

L'ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT OU L'ÉVEIL DU JEUNE ENFANT À LA LECTURE ET À L'ÉCRITURE

Jacqueline Thériault, Ph.D.

1. INTRODUCTION

Il aura fallu 25 ans environ pour qu'au Québec l'éveil à la lecture et à l'écriture du jeune enfant devienne une préoccupation majeure de nos gouvernants¹ et favorise ainsi sa pénétration dans l'ensemble de nos milieux éducatifs, familiaux et communautaires. L'éveil à la lecture et à l'écriture commence alors que l'enfant ne sait ni lire ni écrire, pas même de façon non conventionnelle. Ceci laisse supposer que lire et écrire débutent dans la vie de l'enfant bien avant qu'il ne fréquente l'école. L'énoncé indique également que l'école n'a pas le monopole pour faciliter le développement de ce savoir-faire.

En effet, les recherches des dernières années et l'expérience que nous avons avec le jeune enfant confirment qu'il y a dans sa vie une période favorable à cet éveil. Cette période de développement se situe entre 0 et 6 ans et est marquée par ce que des auteurs appellent *l'émergence de l'écrit* (Strickland et Morrow, 1989; Giasson, J, 1995; Thériault, J., 1995).

Cette sensibilisation à l'écrit se développe d'une manière plus ou moins heureuse, selon les influences que l'enfant reçoit de sa famille, de son milieu social et de l'ensemble de son environnement. Ces influences lui permettent d'une façon informelle d'acquérir des connaissances et de développer des compétences sur la communication écrite.

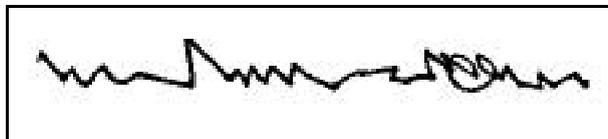
2. LA LECTURE ET L'ÉCRITURE AVANT L'ÂGE SCOLAIRE

C'est au début des années 80 que prend forme, dans les écrits de recherche, la préoccupation actuelle de mettre en évidence l'importance et la pertinence de sensibiliser l'enfant, dès sa naissance, au monde de l'écrit. La notion d'*émergence de l'écrit* est alors reconnue comme descripteur important englobant « toutes les acquisitions en lecture et en écriture (les connaissances, les habiletés et les attitudes) que l'enfant réalise, sans enseignement formel avant de lire de manière conventionnelle » (Giasson, J. 1995). Dans ce processus, l'enfant comprend alors que lire, c'est chercher le sens des mots, et écrire, c'est produire un message.

¹ QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux populaires* (1999). *Projet de politique de formation continue* (1998). *Pour prévenir l'analphabétisme : recherches, réflexions et propositions d'actions* (1997).

QUÉBEC. MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DES COMMUNICATIONS, *Politique de la lecture et du livre* (1998).

On se rend bien compte quand l'enfant essaie d'interpréter et de dire ce que l'écrit de l'environnement représente. Il reconnaît des mots comme « METRO » ou « IGA » sur les sacs d'emballage de produits alimentaires. Il trace un gribouillis



et dit qu'il a écrit *maman va au magasin acheter un cadeau pour ma fête*. Il ne lit pas comme vous et moi, il n'écrit pas de vraies lettres, mais il s'approprie graduellement la complexité qui se cache dans cette construction du savoir lire et écrire.

De 0 à 6 ans, par son contact avec les livres et avec l'écrit de l'environnement, et, surtout, par les interactions qui se produisent entre l'adulte et l'enfant à propos de la communication écrite, le jeune enfant s'éveille à la lecture et à l'écriture. Il est donc, dès sa naissance, sur la route qui fera de lui un vrai lecteur et un vrai producteur de messages écrits.

- Le développement de l'écrit (lecture et production de messages) débute avec la naissance de l'enfant par des activités spontanées d'éveil au savoir lire et écrire.
- Il existe une dynamique entre l'habileté de lire et celle d'écrire. L'une aide l'autre. C'est donc ensemble que ces deux compétences se développent.

