

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PORTRAIT DES PRATIQUES DÉCLARÉES EN ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT  
DE NOUVELLES ENSEIGNANTES EN MATERNELLE 4 ANS ET 5 ANS

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

JULIE LACHAPELLE

OCTOBRE 2020

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

J'aimerais tout d'abord remercier ma directrice de recherche, Annie Charron, pour son soutien indéfectible et ses judicieux conseils qui m'ont permis de mener à terme la réalisation de ce mémoire. Grâce à sa confiance, j'ai pu réaliser un projet dont je rêvais depuis de nombreuses années. Nous partageons une passion commune pour l'éducation préscolaire et nos nombreuses discussions ont alimenté à la fois mes réflexions en tant que praticienne et mes premières découvertes en tant que chercheuse.

Je souhaite également remercier mes évaluatrices, Elaine Turgeon et Andréanne Gagné, dont les commentaires constructifs ont contribué à assurer la cohérence de mon projet de recherche.

Bien entendu, ce projet de recherche n'aurait pu avoir lieu sans la participation des six enseignantes qui ont su parler si ouvertement de leurs pratiques en émergence de l'écrit. Je tiens à les remercier pour le temps si généreusement accordé.

Mes remerciements vont aussi à tous mes collègues étudiants de la maîtrise en éducation : riche de nos échanges, j'ai pu apporter de nombreuses améliorations à mon projet de recherche tout au long de sa conception. Merci tout particulièrement à Arwa, dont la douce amitié et les encouragements ont soutenu ma persévérance.

Je tiens à adresser mes sincères remerciements à mon conjoint, Jean-Philippe, qui a su m'accorder le temps requis pour ce projet et m'aider à régler tous les pépins techniques. Merci également à mes trois enfants, Chloé, Étienne et Nicolas, pour leur autonomie et leur patience envers moi. Merci à mes parents, Gilles et Jocelyne, pour leur soutien auprès de mes enfants quand je devais m'absenter.

Enfin, je tiens à souligner l'appui financier de l'Équipe de recherche *Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance* et de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal.

## DÉDICACE

*À tous les enfants de l'éducation préscolaire  
que j'ai eu la chance de côtoyer*

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....	ix
RÉSUMÉ .....	x
ABSTRACT.....	xi
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE .....	4
1.1 Importance de l'émergence de l'écrit chez les enfants d'âge préscolaire .....	4
1.1.1 Différences interindividuelles chez les enfants de la maternelle .....	5
1.1.2 Répercussions des vulnérabilités sur le développement du langage oral et écrit .....	6
1.1.3 Nécessité d'agir tôt dès l'éducation préscolaire.....	8
1.2 Pratiques enseignantes à l'éducation préscolaire.....	11
1.2.1 Pratiques enseignantes à l'éducation préscolaire et développement global de l'enfant .....	11
1.2.2 Approches pédagogiques et émergence de l'écrit.....	14
1.2.3 Principes d'intervention pour soutenir l'émergence de l'écrit.....	16
1.2.4 Habiletés à développer pour soutenir l'émergence de l'écrit.....	17
1.2.5 Lacunes dans les pratiques enseignantes en émergence de l'écrit .....	19
1.3 Formation des enseignantes à l'éducation préscolaire.....	23
1.4 Pratiques en émergence de l'écrit chez les nouvelles enseignantes .....	26
1.5 Question de recherche et pertinence sociale et scientifique .....	28



3.5	Critères de rigueur scientifique.....	96
3.6	Considérations éthiques.....	99
CHAPITRE IV RÉSULTATS .....		101
4.1	Approches pédagogiques à l'éducation préscolaire.....	102
4.1.1	Approche développementale.....	102
4.1.2	Approche scolarisante .....	105
4.2	Contexte.....	107
4.2.1	Culture.....	107
4.2.2	Données démographiques .....	108
4.2.3	Communauté .....	110
4.3	Principes d'intervention liés à l'environnement psychologique.....	113
4.3.1	L'enseignante comme modèle de lecteur et de scripteur .....	113
4.3.2	L'enseignante favorise les interactions autour de l'écrit.....	115
4.3.3	L'enseignante encourage l'exploration par les enfants de la lecture et de l'écriture.....	118
4.4	Principes d'intervention liés à l'environnement physique.....	125
4.4.1	Les coins de la classe encouragent l'exploration par les enfants .....	125
4.4.2	Les coins de la classe sont enrichis de matériel écrit .....	129
4.4.3	Les contextes d'apprentissage sont signifiants .....	130
4.5	Habilités de bas niveau liées au décodage .....	133
4.5.1	Conscience de l'écrit.....	133
4.5.2	Conscience phonologique .....	135
4.6	Habilités de haut niveau liées au développement de la compréhension .....	139
4.6.1	Langage oral.....	139
4.7	Formation initiale et insertion professionnelle .....	145
4.7.1	Cours et stages .....	145
4.7.2	Sources d'influence lors de l'insertion professionnelle .....	147
4.7.3	Besoins en formation continue.....	149
CHAPITRE V DISCUSSION.....		152
5.1	Approches pédagogiques à l'éducation préscolaire.....	152
5.1.1	Approche développementale et programmes d'éducation préscolaire..	153
5.1.2	Continuum d'approches pédagogiques .....	153

5.2	Contexte.....	154
5.2.1	Culture.....	155
5.2.2	Données démographiques .....	155
5.2.3	Communauté .....	157
5.3	Principes d'intervention liés à l'environnement psychologique.....	157
5.3.1	L'enseignante comme modèle de lecteur et de scripteur .....	158
5.3.2	L'enseignante favorise les interactions autour de l'écrit.....	159
5.3.3	L'enseignante encourage l'exploration de la lecture et de l'écriture ....	160
5.4	Principes d'intervention liés à l'environnement physique.....	162
5.4.1	Les coins de la classe encouragent l'exploration par les enfants .....	162
5.4.2	Les coins de la classe sont enrichis de matériel écrit .....	164
5.4.3	Les contextes d'apprentissage sont signifiants .....	164
5.5	Habilités de bas niveau liées au décodage .....	165
5.5.1	Conscience de l'écrit.....	165
5.5.2	Conscience phonologique .....	167
5.6	Habilités de haut niveau liées à la compréhension .....	169
5.6.1	Langage oral et développement du vocabulaire.....	169
5.6.2	Langage oral et développement de stratégies de compréhension .....	170
5.7	Formation initiale à l'éducation préscolaire .....	171
5.7.1	Cours et stages .....	171
5.7.2	Sources d'influence lors de l'insertion professionnelle .....	172
5.7.3	Besoins en formation continue.....	173
	CONCLUSION.....	176
	ANNEXE A Certificat d'approbation éthique .....	183
	ANNEXE B Formulaire d'information et de consentement.....	185
	ANNEXE C Questionnaire des enseignantes .....	190
	ANNEXE D Canevas d'entretien.....	196
	ANNEXE E Liste finale de codes .....	203
	RÉFÉRENCES.....	210

*N.B. : Dans ce document, l'emploi du féminin pour désigner des personnes n'a d'autres fins que celle d'alléger le texte.*

## LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Composantes de l'émergence de l'écrit selon Giasson (2011).....	51
2.2 Modèle de l'émergence de l'écrit selon Rohde (2015) .....	56

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
2.1	Domaines de l'émergence de l'écrit et leurs composantes selon Whitehurst et Lonigan (1998) .....	42
2.2	Construits de l'émergence de l'écrit, du langage et des habiletés métalinguistiques selon Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant et Colton (2001) .....	45
2.3	Modèle à cinq facteurs de l'environnement physique en émergence de l'écrit selon Dynia, Schachter, Piasta, Justice, O'Connell et Pelatti (2018)	66
2.4	Tableau récapitulatif des principes d'intervention et des habiletés à développer en émergence de l'écrit en lien avec les composantes principales du modèle de Rohde (2015) .....	73
3.1	Synthèse des thèmes issus du cadre conceptuel, des indicateurs et des questions incluses dans le questionnaire et l'entretien semi-dirigé.....	88
3.2	Synthèse des thèmes issus du cadre conceptuel, des principes d'intervention et des questions incluses dans le questionnaire et l'entretien semi-dirigé .....	89
3.3	Processus d'analyse et d'interprétation des données qualitatives selon Creswell et Guetterman (2019) .....	92
4.1	Pratiques déclarées sur les approches pédagogiques.....	107
4.2	Données démographiques du milieu scolaire .....	109
4.3	Informations recueillies sur le contexte de la classe et de l'école.....	112

4.4	Pratiques déclarées sur les principes d'interventions liés à l'environnement psychologique de la classe.....	124
4.5	Quantité et variété des livres dans le coin lecture.....	126
4.6	Présence et aménagement d'un coin écriture.....	128
4.7	Pratiques déclarées sur les principes d'intervention liés à l'environnement physique de la classe.....	132
4.8	Pratiques déclarées sur les habiletés de bas niveau liées au décodage.....	138
4.9	Pratiques déclarées sur les habiletés de haut niveau liées à la compréhension.....	144
4.10	Formation initiale et insertion professionnelle.....	150

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CSE	Conseil supérieur de l'éducation
ELLCO	Early Language and Literacy Classroom Observation
EQDEM	Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle
ISQ	Institut de la statistique du Québec
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
NELP	National Early Literacy Panel
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique

## RÉSUMÉ

Au Québec, un enfant sur quatre qui entre à la maternelle présente des vulnérabilités dans au moins un domaine de développement. Les vulnérabilités langagières peuvent affecter le développement du langage oral et écrit des enfants. À leur entrée à l'éducation préscolaire, les pratiques enseignantes doivent soutenir l'émergence de l'écrit des enfants, afin de maximiser leurs chances de réussite éducative présente et ultérieure. Malgré des programmes d'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans qui s'articulent autour de l'approche développementale, les enseignantes utilisent des approches variées situées sur un continuum allant de l'approche développementale à l'approche scolarisante. Par ailleurs, une formation à l'éducation préscolaire jugée minimale au Québec suscite un questionnement quant à la mise en place de pratiques reconnues par la recherche pour soutenir l'émergence de l'écrit. Comme les pratiques enseignantes se développent plus particulièrement durant les cinq premières années d'enseignement, le présent projet de recherche s'intéresse donc particulièrement aux nouvelles enseignantes. La recherche vise donc à dresser un portrait des pratiques déclarées des nouvelles enseignantes en émergence de l'écrit dans un contexte de maternelle 4 ans et 5 ans au regard de l'environnement éducatif qui inclut l'environnement psychologique et physique de la classe. En se basant sur des principes d'intervention issus de la recherche et sur un modèle de l'émergence de l'écrit qui présente les composantes à développer chez les enfants de 4 ans et de 5 ans, un questionnaire et un canevas d'entretien semi-dirigé ont été utilisés auprès de six enseignantes à l'éducation préscolaire ayant cinq ans et moins d'expérience en enseignement. L'étude démontre que les enseignantes utilisent très souvent un matériel commercial pour l'apprentissage des lettres et que certains aspects de l'émergence de l'écrit sont moins abordés, comme les concepts liés à l'écrit et l'écriture par les enfants. D'autre part, le langage oral et la lecture à voix haute sont valorisés dans les interactions quotidiennes, particulièrement pour favoriser le développement du vocabulaire. Le coin lecture est présent dans plusieurs classes, mais plus rarement y retrouve-t-on un coin d'écoute et un coin écriture. Les résultats révèlent que plusieurs facteurs influencent les pratiques enseignantes en début de carrière, dont le soutien des collègues et de la direction. Enfin, des pistes de recherches futures sont proposées afin de poursuivre le développement des connaissances sur les pratiques enseignantes en émergence de l'écrit.

Mots-clés : pratiques de nouvelles enseignantes, émergence de l'écrit, éducation préscolaire, approches pédagogiques, formation initiale.

