



Milieu de pratique

Une murale d'éveil à l'écrit en maternelle : une illustration de la transposition didactique de connaissances scientifiques en pratiques professionnelles

Paméla McMAHON-MORIN, postdoctorante, Faculté d'éducation, Groupe de recherche et d'intervention sur les adaptations sociales de l'enfance (GRISE), Université de Sherbrooke, Canada, pamela.mcmahon-morin@usherbrooke.ca

Marie-Claude PIGEON, orthophoniste, Centre de services scolaire de Montréal, Canada, pigeonmc@csdm.qc.ca

Marie-Pier GINGRAS, postdoctorante, Université de Sherbrooke, Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Canada, Marie-Pier.Gingras2@usherbrooke.ca

Anaïs DELEUZE, doctorante, Département des sciences de l'éducation et de la formation, Laboratoire de Recherche sur les Apprentissages en Contexte (LaRAC), Université Grenoble Alpes, France, anaïs.deleuze@univ-grenoble-alpes.fr

Emmanuelle ALLARD, enseignante spécialiste en arts plastiques, Centre de services scolaire de Montréal, Canada, allarde@csdm.qc.ca

Michelle KHALIL, orthophoniste, Centre de services scolaire Marie-Victorin, Canada, michelle_khalil@cssmv.gouv.qc.ca



**REVUE HYBRIDE
DE L'ÉDUCATION**

10 ans
2017-2027

UQAC

Éditeur

Département des sciences de l'éducation
© Personnes autrices et Université du Québec à Chicoutimi



ISSN

2371-5669 (numérique)



Déclaration de l'usage de l'IA dans l'élaboration de cet article

☒ Aucun usage de l'IA dans l'élaboration de l'article



Résumé

Cet article professionnel présente un projet de murale d'éveil à l'écrit en maternelle, en illustrant comment celui-ci a transposé en pratiques professionnelles concrètes des connaissances issues de la littérature scientifique. La collaboration interprofessionnelle entre différents membres de l'équipe-école fut la clé du succès de ce projet, tant pour son développement que pour son déploiement. Ainsi, cette murale a transformé un corridor de l'école en environnement d'apprentissage riche en écrits, servant de levier pour des interactions réciproques autour du langage oral et écrit. Ce faisant, ce projet a généré un sentiment d'appartenance à une communauté de lecteurs-scripteurs.

Mots-clés

émergence de l'écrit ; collaboration interprofessionnelle ; orthophonie scolaire ; arts visuels ; maternelle

Abstract

This professional article presents a mural project, designed to foster emergent literacy skills in preschool children. It illustrates how this project transposed knowledge from the scientific literature into concrete professional practice. Interprofessional collaboration between school team's members was key to the project's success, in its development as well as in its implementation. Thus, this mural transformed a corridor in the school into a print-rich learning environment, leveraged for reciprocal interactions around spoken and written language. The project fostered a sense of belonging to a community of readers and writers.

Keywords

Emergent literacy; Interprofessional collaboration; School-based speech-language pathology; Visual arts; Kindergarten



Mise en contexte

L'entrée dans l'écrit est une étape charnière dans le parcours scolaire des enfants, la littératie étant cruciale pour leur réussite éducative ultérieure (Hjetland et al., 2020 ; Mol et Bus, 2011). Les habiletés de langage oral des enfants constituent un socle sur lequel s'appuie le développement de la lecture et de l'écriture (Castles et al., 2018 ; Dickinson et al., 2010 ; Snow, 2016). Ces habiletés comprennent à la fois des habiletés liées au code, comme les connaissances liées au système alphabétique, ainsi que des habiletés de compréhension langagière, comme le vocabulaire (Cabell et al., 2022 ; Duke et Cartwright, 2021 ; Hoover et Tunmer, 2020). Pour soutenir les enfants dans leur entrée dans l'écrit, le personnel enseignant met en œuvre des pratiques universelles qui permettent de les guider au moyen d'activités authentiques, signifiantes et contextualisées (Justice et Kaderavek, 2004 ; Lerkkanen et al., 2012). Les pratiques universelles sont un pilier de l'éducation inclusive, par leur nature préventive et accessible (Rose et Meyer, 2002). Ces pratiques offrent aux enfants divers moyens de se représenter les informations qui leur sont transmises, de s'engager dans les activités qui leur sont proposées ainsi que de multiples moyens de témoigner de leurs apprentissages et de leur développement (Meyer et al., 2014). Étant envisagées de manière flexible, ces pratiques visent à rejoindre les besoins diversifiés des enfants au sein de la classe (AuCoin et Vienneau, 2015). Ce faisant, le personnel enseignant utilise une « constellation de pratiques et d'expériences interconnectées » (Schachter et al., 2024, p.18) permettant aux enfants de participer aux échanges, tout en offrant une réponse adaptée et différenciée à leurs contributions dans ces échanges, selon leur niveau de développement.

À cet effet, le programme-cycle de l'éducation préscolaire du Québec préconise une approche développementale, les enfants interagissant avec les adultes et leurs pairs dans des environnements d'apprentissage riches où s'articulent de manière contextualisée des activités de



prévention universelle et ciblée (MEQ, 2023). Or, des études québécoises et internationales indiquent que les pratiques soutenant le développement du langage et de la littératie gagneraient à être bonifiées (p. ex. Åström et al., 2022 ; Dobinson et al., 2024 ; Lachapelle et al., 2025 ; Lavoie et al., 2025), ce qui met ainsi en évidence tout le défi de transposer des connaissances théoriques en pratiques éducatives. De fait, les interventions à favoriser pour soutenir le développement des habiletés langagières et de littératie sont un besoin de formation soulevé par le personnel enseignant à l'éducation préscolaire (Dumais et Soucy, 2020).

Afin de contribuer à la réponse à ce besoin, cet article professionnel vise à illustrer une transposition concrète de connaissances issues de la littérature scientifique dans des pratiques professionnelles concrètes à l'éducation préscolaire, à l'aide d'un projet de murale d'éveil à l'écrit. Les prochaines sections résumeront les connaissances contemporaines sur le développement de la littératie, l'importance des interactions pour ce développement et l'apport de la collaboration interprofessionnelle dans un projet de ce type.

Développement du langage oral et de la littératie à l'éducation préscolaire

Le langage oral est une habileté biologique primaire qui se développe spontanément en appui sur les interactions sociales (Bruner, 1981 ; Vygotsky, 1978), mais qui varie selon les enfants (Geary et Berch, 2016). Avec le décodage, la compréhension orale constitue l'un des deux piliers de la compréhension écrite (Duke et Cartwright, 2021 ; Hoover et Tunmer, 2020). Les enfants à l'éducation préscolaire gagnent donc à développer leur vocabulaire littéraire, leur raisonnement verbal et leur compréhension inférentielle (Filiatrault-Veilleux et al., 2016 ; van Kleeck, 2014 ; Veneziano et Hudelot, 2009). Ces habiletés interagissent avec celles liées au code et mènent à la compréhension en lecture.



La lecture et l'écriture sont quant à elles des habiletés biologiques secondaires qui nécessitent un enseignement s'étendant sur plusieurs années, surtout pour les langues alphabétiques comme le français (Castles et al., 2018 ; Ziegler, 2018). À l'éducation préscolaire, certains prédictors de l'entrée dans l'écrit se développent lors d'activités quotidiennes, telles que les lectures d'album, les comptines, ainsi que les jeux sur les lettres et les sons (Justice et al., 2007 ; NELP, 2008). Ces expériences permettent notamment le développement de trois types de précurseurs essentiels pour la lecture et l'écriture : les habiletés phonologiques (Brady, 2020 ; Schuele & Boudreau, 2008), les connaissances alphabétiques, que les enfants acquièrent en interagissant avec les noms, les sons et les formes des lettres (Piasta, 2023), et le principe alphabétique (c.-à-d. comprendre que les lettres représentent les sons de la langue parlée [Foorman, 2023]).

De fait, la consolidation des habiletés phonologiques, des connaissances alphabétiques et du principe alphabétique peut débuter dès l'éducation préscolaire (Brady, 2020), en ciblant d'abord les correspondances graphèmes-phonèmes (CGP) les plus fréquentes et régulières, dans des mots dont la complexité syllabique est contrôlée (Sprenger-Charolles, 2017). Cette gradation, en fréquence et en régularité des CGP, favorise en effet la mise en place du couplage orthographique (Ehri, 2023) et de l'autoapprentissage (Share, 1995). Ainsi équipé, l'apprenti lecteur peut déjà décoder certaines graphies et vivre des réussites en lien avec l'écrit (Murphy Odo, 2024).

Offrir un environnement riche en interaction et en écrits

Il peut néanmoins s'avérer difficile de transposer ces connaissances issues de la littérature scientifique en pratiques concrètes et porteuses pour soutenir tous les enfants à l'éducation préscolaire, dans une perspective d'éducation inclusive. En effet, le personnel enseignant peut



avoir besoin de soutien pour déployer un environnement qui servira de levier à des interactions riches autour de l'écrit et du langage (Lachapelle et al., 2024 ; Weadman et al., 2023).