3. LA FAMILLE, LIEU NATUREL POUR L'ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT

Il est révolu le temps où on remettait à l'école la responsabilité de sensibiliser les enfants à la lecture et à l'écriture. Par leur interaction avec l'écrit de l'environnement, par ce qu'ils disent à propos de l'écrit, les parents et les autres adultes sont les personnes clés pour amorcer l'aventure du savoir lire et écrire, car, d'après Wicks (1995), si l'école est le seul endroit où l'enfant est exposé à la lecture et à l'écriture, il y a de bonnes chances qu'il associe la lecture davantage au travail qu'au plaisir.

Très tôt, l'enfant manifeste des comportements reliés à la lecture et à l'écriture. Dans de nombreuses familles, dès les premiers mois de sa vie, l'enfant est en contact avec l'écrit. On n'a qu'à penser à l'adulte (père ou mère) qui lui montre une image, lui donne un de ces petits livres en plastique qu'il peut porter à sa bouche ou mettre dans son bain, lui lit des histoires, lui montre du doigt le mot *céréales* en disant: « *Tu vois, c'est écrit " céréales "* », *hummm, que c'est bon!* », lui donne des blocs où figurent les lettres de l'alphabet, lui lit la lettre que grand-maman a écrite, cherche un numéro de téléphone en l'intéressant à cette activité, etc. C'est par ce contact diversifié avec l'écrit que l'enfant découvre l'aspect fonctionnel de la communication écrite et qu'il développe un intérêt, une curiosité et une motivation pour l'écrit.

L'observation de cette interaction de l'enfant avec l'écrit de son environnement permet de percevoir très tôt l'émergence de comportements liés à la lecture et à l'écriture, dont voici des exemples :

– « Donne-moi un papier, je veux écrire une lettre à grand-maman... »

–« Écris mon nom pour que je vois... »

–« Ça... *J*, c'est la lettre de papa Jacques... »

Sarah, quatre ans, dit: « On va jouer à trouver des mots qui commencent par *S*. » On alterne, elle et moi. « Savon, suçon, Simon, sucre, souris, soulier... » Je dis: « c'est tout. » « Oh!... Tu as oublié *Sarah* », dit-elle!

Dans un magasin, j'observe un enfant qui dit : « Maman, je veux ce gilet. » Tu ne peux pas prendre celui-ci, dit la mère en montrant l'étiquette, c'est un quatre ans et il te faut un six ans. »

Samuel, quatre ans, prend une règle et dit, en mesurant la table, « C'est 30 centimètres (centimètres) et ça coûte cinq dollars. »

Julie, quatre ans et demi, a des ciseaux et veut découper. Sa mère lui donne des feuillets de publicité alimentaire. Elle découpe et colle sur un papier les pommes, les poires, les bananes, la laitue, le brocoli, etc. Elle dit ensuite à sa mère : « *Écris les mots.* ». Par la suite elle prend un crayon et écrit des chiffres comme elle en voyait dans la circulaire.

À quatre ans, Samuel présente un livre et demande qu'on lui en fasse la lecture. Par la suite, il demande de raconter une histoire avec *les mots de la bouche*. De temps à autre, sa mère lui raconte des histoires sur lui-même ou sur des membres de sa famille. C'est ainsi qu'il apprend la différence entre lire et raconter une histoire. Raconter une histoire, c'est pour lui utiliser *les mots de la bouche*, et lire, c'est dire ce qui est écrit dans le livre.

Deux enfants de trois ans, un garçon et une fille, à qui on avait lu et relu le livre *Es-tu mon papa?* de Carla Dijs, racontent intégralement l'histoire avec les intonations entendues. C'est certain que cette situation est un jeu de mémoire, mais l'enfant, dans ce processus d'acquisition de compétences dans le domaine, se familiarise avec un texte dans sa globalité. C'est ainsi qu'il s'approprie des connaissances et manifeste qu'il sait se servir d'un livre.