## ABSTRACT

Children aged 4 and 5 entering preschool education arrive with baggage which can vary greatly from one child to another. In fact, one in four children in Quebec has vulnerabilities in at least one area of development. Language vulnerabilities can affect children's development of oral and written language. In early childhood education classrooms, it is essential that teaching practices support emergent literacy, in order to maximize children's chances of success now and later on in school. Despite early childhood education programs that revolve around a developmental approach, teachers use various approaches located on a continuum from the school-based approach to the developmental approach. In addition, teacher training in early childhood education is deemed minimal in Quebec. This raises questions about the implementation of practices recognized by research to support the development of emergent literacy. As teaching practices develop substantially during the first five years of teaching, this research project is particularly interested in new teachers. This study therefore aims to draw a portrait of the emergent literacy practices declared by new teachers in an early childhood education context with regard to the psychological environment and the physical environment of the classroom. Based on intervention principles derived from research and on a model of emergent literacy which presents the components to be developed in children aged 4 and 5, a questionnaire and an interview outline were used with six early education teachers with five years or less of teaching experience. The study shows that even though teachers very often use commercial materials for letter learning, which is more focused on a school-based approach, their emergent literacy practices are also framed by a developmental approach, including a play-based approach. Certain aspects of emergent literacy are less addressed, such as concepts related to writing, the development of comprehension strategies and writing by children. On the other hand, oral language and reading aloud seems to be valued in daily interactions, particularly to promote vocabulary development. The reading center is present in several classes, but more rarely is there a book listening center and a writing center. Results show that several factors influence early career teaching practices, including the support of colleagues and school administrators. Avenues for future research are proposed in order to further develop knowledge on teaching practices in emergent literacy.

Keywords : novice teaching practices, emergent literacy, early childhood education, educational approaches, initial training.

## INTRODUCTION

Les premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture s'amorcent bien avant un enseignement formel en 1<sup>re</sup> année du primaire. L'enfant de 4 ans et de 5 ans, lorsqu'il arrive à l'éducation préscolaire, y poursuit donc le développement du langage oral et écrit (Giasson, 2011). Or, des vulnérabilités présentes chez les enfants de la maternelle, notamment dans le domaine langagier, peuvent avoir des répercussions sur la scolarisation ultérieure (Riley-Ayers, 2013). Par conséquent, des pratiques en émergence de l'écrit dès l'éducation préscolaire doivent être mises en place afin de favoriser l'apprentissage du langage oral et écrit et ainsi offrir de meilleures chances de réussite aux enfants de 4 ans et de 5 ans (Morin et Prévost, 2012).

Ainsi, il importe de mettre en place des pratiques reconnues par la recherche pour soutenir l'émergence de l'écrit à l'éducation préscolaire, ce qui peut toutefois poser un défi aux enseignantes (Justice et Pollen, 2013). Au Québec, malgré des programmes basés sur l'approche développementale (Bouchard, 2019), un continuum d'approches pédagogiques, allant de l'approche scolarisante à l'approche développementale, influencent les pratiques enseignantes en émergence de l'écrit. Des principes d'interventions basés sur la recherche permettent le développement d'habiletés essentielles en émergence de l'écrit (Bouchard, Charron et Sylvestre, 2019; Giasson, 2011). À la lumière de différentes recherches (Justice, Mashburn, Hamre et Pianta, 2008; Piasta, Park, Farley, Justice et O'Connell, 2019; Thériault, 2008), il appert que peu d'enseignantes utiliseraient des pratiques reconnues par la recherche.

À cette préoccupation des chercheurs s'ajoute une formation initiale à l'éducation préscolaire jugée minimale au Québec (Baillargeon, 2016; Bédard, Larose et Terrisse,

2002). Ainsi, compte tenu des contraintes de la formation initiale, il y a lieu de se questionner plus particulièrement sur les pratiques des nouvelles enseignantes, d'autant plus que la recherche démontre que les pratiques se développent principalement dans les cinq premières années d'enseignement (Schachter, Spear, Piasta, Justice et Logan, 2016).

La présente recherche vise donc à dresser un portrait des pratiques déclarées en émergence de l'écrit chez les nouvelles enseignantes en contexte de maternelle 4 ans et 5 ans. Dans cette perspective, les résultats de cette étude permettent de mieux comprendre la réalité de ces nouvelles enseignantes et des pratiques qu'elles mettent en place pour soutenir le développement du langage oral et écrit auprès des enfants de leur classe. Par ailleurs, les résultats permettent de mieux saisir l'influence de la formation initiale et d'autres facteurs sur les pratiques des nouvelles enseignantes.

Tout d'abord, le premier chapitre de ce mémoire expose l'importance des pratiques enseignantes reconnues par la recherche pour soutenir le développement du langage oral et écrit chez les enfants de la maternelle 4 ans et 5 ans. En soulignant les lacunes de la formation initiale en éducation préscolaire, le problème de recherche s'oriente sur les pratiques des nouvelles enseignantes en émergence de l'écrit. Ce chapitre se termine donc sur la formulation d'une question de recherche ainsi que sur la pertinence de cette recherche au regard des retombées sociales et scientifiques pour le domaine de l'éducation préscolaire.

Le deuxième chapitre présente le cadre conceptuel et les principaux concepts abordés lors de cette recherche, soit l'émergence de l'écrit, dont des modèles théoriques sont présentés et comparés, l'environnement éducatif qui inclut l'environnement psychologique et physique, les approches pédagogiques et les pratiques enseignantes déclarées. Le chapitre se termine par une présentation des objectifs spécifiques de recherche.

Ensuite, le troisième chapitre expose la méthodologie développée pour répondre aux objectifs de la recherche. Parmi les éléments abordés, mentionnons le type de recherche, la procédure d'échantillonnage, le choix des outils de collecte de données, le processus d'analyse des données, les critères de scientificité ainsi que les considérations éthiques de la recherche.

Le quatrième chapitre présente les résultats obtenus à la suite de l'analyse des données en présentant le portrait des pratiques des nouvelles enseignantes en émergence de l'écrit en contexte de maternelle 4 ans et 5 ans. Les résultats sont présentés selon le modèle théorique retenu pour ce mémoire.

Le cinquième chapitre laisse place à une discussion sur les résultats de recherche par une mise en relation avec les recherches présentées dans le cadre conceptuel. La conclusion permet d'effectuer un retour sur les éléments importants de cette recherche, d'en exposer les limites méthodologiques et de proposer des pistes de recherche dans le domaine.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, il sera d'abord question de l'importance des premiers apprentissages en lecture et en écriture en exposant les différences interindividuelles des enfants de la maternelle, mettant ainsi en lumière des vulnérabilités dont les répercussions peuvent entraver leur réussite éducative présente et ultérieure. Ensuite, les approches pédagogiques à l'éducation préscolaire seront mises en relation avec les programmes d'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans au Québec, qui sont basés sur l'approche développementale. Également, les principes d'intervention qui soutiennent l'émergence de l'écrit seront décrits, de même que les habiletés à développer chez l'enfant dans ce domaine. Les lacunes observées dans les pratiques enseignantes en émergence de l'écrit seront aussi abordées. Par la suite, la formation initiale des enseignantes à l'éducation préscolaire fera l'objet d'une analyse, dans une perspective de positionner les pratiques des nouvelles enseignantes en émergence de l'écrit.

#### 1.1 Importance de l'émergence de l'écrit chez les enfants d'âge préscolaire

Alors qu'auparavant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture commençait en première année du primaire, des recherches ont démontré que l'enfant de 4 ans et de 5 ans, de par son exposition au langage oral et écrit depuis sa naissance, possède déjà un bagage de connaissances et d'habiletés qui lui ont permis de développer sa conscience de l'écrit (Giasson, 2011). Ce bagage peut toutefois s'avérer hétérogène. Les difficultés

langagières observées en maternelle, que ce soit à l'oral ou à l'écrit, ont un impact sur le rendement scolaire ultérieur, ce qui justifie de mettre en place un environnement éducatif de qualité en émergence de l'écrit au moyen de l'environnement psychologique, appelé aussi interventions directes, et de l'environnement physique, appelé aussi interventions indirectes. Il s'avère donc essentiel de soutenir l'enfant dès l'éducation préscolaire pour lui permettre de développer son langage oral et écrit.

### 1.1.1 Différences interindividuelles chez les enfants de la maternelle

Les résultats de *l'Étude longitudinale des enfants du Québec* (Institut de la statistique du Québec, 2012) montrent que les enfants qui arrivent à la fin de la maternelle ne sont pas tous sur un même pied d'égalité quant à leur préparation pour l'entrée à l'école, et que les enfants dont le niveau de préparation est plus faible ont un moins bon rendement en première année, engendrant ainsi les premières difficultés scolaires. Dans le même sens, les résultats du rapport *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017*, publié par l'Institut de la statistique du Québec (ISQ, 2018), révèlent que 27,7 % des enfants qui fréquentent la maternelle 5 ans présentent une vulnérabilité dans au moins un domaine de développement. Malgré la présence d'un réseau de services de garde et l'implantation de l'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans, les vulnérabilités demeurent présentes, surtout chez les enfants de milieux défavorisés (Japel *et al.*, 2017).

Si l'on ne tient compte que du développement cognitif et langagier, qui a trait aux habiletés de base en lecture, en écriture et en mathématiques, le taux de vulnérabilité des enfants de maternelle est de 11,1 %. Pour le développement des habiletés de communication et des connaissances générales, qui représentent la compréhension et la capacité à communiquer clairement ses idées et ses besoins, la proportion d'enfants vulnérables est également de 11,1 %. Ces deux domaines de développement sont par ailleurs fortement corrélés, autant dans les résultats de 2012 que dans ceux de 2017 (ISQ, 2018). La stimulation du langage en bas âge est par ailleurs associée au

développement cognitif (Tremblay, Bigras et Veillette, 2009). Quant aux habiletés de communication, des vulnérabilités à ce niveau affectent la composante pragmatique du langage, c'est-à-dire l'utilisation du langage dans des contextes de communication réels (Sylvestre et Bouchard, 2019). De plus, environ les trois-quarts des enfants vulnérables dans l'un des domaines ci-haut le sont également dans un autre domaine comme la maturité affective et les compétences sociales (ISQ, 2018).

Une trajectoire scolaire marquée par des difficultés cognitives trouve son origine dans la vie de l'enfant avant son entrée à l'école (Japel *et al.*, 2017). Ces différences observées chez les enfants peuvent être liées à différents facteurs comme le milieu socioéconomique et la langue maternelle des enfants (Justice, Jiang et Strasser, 2018; Lefebvre et Giroux, 2010). Les enfants provenant de milieux défavorisés sont généralement plus vulnérables en raison notamment, de la pauvreté et d'un manque de stimulation parentale (Giasson, 2011; Institut canadien d'information sur la santé, 2014). De même, les enfants dont la langue maternelle n'est pas le français sont plus vulnérables au niveau du développement langagier et cognitif, mais aussi sur le plan de la communication et des connaissances générales (ISQ, 2018). Les vulnérabilités des enfants de la maternelle sont à la fois liées à des facteurs familiaux (p. ex., la langue parlée à la maison) et individuels (p. ex., l'âge et le genre) qui affectent le degré de préparation à l'école (Japel *et al.*, 2017). Ces constats mettent ainsi en lumière des différences interindividuelles sur le plan des vulnérabilités chez les enfants de maternelle. La prochaine section traite des répercussions que peuvent avoir ces vulnérabilités sur le cheminement de ces enfants.

### 1.1.2 Répercussions des vulnérabilités sur le développement du langage oral et écrit

Le langage oral est un système complexe de processus cognitifs incluant la mémoire à court terme et les habiletés langagières, qui seront sollicitées ultérieurement lors de l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture (Kaiser, Roberts et McLeod, 2011). Des retards sur le plan langagier vont rendre plus difficile l'apprentissage de la lecture

et de l'écriture (Cantin, Bouchard et Charron, 2009; Riley-Ayers, 2013; Snow, Burns et Griffin, 1998; Thériault, 1996).