En cohérence avec l'orientation du programme-cycle de l'éducation préscolaire, qui indique que l'organisation de la classe doit favoriser l'exploration d'un matériel riche et diversifié mis à la disposition des enfants (MÉQ, 2023), le développement des habiletés précoces en littératie est positivement influencé par la présence d'écrits dans l'environnement physique (Guo et al., 2012). Ainsi, ce dernier sera conçu pour proposer une diversité de matériel écrit signifiant (p. ex. panneau « arrêt » dans le coin voiture, menus dans le coin restaurant, calepins et crayons disponibles en libre accès, coin lecture attrayant et garni, prénoms inscrits à côté des casiers) et placé stratégiquement à différents endroits (à l'intérieur de la classe, dans le corridor). Cet environnement servira de levier à des échanges autour de l'écrit et du langage, ceux-ci pouvant être planifiés par la personne enseignante, par exemple en ayant prévu de discuter d'une carte de vœux envoyée par la classe voisine, ou encore, de mots de vocabulaire tels que « solide » et « liquide » lors de la récréation à la première neige – mots qui seront repris ultérieurement lors d'une expérience. Les échanges peuvent également avoir lieu à la suite d'un commentaire spontané émis par un enfant (p. ex. : « c'est la lettre de mon nom », en voyant un mot inscrit au tableau), ou encore d'un commentaire sur la chaîne causale d'événements en feuilletant un album lors des jeux libres, p. ex. : « il fait ça parce qu'il ne veut pas être reconnu ». Ces commentaires permettent d'apprécier la richesse des liens de sens que les enfants font avec leurs connaissances (Christ et al., 2023), facilitant subséquemment un étayage sensible et réciproque de la part de la personne enseignante (McMahon-Morin et al., 2024). Ainsi, à travers leur participation, les enfants contribuent à façonner leurs environnements d'apprentissage (Lepola et al., 2023), et cette participation active aux échanges doit être facilitée par les adultes (Guthrie et al., 2012 ; Son et al.,



2023). Étant donné sa capacité à déclencher des échanges sur l'écrit et le langage entre les adultes et les enfants, l'environnement physique peut réellement être mis à contribution pour soutenir les habiletés en littératie des enfants d'âge préscolaire (Guo et al., 2012).

Collaboration interprofessionnelle

La collaboration interprofessionnelle en milieu scolaire est un système dynamique préconisant des interactions collégiales et interdépendantes entre au moins deux partenaires, au sein d'une démarche pédagogique (Hartas, 2004). La relation de confiance constitue la pierre angulaire du travail collaboratif, les partenaires se positionnant dans une relation égalitaire et valorisant les expériences et les expertises de chacun, et ce, afin d'atteindre des buts qui ne pourraient être atteints seuls (Metz et al., 2022).

Dans une perspective d'éducation inclusive, la collaboration interprofessionnelle est un élément clé pour répondre aux besoins diversifiés des enfants dans la classe (Castro-Kemp et Samuels, 2022 ; Fasting et Breilid, 2024 ; Langner et Fukkink, 2023). À l'éducation préscolaire, les membres du personnel scolaire peuvent collaborer pour déployer des activités de prévention universelle et ciblée, visant à mettre en place des bases de la scolarisation (MÉQ, 2023). Considérant que le langage oral est le socle sur lequel les enfants développeront leurs habiletés de littératie, qui, à leur tour, sont un déterminant de la réussite éducative (Dickinson et al., 2010 ; Mol et Bus, 2011), les activités soutenant les habiletés liées au code et à la compréhension langagière sont un objet de collaboration interprofessionnelle de choix, où chacun contribuera avec son expertise de manière complémentaire aux autres (Dobinson et Dockrell, 2021 ; Pfeiffer et al., 2025).

Ainsi, cet article vise à illustrer comment une équipe interprofessionnelle travaillant à l'éducation préscolaire a transposé les connaissances scientifiques présentées dans cette



introduction en pratiques concrètes, à l'aide d'une murale d'éveil à l'écrit. Issue du travail conjoint entre une orthophoniste scolaire et une enseignante spécialiste en arts, cette murale a été mise en œuvre par six enseignantes à l'éducation préscolaire, deux orthopédagogues et une orthophoniste.

Déroulement

Ce projet a été initié par une orthophoniste scolaire (M.-C.P.), motivée par le souhait de s'impliquer plus activement dans les pratiques universelles en collaboration avec ses collègues de l'éducation préscolaire. Elle visait à développer un dispositif qui permettrait de multiplier les contextes d'exposition aux CGP et de stimuler les habiletés de conscience phonémique (Brady, 2020) et de compréhension langagière (Duke et Cartwright, 2021). Cette démarche visait également à contribuer à un arrimage entre la prévention universelle et ciblée, en utilisant un dispositif commun, que ce soit en contexte de groupe classe, de soutien en sous-groupe ou de soutien individuel. En effet, les premiers échanges entre l'orthophoniste et les enseignantes de l'éducation préscolaire autour du développement de la murale ont révélé une variabilité entre les classes. Ce faisant, cela rendait plus difficile pour l'orthophoniste et les orthopédagogues d'être en fine adéquation avec ce qui était réalisé dans chaque classe. Lors de ces échanges initiaux, les enseignantes étaient ouvertes à la proposition d'avoir une progression unifiée entre les classes, percevant que cela pourrait faciliter ultérieurement le travail d'équipe à l'éducation préscolaire. Ce dispositif se devait de représenter un contexte d'écrit naturel et signifiant, avec une intention authentique de lecture, voire d'écriture, permettant d'engager les enfants dans leurs apprentissages et de faire vivre à tous des réussites (Justice et Kaderavek, 2004 ; Lerkkanen et al., 2012). Cette section présentera d'abord le développement de la murale et, ensuite, son déploiement.



Développement de la murale

Avec une collaboratrice (M.K.), l'orthophoniste a développé le contenu d'une murale évolutive placée dans un couloir fréquemment emprunté par les enfants. Chaque semaine, la murale présentait une saynète composée de personnages dialoguant par l'intermédiaire de phylactères. La planification annuelle a été élaborée selon plusieurs considérations qui seront présentées dans cette section : 1) le choix des graphèmes et leur ordre de présentation ; 2) la structure syllabique des mots et la structure syntaxique des phrases ; 3) sa complexification progressive tout en demeurant universellement accessible ; 4) sa présentation graphique ; et 5) le caractère signifiant des saynètes.

Choix des graphèmes et ordre de présentation

Seuls les graphèmes composés d'une seule lettre (p. ex. /a/, /f/) étaient présentés, et leur ordre d'introduction a été soigneusement planifié en choisissant d'abord les CGP les plus courantes de la langue française et celles se prononçant toujours de la même façon (Sprenger-Charolles, 2017). Les CGP initiales exposaient les enfants tant à des voyelles qu'à des consonnes, afin de leur permettre de vivre rapidement des expériences de fusion des CGP dans des mots. Ce faisant, dès leurs premières semaines d'école, les enfants avaient des occasions de créer du sens à partir de l'écrit : à travers des interactions avec l'adulte, ils découvraient un message et lui donnaient un sens en alliant le texte et l'image. À cet effet, les premiers graphèmes présentés étaient associés à des phonèmes pouvant être prolongés – soient des voyelles et des consonnes continues, telles que /s/ (« ssss ») – puisqu'ils sont plus faciles à percevoir et à fusionner pour les apprentis lecteurs (Snellings et al., 2010 ; Sprenger-Charolles, 2017). En outre, les quelques CGP contextuelles éventuellement introduites dans la planification annuelle étaient présentées dans leur contexte le plus fréquent (Sprenger-Charolles, 2017). Par exemple, la lettre « g » était présentée dans le



contexte où elle fait le son /g/ comme dans « Le bébé fait gaga ». Lorsque la situation s'y prêtait – par exemple, un enfant aurait pu commenter que la lettre « g » dans son prénom se prononce différemment –, les enseignantes pouvaient expliquer aux enfants que la lettre « g » fait deux sons selon le contexte. Toutefois, dans le cadre de la murale, il a été décidé de présenter le contexte le plus fréquent.

Structure syllabique des mots et structure syntaxique des phrases

La structure des textes de la murale était contrôlée selon une progression allant du plus simple au plus complexe à décoder. D'abord, le texte était composé d'onomatopées ou d'interjections composées d'un seul phonème (p. ex. « oh ! », « rrrrr »). Par la suite, il comportait des onomatopées, des interjections et des mots comportant plusieurs CGP (p. ex. « bam », « zut ! », « allo ! »). À cette étape, tous les mots avaient été sélectionnés de manière à pouvoir être décodés à partir des CGP présentées dans les semaines précédentes. Ces mots étaient composés uniquement de syllabes dont la structure était parmi les plus faciles à décoder : V, CV, VC, CVC (Brady, 2020 ; Sprenger-Charolles, 2017). Par la suite, le texte était formé de courts syntagmes (p. ex. « La jolie momie ! »), puis de courtes phrases complètes (p. ex. « Le papa de Rémi lave la moto. »).