Samuel, à six mois, regarde avec beaucoup d'intérêt les illustrations d'un livre. Quelques mois plus tard, il tient son livre la tête en bas, et, tout à coup, on peut le voir remettre le volume en position de lecture.

Permettez-moi de rappeler les comportements de Nathaniel avec le livre *Chez mimi la souris*, auquel j'ai fait allusion dans le volume *J'apprends à lire... Aidez-moi!*

Nathaniel a reçu un livre intitulé *Chez Mimi la souris*². Ce livre présente une particularité amusante: chaque page est percée d'un trou qui permet à une marionnette d'un doigt, Mimi, de se faufiler à l'intérieur de la page. Fidèles à leur rituel, les parents de Nathaniel lisent chaque soir le livre à l'enfant avant de le mettre au lit. À onze mois, Nathaniel va chercher son livre, tourne les pages, met son doigt dans la marionnette, gazouille sur un ton particulier à chaque page, écoute ses parents lire l'histoire et montre Mimi du doigt quand on le lui demande. Les parents perçoivent que Nathaniel sait quand la lecture est terminée. Graduellement, cet enfant adopte et construit des comportements de lecteur, il apprend à utiliser un livre et probablement à aimer la lecture.

Ces exemples indiquent bien que l'enfant s'approprie un savoir plus ou moins précis sur la lecture et l'écriture bien avant son entrée à l'école, en regardant ce qui se passe autour de lui. Il faut donc prendre le temps d'observer les enfants pour les amener à aller plus loin, pour répondre à leurs interrogations et pour les aider à faire des liens.

On sait cependant que toutes les familles n'offrent pas cet environnement à leurs enfants, et, si ces derniers n'ont pas accès au monde de l'écrit, l'écart sera grand entre les enfants de milieux différents lors de leur entrée en classe maternelle. On doit socialement chercher les moyens d'aider et de soutenir les familles pour que les parents deviennent plus compétents et assidus.

- C'est dans la famille et avec elle que commence, pour le petit enfant, l'aventure de la lecture et de l'écriture.

4. COMMENT L'ENFANT S'ÉVEILLE AU MONDE DE L'ÉCRIT

Les recherches récentes montrent que l'enfant est lui-même l'agent de ses divers apprentissages. Le développement du savoir lire et écrire, comme le signale Emelia Ferreiro, n'échappe pas à ce principe. Cependant, la construction de ce savoir lire et écrire n'est pas la conséquence d'un phénomène d'osmose.

L'éveil, ou la prise de conscience du monde de l'écrit se produit davantage lorsque l'enfant évolue dans un milieu où l'écrit est présent (journaux, livres, feuillets publicitaires, courrier, catalogues, papier, crayons, etc.). Et, lorsque des adultes savent attirer l'attention de l'enfant sur ce matériel ou sur des situations de communication écrite, comme ils le font pour la communication orale, ils contribuent au développement des divers langages de leur enfant. Le développement des compétences à lire et écrire suit obligatoirement le même cheminement que l'apprentissage de la langue parlée.

L'enfant ne peut pas et ne doit pas partir seul à la découverte de l'écrit. C'est en famille, en regardant comment ses parents, ses frères et sœurs ou ses grands-parents agissent avec les livres et avec l'écrit, et en écoutant ce qu'il disent sur ce matériel qu'il s'approprie des connaissances sur l'aspect fonctionnel et technique de l'écrit, sur le processus et la pratique de l'écriture; sur la richesse que procure la lecture d'histoires.