En effet, des recherches au Québec et ailleurs ont démontré que les vulnérabilités des enfants de maternelle, notamment au regard du développement langagier, avaient des répercussions sur le développement des habiletés en lecture et en écriture, et par le fait même, sur le rendement scolaire ultérieur (Desrosiers et Tétreault, 2012; Snow *et al.*, 1998). En analysant les résultats de différentes études faites auprès d'enfants de 4 ans et de 5 ans, Riley-Ayers (2013) ainsi que Snow *et al.* (1998) ont soulevé la corrélation entre les retards langagiers à cet âge et les difficultés en lecture jusqu'en troisième année du primaire. Par ailleurs, Duncan *et al.* (2007) ont effectué une méta-analyse des résultats de six études internationales afin de déterminer l'influence de certains facteurs sur les enfants de maternelle par rapport à leur rendement ultérieur au primaire. Parmi les facteurs étudiés, Duncan *et al.* (2007) se sont notamment penchés sur les habiletés en mathématiques et en lecture, ainsi que sur l'attention des enfants en fin de maternelle. Les résultats révèlent que les difficultés langagières à l'oral et à l'écrit chez les enfants de maternelle constituent l'un des prédicteurs les plus fortement associés aux difficultés ultérieures en lecture en première et en troisième année du primaire.

Les enfants présentant des difficultés liées au développement du langage oral et écrit à l'éducation préscolaire ont, par exemple, plus de difficultés liées au décodage de pseudo-mots à la fin de la maternelle. C'est ce qui ressort d'une étude de Bara, Gentaz et Colé (2008), comparant des enfants fréquentant la maternelle grande section (5-6 ans) en milieu socioéconomique faible et en milieu socioéconomique moyen. Dans une autre étude portant sur les liens entre le développement langagier et l'apprentissage de la lecture, Hoddinott, Lethbridge et Phipps (2002) ont évalué le niveau de vocabulaire d'enfants de 4 ans et de 5 ans et ont démontré que ceux qui avaient obtenu un faible score se situaient, quatre ans plus tard, dans les derniers 20 % des résultats en lecture. Alors que les difficultés en lecture et en écriture s'avèrent relativement spécifiques au

début de la scolarisation, elles ont tendance à affecter de façon plus globale les autres domaines d'apprentissage dès le deuxième cycle du primaire, car la lecture et l'écriture sont utilisées dans les différentes disciplines scolaires (Whitehurst et Lonigan, 1998). Les difficultés persistantes en fin de 6<sup>e</sup> année auront également des répercussions sur l'ensemble des disciplines à l'école secondaire (Desrosiers et Tétreault, 2012).

D'autres recherches effectuées au Québec se sont intéressées à la trajectoire d'enfants à l'école primaire. Par exemple, on constate qu'un élève qui éprouve des difficultés en lecture à la fin de sa première année a 9 chances sur 10 de demeurer en difficulté à la fin de la quatrième année (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), 2009). Cette trajectoire se maintient habituellement tout au long du primaire et affecte les résultats en lecture au secondaire (Giasson, 2011).

Ainsi, la réussite en lecture s'avère primordiale, car elle affecte l'ensemble des disciplines scolaires et est aussi liée à l'engagement scolaire à 7 ans et à 12 ans (Janosz, Pascal, Belleau, Archambault, Parent et Pagani, 2013). Les élèves vulnérables à 12 ans sont plus susceptibles de devenir des décrocheurs, toujours selon Janosz *et al.* (2013), et le fait de ne pas compléter des études secondaires peut avoir des impacts importants sur l'adaptation scolaire et sociale future. Les difficultés en lecture en début de scolarisation peuvent donc avoir des répercussions à moyen et à long terme sur la scolarité et l'adaptation des enfants. Il est donc important d'agir tôt et de soutenir l'enfant dans le développement du langage oral et écrit dès l'éducation préscolaire.

### 1.1.3 Nécessité d'agir tôt dès l'éducation préscolaire

Les résultats des différentes recherches démontrent l'importance d'agir le plus tôt possible pour offrir de meilleures chances de réussite aux enfants en lecture et en écriture (Barone et Mallette, 2013; Desrosiers et Tétreault, 2012; Duncan *et al.*, 2007; National Early Literacy Panel (NELP), 2008). Giasson (2011), de même que Lefebvre et Giroux (2010), ajoutent qu'il faut intervenir avant que ne débute l'apprentissage

formel en première année de façon à prévenir les difficultés potentielles, éviter l'échec et la perte d'estime de soi chez l'enfant.

En continuité avec ces recommandations, Morin et Prévost (2012) préconisent des interventions éducatives dès la maternelle pour favoriser l'apprentissage de la langue écrite, ce qui permettrait la réussite d'un plus grand nombre d'enfants au primaire. Ces interventions éducatives s'articulent autour d'activités mettant en jeu la littérature de jeunesse, les comptines, les lettres, les sons, les mots, la compréhension et la production de textes (Turcotte, Ouellette, Prévost et Dubé, 2013). Ces interventions sont particulièrement importantes dans les milieux défavorisés pour soutenir le développement du langage oral et écrit à l'école, puisque cela ne se fait pas toujours de façon optimale dans le milieu familial (Turcotte *et al.*, 2013). Bara *et al.* (2008) appuient ce constat : « Dans les familles de milieux socioéconomiques défavorisés, la fréquence peu élevée des activités autour du livre donnerait moins d'occasions aux enfants de se familiariser avec le langage oral et écrit. » (p. 30). En contexte multiculturel, il est d'autant plus important d'accompagner l'enfant par des activités d'éveil aux langues qui tiennent compte à la fois de sa langue maternelle et de la langue de scolarisation pour favoriser le développement des apprentissages langagiers de façon harmonieuse (Lory et Armand, 2016).

Comme les difficultés observées lors de la petite enfance ont tendance à se maintenir, voire à s'accroître dans le temps, une prise en compte des vulnérabilités et une intervention éducative efficace sont essentielles et produisent de meilleurs résultats chez les enfants avant leur entrée en première année (Carr, Mokrova, Vernon-Feagans et Burchinal, 2019). Pour sa part, Scarborough (2001) a fait ressortir dans une méta-analyse de 61 études la forte corrélation entre certaines habiletés développées à l'éducation préscolaire (connaissance des lettres de l'alphabet, correspondances graphophonétiques, métalangage propre à l'écrit), et les résultats ultérieurs en lecture. D'autres études ont confirmé que le développement de certaines habiletés liées au

langage oral et écrit dès l'éducation préscolaire, telles que la conscience phonologique et la connaissance du nom et du son des lettres, ont un impact significatif sur l'apprentissage formel de la lecture en première année (Morin et Montésinos-Gelet, 2007; Morin, Prévost et Archambault, 2009; Ouellette et Sénéchal, 2017; Snow *et al.*, 1998; Whitehurst et Lonigan, 1998).

Il importe donc d'agir tôt dans le développement de l'enfant, dans une perspective de prévention des difficultés scolaires (Lemelin et Boivin, 2007). Ces auteurs mentionnent également les facteurs environnementaux comme le milieu socioéconomique et l'influence de la famille dans le développement des habiletés en émergence de l'écrit chez l'enfant. Toutefois, Lemelin et Boivin (2007) considèrent qu'il peut être difficile d'intervenir de façon directe sur les facteurs de risque familiaux, d'où l'importance de la qualité du milieu de garde ou du contexte d'éducation préscolaire dans lequel évolue le jeune enfant.

Au Québec, c'est dans la perspective de favoriser la réussite éducative et de contrer le décrochage scolaire que la maternelle 5 ans à temps plein a été instaurée en 1997 (Larouche, April et Boudreau, 2015). Compte tenu des différences observées dans le développement de l'enfant de 4 ans et de 5 ans, et de l'impact des vulnérabilités présentes à la maternelle sur le rendement scolaire ultérieur, il est essentiel d'agir le plus tôt possible afin de prévenir les difficultés potentielles et de permettre à l'enfant de cheminer dans le développement du langage oral et écrit (MEES, 2018). Le rôle des enseignantes de maternelle est essentiel à cet égard (Lefebvre et Giroux, 2010). Les pratiques enseignantes qui ont cours à l'éducation préscolaire sont à la base de la prévention effectuée auprès des enfants de la maternelle et seront abordées dans la section suivante.

## 1.2 Pratiques enseignantes à l'éducation préscolaire

D'après Justice et Pollen (2003), le défi des enseignantes est de mettre en place des pratiques reconnues par la recherche en émergence de l'écrit pour prévenir les difficultés en lecture et en écriture plus tard au primaire, ce qu'elles appellent « la spirale d'échec en lecture » (traduction libre). En effet, il est considérablement difficile d'améliorer le rendement en lecture et en écriture une fois que les retards dans ce domaine apparaissent et se maintiennent dans le temps (Justice et Pollen, 2003). Dans un rapport publié en 2012 et portant sur l'accueil et l'éducation des enfants d'âge préscolaire, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) souligne l'importance d'offrir aux enfants de 4 ans et de 5 ans des expériences appropriées à leur développement, notamment en ce qui a trait au langage oral et écrit, et de créer un environnement de classe qui valorise les différences individuelles et la diversité culturelle. À l'instar du programme d'éducation préscolaire (Ministère de l'Éducation (MEQ), 2006; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), 2017), qui préconise une approche développementale centrée sur l'enfant, les recommandations du CSE (2012), en ce qui a trait à la transition à l'école (maternelle 4 ans et 5 ans) tiennent compte des différents contextes dans lesquels évoluent les enfants d'âge préscolaire (famille, école, communauté). Les prochaines sections traiteront des pratiques enseignantes qui soutiennent l'émergence de l'écrit en fonction de l'approche développementale, des principes d'intervention, des habiletés à développer chez l'enfant de 4 ans et de 5 ans et des constats de la recherche à propos de ces pratiques enseignantes.

### 1.2.1 Pratiques enseignantes à l'éducation préscolaire et développement global de l'enfant

La conception de l'éducation au niveau de la petite enfance varie grandement d'un pays à l'autre en fonction des philosophies et des stratégies éducatives mises en place (Bernier, Boudreau et Mélançon, 2017; Organisation de coopération et de développement économique, 2007). En France, par exemple, le programme de 2008

pour les écoles maternelles destinées aux enfants de 3 à 5 ans et toujours en vigueur en 2020, est surtout axé sur les apprentissages formels, le jeu étant résolument dirigé et au service de ces apprentissages (Thouroude, 2010). Aux États-Unis, Miller et Almon (2009) constatent également une tendance à diminuer le temps consacré au jeu et une augmentation des pratiques qui visent à scolariser les enfants dès la maternelle. À l’opposé, plusieurs pays, comme la Suède, la Finlande, l’Espagne, les Pays-Bas et la Belgique font du développement personnel et social de l’enfant la mission principale de l’éducation préscolaire, celle-ci étant centrée autour du jeu libre (Bernier *et al.*, 2017). D’ailleurs, l’importance du jeu pour le développement global de l’enfant est largement reconnue (OCDE, 2007). Le développement global permet à l’enfant d’évoluer sur le plan de ses attitudes, de ses connaissances et de ses habiletés selon ses différents domaines : neurologique, moteur, socioémotionnel, langagier et cognitif (Bouchard, 2019). À l’éducation préscolaire, l’approche développementale vise donc le développement global dans le respect du rythme, des intérêts et des besoins de l’enfant (Marinova et Drainville, 2019), avec le jeu comme moyen privilégié pour soutenir les apprentissages de l’enfant (Landry et Lemay, 2016). L’expérimentation, le jeu, la découverte et la communication représentent les stratégies naturelles d’apprentissage de l’enfant au sein de l’approche développementale (OCDE, 2007). En effet, le jeu et les expériences de vie rendent l’enfant actif et stimulent sa réflexion (MEQ, 2006) : une emphase particulière doit donc être mise sur la spontanéité des activités vécues en classe et sur le jeu comme moyen privilégié par lequel l’enfant découvre son environnement et s’approprie la réalité dans laquelle il évolue.

Puisque tous les domaines de l’enfant sont sollicités par l’approche développementale, l’apprentissage de l’enfant, selon une perspective socioconstructiviste, est principalement actif et se fait selon un processus interactionnel avec le monde qui l’entoure pour construire une conception de la réalité de plus en plus élaborée (Hohmann, Weikart, Bourgon et Proulx, 2007). L’enfant interagit avec ses pairs et son

enseignante qui le guide et l'accompagne dans la construction de ses savoirs (Charron et Raby, 2016).