Complexification progressive tout en demeurant universellement accessible

Bien que la planification annuelle fût conçue de façon progressive, chaque saynète hebdomadaire proposait simultanément plusieurs niveaux de décodage (p. ex. une interjection composée d'un seul phonème, un mot isolé et une phrase complète). Cette organisation permettait à l'adulte de soutenir la participation de tous les enfants, tout en offrant un étayage adapté à chacun, favorisant ainsi leur engagement et leur faisant vivre des réussites (Meyer et al., 2014).



Présentation graphique

La présentation graphique du texte contenait des adaptations visuelles réduisant la charge cognitive lors du décodage. D'une part, l'alternance de couleurs était utilisée pour marquer les frontières des syllabes orales. Cela permettait aux enfants de porter leur attention sur la fusion des phonèmes une syllabe à la fois, toujours dans le cadre d'interactions où l'adulte étaye la participation des enfants avec le niveau de soutien adapté à la contribution de chacun. D'autre part, les lettres muettes étaient grisées pour indiquer qu'elles ne se prononcent pas, familiarisant ainsi les enfants avec le concept que certaines lettres ne seront pas « sonores » lors de la lecture (Dehaene, 2011). Ces adaptations facilitaient la mise en relation des mots écrits avec ceux utilisés en langage parlé. Les adultes pouvaient s'appuyer sur ces adaptations visuelles dans l'étyage offert aux enfants (p. ex. « Ah ! Toi, tu as lu la première syllabe, alors moi, maintenant, je vais lire la deuxième et ensuite, on va les coller ensemble pour découvrir de quel mot il s'agit. »)

Caractère signifiant des saynètes

Les saynètes ont été conçues pour refléter le quotidien des enfants et s'arrimer aux moments clés de l'année (saisons, fêtes populaires). Les personnages étaient récurrents, favorisant ainsi l'attachement des enfants envers eux. Afin de toujours conserver un contexte authentique, quelques éléments nouveaux étaient ajoutés en cours de la semaine, comme intervertir les bulles de deux personnages ou encore ajouter des accessoires sur deux poufs placés devant la murale. Chaque nouvelle CGP était donc présentée dans un contexte signifiant, incitant les enfants à l'utiliser pour découvrir le sens de la saynète. Après concertation avec les enseignantes de maternelle, certaines CGP normalement introduites en première année (p. ex. « é », « ç ») ont été intégrées à la murale afin de permettre l'utilisation d'interjections ou de mots fréquents utiles aux scénarios des saynètes (p. ex. « Hé ho ! », « Rémi », « ça »). La murale visant l'*exposition* aux CGP



– par opposition à un apprentissage formel des CGP –, l'adulte pouvait simplement expliciter la particularité de ces graphèmes, sans formuler d'attentes d'apprentissages formels envers les enfants. Par exemple, une enseignante aurait pu dire : « Ah ! Ici, remarquez-vous, les amis, qu'il y a quelque chose de spécial, juste ici, sous la lettre "c" ? On appelle ça une cédille, on dit que c'est le "c cédille". Ici, les amis, j'en profite pour vous dire un petit secret de la lecture qu'on apprend juste en première année : le "c cédille", ça fait le son /s/, comme un petit serpent. » Le canevas de base de la murale est partagé à l'annexe 1 et peut être modifié selon les thématiques et les observations réalisées auprès des enfants.

L'orthophoniste a approché sa collègue enseignante spécialiste en arts (E.M.), connue pour réaliser des projets collaboratifs en classe s'inscrivant dans les pratiques universelles associées aux différentes disciplines scolaires, telles que l'univers social et le français. Bien qu'il s'agissait d'un premier projet commun, la collaboration entre les deux collègues s'est facilement établie. En effet, en plus de percevoir son rôle comme étant celui de s'inscrire de façon transdisciplinaire au sein des pratiques universelles, l'enseignante spécialiste en arts propose annuellement aux élèves de 6^e année un projet artistique parascolaire qui, une fois terminé, est installé de façon permanente dans l'école. Ceci permet aux élèves de marquer par l'art leur engagement et leur passage dans leur école primaire. Le projet de murale représentait donc une démarche pédagogique commune et cohérente, où l'identité et les rôles professionnels des deux collègues étaient mis à profit.

L'enseignante spécialiste en arts a développé un projet parascolaire pour 15 élèves de 6^e année volontaires qui avaient exprimé dans une lettre de motivation leur volonté de s'engager à raison de deux rencontres par mois pendant l'année. À partir de la planification annuelle, elle a assumé la conception des saynètes en tenant compte du matériel disponible dans l'école. Elle a planifié la réalisation échelonnée sur l'année des pièces pour chaque saynète, de manière que



certaines pièces puissent être réutilisées dans plus qu'une saynète. Par exemple, un tronc d'arbre pouvait être réutilisé à quelques reprises, alors que les branches et les feuilles étaient modifiées.

Pour les élèves de 6^e année, le projet reflétait le travail d'un illustrateur ou d'une illustratrice, où la description de chaque saynète dans la planification annuelle faisait office de carnet de commandes reçu de la part d'une autrice. Sachant que la murale serait consultée par les enfants de maternelle tout au long de l'année, les élèves réalisaient une production artistique destinée à un véritable public, ce qui conférait à leur travail un caractère authentique. Les personnages étant tirés d'illustrations réalisées par une illustratrice professionnelle (ayant préalablement donné son accord pour leur utilisation dans ce projet), le but était donc de se coller au modèle afin que tous les personnages soient reconnus d'une saynète à l'autre par les enfants. La créativité des élèves était davantage mise à profit sur les éléments du décor de chaque saynète. Par exemple, l'une d'entre elles mentionnait une horloge, pour laquelle les élèves se sont inspirés de différentes images pour décider collectivement comment elle serait représentée.

Dans le cadre de ce projet, les élèves de 6^e année étaient amenés à développer non seulement différentes techniques artistiques reliées aux pièces de grand format, mais également des habiletés de collaboration et de communication, puisqu'ils devaient travailler à deux ou trois sur une même pièce. Ce faisant, ils ont acquis du vocabulaire précis (p. ex. « par-dessus » en comparaison à « superposé ») pour discuter entre eux des étapes à réaliser et les planifier, ainsi que pour se partager les tâches à réaliser pour une même pièce. Un sentiment d'appartenance s'est ainsi créé au sein du groupe. Une rencontre avec l'illustratrice professionnelle a permis aux élèves de lui poser leurs questions sur son métier et ainsi d'enrichir leur expérience. L'année s'est terminée avec une fête pour souligner l'engagement des élèves tout au long de l'année.



Mise en œuvre de la murale

La mise en œuvre de la murale s'est inscrite dans une démarche pédagogique concertée de l'équipe-cycle préscolaire. Chaque semaine, une nouvelle CGP était introduite dans la murale. En classe, les six enseignantes présentaient cette CGP et réalisaient des activités de conscience phonologique avec celle-ci. Chaque enseignante menait des activités diversifiées pour ce faire. Par exemple, la lettre « vedette » pouvait être affichée sur un babillard, elle pouvait être repérée dans les prénoms d'enfants de la classe ou dans un livre. Des pochoirs ou des lettres de bois pouvaient être à la disposition des enfants, ou encore, des scénarios lors des jeux libres pouvaient permettre aux enfants d'interagir avec la lettre, comme avec une enseignante dans le coin épicerie qui dit : « Oh la la, les amis ! J'ai oublié mes lunettes ! Est-ce que quelqu'un peut m'aider avec ma liste d'épicerie ? J'aimerais savoir s'il y a des aliments qui commencent par notre lettre vedette, la lettre "f", ça m'aiderait beaucoup à savoir ce que je suis venue acheter ici ! ... Ah oui, c'est vrai : "fffffarine", j'entends bien le son de la lettre "f" au début de "farine" ! »

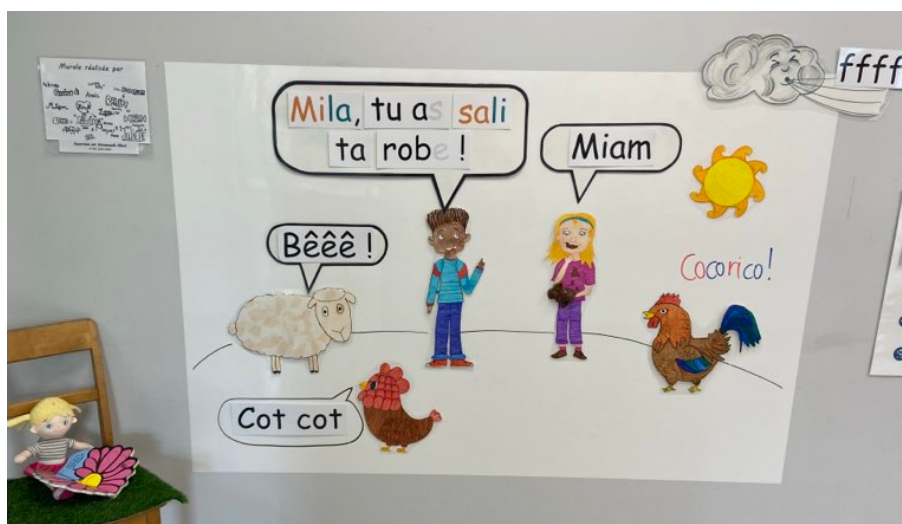
La murale étant placée dans un corridor fréquemment emprunté, chaque enseignante s'y arrêtaient au moins une fois par semaine avec son groupe¹ lors des déplacements. Deux exemples de saynètes sont présentés dans les figures 1 et 2. Celle de la figure 1 était présentée au mois d'octobre, alors que celle de la figure 2 l'était au mois d'avril. Dans cette dernière, on observe les différents niveaux de complexité de décodage qui peuvent être proposés aux enfants, offrant à la fois la lettre « f » présentée seule, des onomatopées composées d'une syllabe ainsi qu'une phrase complète.