4.1 L'aspect fonctionnel et technique de l'éveil à l'écrit

Les fonctions de l'écrit

Les situations de la vie quotidienne fournissent aux parents un médium simple pour sensibiliser l'enfant à l'utilité de l'écrit. En effet, quand un parent regarde le journal pour savoir à quelle heure débute le spectacle *Casse-noisette* ou une partie de hockey, il reçoit de l'information. S'il cherche dans l'encyclopédie pour répondre aux questions de l'enfant qui veut savoir comment les dinosaures se nourrissent, il donne de l'information. L'écrit a donc une première fonction, celle d'informer, de nourrir l'esprit, de cultiver.

Par ailleurs, lorsque l'adulte lit une recette et confectionne un gâteau pour l'halloween ou qu'il lit un mode d'emploi pour réaliser un bricolage, l'écrit donne une façon de faire. Il a pour but de faire agir, il invite le lecteur à poser des actes.

L'écrit est aussi un moyen de s'exprimer et d'entrer en relation avec les autres. C'est ce qui se produit quand l'enfant écrit une carte de fête. Enfin, l'écrit a aussi pour fonction de distraire et d'amuser. C'est le rôle que jouent les livres d'histoires, les albums, les bandes dessinées, les romans, etc. Comme on peut le constater, la vie courante fournit plusieurs occasions de sensibiliser l'enfant aux divers rôles que joue l'écrit dans nos vies. L'écrit informe,

aide à réfléchir, invite à agir, permet de s'exprimer et divertit (Couture, Lavoie et Lévesque, 1999).

Les relations entre l'oral et l'écrit

Quand le parent lit un message à son enfant en pointant tous les mots, quand il écrit un message devant lui en répétant chacun des mots ou quand il parle de ce qui est écrit dans une lettre qu'il a reçue, il fait découvrir d'une façon naturelle qu'il existe des relations entre l'oral et l'écrit et que tous les mots entendus sont ou peuvent être écrits.

L'orientation de l'écrit

L'orientation de l'écrit, c'est le protocole arbitraire adopté par notre culture pour lire un écrit de gauche à droite et du haut vers le bas. Quand on lit une histoire à l'enfant, le fait de suivre le texte avec un doigt indique à ce dernier la direction à prendre pour réussir sa lecture. Il en est de même pour l'orientation de l'écriture, comme de tourner les pages du livre dans le bon sens. Ces actions éveillent l'enfant à la convention de notre système d'écriture et l'aident à stabiliser cette habileté.

Les concepts reliés à l'écrit

Une phrase est formée de mots et les mots, de lettres. Écrire des mots, parler de ces mots, parler des lettres, les nommer et les écrire sont autant de petites activités qui sensibilisent l'enfant aux concepts reliés à l'écrit. L'activité d'écrire son nom, d'en identifier la première lettre, d'observer qu'il y a des espaces entre les mots, d'apprendre que chaque lettre à un nom, qu'une phrase est formée de plusieurs mots, qu'elle commence par une lettre majuscule et se termine par un point..., voilà autant d'éléments sur lesquels il est important d'attirer tôt l'attention de l'enfant.

L'aspect sonore du langage

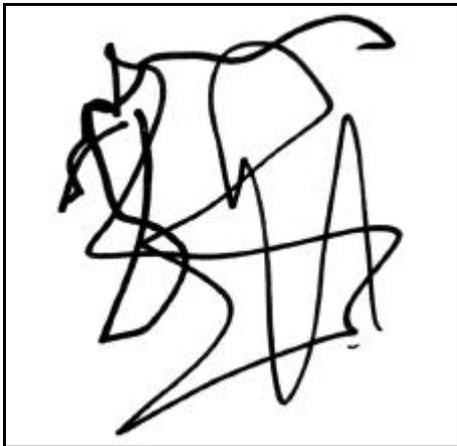
Éveiller l'enfant à l'aspect sonore du langage, c'est faire appel à ses expériences, à ses connaissances des mots, des lettres et des rimes, afin de constater les ressemblances et les différences des sons de la langue. Jouer avec ce que l'on entend au début ou à la fin des mots, réciter des comptines, dire des poèmes et chanter sont des façons de rendre présent l'aspect sonore du langage.