Le programme d'éducation préscolaire 5 ans (MEQ, 2001) et celui de l'éducation préscolaire 4 ans (MEES, 2017) prônent tous les deux une approche développementale centrée sur l'enfant. À l'éducation préscolaire 4 ans, l'enfant est appelé à se développer en fonction des domaines physique et moteur, affectif, social, langagier et cognitif (MEES, 2017). Le jeu occupe une place centrale dans ce programme, car il permet la découverte, l'exploration et la construction des expériences, tout en suscitant le plaisir, l'engagement et la motivation (Marinova, 2014). En outre, le jeu favorise le développement de la pensée, répond aux besoins de l'enfant et tient compte de toute sa personne dans sa globalité (Marinova, 2014). Le programme d'éducation préscolaire 4 ans s'oriente également autour d'un environnement éducatif de qualité, et privilégie une observation du cheminement de l'enfant dans le but de le soutenir selon son niveau de développement et d'ajuster les interventions à son égard (MEES, 2017).

D'après le CSE (2012), le programme d'éducation préscolaire, tel qu'il est présenté dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) (MEQ, 2006), relève davantage de la pédagogie sociale qui est favorable au jeu. Le programme d'éducation préscolaire 5 ans repose sur un triple mandat : « faire de la maternelle un rite de passage qui donne le goût de l'école; favoriser le développement global de l'enfant en le motivant à exploiter l'ensemble de ses potentialités; et jeter les bases de la scolarisation, notamment sur le plan social et cognitif, qui l'inciteront à continuer à apprendre tout au long de sa vie » (MEQ, 2006, p. 52). C'est par le développement de compétences que l'élève est amené à évoluer sur le plan moteur, affectif, social, langagier, cognitif et méthodologique (MEQ, 2006). La participation active de l'enfant lui permet de se connaître lui-même, de découvrir les autres et d'explorer son environnement. En lien avec la pédagogie sociale, l'approche développementale est celle qui est préconisée au Québec dans les programmes d'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans (April et Lanaris,

2018; MEES, 2017; MEQ, 2006), et ce, pour l'ensemble des compétences à développer. Le développement de l'enfant est considéré comme un processus global, dans lequel sont intégrés tous les domaines qui composent sa personne, incluant le développement du langage oral et écrit (Bouchard, 2019).

### 1.2.2 Approches pédagogiques et émergence de l'écrit

Comme mentionné précédemment, l'approche développementale est mise à l'avant-plan dans les programmes d'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans (MEES, 2017; MEQ, 2006). À l'éducation préscolaire, la réalité montre que différentes approches pédagogiques se côtoient, formant un continuum qui va de l'approche scolarisante à l'approche développementale (Marinova et Drainville, 2019).

Carlsson-Paige, McLaughlin et Almon (2015) décrivent la classe de maternelle comme un environnement dans lequel les expériences de qualité favorisent l'émergence de l'écrit tout en respectant le rythme de chaque enfant et son besoin fondamental d'apprendre par le jeu.

L'émergence de l'écrit réfère aux apprentissages liés à la lecture et à l'écriture que l'enfant fait avant d'apprendre à lire et à écrire de manière conventionnelle en première année du primaire (Giasson, 2011). L'émergence de l'écrit inclut le développement du langage oral (expression et compréhension), de la conscience phonologique (structures sonores du langage) et de la conscience de l'écrit (connaissance de l'alphabet et des concepts liés à l'écrit) (Rohde, 2015). L'enfant est en contact avec le langage oral et le langage écrit dès sa naissance dans le contexte global de sa vie quotidienne (CSE, 2012). Ainsi, l'enfant développe des connaissances sur le langage oral et écrit avant même son entrée à la maternelle et poursuit ses apprentissages par des activités variées et signifiantes à l'éducation préscolaire (Charron, Boudreau et Bouchard, 2016; Morin *et al.*, 2009). Les enfants qui fréquentent la maternelle 4 ans et 5 ans ont donc déjà vécu des expériences en lien avec la lecture et l'écriture avant d'intégrer le milieu préscolaire

et pourront continuer de s'approprier l'écrit grâce aux activités d'apprentissage proposées en classe.

En continuité avec l'approche développementale, le langage oral et le langage écrit se construisent de façon active par l'enfant au moyen de ses interactions avec les autres et son environnement (Bodrova et Leong, 2012; Giasson, 2011). Hohmann *et al.* (2007) considèrent que l'apprentissage actif permet le développement global et la construction des connaissances liées au langage oral et écrit. Les expériences diverses en lien avec l'écrit, qui suscitent l'intérêt et le plaisir chez l'enfant, correspondent à l'approche développementale, car elles respectent le rythme et l'évolution de l'enfant (Carlsson-Paige *et al.*, 2015). L'action, le plaisir, la découverte et le jeu contribuent à l'émergence de l'écrit (OCDE, 2007; Thériault, 2008). L'enfant vit de nombreuses expériences en lien avec l'écrit, que ce soit dans sa famille, dans son milieu de garde ou à l'école : cette démarche d'apprentissage s'inscrit ainsi dans le courant de l'émergence de l'écrit (Drainville, 2017).

L'approche développementale, qu'elle soit basée sur le constructivisme de Piaget ou le socioconstructivisme de Vygotski, permet à l'enfant d'être actif dans son appropriation de l'écrit (Giasson, 2003) et respecte davantage le fait que ce processus soit en émergence (Marinova et Drainville, 2019). Toutefois, une approche plus scolarisante en faveur d'un enseignement formel à l'éducation préscolaire n'est pas exclue des conceptions et des pratiques enseignantes, notamment dans le domaine de l'émergence de l'écrit (CSE, 2012). Bédard (2010) y voit deux courants qui, tout en étant opposés, ne sont pas nécessairement incompatibles. L'auteure ajoute qu'en fait, la connaissance des pratiques enseignantes à l'éducation préscolaire reste à développer, et que les effets de l'une ou de l'autre approche pédagogique sur l'apprentissage des enfants doivent faire l'objet de plus d'études longitudinales. Sans entrer dans ce débat qui ne trouve pas encore de réponse fédératrice à l'heure actuelle (Bédard, 2010), l'absence de données récentes sur les pratiques enseignantes, particulièrement en émergence de

l'écrit, mérite que l'on s'y attarde. Il apparaît donc intéressant de dresser un portrait des pratiques enseignantes pour constater ce qui est mis de l'avant actuellement en classe d'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans au regard des premiers apprentissages en lecture et en écriture. À ce sujet, nous aborderons dans la prochaine section les principes d'intervention en émergence de l'écrit.

### 1.2.3 Principes d'intervention pour soutenir l'émergence de l'écrit

Considérant l'importance du développement des connaissances et des habiletés liées à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à la maternelle, il importe de s'intéresser aux interventions de l'enseignante à l'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans (Snow *et al.*, 1998; Thériault, 2008). L'enseignante elle-même, par ses connaissances et ses pratiques, représente un facteur important dans la prévention des difficultés en lecture et en écriture (Brodeur, Gosselin, Legault, Deaudelin, Mercier et Vanier, 2005; Snow *et al.*, 1998). Dans une optique de développement global, les pratiques enseignantes doivent être stimulantes et adaptées à l'enfant (Giasson, 2011).

À ce propos, Giasson (2011) présente trois principes d'intervention qui devraient guider les pratiques enseignantes en émergence de l'écrit. En premier lieu, *l'enseignante doit être un modèle de lecteur et de scripteur*. Étant donné l'influence marquante des expériences vécues lors de la petite enfance, ceci est particulièrement important dans les milieux défavorisés où l'environnement familial n'offre peut-être pas suffisamment de modèles langagiers adéquats aux enfants (Sénéchal et LeFevre, 2014). En second lieu, *l'enseignante doit favoriser les interactions autour de l'écrit*, autant entre l'enseignante et les enfants, que pour les pairs entre eux. Finalement, *l'enseignante doit encourager l'exploration par les enfants*, notamment au moyen de la lecture libre, de l'écriture libre ou des ateliers d'écriture. Ces principes d'intervention respectent l'approche développementale de l'éducation préscolaire et permettent d'accompagner les enfants dans les étapes de l'émergence de l'écrit (Giasson, 2011).

Évidemment, ces principes d'intervention doivent être soutenus par la qualité des lieux dans lesquels se déroulent ces apprentissages (Bouchard, Charron et Sylvestre, 2019). La qualité des interactions entre l'enseignante et l'enfant et la qualité des lieux dans lesquels se déroulent ses apprentissages sont essentielles à son développement langagier qui évolue parallèlement à son exploration du monde de l'écrit. Les coins de la classe doivent donc *encourager l'exploration par les enfants et être enrichis de matériel écrit*. De plus, l'aménagement de la classe doit présenter l'écrit dans des *contextes d'apprentissage signifiants* pour l'enfant (Bouchard *et al.*, 2019; Smith, Brady et Anastopoulos, 2008).

#### 1.2.4 Habiletés à développer pour soutenir l'émergence de l'écrit

Des chercheurs au Québec, aux États-Unis et en Europe se sont intéressés aux habiletés qui doivent être développées à la maternelle 4 ans et 5 ans pour favoriser l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Bouchard et Charron, 2008; Giasson, 2011; Snow *et al.*, 1998). Caffieux, Lecloux et Van Lint (2007) regroupent ces habiletés en deux catégories : les fonctions de l'écrit et les règles de codage du système d'écriture. Les fonctions de l'écrit font référence aux différentes utilités de l'écrit pour susciter la motivation intrinsèque de l'enfant, mais aussi à l'omniprésence de l'écrit dans l'environnement éducatif qu'est la classe (p. ex., histoires, affiches, calendrier, messages d'invitation). Quant aux règles de codage du système d'écriture, elles incluent la connaissance des graphèmes et des phonèmes, ainsi que le développement de la conscience phonologique et du principe alphabétique.

Globalement, il s'agit donc de développer les précurseurs de la lecture et de l'écriture, soit les habiletés de décodage (connaissance des lettres et conscience phonologique), considérées comme des habiletés de bas niveau, et les habiletés de compréhension (langage oral, vocabulaire, capacité à effectuer des inférences et des prédictions), considérées comme des habiletés de haut niveau (Piasta, 2016; Van Kleeck, 2008).

Les habiletés de bas niveau incluent les habiletés de décodage et sont essentielles pour développer le principe alphabétique, c'est-à-dire la prise de conscience que les symboles graphiques représentent des sons (Castles, Rastle et Nation, 2018). Dans son rapport publié en 2008 et basé sur une méta-analyse d'environ 500 articles scientifiques portant sur les habiletés en émergence de l'écrit et sur les pratiques enseignantes qui favorisent la réussite ultérieure en lecture et en écriture, le NELP conclut que les deux habiletés qui permettent le mieux de prédire le succès en lecture et en écriture sont la connaissance du nom et du son des lettres et la conscience phonologique. Ces habiletés doivent donc être abordées à l'éducation préscolaire pour favoriser les premiers apprentissages en lecture (Castle *et al.*, 2018). Toutefois, les pratiques enseignantes strictement orientées sur la connaissance des lettres et la conscience phonologique, des habiletés de bas niveau, auraient nécessairement peu d'effets à long terme sur le développement du langage, incluant le vocabulaire et la compréhension, qui correspondent aux habiletés de haut niveau (CSE, 2012).

Les habiletés de haut niveau doivent donc être développées au même titre que les habiletés de bas niveau. Pour favoriser les liens entre langage et pensée, il importe de s'attarder sur le vocabulaire et la compréhension, incluant les capacités de l'enfant à faire des inférences et des prédictions, des habiletés qui seront cruciales pour la compréhension ultérieure en lecture (Castle *et al.*, 2018; Van Kleeck, 2008). Par exemple, lors d'une lecture partagée (ou interactive), l'adulte peut demander aux enfants d'inférer les sentiments d'un personnage ou de prévoir les actions qu'il pourrait entreprendre.