Figure 1 : Exemple de saynète présentée au mois d'octobre

¹ Lors de ces moments, il était explicité aux enfants que la règle du silence dans les corridors est suspendue pour permettre de discuter de la murale et de faire parler les personnages.



Figure 2 : Exemple de saynète présentée au mois d'avril



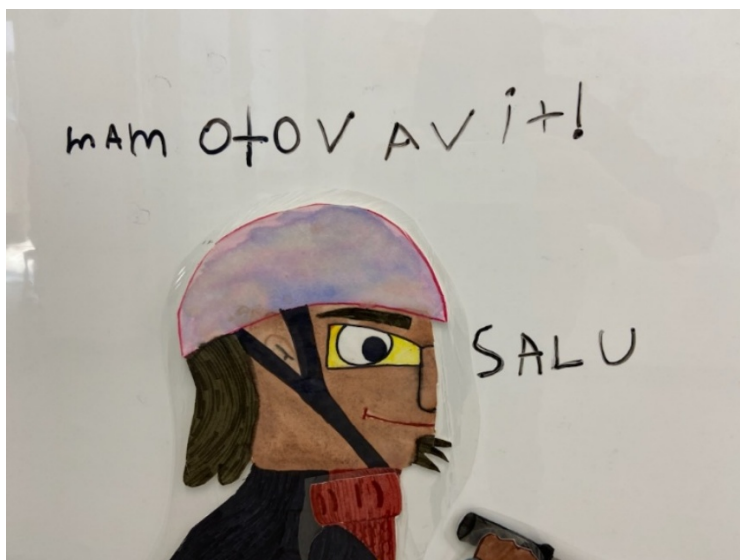
La murale devenait ainsi un contexte d'apprentissage riche pour susciter des interactions authentiques autour de l'écrit. Celles-ci étaient vues comme des occasions d'exposer les enfants aux concepts abordés en classe, dans le but de les réinvestir et de les enrichir. Bien que les



enseignantes puissent avoir des styles interactionnels différents – certaines laissant les enfants réagir spontanément à la murale, d'autres offrant plutôt d'emblée un modelage de lecture –, les interactions adulte-enfants représentaient le cœur du dispositif. Lors de ces moments, l'enseignante se plaçait dans une posture de collaboration avec les enfants, commentant et étayant leurs contributions autant que nécessaire pour faire vivre un succès à chaque enfant. Ce faisant, elle leur offrait des modèles langagiers élaborés et leur proposait des intentions de lectures en s'appuyant sur leurs initiatives. Par exemple, un enfant pourrait commenter l'émotion d'un personnage : « Elle a l'air fâchée ! », ce à quoi une enseignante pourrait répondre : « En effet ! Je trouve ça, moi aussi ! On va essayer tous ensemble de lire ce qu'elle dit pour comprendre ce qui a bien pu se passer ! » En outre, la murale favorisait l'émergence de gestes d'écriture spontanés, car des crayons effaçables à sec disponibles à côté de la murale permettaient aux enfants d'endosser le rôle de scripteur pour contribuer à la scène. Certains personnages étaient d'ailleurs volontairement laissés sans phylactère afin de susciter l'envie chez les enfants d'ajouter de l'écrit pour « faire parler » les personnages². Ce geste d'écriture, motivé par un véritable désir de communiquer, renforçait le lien entre lecture et écriture, tout en donnant un sens concret à l'acte d'écrire. La figure 3 présente un exemple d'ajout par un enfant. Le tableau 1 présente des exemples de verbatims d'enseignantes pour divers concepts pouvant être explorés avec les enfants.

Figure 3 : Exemple de contribution écrite par un enfant à une saynète

² Pour éviter l'encombrement visuel, l'orthophoniste effaçait de temps à autre les ajouts qui pouvaient être faits. Au besoin, les enseignantes expliquaient aux enfants ce besoin de laisser place à la nouveauté pour permettre à d'autres de participer.



Concepts abordés Exemples de verbatim

Correspondance entre un graphème et son phonème « OK, les amis, quand on va passer devant la murale, on va dire ce que Rémi dit ! C'est le son de la lettre "M" ! Mmmmmmm ! »

Fusion phonémique « J'aimerais lire ce mot-là, alors je vais trouver les sons que fait chaque lettre et après je vais les coller ensemble. Ici, je vois la lettre "L", qui fait le son "lllll", et ici, je vois la lettre "I", qui dit à ma bouche de faire le son "iiii". Maintenant, pour lire, je colle les sons ensemble : "lll" avec "iii", ça fait "li" ! Oh ! C'est écrit le mot "lit" ! »



Connaissance des concepts de l'écrit « Oh wow ! Pendant que j'ai lu la phrase, Adrien a suivi avec son doigt sous les mots de gauche à droite ! Mais oui ! C'est bien dans ce sens-là qu'on doit lire les mots ! »

Compréhension « Je me demande bien pourquoi Nébulo dit "Zut de zut" ! Oh ! Je pense que c'est parce qu'il est embêté parce que son bouton s'est décousu ! Regardez, il vient de tomber par terre ! Qu'est-ce qui a bien pu arriver pour que le bouton de Nébulo se soit décousu comme ça ? » ; « Nébulo va avoir un problème parce qu'il ne sera pas capable d'attacher son manteau ! Il va peut-être avoir froid s'il sort jouer dehors avec les autres ! Qu'est-ce qu'il pourrait faire pour régler son problème ? »

Vocabulaire « On dirait que Filo est *perplexe* ! On dirait qu'il ne sait pas quoi penser de ce qui se passe ici, il se demande s'il doit faire quelque chose. Vous vous rappelez du mot *perplexe*, les amis ? On en a parlé dans le livre *Ouvre-moi* ! Au début, on s'était dit que le garçon était *perplexe*, parce qu'il ne savait pas quelle décision prendre quand il se demandait s'il devait laisser entrer l'ours ou non. Est-ce qu'on fait tous ensemble le geste qu'on faisait pour *perplexe* ? »



Geste d'écriture

« Ah ! C'est vrai que le chat ne dit rien encore ! Oh, que diriez-vous d'ajouter un oiseau sur la branche de l'arbre, et on pourrait faire dire quelque chose au chat ? Est-ce que quelqu'un a une idée de ce que le chat pourrait dire ? ... On va essayer de trouver ensemble les lettres dont on a besoin pour écrire ça ! »

Tableau 1 : Exemples de verbatim pour des concepts pouvant être abordés lors de l'exploration de la murale

Cette démarche concertée de l'équipe-cycle a permis d'harmoniser la prévention universelle et ciblée. Notamment, les orthopédagogues, l'orthophoniste et les éducatrices spécialisées profitaient de leurs déplacements avec les enfants pour discuter des éléments de la murale, augmentant ainsi la fréquence d'exposition aux concepts abordés en groupe classe. Par exemple, certains enfants visitaient d'abord la murale en sous-groupe d'orthopédagogie, ce qui leur permettait de participer davantage aux interactions et de bénéficier de plus d'étayage. Cette expérience agissait comme un soutien pour participer aux échanges ultérieurs, lorsque le groupe entier s'arrêtait devant la murale avec l'enseignante. Finalement, la murale est devenue un point de ralliement pour développer le sentiment d'appartenance des enfants à une communauté de lecteurs-scripteurs. Sur le mur opposé à la murale, un espace était prévu pour que les enfants puissent accrocher leurs propres dessins sur lesquels ils faisaient eux aussi parler les personnages avec des phylactères, tel que présenté dans la figure 4.

Figure 4 : Mur d'affichage placé sur le mur opposé à la murale



Apports et perspectives

Cet article professionnel a présenté un dispositif de murale d'éveil à l'écrit permettant de transposer en pratiques concrètes différentes connaissances issues de la littérature scientifique. La murale représentait un environnement d'apprentissage riche en écrits, où la progression minutieusement élaborée a permis d'exposer les enfants aux CGP les plus fréquentes et régulières, dans des mots dont la complexité syllabique était contrôlée. Le dispositif a servi de catalyseur à des interactions réciproques autour du langage oral et écrit, interventions pouvant être planifiées par l'adulte ou survenir à la suite des initiatives des enfants. Lors de ces interactions, l'adulte pouvait offrir des modèles langagiers riches et un étayage finement adapté aux contributions des enfants (McMahon-Morin, Gingras et al., 2025 ; Pentimonti et al., 2017). Ce faisant, le dispositif a contribué à faciliter l'entrée des enfants dans l'écrit de façon complémentaire aux activités réalisées en classe, en consolidant leurs habiletés phonologiques, leurs connaissances



alphabétiques et celles du principe alphabétique, ainsi que leur compréhension langagière à l'oral. Cela rejoint plusieurs composantes du domaine langagier du programme de l'éducation préscolaire : élargir son vocabulaire, développer sa conscience phonologique, interagir avec l'écrit, connaître des conventions propres à la lecture et à l'écriture, découvrir des fonctions de l'écrit et connaître les lettres de l'alphabet (MÉQ, 2023).