- Savoir vivre avec l'écrit qui nous entoure, c'est contribuer au développement de la lecture et de l'écriture du jeune enfant.

4.2 Le processus et la pratique de l'écriture

Qui dit processus dit évolution. Comme l'a montré Ferreiro (1988), la conception que l'enfant se fait de sa production d'écriture et de celle des autres se construit à partir d'hypothèses originales qui, graduellement, le conduisent à la compréhension de notre système d'écriture, qui est alphabétique. L'enfant élabore sa conception de l'écrit en passant par différents stades. Le gribouillis manifeste la rentrée de l'enfant dans le monde de la production écrite.

Ces stades de développement de l'écrit sont différents selon qu'ils se produisent avant ou après la prise de conscience par l'enfant de l'aspect phonologique du langage. Ces étapes s'observent dans les situations suivantes :



- a) Lorsque la production d'un gribouillis ne se différencie pas. La représentation iconique d'objets et les graphèmes qui les identifient ne font qu'un. Par exemple, l'enfant dit qu'il a dessiné un cheval et qu'il a écrit le mot *cheval*, et c'est le même graphisme qu'il montre.

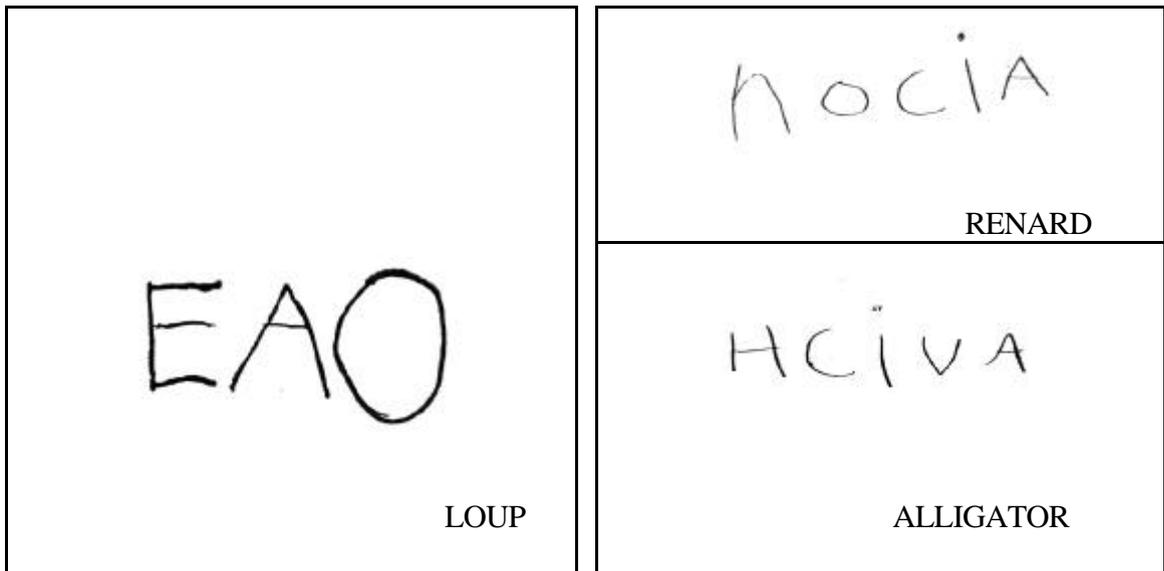
- b) Lorsque l'enfant manifeste, dans sa production, une différence entre les deux modes de représentation.

Ici, il y a un dessin et de l'écrit. L'enfant fait donc la distinction entre deux formes de représentation, soit la représentation iconique (dessin) et la représentation symbolique (sous forme de gribouillis).



