, 173–187. <http://dx.doi.org/10.1007/s1145-008-9158-2>
- Bouchière, B., Ponce, C., & Foulon, J.-N. (2010). Développement de la connaissance des lettres capitales. Étude transversale chez les enfants français de trois à six ans. *Psychologie Française*, 55, 65–89. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psfr.2009.12.001>
- Buckwalter, J. K., & Gloria Lo, Y. H. (2002). Emergent biliteracy in Chinese and English. *Journal of Second Language Writing*, 11, 269–293. [http://dx.doi.org/10.1016/S1060-3743\(02\)00088-7](http://dx.doi.org/10.1016/S1060-3743(02)00088-7)
- Cabell, S. A., Justice, L. M., Zucker, T. A., & Mc Ginty, A. S. (2009). Emergent name-writing abilities of preschool-age children with language impairment. *Language, speech, and hearing services in schools*, 40, 53–66.
- Cormier, P. (2006). Écriture inventée : Connaissance du nom des lettres chez des enfants francophones de 4, 5 et 6 ans au Nouveau-Brunswick. *Education et Francophonie : L'éveil à l'écrit*, 34(2), 5–27.
- De Goes, C., & Martlew, M. (1983). Young children's approach to literacy. In M. Martlew (Ed.), *The psychology of written language* (pp. 217–238). England: John Wiley and Son.
- Diamond, K. E., & Baroody, A. E. (2013). Associations among name writing and alphabetic skills in pre-kindergarten and kindergarten children at risk of school failure. *Journal of Early Intervention*, 35(1), 20–39. <http://dx.doi.org/10.1177/1053815113499611>
- Diamond, K. E., Gerde, H. K., & Powell, D. R. (2008). Development in early literacy skills during the pre-kindergarten year in Head Start: Relations between growth in children's writing and understanding of letters. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 467–478. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.05.002>
- Drouin, D., & Harmon, J. (2009). Name writing and letter knowledge in preschoolers: Incongruities in skills and the usefulness of name writing as a developmental indicator. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 263–270. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.05.001>
- Ecalte, J. (2004). Les connaissances des lettres et l'écriture du prénom chez l'enfant français avant l'enseignement formel de la lecture-écriture. *Canadian Psychology*, 45(1), 111–119.
- Ecalte, J., & Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture : fonctionnement et développement cognitifs*. Paris: Armand Colin.
- Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris: Hachette.
- Ferreiro, E., & Teberosky, E. (1982). *Literacy before schooling*. Exeter, NH: Heinemann.
- Fijalkow, J., & Liva, A. (1993). Clarté cognitive et entrain dans l'écrit. In J. P. Jaffre, L. Sprenger-Charolles, & M. Fayol (Eds.), *Lecture-Ecriture : acquisition. Les actes de la Villette* (pp. 203–229). Paris: Nathan.
- Florin, A., Cosnefroy, O., & Guimard, P. (2004). Trimestre de naissance et parcours scolaire. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 54(4), 237–246.
- Foulon, J.-N., & Pacton, S. (2006). La connaissance du nom des lettres : précurseur de l'apprentissage du son des lettres. *Education et Francophonie : L'éveil à l'écrit*, 34(2), 28–55.
- Gerde, H. K., Skibbe, L. E., Bowles, R. P., & Martoccio, T. L. (2012). Child and Home Predictors of Children's Name Writing. *Child Development Research*, 1–12. <http://dx.doi.org/10.1155/2012/748532>
- Haney, M. R. (2002). Name Writing: Window into the Emergent Literacy Skills of Young Children. *Early Childhood Education Journal*, 30(2), 101–105.
- Haney, M. R., Bissonnette, V., & Behnken, K. L. (2003). The relationship among name writing and early literacy skills in kindergarten children. *Child Study Journal*, 33(2), 99–115.
- Huang, F. L., Tortorelli, L. S., & Invernizzi, M. A. (2014). An investigation of factors associated with letter-sound knowledge at kindergarten entry. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 182–192. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.02.001>
- Justice, L. M., Pence, K., Bowles, R. B., & Wiggins, A. (2006). An investigation of four hypotheses concerning the order by which 4-year-old children learn the alphabet letters. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 374–389. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.07.010>
- Levin, I., & Ehri, L. C. (2009). Young children's ability to read and spell their own and classmates' names: The role of letter knowledge. *Scientific studies of reading*, 13, 1–25. <http://dx.doi.org/10.1080/10888430902851422>
- Levin, I., Both-de Vries, A., Aram, D., & Bus, A. (2005). Writing starts with own name writing: From scribbling to conventional spelling in Israeli and Dutch children. *Applied Psycholinguistics*, 26, 463–478. <http://dx.doi.org/10.1017/S0142716405050253>
- Mac Neill, B., Westerveld, M., van Bysterveldt, A., Boyd, L., & Gillon, G. (2013). Early name writing and invented-spelling development. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 48(1), 50–65.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2008). *Programme de l'école maternelle, Hors-Série n° 3 du 19 Juin 2008*. Paris: Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale.