Bien que ce projet n'ait pas fait l'objet de mesures formelles, plusieurs observations témoignent que les saynètes signifiantes déclenchaient des intentions authentiques de lecture et d'écriture. En effet, les enfants se sont approprié la murale avec enthousiasme dès les premières semaines de l'année scolaire. La murale ne contenant que des lettres connues des enfants, ceux-ci vivaient rapidement des réussites en lien avec l'identification de mots écrits, par exemple en comprenant qu'un personnage rit lorsqu'ils peuvent lire « Hi hi hi ! ». Ils se percevaient alors comme de véritables lecteurs et développaient leur sentiment de compétence. Le changement hebdomadaire des saynètes était un élément clé favorisant l'engagement des enfants en attisant leur curiosité. Des situations où des enfants circulant dans le corridor et s'arrêtant pour lire la murale ont été fréquemment observées. Par exemple, deux enfants partis au secrétariat chercher une collation pouvaient s'arrêter, lire à deux les phylactères et commenter l'un pour l'autre l'action des personnages. Des enfants pouvaient également « alerter » leur classe d'une nouvelle saynète en disant, par exemple : « Mme Janie ! La murale a changé ! Il faut aller voir la murale ! » La murale a permis de lier différents contextes. Par exemple, des enseignantes ont projeté une photo de la murale sur le TNI pendant les jeux libres pour permettre les interactions spontanées des enfants avec l'écrit. Ceux-ci pouvaient alors encercler ou reproduire des lettres, ajouter de l'écrit à la murale, faire une dictée à l'adulte ou encore dessiner de nouveaux éléments pour continuer



l'histoire. De plus, une enseignante a emprunté un personnage avec un phylactère, « Oh ! », et l'a positionné à côté des dessins affichés afin d'exprimer la beauté des œuvres des enfants.

De leur côté, les élèves de 6^e année ont pu voir le fruit de leur travail en continu et les réactions qu'il suscitait chez les enfants de maternelle. Ceci a été une source de motivation pour soutenir leur engagement et leur persévérance dans le projet tout au long de l'année. Il a été observé que des élèves impliqués dans la réalisation de la murale pouvaient aller chercher des camarades de classe pour leur montrer fièrement une saynète nouvellement exposée en leur disant : « Regarde ! C'est ça qu'on a fait ! »

Tant le développement que le déploiement de la murale ont été réalisés en collaboration interprofessionnelle, où chaque personne a contribué avec son expertise afin d'atteindre un but commun qui n'aurait pu être réalisé de manière indépendante. La relation de confiance entre les collaboratrices, ainsi qu'avec les gestionnaires, a constitué l'assise de la réalisation du dispositif. Le dispositif partagé entre les différents contextes a permis d'harmoniser la prévention universelle et ciblée, comme lorsque la progression de la murale a été négociée entre les différents acteurs. La collaboration « multiniveaux » (McMahon-Morin, Filiatrault-Veilleux et al., 2025) est retrouvée de diverses manières dans ce projet : avec les gestionnaires, entre les classes, etc. Ce projet illustre que la qualité des pratiques universelles est une responsabilité partagée par l'ensemble des membres d'une équipe-école, comme ici : les titulaires de classe, l'enseignante spécialiste en arts, les services d'orthophonie et d'orthopédagogie. La collaboration interprofessionnelle est parfois perçue comme un ajout, en plus de tous les autres mandats attendus de chaque corps d'emploi. Pourtant, dans ce projet, cette collaboration a été un moyen pour chacune des personnes impliquées de réaliser des objectifs qui font déjà partie de leurs mandats respectifs, et ce, de manière concertée et coordonnée.



La murale a manifestement engagé toute l'école, comme en témoigne le mur d'affichage bien rempli sur le mur opposé à la murale. De plus, plusieurs moments où une classe « joue un tour » à une autre – une classe dessine un personnage de la murale, va le coller sur la porte d'une autre classe en lui faisant dire un message – ont été vécus tout au long de l'année, le directeur adjoint se mettant même de la partie. Cet esprit de connivence entre les classes contribue à créer ce sentiment d'appartenance à une communauté de lecteurs-scripteurs.

En transformant un corridor fréquenté en un espace interactif d'éveil à l'écrit, la murale a contribué à ancrer la littératie dans le quotidien d'enfants de maternelle tout en engageant des élèves de 6^e année dans un projet artistique signifiant. Ce faisant, ce dispositif a contribué activement à remplir le mandat de l'éducation préscolaire, soit d'offrir un milieu inclusif permettant de donner le goût de l'école, tout en mettant en place les bases de la scolarisation dans des activités de prévention universelle et ciblée (MÉQ, 2023). Cet article pourrait servir d'inspiration pour des équipes interprofessionnelles, composées de différents membres de l'équipe-école, qui souhaitent mettre en place des pratiques universelles et ciblées dans leur milieu et qui pourraient avoir un intérêt pour un tel projet.

Limites et perspectives

Cet article présente un projet issu d'un milieu de pratique et ne comporte pas de mesures formelles. Les retombées sont rapportées ici seulement sur la base d'observations et d'anecdotes. Ce dispositif pourrait ultérieurement faire l'objet d'un projet de recherche où des mesures documenteraient plus systématiquement ses effets, notamment en analysant de façon formelle les interactions adulte-enfants, la participation des enfants lors de ces interactions et leurs apprentissages. Par exemple, une analyse plus fine des dessins avec phylactères réalisés spontanément par les enfants pendant l'année scolaire pourrait permettre d'apprécier dans une



perspective longitudinale le réinvestissement des CGP abordées par l'entremise de la murale par les enfants.

Références

- Åström, F., Björck-Åkesson, E., Sjöman, M., & Granlund, M. (2022). Everyday environments and activities of children and teachers in Swedish preschools. *Early Child Development and Care*, 192(2), 187–202. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1754209>
- AuCoin, A., & Vienneau, R. (2015). L'inclusion scolaire et la dénormalisation : Proposition d'un nouveau paradigme. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Brady, S. (2020). A 2020 perspective on research findings on alphabetics (phoneme awareness and phonics): Implications for instruction. *The Reading League Journal*, 1(3), 20–28.
- Bruner, J. S. (1981). The social context of language acquisition. *Language & Communication*, 1(2-3), 155–178. [https://doi.org/10.1016/0271-5309\(81\)90010-0](https://doi.org/10.1016/0271-5309(81)90010-0)
- Cabell, S. Q., Gerde, H. K., Hwang, H., Bowles, R., Skibbe, L., Piasta, S. B., & Justice, L. M. (2022). Rate of growth of preschool-age children's oral language and decoding skills predicts beginning writing ability. *Early Education and Development*, 33(7), 1198–1221. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1952390>
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5–51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Castro-Kemp, S., & Samuels, A. (2022). Working together: A review of cross-sector collaborative practices in provision for children with special educational needs and disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 120, 104127. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.104127>



- Christ, T., Bakhoda, I., Chiu, M. M., Wang, X. C., Schindel, A., & Liu, Y. (2023). Mediating learning in the zones of development: Role of teacher and kindergartner talk-turns during read-aloud discussions. *Journal of Research in Childhood Education*, 37(4), 519–549.
<https://doi.org/10.1080/02568543.2022.2146816>
- Dehaene, S. (2011). *Apprendre à lire : Des sciences cognitives à la salle de classe*. O. Jacob.
- Dickinson, D. K., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2010). Speaking out for language: Why language is central to reading development. *Educational Researcher*, 39(4), 305–310.
<https://doi.org/10.3102/0013189X10370204>
- Dobinson, K. L., & Dockrell, J. E. (2021). Universal strategies for the improvement of expressive language skills in the primary classroom: A systematic review. *First Language*, 41(5), 527-554. <https://doi.org/10.1177/0142723721989471>
- Dobinson, K., Mathers, S., Forrest, C., Charlton, J., & Dockrell, J. (2024). The quality of universal language supporting provision in maintained nursery classrooms in economically disadvantaged areas of England: Identifying strengths and areas for development. *Child Language Teaching and Therapy*, 40(3), 238–255.
<https://doi.org/10.1177/02656590241252044>
- Duke, N. K., & Cartwright, K. B. (2021). The science of reading progresses: Communicating advances beyond the Simple View of Reading. *Reading Research Quarterly*, 56(S1), S25–S44. <https://doi.org/10.1002/rrq.411>
- Dumais, C., & Soucy, E. (2020). Des besoins de formation continue d'enseignantes de la maternelle 4 ans et 5 ans au Québec : Constats issus de recherches. *Revue internationale de communication et socialisation*, 7(1–2), 106–127.