La recension des recherches effectuée par Almasi et Hart (2019) démontre qu'une proportion significative de lecteurs (de 20 à 33 %) éprouvent des difficultés de compréhension en lecture en 3<sup>e</sup> et en 4<sup>e</sup> année du primaire, même s'ils ont développé des habiletés de décodage adéquates. Certes, les habiletés liées au décodage sont essentielles pour la fluidité et la compréhension en lecture, mais elles ne garantissent

pas à elles seules le développement de cette compréhension. Des interventions ciblées sur la compréhension en lecture permettent le développement d'habiletés cognitives de haut niveau mises en œuvre au sein d'un processus complexe dans lequel le lecteur construit activement des représentations mentales du texte (Almasi et Hart, 2019).

Toutes ces considérations suscitent un questionnement, à savoir si les pratiques enseignantes à l'éducation préscolaire tiennent compte des principes d'intervention et si elles permettent de développer les habiletés de bas niveau et de haut niveau en émergence de l'écrit. Les sections suivantes présentent quelques recherches qui se sont intéressées à la question.

#### 1.2.5 Lacunes dans les pratiques enseignantes en émergence de l'écrit

Aux États-Unis, l'importance d'offrir aux enfants de la maternelle un environnement de qualité en émergence de l'écrit préoccupe les chercheurs (Vernon-Feagans, Mokra, Carr, Garrett-Peters, Burchinal and The Family Life Project Key Investigators, 2019). À cet égard, certaines études démontrent des lacunes concernant les pratiques enseignantes en émergence de l'écrit à l'éducation préscolaire (Justice, Mashburn, Hamre et Pianta, 2008; Piasta, Park, Farley, Justice et O'Connell, 2019; Thériault, 2008). Dans le cas de la recherche de Justice *et al.* (2008), 135 enseignantes de maternelle 4 ans de milieux socioéconomiques considérés à risque ont participé de façon volontaire à un programme de formation continue de deux jours portant sur des pratiques jugées de haute qualité pour soutenir le développement du langage oral et écrit. Pour évaluer la qualité des pratiques enseignantes en soutien au développement du langage oral et écrit, l'outil quantitatif *Classroom Assessment Scoring System : Language Modeling and Literacy Focus* (Pianta, La Paro et Hamre, 2004) a été utilisé dans ces classes. Les résultats des observations effectuées en classe démontrent une grande variabilité au niveau de la constance dans l'application des

pratiques enseignantes, notamment pour soutenir le développement des habiletés de bas niveau liées au décodage.

En outre, peu d'enseignantes utiliseraient des pratiques reconnues par la recherche pour le développement des habiletés de haut niveau (vocabulaire et compréhension dans des contextes signifiants). L'une des raisons évoquées serait l'absence d'un consensus quant au niveau d'expertise requis chez les enseignantes de la maternelle 4 ans et 5 ans, la formation des enseignantes aux États-Unis étant très variable à cet égard. Sur les 135 enseignantes ayant participé au projet de recherche, 46 détenaient un diplôme dans une discipline autre que l'éducation préscolaire ou l'enseignement primaire. Ce constat limite la possibilité d'établir un parallèle en contexte québécois où le brevet d'enseignement demeure obligatoire, en général, pour enseigner en maternelle 4 ans et 5 ans. L'utilisation d'outils purement quantitatifs et très ciblés dans la recherche de Justice *et al.* (2008) limite également l'interprétation des résultats. Justice *et al.* (2008) insistent sur l'importance des pratiques enseignantes de qualité puisque la compréhension, le vocabulaire, la conscience phonologique et les concepts liés à l'écrit sont en lien avec les performances ultérieures des enfants en lecture, mais sans pouvoir expliquer ce qui empêche les enseignants d'appliquer ces pratiques.

Par ailleurs, la recherche corrélationnelle de Piasta *et al.* (2019) s'est penchée sur les liens entre les connaissances de 435 enseignantes de maternelle 4 ans et 5 ans en ce qui a trait à l'émergence de l'écrit (connaissances du contenu et des pratiques à mettre en œuvre), les pratiques observées en classe et le développement des habiletés de 2004 enfants en émergence de l'écrit. Cette étude a été menée auprès d'enseignantes ayant en moyenne 11 ans d'expérience et auprès d'enfants dont seulement 3 % étaient en apprentissage de l'anglais comme langue seconde. Un questionnaire à choix multiples et à réponse courte a permis d'évaluer les connaissances de ces enseignantes en émergence de l'écrit, suivi d'une observation en classe à l'automne et au printemps. Les résultats montrent une corrélation positive et significative entre les connaissances

des enseignantes en ce qui a trait à l'émergence de l'écrit (contenu et pratiques à mettre en place) et les pratiques de qualité en émergence de l'écrit. Quant aux enfants, des tests standardisés ont permis d'évaluer l'émergence de l'écrit au regard des concepts liés à l'écrit (p. ex., sens de la lecture, concept de lettre et de mot), de la conscience phonologique (p. ex., rimes, phonèmes), de la connaissance du nom des lettres et du développement du langage oral (p. ex., vocabulaire expressif, structure de phrase). Les résultats obtenus suggèrent que les pratiques enseignantes constituent une variable médiatrice dans la corrélation entre les connaissances des enseignantes et le développement des concepts liés à l'écrit chez les enfants de la classe. Ainsi, selon l'interprétation de Piasta *et al.*, (2019), les pratiques enseignantes constituent un mécanisme au travers duquel les connaissances des enseignantes à l'égard du développement du langage oral et écrit permettent de soutenir les apprentissages des enfants.

D'après Piasta *et al.* (2019), la plupart des recherches qui portent sur les relations entre les connaissances qu'ont les enseignantes en émergence de l'écrit et leurs pratiques sont corrélationnelles, ce qui constitue une limite au sens où elles offrent une description moins riche des pratiques enseignantes. De plus, les recherches portent souvent sur les connaissances liées au décodage, et moins sur le développement du langage (vocabulaire et compréhension). Par ailleurs, toutes les recherches recensées par Piasta *et al.* (2019) ont été conduites aux États-Unis. Une autre limite de cette recherche est qu'elle a été faite à partir d'un échantillon très spécifique peu représentatif de la réalité du Québec ou même de celle des États-Unis. En outre, la formation initiale des enseignantes de l'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans est très différente aux États-Unis de ce qui se fait en contexte québécois. Par exemple, dans la recherche de Piasta *et al.* (2019), près de la moitié des enseignantes détiennent une formation inférieure au diplôme de 1<sup>er</sup> cycle universitaire. Il y a donc un intérêt à développer une meilleure connaissance des pratiques enseignantes au Québec puisqu'une comparaison est difficile à établir dans ce cas. Piasta *et al.* (2019) soulèvent

par ailleurs l'importance de s'intéresser au développement professionnel dont la formation initiale des enseignantes pour mieux comprendre l'origine de leurs connaissances et de leurs pratiques.

En contexte québécois, Thériault (2008) a effectué une étude de cas multiple auprès de six enseignantes de maternelle 4 ans temps plein en milieu défavorisé afin de décrire les savoirs et les interventions éducatives de ces enseignantes concernant la conscience de l'écrit<sup>1</sup>. Ces enseignantes avaient en moyenne sept années d'expérience en enseignement, dont deux à l'éducation préscolaire. Cette recherche a été conduite en 2002-2003 dans un milieu rural francophone, avec comme particularité la présence de deux classes de maternelle 4 ans et de quatre classes multiâges de maternelle 4 ans et 5 ans. À la suite des périodes d'observations en classe et des entretiens semi-dirigés avec les enseignantes, les résultats de l'étude mettent en évidence le fait que les interventions éducatives mises en place par ces enseignantes contribuent peu au développement de la conscience de l'écrit chez les enfants de ces classes de maternelle. Ces résultats s'expliqueraient, du moins en partie, par des lacunes observées dans les savoirs théoriques et les savoirs d'expérience de ces enseignantes. D'après Thériault (2008), les enseignantes observées interviennent peu ou de façon sporadique sur les habiletés de décodage, telles que la connaissance des lettres et la conscience phonologique. De plus, les pratiques enseignantes observées sont peu axées sur le développement des habiletés de haut niveau, telles que la compréhension. Également, les résultats font état de l'absence de matériel lié à l'écrit dans plusieurs coins de la classe. Thériault (2008) suggère de poursuivre la recherche sur les pratiques enseignantes en émergence de l'écrit en raison du nombre limité de cas étudiés et du contexte particulier de la recherche, peu représentatif du milieu urbain. Par ailleurs, le

---

<sup>1</sup> Pour cette auteure, la *conscience de l'écrit* renvoie à l'*émergence de l'écrit*.

programme des maternelles 4 ans ayant été modifié depuis (MEES, 2017), il importe de dégager des données plus récentes portant sur les pratiques enseignantes en émergence de l'écrit.

Sans être spécifiquement axée sur l'émergence de l'écrit, l'étude de Bouchard, Cantin, Charron, Crépeau et Lemire (2017) menée dans 70 classes de maternelle 4 ans au Québec relève également un faible niveau de qualité en ce qui a trait au soutien à l'apprentissage à l'éducation préscolaire. Un constat similaire est ressorti de la recherche de Duval, Bouchard, Hamel et Pagé (2016) effectuée au sein de 12 classes de maternelle 5 ans. Le soutien à l'apprentissage réfère, notamment au modelage langagier et à l'étayage offert par l'enseignante pour aider l'enfant dans le développement du langage oral.

Les lacunes observées dans les pratiques enseignantes en émergence de l'écrit trouvent possiblement leur origine dans la formation des enseignantes à l'éducation préscolaire (Justice *et al.*, 2018 ; Piasta *et al.*, 2019; Thériault, 2008). Il importe donc de se pencher sur cette question dans la section suivante.

### 1.3 Formation des enseignantes à l'éducation préscolaire

De par sa complexité, l'accompagnement de l'enfant de 4 ans et de 5 ans, dans une perspective de développement global, doit être basé sur une expertise et une connaissance approfondie du milieu de l'éducation préscolaire et de l'enfant de cet âge (Beauséjour, Boily, Jacques et Thériault, 2004). Intervenir auprès des enfants de 4 ans et de 5 ans diffère fondamentalement de ce qui se fait à l'école primaire, puisque l'approche développementale est privilégiée dans les programmes d'éducation préscolaire (MEES, 2017; MEQ, 2006), contrairement à l'approche disciplinaire que l'on retrouve dans les programmes d'enseignement primaire (MEQ, 2006). L'approche développementale repose sur des compétences professionnelles complexes pour

pouvoir observer et intervenir de façon adéquate auprès des enfants, ce qui nécessite une formation spécialisée et de qualité en éducation préscolaire (Hyson, Tomlinson et Morris, 2009; Miller et Almon, 2009).

Au Québec, le manque de formation spécialisée en éducation préscolaire est soulevé dans la recherche. Bédard, Larose et Terrisse (2002) soulignent que peu d'enseignantes oeuvrant à la maternelle 4 ans et 5 ans ont reçu une formation spécialisée à l'éducation préscolaire. Dans leur mémoire présenté au CSE en 2004, Beauséjour *et al.* ont également soulevé l'insuffisance de la formation initiale en éducation préscolaire : ils déplorent notamment l'absence d'un référentiel de compétences pour enseigner à l'éducation préscolaire et de thèmes spécifiquement liés à ce niveau d'enseignement dans les cours offerts par les différentes universités (Lehrer, Point et Robert-Mazaye, 2017). À ce sujet, dans son avis publié en 2012, le CSE a invité les universités à bonifier la formation spécifique à l'éducation préscolaire au sein de leurs programmes, et ce, de trois façons : en prenant en compte les particularités de l'éducation préscolaire, en ajoutant des cours portant sur l'éducation préscolaire et en incluant un stage obligatoire en classe de maternelle.

Par exemple, dans la plupart des facultés d'éducation au Québec, le programme d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire n'offre aucun cours spécifique sur le développement du langage (Doyon et Fisher, 2010). Le plus souvent, c'est lors des cours de didactique que sont abordés les domaines d'apprentissage, ce qui a pour effet de diminuer l'importance accordée au volet réservé à l'éducation préscolaire ainsi qu'à ses fondements et ses principes pédagogiques (April, Larouche et Boudreau, 2015). En théorie, les cours de didactique portant sur les disciplines scolaires devraient inclure une considération particulière des activités d'émergence qui permettent le développement des différents domaines d'apprentissage à la maternelle (Bédard *et al.*, 2002). Toutefois, Bédard *et al.* (2002) mettent en doute le niveau de qualification des enseignantes à l'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans, celles-ci étant essentiellement

formées pour intervenir auprès des enfants de 6 à 12 ans dans le cadre du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire.