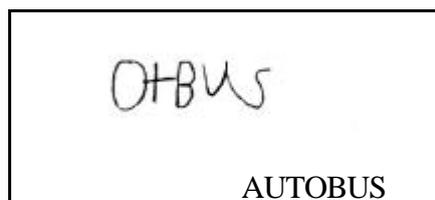
- c) Lorsque l'enfant passe du gribouillis à l'utilisation de lettres ou de pseudo-lettres pour exprimer sa pensée, on observe, à ce stade, que l'enfant considère que seul les noms de personnes et d'objets sont écrits et que, pour avoir une certaine satisfaction, il pense qu'un

mot a besoin d'au moins trois lettres pour être lu. On observe également qu'il utilise souvent les mêmes lettres pour des mots différents et qu'il règle le conflit de la longueur des mots en ajoutant des lettres. Il va varier la position des lettres dans les mots pour nous indiquer qu'il a conscience de la diversité des mots. Il rend alors compte de sa compréhension de la linéarité de l'écriture mais sa production écrite est sans lien sonore avec la réalité conventionnelle des mots.

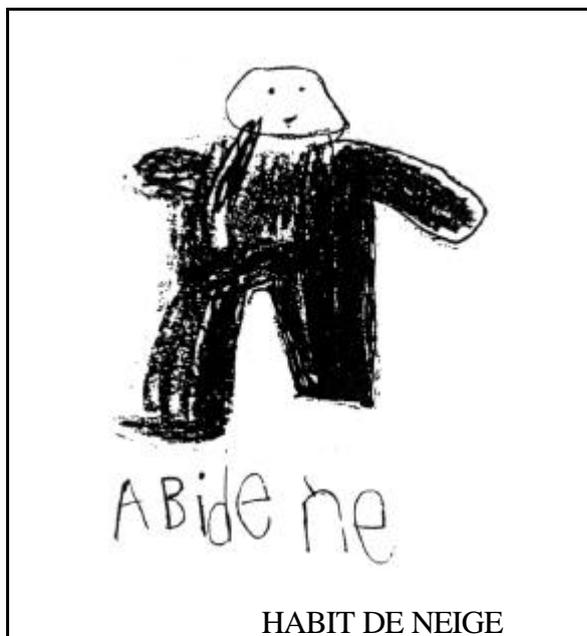
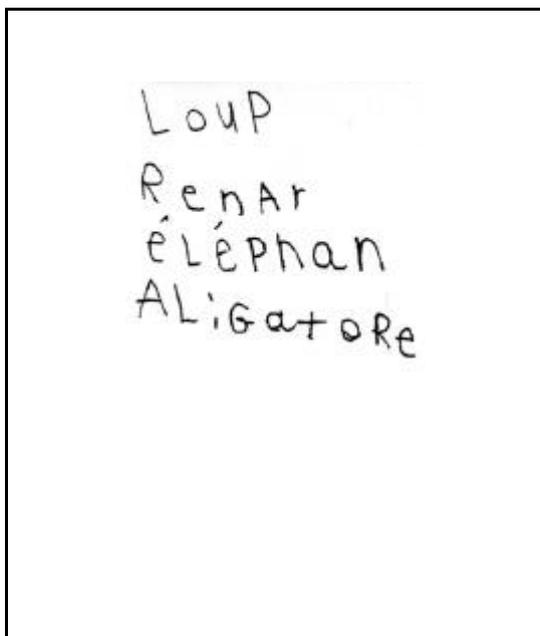


- d) Lorsque l'enfant devient de plus en plus sensible à l'aspect sonore de la langue. Sa production d'écriture se traduira alors par l'emploi de la syllabe pour identifier ses mots ou des parties de ceux-ci, et il utilisera souvent une lettre par syllabe; par exemple l'enfant écrit *E L F* pour le mot *é-lé-phant*.
- e) Lorsqu'il progresse dans sa compréhension des relations existantes entre l'oral et l'écrit, il continuera à utiliser soit une lettre pour représenter une syllabe, soit l'aspect phonétique du mot. Il commence à comprendre la dimension alphabétique de notre système d'écriture. Dans le mot *ma ca ro ni*, par exemple,

l'enfant qui a écrit *MA C R NI* utilise le système alphabétique et montre une bonne compréhension du lien oral-écrit dans la première et la dernière partie du mot. Par contre, au centre du mot, l'unité syllabique est encore représentée par une seule lettre. Ou encore,