- Molfese, V. J., Beswick, J., Molnar, A., & Jacobi-Vessels, J. (2006). Alphabetic skills in preschool: A preliminary study of letter naming and letter writing. *Developmental Neuropsychology*, 29(1), 5–19. [http://dx.doi.org/10.1207/s15326942dn2901\\_2](http://dx.doi.org/10.1207/s15326942dn2901_2)
- Noyer, M. (2005). Écrire avant de savoir écrire. *Enfance*, 1(57), 11–23. <http://dx.doi.org/10.3917/enf.571.0011>
- Noyer, M., & Baldy, R. (2002). Du dessin à la lecture et à l'écriture. *Psychologie et Éducation*, 49, 73–88.

- Noyer, M., & Baldy, R. (2005). Influence de la difficulté des référents imagés et langagiers sur l'écriture des enfants et rôle du prénom dans l'acquisition de l'écriture. *Archives de Psychologie*, 71, 199–215.
- Otake, S., Treiman, S., & Yin, L. (2017). Differentiation of writing and drawing by U.S. two- to five-year-olds. *Cognitive Development*, 43, 119–128. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cogdev.2017.03.004>
- Pasa, L., Creuzet, V., & Fijalkow, J. (2006). Écriture inventée : Pluralité des traitements et variabilité selon la structure syllabique. *Éducation et Francophonie : L'éveil à l'écrit*, 34(2), 85–103.
- Phillips, B. M., Piasta, S. B., Anthony, J. L., Lonigan, C. J., & Francis, D. J. (2012). IRTs of the ABCs: Children's letter name acquisition. *Journal of School Psychology*, 50(4), 468–481. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2012.05.002>
- Pollo, T. C., Kessler, B., & Treiman, R. (2009). Statistical patterns in children's early writing. *Journal of Experimental Child Psychology*, 104, 410–426. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2009.07.003>
- Puranik, C., & Lonigan, C. (2011). From scribbles to scrabble: Preschool children's developing knowledge of written language. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 24, 567–589. <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-009-9220-8>
- Puranik, C., & Lonigan, C. (2012). Name-writing proficiency, not length of name, is associated with preschool children's emergent literacy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 284–294. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.09.003>
- Puranik, C., Lonigan, C., & Kim, Y. S. (2011). Contributions of emergent literacy skills to name writing, letter writing, and spelling in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 465–474. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.03.002>
- Puranik, C., Petscher, Y., & Lonigan, C. (2014). Learning to write letters: Examination of student and letters factors. *Journal of Experimental Child Psychology*, 128, 152–170. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2014.07.009>
- Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., 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(5), 439–460. [http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00081-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00081-4)
- Sénéchal, M. (2006). Liminaire. *L'éveil à l'écrit. Éducation et Francophonie : L'éveil à l'écrit*, 34(2), 1–5.
- Şimşek Çetin, Ö. (2015). A study on preschool children's name writing and writing readiness skills. *Educational Research and Reviews*, 10(5), 521–522. <http://dx.doi.org/10.5897/ERR2015.2070>
- Tolchinsky Landsmann, L., & Levin, I. (1985). Writing in preschoolers: an age-related analysis. *Applied Psycholinguistics*, 6, 319–339. <http://dx.doi.org/10.1017/S0142716400006238>
- Tolchinsky Landsmann, L., & Karmiloff-Smith, A. (1992). Children's understanding of notations as domains of knowledge versus referential-communicative tools. *Cognitive Development*, 7, 287–300. [http://dx.doi.org/10.1016/0885-2014\(92\)90017-L](http://dx.doi.org/10.1016/0885-2014(92)90017-L)
- Treiman, R. (2017). Learning to Spell Words: Findings. Theories and Issues. *Scientific Studies of Reading*, 21, 265–276. <http://dx.doi.org/10.1080/10888438.2017.1296449>
- Treiman, R., & Broderick, V. (1998). What's in a name: Children's knowledge about the letters in their own names. *Journal of Experimental Child Psychology*, 70, 97–110. <http://dx.doi.org/10.1006/jecp.1998.2448>
- Treiman, R., & Kessler, B. (2003). The role of letter names in the acquisition of literacy. In R. V. Kail (Ed.), *Advances in child development and behavior* (31) (pp. 105–135). San Diego: Academic Press.
- Treiman, R., Kessler, B., & Bourassa, D. C. (2001). Children's own names influence their spelling. *Applied Psycholinguistics*, 22, 555–570. <http://dx.doi.org/10.1017/S0142716401004040>
- Treiman, R., Cohen, J., Mulqueeny, K., Kessler, B., & Schechtman, S. (2007). Young children's knowledge about print names. *Child Development*, 78(5), 1458–1471. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01077>
- Villaume, S. K., & Wilson, L. C. (1989). Preschool children's explorations of letters in their own names. *Applied Psycholinguistics*, 10, 283–300. <http://dx.doi.org/10.1017/S0142716400008638>
- Welsch, J. G., Sullivan, A., & Justice, L. M. (2003). That's my letter!: what preschoolers' name writing representations tell us about emergent literacy knowledge. *Journal of Literacy Research*, 35, 757–776. [http://dx.doi.org/10.1207/s15548430jlr3520\\_4](http://dx.doi.org/10.1207/s15548430jlr3520_4)
- Zesiger, P., Deonna, T., & Mayor, C. (2000). L'acquisition de l'écriture. *Enfance*, 53(3), 295–304.