La formation universitaire offerte en éducation préscolaire au Québec est donc considérée comme minimale (Beauséjour *et al.*, 2004; Doyon et Fisher, 2010). Le contenu des programmes est variable et peu de cours sont spécifiquement axés sur l'éducation préscolaire, entre trois et neuf crédits selon les universités (Lehrer *et al.*, 2017; Miron, 2004). Durant les quatre années de la formation initiale, un stage dans une classe de maternelle est généralement demandé, la durée de ce stage variant d'une université à l'autre, et, dans certains cas, ce stage n'est pas obligatoire (April *et al.*, 2015). Ceci peut sembler insuffisant considérant l'importance de l'expérience vécue en stage pour allier les connaissances théoriques développées dans les cours aux applications pratiques sur le terrain (Caron et Portelance, 2017). Selon Baillargeon (2016), la formation initiale en éducation préscolaire comporte de très sérieuses lacunes, vu le peu de cours et de stages qui lui sont dédiés, ce qui nuit à l'identité professionnelle des enseignantes à l'éducation préscolaire.

Par ailleurs, comme le soulignent April *et al.* (2015), il n'existe pas de formation spécifique pour enseigner à l'éducation préscolaire, ce qui rend difficile la définition de fondements dans les programmes de formation universitaire et la reconnaissance de la spécificité professionnelle des pratiques de ces enseignantes. Compte tenu du nouveau programme-cycle de l'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans qui devrait paraître sous peu, la qualification des enseignantes demeure un enjeu important. Autant en émergence de l'écrit que dans les autres domaines développementaux, l'éducation préscolaire au Québec repose sur un fondement de la démocratie : offrir l'égalité des chances pour tous au regard de la scolarisation (Bédard *et al.*, 2002). La formation spécialisée dans l'intervention auprès d'enfants vulnérables s'avère particulièrement importante pour réduire les écarts, mais très peu d'enseignantes bénéficient d'une telle formation (Bédard *et al.*, 2002).

Compte tenu des contraintes liées à la formation initiale des enseignantes à l'éducation préscolaire, il est pertinent de se questionner sur leurs pratiques en émergence de l'écrit pour mieux soutenir les apprentissages et arrimer les pratiques aux programmes ministériels. La section suivante aborde donc plus particulièrement les pratiques des nouvelles enseignantes ayant récemment complété leur formation initiale.

#### 1.4 Pratiques en émergence de l'écrit chez les nouvelles enseignantes

Étant donné une formation initiale qui offre peu de cours spécifiques à l'éducation préscolaire, il en résulterait des postures très variables au regard des pratiques enseignantes adoptées à l'éducation préscolaire. D'ailleurs, le CSE (2012) fait état de divergences au niveau des pratiques en émergence de l'écrit chez les enseignantes de maternelle 4 ans et 5 ans. La plupart des enseignantes rencontrées dans le cadre de cet avis (CSE, 2012) préconisent les activités d'émergence qui tiennent compte des intérêts et de la progression des enfants dans le cadre d'une approche développementale. Toutefois, certaines enseignantes ont recours à des méthodes orientées vers les apprentissages plus formels en lecture et en écriture et utilisent parfois du matériel décontextualisé destiné à un apprentissage systématique (Baillargeon, 2016).

Dans une étude sur les perceptions des futures enseignantes quant au mandat éducatif de la maternelle, April *et al.* (2015) constatent que les participantes ont également une conception de l'éducation préscolaire plus près de l'approche développementale. Cependant, l'approche scolarisante centrée sur l'enseignement systématique dans une optique de préparation à l'école n'est pas exclue des conceptions des futures enseignantes (April *et al.*, 2015). Par exemple, elles vont proposer aux enfants des exercices dans le but de les préparer à la première année du primaire. Baillargeon (2016) considère que les nouvelles enseignantes manquent de formation et de soutien de la part des conseillers pédagogiques et des directions d'école, ce qui les rend vulnérables aux pressions des promoteurs de matériel commercial, notamment en

émergence de l'écrit. Il semble donc y avoir des divergences tant au niveau des perceptions que des pratiques enseignantes. Par ailleurs, certaines recherches préconisent les approches dites scolarisantes, alors que d'autres recherches démontrent les bienfaits de l'approche développementale (Marinova et Drainville, 2019), ce qui contribue à alimenter la confusion.

Dans le contexte de la création d'un nouveau cycle pour la maternelle 4 ans et 5 ans (MEES, à paraître), il faut à la fois développer les connaissances sur le nouveau programme unifié, qui devrait paraître sous peu, mais également sur les pratiques enseignantes. L'universalité du programme des maternelles 4 ans amène une réflexion quant à la formation initiale des enseignantes à l'éducation préscolaire. Par ailleurs, aucune recherche, à notre connaissance, ne s'intéresse spécifiquement aux nouvelles enseignantes et à leurs pratiques en émergence de l'écrit. Si l'on doit certes évaluer la qualité des pratiques enseignantes, l'aspect descriptif est primordial au départ. Il importe tout d'abord de décrire les pratiques en émergence de l'écrit des nouvelles enseignantes avant de pouvoir les comprendre en profondeur et les interpréter (Fortin et Gagnon, 2016). Ainsi, il sera possible de voir de quelle manière les pratiques s'actualisent présentement, en tenant compte des principes d'intervention en émergence de l'écrit et des habiletés à développer chez les enfants de la maternelle 4 ans et 5 ans. Les lacunes mentionnées dans la recherche sur les pratiques enseignantes sont peut-être dues à un manque de connaissances (Piastra *et al.*, 2019) et à une formation insuffisante (Schachter *et al.*, 2016).

Typiquement, la recherche démontre que les enseignantes améliorent leurs pratiques dans les cinq premières années, pour ensuite parvenir à un plateau, suivi d'un déclin les années subséquentes (Schachter *et al.*, 2016). Ce constat alimente encore davantage l'intérêt que le présent projet de recherche porte aux nouvelles enseignantes à l'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans. En tenant compte des points de vue et des recommandations concernant la formation initiale à l'éducation préscolaire (voir

notamment Baillargeon, 2016; CSE, 2012), la présente recherche permettra de constater comment la formation initiale, telle qu'elle se vit présentement, prépare les nouvelles enseignantes dans leurs pratiques pour soutenir les apprentissages en émergence de l'écrit des enfants de leur classe.

Dans le contexte de la présente recherche, nous nous intéresserons donc aux nouvelles enseignantes qui ont cinq ans et moins d'expérience en enseignement (Desmeules, Hamel et Frenette, 2017) et qui enseignent à l'éducation préscolaire 4 ans ou 5 ans afin de développer une meilleure connaissance de leurs pratiques en émergence de l'écrit.

### 1.5 Question de recherche et pertinence sociale et scientifique

L'enfant de 4 ans et de 5 ans arrive à la maternelle avec un bagage de connaissances, d'attitudes, d'habiletés et de stratégies qui lui est propre. Chez certains enfants, on note des vulnérabilités qui peuvent affecter les premiers apprentissages, notamment en émergence de l'écrit (ISQ, 2018). Les premières difficultés observées dès la maternelle peuvent avoir des répercussions sur le cheminement scolaire ultérieur de l'enfant (Desrosiers et Tétreault, 2012; Duncan *et al.*, 2007). Par ailleurs, les recherches en émergence de l'écrit démontrent l'importance de pratiques enseignantes de qualité pour favoriser les premiers apprentissages en lecture et en écriture (Giasson, 2011; Riley-Ayers, 2013; Snow *et al.* 1998). Considérant la formation initiale des enseignantes, souvent jugée insuffisante (Beauséjour *et al.*, 2004; Doyon et Fisher, 2010), il y a lieu de se questionner sur les pratiques enseignantes en émergence de l'écrit, particulièrement chez les nouvelles enseignantes qui ont récemment complété leur formation initiale, celle-ci ayant une influence marquante sur les pratiques enseignantes dans les cinq premières années d'enseignement (Piasta *et al.*, 2019; Schachter *et al.*, 2016). Peu de recherches décrivent les pratiques des nouvelles enseignantes à l'éducation préscolaire (Talbot, 2012), ce qui est le cas également en contexte québécois (Drainville 2017; Thériault, 2008).

La question de la présente recherche est donc la suivante : quelles sont les pratiques en émergence de l'écrit de nouvelles enseignantes dans un contexte de maternelle 4 ans et 5 ans ?

### *Pertinence sociale*

L'importance des premiers apprentissages reliés à l'écrit a largement été démontrée (Duncan *et al.*, 2007). Comme la maternelle joue un rôle important pour instaurer les bases de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et donc favoriser la réussite scolaire ultérieure (Giasson, 2011; Justice et Pollen, 2003; Morin et Prévost, 2012; Snow *et al.*, 1998), les pratiques enseignantes en émergence de l'écrit doivent être de qualité et la présente recherche contribuera à mieux saisir la réalité des nouvelles enseignantes à l'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans à cet égard. De plus, certaines études, surtout aux États-Unis, remettent en question la qualité des pratiques enseignantes à la maternelle en ce qui concerne l'émergence de l'écrit (Justice *et al.*, 2008), citant notamment le manque de formation comme facteur d'influence.

La présente recherche permettra de bonifier la formation initiale des enseignantes à l'éducation préscolaire. Encore faut-il s'attarder sur ce que font les nouvelles enseignantes pour constater si la formation initiale est suffisante à cet égard et justifier sa bonification si tel n'est pas le cas. L'originalité de la présente étude repose sur le fait de cibler les nouvelles enseignantes à l'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans, c'est-à-dire celles qui enseignent depuis cinq ans et moins, puisque leurs pratiques sont étroitement liées à leur formation initiale. Il est pertinent de décrire leurs pratiques en émergence de l'écrit, vu l'impact de celles-ci sur le développement du langage oral et écrit des enfants.

### *Pertinence scientifique*

Les recherches des dernières décennies ont largement exploré les concepts liés à l'émergence de l'écrit et aux pratiques enseignantes qui doivent soutenir son développement (voir notamment Barone et Mallette, 2013; Charron *et al.*, 2016; Drainville, 2017; Giasson, 2011; Snow *et al.*, 1998). Cependant, il existe peu de données scientifiques concernant les pratiques des nouvelles enseignantes en émergence de l'écrit en contexte d'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans, et pour comprendre et améliorer ces pratiques, il faut poursuivre la recherche dans ce domaine (Larivée, 2011).

De plus, peu d'études se sont penchées sur la formation initiale des enseignantes, alors que le curriculum universitaire accorde une place limitée aux contenus propres à l'éducation préscolaire (Beauséjour *et al.*, 2014). Les retombées de cette recherche permettront ainsi un avancement des connaissances en ce qui concerne les pratiques en émergence de l'écrit chez les nouvelles enseignantes à l'éducation préscolaire.

Les recherches recensées s'intéressent le plus souvent à un aspect précis de l'émergence de l'écrit plutôt qu'à sa globalité dans les pratiques enseignantes. Nous croyons intéressant de faire une description qui intègre à la fois les principes d'intervention, les habiletés en émergence de l'écrit à développer chez l'enfant (de haut et de bas niveau) et un modèle de l'émergence de l'écrit qui regroupe l'ensemble de ces éléments en tenant compte du contexte dans lequel évolue l'enfant, en adéquation avec l'approche développementale (CSE, 2012).

## CHAPITRE II

### CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre, le concept de l'émergence de l'écrit sera tout d'abord située par rapport à l'évolution des perspectives liées aux premiers apprentissages en lecture et en écriture. Ceci permettra par la suite de définir le concept et de le présenter selon quatre modèles issus de la recherche. Les pratiques enseignantes en émergence de l'écrit seront ensuite explicitées en fonction de l'environnement physique et de l'environnement psychologique de la classe. En plus des approches pédagogiques, nous aborderons également les pratiques enseignantes sous l'angle des pratiques déclarées. Finalement, l'objectif principal et les objectifs spécifiques poursuivis par la présente recherche seront exposés.