- Ehri, L. C. (2023). Roads travelled researching how children learn to read words. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 28(1), 55–71.
<https://doi.org/10.1080/19404158.2023.2208164>
- Fasting, R. B., & Breilid, N. (2024). Cross-professional collaboration to improve inclusive education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(4), 661–676.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2175248>
- Filiatrault-Veilleux, P., Bouchard, C., Trudeau, N., & Desmarais, C. (2016). Comprehension of inferences in a narrative in 3- to 6-year-old children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(5), 1099–1110. https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L-15-0252
- Foorman, B. R. (2023). Learning the code. In S. Q. Cabell, S. B. Neuman, & N. Patton Terry (Eds.), *Handbook on the science of early literacy* (pp. 73–82). Guilford Press.
- Geary, D. C., & Berch, D. B. (2016). Evolution and children's cognitive and academic development. Dans D. C. Geary & D. B. Berch (dir.), *Evolutionary perspectives on child development and education* (p. 217–249). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-29986-0_9
- Guo, Y., Justice, L. M., Kaderavek, J. N., & McGinty, A. (2012). The literacy environment of preschool classrooms: Contributions to children's emergent literacy growth. *Journal of Research in Reading*, 35(3), 308–327. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01467.x>
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 601–634). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_29



- Hartas, D. (2004). Teacher and speech-language therapist collaboration: Being equal and achieving a common goal? *Child Language Teaching and Therapy*, 20(1), 33–54.
<https://doi.org/10.1191/0265659004ct262oa>
- Hjetland, H. N., Brinchmann, E. I., Scherer, R., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2020). Preschool pathways to reading comprehension: A systematic meta-analytic review. *Educational Research Review*, 30, 100323. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100323>
- Hoover, W. A., & Tunmer, W. E. (2020). *The Cognitive Foundations of Reading and Its Acquisition: A Framework with Applications Connecting Teaching and Learning* (Vol. 20). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-44195-1>
- Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2004). Embedded–explicit emergent literacy intervention I: Background and description of approach. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(3), 201–211. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2004/020\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2004/020))
- Justice, L. M., Sofka, A. E., & McGinty, A. (2007). Targets, techniques, and treatment contexts in emergent literacy intervention. *Seminars in Speech and Language*, 28(1), 14–24.
<https://doi.org/10.1055/s-2007-967926>
- Lachapelle, J., Charron, A., & Bigras, N. (2024). Literacy environment in early childhood classrooms: Associations with children's engagement. *Journal of Education and Learning*, 13(6), 46–60.
- Lachapelle, J., Charron, A., & Dumais, C. (2025). Qualité de l'environnement langagier à l'éducation préscolaire et engagement des enfants au regard de la communication avec l'enseignante et les pairs. *Didactique*, 6(2), 12–40. <https://doi.org/10.37571/2025.0202>
- Langner, J., & Fukkink, R. G. (2023). A realist synthesis of interprofessional collaborative practices in early intervention for children with speech, language and communication needs.



International Journal of Language & Communication Disorders, 58(2), 516–541.

<https://doi.org/10.1111/1460-6984.12789>

Lavoie, C., Laurent, A., Letarte, M.-J., Lemelin, J.-P., & Ouellet, É. (2025). L'observation des pratiques enseignantes lors de causeries à l'éducation préscolaire 4 ans. *Language and Literacy / Langue et littérature*, 27(1), 24–45. <https://doi.org/10.20360/langandlit29689>

Lepola, J., Kajamies, A., Laakkonen, E., & Collins, M. F. (2023). Opportunities to talk matter in shared reading: The mediating roles of children's engagement and verbal participation in narrative listening comprehension. *Early Education and Development*, 34(8), 1896–1918. <https://doi.org/10.1080/10409289.2023.2188865>

Lerkanen, M.-K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Viljaranta, J., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M., & Nurmi, J.-E. (2012). The role of teaching practices in the development of children's interest in reading and mathematics in kindergarten. *Contemporary Educational Psychology*, 37(4), 266–279. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.03.004>

McMahon-Morin, P., Filiatrault-Veilleux, P., Bazin, H., Rombaux, É., & Giroux, M.-C. (2025). Le soutien aux apprentissages en littératie des enfants est l'affaire de tous et toutes : Présentation de deux projets éducatifs novateurs et inclusifs réalisés en collaboration avec les milieux scolaires. *Revue hybride de l'éducation*, 9(1), Article 1. <https://doi.org/10.1522/rhe.v9i1.1733>

McMahon-Morin, P., Gingras, M.-P., Hallé, M.-C., Rezzonico, S., & Nasri, B. (2025). Kindergarten teachers' changes in practice in interactive book reading following professional development primarily using in-class modeling : A mixed methods study. *Teaching and Teacher Education*, 153, 104806. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104806>



- McMahon-Morin, P., Nasri, B., Verduyckt, I., Rezzonico, S., & Gingras, M.-P. (2024). Effect of a whole-group intervention on children's participation in interactive book reading. *The Journal of Educational Research*, 117(5), 316–330.
<https://doi.org/10.1080/00220671.2024.2399135>
- Metz, A., Jensen, T., Farley, A., Boaz, A., Bartley, L., & Villodas, M. (2022). Building trusting relationships to support implementation: A proposed theoretical model. *Frontiers in Health Services*, 2, 1–12. <https://doi.org/10.3389/frhs.2022.894599>
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2023). *Programme-cycle d'éducation préscolaire*.
<https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/prescolaire/Programme-cycle-prescolaire.pdf>
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267–296.
<https://doi.org/10.1037/a0021890>
- Murphy Odo, D. (2024). The use of decodable texts in the teaching of reading in children without reading disabilities: A meta-analysis. *Literacy*, 58(3), 267–277.
<https://doi.org/10.1111/lit.12368>
- National Early Literacy Panel. (2008). Developing early literacy: A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention. *National Institute for Literacy*.
<https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>



- Oakhill, J. V., & Cain, K. (2012). The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 16(2), 91–121.
<https://doi.org/10.1080/10888438.2010.529219>
- Pentimonti, J. M., Justice, L. M., Yeomans-Maldonado, G., McGinty, A. S., Slocum, L., & O'Connell, A. (2017). Teachers' use of high- and low-support scaffolding strategies to differentiate language instruction in high-risk/economically disadvantaged settings. *Journal of Early Intervention*, 39(2), 125–146. <https://doi.org/10.1177/1053815117700865>
- Pfeiffer, D. L., McOsker, M., & Wallace, E. S. (2025). School-based speech-language pathologists' perceptions of collaborative language and literacy instruction with general education teachers: A survey. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 56(2), 397–417.
https://doi.org/10.1044/2025_LSHSS-24-00095
- Piasta, S. B. (2023). The science of early alphabet instruction: What we do and do not know. Dans S. Q. Cabell, S. B. Neuman, & N. P. Terry (dir.), *Handbook on the science of early literacy* (p. 83–94). Guilford Press.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Schachter, R. E., Gabas, C., Purtell, K., & Piasta, S. B. (2024). Generative versus constrained contexts: Differentiating the language learning opportunities in early childhood classrooms. *Literacy Research and Instruction*, 1–26. <https://doi.org/10.1080/19388071.2024.2425846>
- Schuele, C. M., & Boudreau, D. (2008). Phonological awareness intervention: Beyond the basics. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39(1), 3–20.
[https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/002\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/002))



- Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55(2), 151–218. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(94\)00645-2](https://doi.org/10.1016/0010-0277(94)00645-2)
- Snellings, P., van der Leij, A., de Jong, P. F., & Blok, H. (2010). Reading fluency and speech perception speed of beginning readers with persistent reading problems: The perception of initial stop consonants and consonant clusters. *Annals of Dyslexia*, 60, 151–174. <https://doi.org/10.1007/s11881-010-0039-4>
- Snow, P. C. (2016). Elizabeth Usher Memorial Lecture: Language is literacy is language – Positioning speech-language pathology in education policy, practice, paradigms and polemics. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 18(3), 216–228. <https://doi.org/10.3109/17549507.2015.1112837>
- Son, S.-H. C., Baroody, A. E., & Opatz, M. O. (2023). Measuring preschool children's engagement behaviors during classroom shared reading: Construct and concurrent validity of the shared reading engagement rating scale. *Early Childhood Research Quarterly*, 64, 47–60. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.02.001>
- Sprenger-Charolles, L. (2017). Une progression pédagogique construite à partir de statistiques sur l'orthographe du français (d'après Manulex-Morpho) : Pour les lecteurs débutants et atypiques. *A.N.A.E.*, 148, 247–256.
- van Kleeck, A. (2014). Distinguishing between casual talk and academic talk beginning in the preschool years: An important consideration for speech-language pathologists. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 23(4), 724–741. https://doi.org/10.1044/2014_AJSLP-14-0032



- Veneziano, E., & Hudelot, C. (2009). Explaining events in narratives: The impact of scaffolding in 4 to 12 year old children. *Psychology of Language and Communication: Development of Higher Psychological Processes*, 13(1), 3–20. <https://doi.org/10.2478/v10057-009-0001-X>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.
<https://www.hup.harvard.edu/books/9780674576292>
- Weadman, T., Serry, T., & Snow, P. C. (2023). Oral language and emergent literacy strategies used by Australian early childhood teachers during shared book reading. *Early Childhood Education Journal*, 51(8), 1335–1348. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01381-8>
- Ziegler, J. (2018). Différences inter-linguistiques dans l'apprentissage de la lecture. *Langue française*, 199, 35–49. <https://doi.org/10.3917/lf.199.0035>

Remerciements

Nous remercions l'illustratrice Laurence Dechassey, qui a généreusement autorisé les élèves de 6e année et Mme Allard à réinterpréter ses illustrations dans le cadre de ce projet.