- f) Lorsque l'enfant comprend enfin la structure de notre système d'écriture, sa production ressemble de plus en plus à celle de l'adulte, même si on peut y observer également une méconnaissance très compréhensible de l'orthographe, qu'il apprendra, d'une façon systématique, au primaire. Les exemples suivants ont été produits par des enfants de classes maternelles :



Pour cheminer à travers ces stades, l'enfant doit très tôt avoir accès à du papier et des crayons, et il doit être invité à écrire. C'est de cette façon qu'il passera de l'écriture spontanée ou provisoire à l'utilisation plus ou moins correcte de la structure alphabétique de notre système d'écriture.



- Il ne faut pas rire du gribouillis de l'enfant; c'est un début d'écriture qui évoluera jusqu'à l'utilisation de lettres et la production de mots comme vous et moi.

4.3 La lecture d'histoires... moyen privilégié pour l'éveil à l'écrit

Il était une fois . . . Faire quotidiennement la lecture à haute voix à son enfant dès sa naissance, comme le souhaite Marie Bonnafé dans *Les livres... c'est bon pour les bébés*, est une stratégie des plus simples et également des plus payantes pour favoriser l'éveil à l'écrit et pour réduire l'écart entre les enfants de divers milieux à leur arrivée en classe maternelle.

Cette situation de partage d'un livre s'effectue ordinairement dans un climat de chaleur et de plaisir qui amène l'enfant à imiter l'adulte parce qu'il comprend de plus en plus comment ce dernier agit avec un texte.

Les études qui établissent que la pratique de la lecture d'histoires est bénéfique au développement de l'écrit sont nombreuses et sont venues renforcer ce que des générations de parents savaient et ont fait en lisant des histoires à leurs enfants.

De plus, il faut retenir de ces travaux que cette activité contribue à aider le jeune enfant à se familiariser avec la structure et le fonctionnement du langage oral et écrit. Cette activité aide à comprendre que la langue écrite est différente de la langue orale, que l'imprimé produit du sens et que les mots écrits ont un lien avec les sons entendus. Dans sa dimension réceptive, la lecture d'histoires favorise l'attention, contribue au développement de l'écoute et permet de comprendre la structure d'un texte vu dans sa globalité. Maîtriser sa langue, c'est s'outiller pour avoir accès aux trésors de la culture artistique, littéraire, historique et scientifique.

En étant exposé à la lecture d'histoires, l'enfant se familiarise avec deux structures de langage. Il y a d'abord le langage du commentaire ou des faits, qui accompagne les gestes et les événements quotidiens; c'est le langage du présent et de la continuité. Il y a aussi le langage du récit, qui se trouve dans la littérature enfantine et qui apporte beaucoup à l'enfant. La structure de récit relate les événements à distance avec un début, un milieu et une fin.

L'enfant repère assez tôt ce type de langage qui va le captiver. Le récit a cette propriété de relater les événements à distance. Comme nous l'avons signalé précédemment, le récit se découpe en phases dans le temps. La première phase, le début du récit, laisse planer l'esprit, met en attente une fin. Entre le début et la dernière phase alternent donc les événements réels du

récit. Contrairement au langage factuel, le texte du récit présente ordinairement une cohérence interne marquée souvent par le mystère, la fantaisie, la poésie. C'est aussi le langage du récit qui contribue à développer l'imaginaire, cet espace intérieur qui permet à l'enfant de jouer avec sa pensée.