#### 2.1 Émergence de l'écrit

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez le jeune enfant est un objet d'étude qui a été marqué par un certain nombre de perspectives différentes (Jacob, 2017). Les sections suivantes présenteront tout d'abord le contexte historique de l'émergence de l'écrit. Cette évolution historique s'articule autour des trois principaux courants liés aux premiers apprentissages en lecture et en écriture : le courant de la maturation, le courant de l'intervention et le courant de l'émergence de l'écrit. Par la suite seront présentées différentes définitions de l'émergence de l'écrit ainsi que la définition retenue dans le cadre de ce projet de recherche.

### 2.1.1 Contexte historique des premiers apprentissages en lecture et en écriture

Les premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture ont été marqués par différents courants qui ont influencé la vision de l'enfant comme apprenant et les méthodes d'enseignement. Il s'agit du courant de la maturation, du courant de l'intervention et du courant de l'émergence de l'écrit.

#### *Courant de la maturation*

Les études menées au début du 20<sup>e</sup> siècle considèrent la lecture comme une activité perceptuelle centrée sur la relation entre les sons et les symboles (Gillen et Hall, 2013). Déjà à l'époque, la perspective selon laquelle l'enfant doit être prêt mentalement et physiquement pour apprendre à lire domine comme courant de pensée. Ce courant de la maturation soutient qu'il est plus profitable pour l'enfant de retarder le début de l'apprentissage de la lecture et que, de toute façon, rien ne se passe à cet égard avant que l'enfant n'arrive à l'école et ait en face de lui un enseignant (Gillen et Hall, 2013). Les premières recherches qui se sont intéressées à l'apprentissage précoce de la lecture et de l'écriture relèvent surtout de la psychologie développementale. Les chercheurs étudient alors les enfants qui savent lire avant leur entrée scolaire, leur progression étant perçue comme inhabituelle. Le courant de la maturation introduit dans les années 1950 repose ainsi sur les théories développementales et stipule que l'enfant doit atteindre un certain stade de maturation neurologique, vers six ans et demi, avant de pouvoir commencer l'apprentissage de la lecture (Thériault, 2008). Cette vision place donc l'enfant dans une catégorie simpliste de lecteur ou de non-lecteur (Gillen et Hall, 2013).

#### *Courant de l'intervention*

Quant au courant de l'intervention, il succède au courant de la maturation dans les années 1960 et 1970, avec comme idée principale le développement d'habiletés

préalables à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, qui sont alors considérées comme des processus distincts (Teale et Sulzby, 1986). L'influence du behaviorisme, avec une emphase placée sur la mesure des comportements, modifie la conception de la lecture en décomposant le processus en une série d'habiletés précises, celles-ci étant liées à un système de renforcement et devant être maîtrisées par l'enfant (Gillen et Hall, 2013). Ainsi, comme il faut préparer les enfants à la lecture et à l'écriture, les termes « prélecture » et « préécriture » sont alors utilisés pour désigner tout exercice effectué en ce sens (Thériault, 2008). L'objectif principal du courant de l'intervention est donc de développer une série d'habiletés préalables en lecture et en écriture par un enseignement systématique et une série d'exercices séquentiels (Jacob, 2017).

#### *Courant de l'émergence de l'écrit*

Au début des années 1980, les travaux de Clay (1966, 1982) entrevoient l'écrit comme un objet culturel qui est présent partout dans l'environnement. Les contacts de l'enfant avec l'écrit lui permettent de développer très tôt des idées, des hypothèses et des conceptions sur l'écrit. Dans un environnement où l'écrit est omniprésent, il serait utopique de penser que l'enfant ne porte pas attention à l'écrit et qu'il attend la première année ou un enseignement formel avant de s'y intéresser (Bouchard et Charron, 2008; Ferreiro et Teberosky, 1982). L'enfant est vu comme un apprenant stratégique et actif qui porte attention au monde de l'écrit (Gillen et Hall, 2013). Au contact de modèles de lecteurs et de scripteurs, et par son développement sur le plan biologique, cognitif et social, l'enfant est considéré comme un lecteur émergent (Giasson, 2011; Snow *et al.*, 1998).

En 1986, Teale et Sulzby proposent un concept inédit, l'émergence de l'écrit (*emergent literacy* en anglais), pour définir cette nouvelle perspective sur la façon dont les enfants deviennent des lecteurs et des scripteurs, une perspective suffisamment innovante pour constituer un changement de paradigme. Selon Teale et Sulzby (1986), l'appellation

*émergence de l'écrit* est nécessaire pour reconnaître que les enfants font de nombreux apprentissages à propos de l'écrit avant de recevoir un enseignement formel en contexte d'enseignement primaire. Plusieurs recherches relevées par Gillen et Hall (2013) démontrent clairement que l'enfant d'âge préscolaire porte attention à l'écrit et que les premiers apprentissages en lecture et en écriture ont lieu bien avant l'entrée à l'école primaire. Des chercheurs comme Clay (1966, 1982) ont observé les comportements d'enfants qui tentent de comprendre le fonctionnement de l'écrit et qui sont activement engagés dans une construction de sens. Les observations recueillies laissent supposer que le développement du langage écrit repose sur des processus dynamiques et interactifs. L'émergence de l'écrit, de par l'importance qu'elle accorde à l'enfant lui-même dans son appropriation active du monde écrit, fait partie d'un continuum beaucoup plus large, et se distingue donc clairement des courants liés à la maturation, au sein duquel l'enfant est plutôt mis « en attente », et du courant de l'intervention, selon lequel il faut à tout prix « préparer » l'enfant avant qu'il ne puisse réellement apprendre à lire et à écrire (Gillen et Hall, 2013).

L'émergence de l'écrit fait ainsi référence à toute la période qui va de la naissance à 6 ans et durant laquelle l'enfant essaie de se construire une signification de l'écrit. Dans son environnement, l'enfant porte attention à l'écrit, essaie de construire du sens, participe à sa manière au monde écrit et développe des théories sur la façon dont fonctionne l'écrit. Selon Gillen et Hall (2013), l'émergence de l'écrit se définit davantage en fonction de comportements liés à l'écrit (*print-related behaviors* en anglais), plutôt que sur une base d'expériences éducatives conventionnelles, telles que les exercices répétitifs proposés en première année du primaire. Par conséquent, l'intérêt de la recherche s'oriente vers des contextes qui sont relatifs à la période de la petite enfance et qui sont donc antérieurs à l'école primaire (Gillen et Hall, 2013). La section suivante s'attarde aux définitions proposées pour l'émergence de l'écrit.

### 2.1.2 Définitions de l'émergence de l'écrit

Le survol de ce contexte historique permet de retracer l'évolution des conceptions entretenues au regard des premiers apprentissages en lecture et en écriture. Concernant l'émergence de l'écrit, différents auteurs ont proposé des définitions de ce concept. Pour Whitehurst et Lonigan (1998), l'émergence de l'écrit est constituée des habiletés, des connaissances et des attitudes qui sont des précurseurs développementaux à la lecture et à l'écriture. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture peut être conceptualisé comme un continuum développemental, dont les origines remontent tôt dans la vie de l'enfant, plutôt qu'un phénomène qui débute lorsque l'enfant entre à l'école primaire. Pour Whitehurst et Lonigan (1998), il n'y a donc pas de démarcation claire entre la prélecture et la lecture, contrairement aux conceptions antérieures. Auparavant, le courant de l'intervention considérait qu'il fallait « préparer » l'enfant avant de pouvoir commencer à lui apprendre à lire de façon formelle (Gillen et Hall, 2013). Les recherches des dernières décennies ont plutôt démontré que les enfants apprennent à propos des fonctions et du processus de lecture bien avant de prendre un livre et d'en décoder le texte (Rohde, 2015). Selon la perspective offerte en émergence de l'écrit, les comportements liés à l'écrit durant la période préscolaire sont des aspects légitimes et importants de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ces comportements se développent naturellement chez l'enfant au contact de son environnement et sont nourris par l'intérêt qu'il porte à l'écrit (Gillen et Hall, 2013). Le langage oral, la lecture et l'écriture se développent donc simultanément et de façon interdépendante dès le plus jeune âge (Giasson, 2011; Whitehurst et Lonigan, 1998).

À l'instar de Whitehurst et Lonigan (1998), Christie (2008) adopte également le point de vue selon lequel le jeune enfant développe le langage écrit sensiblement de la même façon que le langage oral. L'enfant observerait d'abord l'utilisation du langage écrit, pour ensuite générer ses propres concepts et règles à propos du fonctionnement de la lecture et de l'écriture, et finalement en faisant ses premières tentatives lors de

situations sociales (Christie, 2008). En tant que lecteur en émergence, l'enfant de maternelle possède certaines notions liées aux fonctions de l'écrit, mais n'est pas encore capable de lire seul (Giasson, 2003). Préalablement à un enseignement formel, la découverte de la lecture et de l'écriture se fait donc dans le cadre de la vie quotidienne, notamment au cours d'interactions avec des adultes comme lors de la lecture interactive (Snow *et al.*, 1998; Whitehurst et Lonigan, 1998). L'émergence de l'écrit est ainsi considérée comme un phénomène social, qui ne peut être vu séparément du langage et de son contexte culturel plus large (Whitehurst et Lonigan, 1998).

Pour leur part, Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant et Colton (2001) définissent l'émergence de l'écrit comme un construit distinct du langage oral et des habiletés métalinguistiques qui constituent une réflexion consciente sur l'écrit. L'émergence de l'écrit, selon Sénéchal *et al.* (2001), inclut deux composantes : les connaissances conceptuelles et les connaissances procédurales. À la différence de Whitehurst et Lonigan (1998), de Giasson (2011) et de Rohde (2015), la définition de l'émergence de l'écrit de Sénéchal *et al.* (2001) propose que les connaissances procédurales et conceptuelles se construisent séparément du langage oral et des habiletés métalinguistiques, qui influencent toutefois l'émergence de l'écrit (Jacob, 2017). Cette distinction sera abordée plus en détail dans la présentation de leur modèle en émergence de l'écrit.

Selon Rohde (2015), le développement des premières habiletés, connaissances et attitudes en émergence de l'écrit s'observe typiquement quand les enfants sont très jeunes, entre la naissance et l'âge de 5 ans. L'enfant étant un être littéraire qui utilise l'écrit d'une manière qui est appropriée et signifiante pour lui, ses pratiques et ses réalisations doivent être considérées comme valides, et non pas comme des manifestations inadéquates selon le regard de l'adulte (Gillen et Hall, 2010). D'après Giasson (2011), « [...] les connaissances et habiletés que l'enfant acquiert avant de faire l'acquisition de la lecture standard sont des formes légitimes qui évoluent

graduellement vers la lecture conventionnelle » (p. 34). Tout comme Giasson (2011), Rohde (2015) considère que l'émergence de l'écrit fait référence aux connaissances, aux habiletés et aux attitudes développées par l'enfant en lecture et en écriture préalablement à son entrée en première année. L'expression « émergence de l'écrit » englobe l'émergence de la lecture et de l'écriture, puisque ces deux processus se renforcent l'un et l'autre et se développent simultanément plutôt que de façon séquentielle (Giasson, 2003). Pour Rohde (2015), l'émergence de l'écrit est un processus interactif qui s'amorce dès la naissance et qui se poursuit tout au long de la petite enfance avant que l'enfant ne reçoive un enseignement formel.

À la lumière des différentes définitions de l'émergence de l'écrit, nous retiendrons celle de Rohde (2015), car elle met l'accent sur l'ensemble des acquisitions que fait l'enfant, c'est-à-dire ses connaissances, ses habiletés et ses attitudes, avant de recevoir un enseignement formel en première année du primaire.

L'émergence de l'écrit se décline en différentes composantes qui présentent une certaine variation selon les auteurs. Ces composantes sont reconnues par la recherche en raison de leur influence sur la progression de l'enfant dans son apprentissage de la lecture et de l'écriture. L'évolution du concept de l'émergence de l'écrit et de ses composantes se manifeste clairement dans les différents modèles qui seront présentés dans la prochaine section.