Déclaration de conflit d'intérêts

Les personnages illustrés dans la murale décodable sont tirés de la collection *Une syllabe à la fois*, coécrite par deux des autrices de cet article (M.-C.P. et M.K.) et pour laquelle elles reçoivent des redevances de droits d'auteur. Il est important de souligner que ce projet est entièrement exportable, même sans reprendre le visuel original. L'élément clé réside dans la présence de personnages récurrents, auxquels les enfants peuvent s'attacher et qu'ils ont plaisir à retrouver d'une scène à l'autre.



Annexe 1

Murale décodable : Exposition graduée aux correspondances graphèmes-phonèmes en contexte authentique

Graphème vedette	Graphèmes enseignés préalablement	Semaine	Illustrations	Texte
O/o	--	16 septembre	On voit un pommier contenant des feuilles vertes et des pommes rouges. Une des pommes est beaucoup plus grosse que les autres. Un jeune garçon (Rémi) regarde et pointe la grosse pomme. Une jeune fille (Mila) tient un panier rempli de pommes.	Phylactère Rémi : Ooooh !
M/m	O	23 septembre	On conserve le pommier contenant beaucoup de pommes. Rémi a cueilli la grosse pomme. Il la regarde et se passe la langue sur les lèvres à l'idée de se régaler.	Phylactère Rémi : Mmm !



A/a	O-M	30 septembre	On conserve le pommier contenant beaucoup de pommes. Rémi a croqué dans la grosse pomme. Il tient la pomme croquée et découvre un gros ver de terre. Mila rit en regardant Rémi apeuré. Elle se tient le ventre.	Phylactère Rémi : Aaaaaah !
I/i	O-M-A	7 octobre	On conserve le pommier contenant beaucoup de pommes et Rémi, qui a croqué dans la grosse pomme et qui a découvert un gros ver de terre. Les feuilles du pommier ont commencé à changer de couleur. Quelques feuilles sont tombées sur le sol. Mila rit en regardant Rémi apeuré. Elle se tient le ventre.	Phylactère Rémi : Aaaaaah ! Phylactère Mila : Hi hi hi !
F/f	O-M-A-I	15 octobre	Une sorcière (Mijote) vole sur son balai. Un nuage, ayant un visage, fait du vent (bouche ronde qui souffle et joues gonflées). Le vent se dirige vers Mijote.	Écrire près de la bouche du nuage : Fffffff... Phylactère Mijote : Oh !



			Le chapeau de Mijote s'envole au vent. Mijote regarde son chapeau, l'air surpris. Les feuilles du pommier sont toutes colorées. Il n'y a plus de pommes dans celui-ci. Certaines feuilles s'envolent. Il y a encore plus de feuilles mortes au sol.	
R/r	O-M-A-I-F	21 octobre	On conserve l'arbre, dans lequel il ne reste plus que quelques feuilles. Mijote prépare une potion magique dans une grosse marmite. Elle tient deux rats et s'apprête à les mettre dans sa marmite. Le chat de la sorcière (Dodu) dort à côté d'elle.	Phylactère Mijote : 2 rats ! Phylactère Dodu : Rrrrr...
S/s	O-M-A-I-F-R	28 octobre	Mijote prépare une potion magique dans une grosse marmite. Elle tient un serpent et s'apprête à le mettre dans sa marmite. Dodu est réveillé. Il regarde dans la marmite en se léchant	Phylactère serpent : Ssssss... Phylactère Dodu : Miam ! Phylactère araignée : Oh !



			les babines (on voit un rat qui dépasse de la marmite). Rémi est déguisé en momie. Il tient une citrouille remplie de bonbons. Il y a une toile d'araignée dans l'arbre. Une araignée descend de sa toile par un fil et regarde Rémi. Jacasse est dans l'arbre et pointe Rémi avec son aile.	Phylactère Jacasse : Momie, momie, momie !
L/l	O-M-A-I-F-R-S	4 novembre	Mila chante. On peut voir des notes de musique autour de son phylactère. Fossile se dirige vers elle et la salue.	Phylactère Mila : La la la la la... Phylactère Fossile : Allo Mila !
T/t	O-M-A-I-F-R-S-L	11 novembre	Mila chante. On peut voir des notes de musique autour de son phylactère. Fossile joue du tambour. Dodu chasse une souris.	Phylactère Mila : Tatati tatata... Écrire près du tambour de Fossile : Taratatam Phylactère Souris : lllll...



(É/é)	O-M-A-I-F- R-S-L-T	25 novembre	Rémi est debout à côté d'un sapin. Il appelle son chien (Filo), qui arrive en courant. Il tient un os pour l'attirer vers lui.	Phylactère Rémi : Ohééé ! Filo !
N/n	O-M-A-I-F- R-S-L-T-(É)	2 décembre	Jaco et Mila décorent un sapin. Il y a déjà des décorations dans celui-ci. Mila est joyeuse. Elle chante. Filo croque une canne de Noël accrochée dans le sapin. Rémi regarde Filo avec de gros yeux et lui fait un signe « non » avec son doigt. Jacasse regarde Filo faire son mauvais coup.	Phylactère Mila : La la la la la... Phylactère Rémi : N n n... Phylactère Jacasse : Oh, oh...
J/j	O-M-A-I-F- R-S-L-T-(É)-N	9 décembre	Le sapin de Noël est entièrement décoré. Jaco regarde le sapin, l'air satisfait. Jacasse est sur une branche du sapin. Il porte une tuque de Noël. Il est content du résultat. Filo joue avec des lumières de Noël. Mila le regarde en riant.	Phylactère Jaco : Fini ! Phylactère Jacasse : Joli, joli, joli ! Phylactère Mila : Hi, hi, hi ! Phylactère Rémi : N n n...



			Rémi regarde Filo avec de gros yeux et lui fait un signe « non » avec son doigt.	
C/c	O-M-A-I-F- R-S-L-T-(É)-N-J	16 décembre	On peut voir une porte fermée. À travers la vitre de la fenêtre de la porte, on peut voir un chapeau de père Noël. Une horloge indique qu'il est 11 h 30. Rémi, Mila et Jaco dorment à côté du sapin. Jacasse a été réveillé par les « Toc toc toc. » Il regarde vers la porte, l'air surpris.	Écrire près de la porte : Toc toc toc Écrire près de l'horloge : Tic tac, tic tac Phylactères près de Rémi, Jaco et Mila : Rrrrr... Phylactère Jacasse : Oh !
Révision	O-M-A-I-F- R-S-L-T-(É)-N-J-C	7 janvier	Mijote a fait un bonhomme de neige avec Jaco. Il ne reste que la carotte à mettre en place. Dodu est en train de manger la carotte. Jaco regarde Dodu manger la carotte, l'air embarrassé.	Phylactère Jaco : Oh oh... La carotte... Phylactère Mijote : N n n... Phylactère Jacasse : Joli, joli, joli !



			Mijote regarde Dodu, l'air fâché. Jacasse regarde le bonhomme de neige, l'air ravi.	
P/p	O-M-A-I-F- R-S-L-T-(É)-N- J-C	13 janvier	Rémi patine sur un lac gelé avec Filo. Filo est tombé sur la glace. Mijote vole sur son balai, l'air surpris. Elle regarde ses amis patiner d'en haut.	Écrire au bas de la murale : Rémi patine sur le lac. Écrire près de Filo : Paf ! Phylactère Filo : Ma patte ! Phylactère Mijote : Ooooooh !
V/v	O-M-A-I-F- R-S-L-T-(É)-N- J-C-P	20 janvier	Mila patine vite. On peut voir des lignes de mouvements derrière elle. Nébulo porte des patins. Il est à côté de Mila sur la glace. Il regarde Mila, d'un air épaté.	Écrire au bas de la murale : L'ami de Mila arrive. Phylactère Nébulo 1 : Oh ! Tu vas vite.
B/b	O-M-A-I-F- R-S-L-T-(É)-N- J-C-P-V	28 janvier	Nébulo est tombé sur la glace. Il tient son genou. Mila regarde Nébulo, l'air désolé.	Écrire près de Nébulo : Bam ! Phylactère Mila : Oh ! Tu as 1 bobo !