La réception de l'histoire lue améliore aussi la mémoire, le développement d'habiletés de prédiction et augmente le vocabulaire. Mais un des apprentissages importants que l'enfant peut tirer de cette activité de lecture est davantage au point de vue social. L'interaction de l'adulte avec le texte, avec l'enfant et vice versa joue un rôle dans la compréhension et développe le questionnement et l'argumentation.

Les interactions verbales qui se manifestent entre l'adulte et l'enfant à propos des personnages et des actions de ces derniers amènent l'enfant à réfléchir, à poser des questions, à discuter, à dialoguer, à interagir à tour de rôle, à partager ses réactions personnelles, à relier les concepts ou l'information présentée à son expérience de vie ou à celle de l'adulte.

Ces comportements interactifs qui apparaissent reflètent le sens constructif du langage écrit, y compris les questions et commentaires, qui permettent l'extension, clarifient l'information et identifient les différents aspects de la structure du texte.

Dans une étude inédite, Denise Doyon (1993) explique que *l'adulte, par ses questions, amène davantage l'enfant à réfléchir sur son action qu'il ne le fait seul ou avec un pair*. Ce volet interactif de la lecture d'histoires devrait à lui seul nous convaincre du bienfait et de la richesse de cette activité.

De plus, en regardant l'adulte lire une histoire, l'enfant apprend que l'imprimé se lit de gauche à droite, que, dans un livre, la présentation du contenu se déroule en rabattant la page de droite sur celle de gauche jusqu'à la fin du texte, et que la personne qui a écrit le texte s'appelle un auteur. Enfin, par cette activité, il apprend aussi que la lecture peut être un plaisir, qu'elle est une source de connaissances et qu'il peut lui aussi s'amuser avec un livre. Le plaisir que la lecture procure joue un grand rôle sur sa motivation future à lire.

Il est donc recommandé de lire quotidiennement une histoire à l'enfant, car, comme le dit Manon Doucet, *lire des histoires aux enfants, c'est vivre un moment privilégié de complicité*. Parler, lire, écouter et écrire sont des activités que parents et enfants peuvent faire ensemble à l'intérieur de la vie familiale, et qui doivent se continuer dans les centres de développement de la petite enfance, les garderies et les classes maternelles.

- La lecture d'histoires est une façon d'initier les tout-petits au monde merveilleux des livres.



5. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BONNAFÉ, Marie, (1994). *Les livres... C'est bon pour les bébés*, Paris, Calmann Levy.

COUTURE, R., N. LAVOIE, J.Y. LÉVESQUE, (1999). *On découvre l'écrit, je t'aide pour la vie*, Rimouski, Appropriation.

DOUCET, Manon, (1997). « Redécouvrir son identité de lecteur, son plaisir de lire et la magie des livres, c'est identifier un grand nombre de stratégies des lecteurs », Dans Thériault, J. (Ed.) (1998), *Les Actes du Séminaire international de l'OMEP*, Québec, OMEP-Canada.

DOYON, Denise, (1993). *Le rôle de l'adulte dans l'élaboration du raisonnement chez les enfants de la maternelle*, Thèse de doctorat (inédite), Québec, Université Laval.

FERREIRO, E. (1988). « L'écriture avant la lettre. » Dans H. Sinclair (Ed), *La production de notations chez le jeune enfant*, Paris, PUF, Collection Psychologie d'aujourd'hui.

GIASSON, Jocelyne, (1995). *La lecture : de la théorie à la pratique*, Montréal, Gaétan Morin.

STRICKLAND, D. S., et MORROW, L. M., (1989). *Emerging Literacy: Young Children Learn to Read and Write*. Newark (Delaware), I.R.A.

THÉRIAULT, Jacqueline, (1995). *J'apprends à lire... aidez-moi!* Montréal, Logiques.

THÉRIAULT, J. (1998). « Le livre et l'enfant », *Les Actes du Séminaire international de l'OMEP*, Québec, OMEP-Canada.

WICKS, Ben, (1995). *Naître à la lecture*, Toronto, Ben Wicks.