U/u (Ç/ç)	O-M-A-I-F- R-S-L-T-(É)-N- J-C-P-V-B	3 février	Nébulo fait de la pêche sur glace. Il sort une morue de l'eau. Il est tout heureux. Jaco se dirige vers Nébulo. Il se pince le nez en regardant la morue. Jacasse suit Jaco en volant au- dessus de lui.	Phylactère Nébulo : Une morue ! Phylactère Jaco : Ça pue ! Phylactère Jacasse : Salut Nébulo !
D/d	O-M-A-I-F- R-S-L-T-(É)-N- J-C-P-V-B-U (Ç)	10 février	Mijote donne un cadeau de Saint-Valentin à Dodu : un rat avec une boucle rouge autour de la taille. Dodu est content. On peut voir des cœurs entre eux.	Phylactère Mijote : Je t'adore Dodu ! Phylactère Dodu : Miam ! 1 rat !
E/e	O-M-A-I-F- R-S-L-T-(É)-N- J-C-P-V-B-U- (Ç)-D	17 février	Mijote tente de résoudre une équation mathématique. Elle a un air interrogateur. Elle pointe une formule écrite sur un tableau (3 rats + 2 rats = ...). Une araignée dans le coin du tableau résout l'équation.	Phylactère Mijote : 2 rats + 3 rats = Eeeeeee... Phylactère Dodu : Eeeeeee... Phylactère araignée : 5 rats !



Z/z	O-M-A-I-F- R-S-L-T-(É)-N- J-C-P-V-B-U- (Ç)-D-E	24 février	Rémi attache la fermeture éclair de son manteau. Mila attache la fermeture éclair de sa salopette. Nébulo tente d'attacher son manteau. Il perd un bouton et le regarde rebondir.	Écrire près de la fermeture éclair de Rémi : Zip ! Écrire près de la fermeture éclair de Mila : Zip ! Phylactère Nébulo : Zut de zut !
G/g	O-M-A-I-F- R-S-L-T-(É)-N- J-C-P-V-B-U- (Ç)-D-E-Z	10 mars	Mila tient un petit bébé. Le bébé est joyeux. Il s'amuse avec un hochet. Rémi regarde le bébé. Le bébé fait rire Fossile.	Phylactère bébé : Gagagaga ! Phylactère Rémi : Oh ! Le joli bébé Phylactère Fossile : Hi, hi, hi !
Y/y	O-M-A-I-F- R-S-L-T-(É)-N- J-C-P-V-B-U- (Ç)-D-E-Z-G	17 mars	Le père de Rémi conduit sa moto. Jaco est assis derrière lui et il a peur. Jacasse vole devant eux et les regarde. Filo regarde la moto passer, l'air surpris.	Phylactère père de Rémi : Yéééé ! Phylactère Jaco : Ayayaye ! Phylactère Jacasse : Moto, moto, moto ! Phylactère Filo : Ooooh !



Révision (È/è)	O-M-A-I-F- R-S-L-T-(É)-N-J- C-P-V-B-U-(Ç)- D-E-Z-Y	24 mars	Le père de Rémi conduit sa moto. Jaco est assis derrière lui. Il a le teint vert. Jacasse vole devant eux et les regarde. La mère de Rémi les regarde arriver en riant.	Écrire en bas de la murale, sous la moto : Le père de Rémi arrive. Écrire en bas de la murale, sous la mère de Rémi : La mère de Rémi rit. Phylactère mère : Ha, ha, ha ! Phylactère Jaco : Ça va vite ! Phylactère Jacasse : Malade, malade, malade !
Révision	O-M-A-I-F- R-S-L-T-(É)-N-J- C-P-V-B-U-(Ç)- D-E-Z-Y-(È)	31 mars	On voit un mouton, un coq, une poule et des poussins. Le coq chante. Les poussins chantent La poule a pondu un œuf. Rémi regarde l'œuf, l'air surpris.	Phylactère coq : Cocorico ! Phylactère poussins : Pit pit pit Phylactère poule : Cot cot cot Phylactère Rémi : Oh ! 1 coco !



Révision	O-M-A-I-F- R-S-L-T-(É)-N-J- C-P-V-B-U-(Ç)- D-E-Z-Y-(È)	7 avril	Mila mange une poule en chocolat. Elle a du chocolat autour de la bouche et sur sa jupe. Rémi regarde Mila en pointant sa jupe.	Phylactère Mila : Miam ! Phylactère Rémi : Mila, tu as sali ta jupe !
Révision	O-M-A-I-F- R-S-L-T-(É)-N-J- C-P-V-B-U-(Ç)- D-E-Z-Y-(È)	14 avril	Le père de Rémi regarde sa moto sale, l'air découragé. Jaco et Jacasse lavent la moto du père de Rémi. Jaco est grognon, car il n'aime pas travailler. Jacasse est joyeux. Il chante. On peut voir des notes de musique autour de son phylactère. Filo dort dans le gazon, près du père de Rémi.	Phylactère père de Rémi : Oh là là ! Ma moto est sale ! Phylactère Jacasse : La la la la la... Phylactère Filo : Rrrrr...
Révision (Ê/è)	O-M-A-I-F- R-S-L-T-(É)-N-J- C-P-V-B-U-(Ç)- D-E-Z-Y-(È)	22 avril	Nébulo donne un cadeau à Rémi. Rémi sort un robot de la boîte. Il est content. On peut voir une banderole et des ballons.	Sur la banderole, on peut lire : Bonne fête Rémi ! Phylactère Rémi 1 : Oh ! Un robot ! Phylactère Rémi 2 : Je suis ravi !



Révision	O-M-A-I-F- R-S-L-T-(É)-N-J- C-P-V-B-U-(Ç)- D-E-Z-Y-(È)-(Ê)	28 avril	Jaco est grognon car il y a un bébé qui dort sur son lit. Jacasse rit de la situation.	Phylactère Jaco : Il y a 1 bébé sur le lit ! Phylactère Jacasse : Hi hi hi !
Révision	O-M-A-I-F- R-S-L-T-(É)-N-J- C-P-V-B-U-(Ç)- D-E-Z-Y-(È)-(Ê)	5 mai	Jaco est grognon car il y a un lézard sur son lit. Jacasse rit de la situation.	Phylactère Jaco : Il y a 1 lézard sur le lit ! Phylactère Jacasse : Hi hi hi !
Révision	O-M-A-I-F- R-S-L-T-(É)-N-J- C-P-V-B-U-(Ç)- D-E-Z-Y-(È)-(Ê)	12 mai	Jaco regarde la mer avec une longue-vue. Il est surpris, car il voit une sirène. Jacasse est sur son épaule.	Écrire en bas de la murale : Jaco a vu une sirène. Phylactère Jaco : Oooooh ! Phylactère Jacasse : Sirène, sirène, sirène !
Révision	O-M-A-I-F- R-S-L-T-(É)-N-J- C-P-V-B-U-(Ç)- D-E-Z-Y-(È)-(Ê)	20 mai	Jaco regarde la mer avec une longue-vue. Il est surpris, car il voit une banane dans la mer. Jacasse est sur son épaule.	Écrire en bas de la murale : Jaco a vu une banane ! Phylactère Jaco : Oooooh ! Jacasse : Banane, banane, banane !



Révision	O-M-A-I-F- R-S-L-T-(É)-N-J- C-P-V-B-U-(Ç)- D-E-Z-Y-(È)-(Ê)	26 mai	Jaco fait un piquenique. Il donne une banane à Nébulo. Nébulo est ravi. Une souris s'approche d'un morceau de fromage laissé sur la nappe.	Écrire en bas de la murale : Jaco donne la banane à Nébulo. Phylactère Nébulo : Miam miam ! Phylactère souris : l i i i...
K/k	O-M-A-I-F- R-S-L-T-(É)-N-J- C-P-V-B-U-(Ç)- D-E-Z-Y-(È)-(Ê)	2 juin	Rémi et Filo sont dans un kayak double. Fossile est sur le bord de l'eau et voit le kayak de Rémi passer.	Phylactère Rémi : J'adore le kayak ! Phylactère Fossile : Oh, le kayak de Rémi ! Phylactère Filo : Allo Fossile !
Révision	O-M-A-I-F- R-S-L-T-(É)-N-J- C-P-V-B-U-(Ç)- D-E-Z-Y-(È)-(Ê)-(K)	11 juin	Tous les personnages sont présents. Ils portent tous des lunettes de soleil. Mila tient un bouquet de fleurs. On peut voir le soleil dans le ciel et des indices que l'été est arrivé. Dodu est sur le dos de Fossile. Chacun tient une sucette glacée.	Phylactère Mila : L'été est arrivé ! Phylactère Rémi : L'école est finie ! Phylactère Nébulo : La la la la ! Phylactère Dodu : Miam !

Conçu par Marie-Claude Pigeon et Michelle Khalil, orthophonistes



Remarque. 1 Lorsqu'un graphème apparaît entre parenthèses, cela signifie que son enseignement explicite est optionnel. L'intervenant peut, selon son jugement, décider de l'inclure ou non dans la murale.

N.B. 2 Les personnages mis en vedette dans la murale sont les mêmes que ceux de la collection de livres décodables *Une syllabe à la fois* (<https://editionsmd.com/une-syllabe-a-la-fois/>). Les élèves se sont inspirés des illustrations de Laurence Dechassey afin de reproduire les personnages.