## 2.2 Modèles en émergence de l'écrit

Nous présentons maintenant quatre modèles en émergence de l'écrit qui explicitent les composantes de ce concept. Il s'agit des modèles de Whitehurst et Lonigan (1998), de Sénéchal *et al.* (2001), de Giasson (2011) et de Rohde (2015). Ces modèles seront analysés et comparés afin de sélectionner celui qui est le plus pertinent pour la présente recherche.

### 2.2.1 Modèle de Whitehurst et Lonigan (1998)

Whitehurst et Lonigan (1998) proposent un modèle de l'émergence de l'écrit qui se divise en deux domaines principaux : les processus *outside-in*, qui font référence à la compréhension qu'ont les enfants de l'écrit en fonction du contexte et de ses conventions, et les processus *inside-out*, qui représentent les règles de transcription de l'écrit en sons. Ces deux domaines semblent fortement liés à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, mais à différents moments dans le processus d'acquisition. Les processus *inside-out* ont une importance critique dans les tout premiers apprentissages en lecture quand l'attention est portée principalement sur le décodage du texte. Les processus *outside-in* en émergence de l'écrit sont également essentiels pour l'apprentissage de la lecture, mais jouent un rôle plus important lorsque l'enfant commence à lire des textes plus complexes dans une optique de compréhension, plutôt que lorsque l'enfant commence à décoder.

#### *Processus « outside-in »*

Au niveau des processus *outside-in*, les composantes incluent la connaissance des conventions de l'écrit, la lecture émergente, la construction narrative et le vocabulaire. Il s'agit donc de composantes basées principalement sur le langage et sur les connaissances conceptuelles, et qui représentent des sources d'information ou d'influence externes au mot écrit.

Les conventions de l'écrit font référence à la connaissance des normes pour le format écrit (Whitehurst et Lonigan, 1998). En français, ces conventions incluent la lecture de gauche à droite et de haut en bas sur chaque page, la séquence et la direction dans lesquelles progresse l'écrit dans un livre (de la page couverture à la quatrième de couverture), la différence entre les pages externes (couvertures) et les pages internes, la différence entre les images et le texte, la ponctuation et ses significations, incluant les espaces entre les mots et les points à la fin des phrases.

La lecture émergente se manifeste, par exemple, lorsque l'enfant fait semblant de lire un livre ou les écrits de l'environnement. Avant que l'enfant ne soit en mesure de lire des mots, il est souvent déjà capable de lire des symboles, des marques de commerce connues et d'autres formes d'écrit. C'est ce qu'ont constaté Neumann, Hood, Ford et Neumann (2012) dans leur recherche portant sur le rôle des écrits de l'environnement dans l'émergence de l'écrit.

La construction narrative est essentielle à l'enfant pour faire le rappel du récit, alors que le développement du vocabulaire permet d'avoir les connaissances sémantiques, syntaxiques et conceptuelles nécessaires pour comprendre le sens d'une phrase ou d'un texte (Whitehurst et Lonigan, 1998). Il s'agit donc ici d'habiletés de haut niveau qui soutiennent le développement de la compréhension (Van Kleeck, 2008). La lecture, même dans les premières tentatives de l'enfant, est une quête de sens. L'enfant peut décoder un mot, par exemple le mot *chat*, mais s'il ne l'a jamais vu (ce concept), cela lui sera de peu d'utilité. D'après Snow *et al.* (1998), la plupart des problèmes en lecture pourraient être évités, entre autres, en augmentant le niveau d'habileté des enfants à l'oral, puisque le développement du vocabulaire est directement lié plus tard à la compréhension en lecture.

#### *Processus « inside-out »*

Les processus *inside-out* représentent les sources d'information ou d'influence qui sont issues du mot écrit et de la phrase. Whitehurst et Lonigan (1998) incluent dans ces composantes la connaissance du nom et du son des lettres, la conscience phonologique, la conscience syntaxique ainsi que l'écriture émergente.

Dans le modèle de Whitehurst et Lonigan (1998), la connaissance des lettres renvoie à la connaissance du nom des lettres. Pour les langues qui fonctionnent selon un système alphabétique, comme le français, l'anglais et l'espagnol, par exemple, le décodage des

mots implique que les unités écrites soient traduites en unités sonores. L'écriture implique que les unités sonores soient traduites en unités écrites. À la base, cette tâche requiert la connaissance du nom des lettres. La connaissance du nom des lettres, d'abord, puis du son des lettres en maternelle et en première année est un bon prédicteur de la réussite à court terme et à moyen terme en lecture, et influencerait de façon significative l'acquisition de certaines habiletés de conscience phonologique (Écalte et Magnan, 2015).

Quant à la conscience phonologique, elle renvoie à la capacité à détecter des rimes, à manipuler des syllabes, ainsi qu'à manipuler des phonèmes individuels (Whitehurst et Lonigan, 1998). Les enfants qui démontrent ces habiletés apprennent à lire plus rapidement (Dalpé, St-Pierre et Lefebvre, 2010; Fayol, 2017; Snow *et al.*, 1998). La conscience phonologique permet, par ailleurs, de comprendre progressivement les correspondances entre les phonèmes, qui sont des unités sonores, et les graphèmes, qui sont des unités écrites composées d'une ou de plusieurs lettres (Giasson, 2011). Le développement de la correspondance graphème-phonème requiert une connaissance du nom de chacune des lettres et des combinaisons de lettres pour produire des sons (Whitehurst et Lonigan, 1998). La connaissance des lettres et la conscience phonologique soutiennent donc le développement des habiletés de bas niveau qui facilitent le décodage en lecture (Castles *et al.*, 2018).

La conscience syntaxique est une habileté langagière qui permet de réparer les erreurs grammaticales selon Whitehurst et Lonigan (1998). La phrase en elle-même est porteuse de sens, par exemple, changer ne serait-ce qu'un seul mot peut en altérer le sens ou la rendre complètement incompréhensible. La conscience syntaxique est essentielle à la reconnaissance des mots, car elle permet de pallier les difficultés d'ordre phonologique pour les mots non familiers (p. ex., *femme*) ou les mots homographiques (p. ex., *couvent* et ses deux prononciations) (Demont, 1994).

L'écriture émergente fait référence à l'épellation phonétique de mots, aussi apparentée à ce qui est communément appelé écritures inventées. Des premiers gribouillis aux tentatives d'écriture phonétique, Whitehurst et Lonigan (1998) considèrent qu'il faut soutenir l'enfant dans cette forme d'écriture.

À ces deux types de processus (*outside-in* et *inside-out*), Whitehurst et Lonigan (1998) ajoutent d'autres facteurs qui influencent les composantes de l'émergence de l'écrit, tant dans les processus *outside-in* que *inside-out*. En premier lieu, la mémoire phonologique représente la capacité à rappeler une série de taille croissante de non-mots ou de chiffres présentée oralement. Par ailleurs, un second facteur est la dénomination rapide de séries de lettres, de nombres et de couleurs. Cette dénomination rapide serait également liée au développement du vocabulaire. Finalement, un dernier facteur important est la motivation liée à l'écrit, qui se manifeste notamment par un intérêt de l'enfant pour la lecture partagée de l'écrit. L'enfant motivé par l'écrit essaie activement de le comprendre, interagit avec ses pairs et l'adulte à propos de l'écrit, pose des questions sur la signification de l'écrit, et passe plus de temps à lire une fois qu'il en est capable. Le tableau 2.1 présente les processus *outside-in* et *inside-out* ainsi que leurs composantes.

Tableau 2.1 Domaines de l'émergence de l'écrit et leurs composantes selon Whitehurst et Lonigan (1998, p. 850)

---

I. Processus *outside-in*

- Connaissance des conventions de l'écrit
- Lecture émergente
- Connaissance narrative
- Langage oral (vocabulaire)

II. Processus *inside-out*

- Connaissance du nom des lettres
- Connaissance du son des lettres
- Conscience phonologique
- Conscience syntaxique
- Écriture émergente

Autres facteurs

- Mémoire phonologique
  - Dénomination rapide
  - Motivation liée à l'écrit
- 

Pour Whitehurst et Lonigan (1998), il semble clair que le développement du langage oral, la connaissance des lettres et une certaine forme de sensibilité phonologique sont nécessaires pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, et que ces composantes en émergence de l'écrit se développent à l'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans. Dans

une perspective d'émergence de l'écrit, les enfants apprennent beaucoup à propos de la lecture et de l'écriture avant de recevoir un enseignement formel au début de l'école primaire. Au sens étroit, les enfants acquièrent des connaissances liées au vocabulaire, à la syntaxe, à la structure narrative, à des aspects métalinguistiques du langage, aux lettres et au texte qui sont directement reliés à l'apprentissage conventionnel de la lecture (décodage et compréhension) et de l'écriture. Ces composantes de l'émergence de l'écrit sont le commencement des habiletés qu'un enfant doit développer pour devenir un lecteur conventionnel. Dans un sens plus large, les enfants acquièrent une connaissance sur les fonctions, les usages, les conventions et les significations de l'écrit. Cette conceptualisation de la lecture et de l'écriture peut se refléter dans la lecture émergente, dans l'écriture émergente, dans la lecture des écrits présents dans l'environnement ainsi que dans la motivation générale en lien avec l'écrit.

### 2.2.2 Modèle de Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant et Colton (2001)

Sénéchal *et al.* (2001) proposent dans leur modèle que le concept global d'émergence de l'écrit soit un construit qui inclut des comportements spécifiques de l'enfant. Ainsi, il serait théoriquement et empiriquement utile de séparer les construits que sont le langage oral et les habiletés métalinguistiques des connaissances liées directement à la lecture et à l'écriture. Les habiletés métalinguistiques représentent la capacité consciente et réfléchie de l'enfant à manipuler des unités phonologiques, en particulier les phonèmes, établissant ainsi des correspondances entre les structures phoniques et les structures graphiques de la langue (Gombert, 2003; Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre et Lahanier-Reuter, 2013). Dans leur recension des écrits, Sénéchal *et al.* (2001) constatent que les chercheurs ont tendance à analyser ces aspects séparément, même si dans leurs modèles ils les regroupent souvent ensemble. De ce fait, l'émergence de l'écrit ne serait pas un construit unitaire, les facteurs en jeu étant différents de ceux que l'on mesure lorsqu'il s'agit du langage oral ou de la conscience métalinguistique.

D'après Sénéchal *et al.* (2001), l'émergence de l'écrit est constituée de deux composantes : les connaissances conceptuelles, qui font référence aux fonctions et aux utilités de la lecture et de l'écriture (*savoir pourquoi*) et les connaissances procédurales, utilisées notamment pour le décodage de l'écrit (*savoir comment*). Ces deux types de connaissances seraient interreliés, mais affecteraient de façon différente les autres construits du modèle de Sénéchal *et al.* (2001), c'est-à-dire le langage oral et les habiletés métalinguistiques.

Le tableau 2.2 présente le modèle de Sénéchal *et al.* (2001) incluant les construits de l'émergence de l'écrit, du langage oral et des habiletés métalinguistiques.

Tableau 2.2 Construits de l'émergence de l'écrit, du langage oral et des habiletés métalinguistiques selon Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant et Colton (2001, p. 448)

---

Construit de l'émergence de l'écrit (au sens spécifique)

1. Connaissances conceptuelles liées à l'écrit
  - Connaissance des actes de lecture et d'écriture
  - Connaissance sur les fonctions de l'écrit
  - Perception de soi en tant qu'apprenti lecteur
  - Lecture émergente en contexte
2. Connaissances procédurales liées à l'écrit
  - Écriture préconventionnelle dans une variété de situations
  - Connaissance du nom des lettres
  - Connaissance du son des lettres
  - Lecture de mots (avec aide)

Construit du langage oral

- Connaissance narrative
- Vocabulaire
- Compréhension à l'oral

Construit des habiletés métalinguistiques

- Conscience phonologique
  - Conscience syntaxique
-

Sénéchal *et al.* (2001) ont ainsi choisi de distinguer le construit de l'émergence de l'écrit du langage oral et des habiletés métalinguistiques, non pas dans une optique réductrice, mais pour comprendre plus précisément les relations qui unissent les différentes composantes de leur modèle. Il s'agit pour eux de comportements observables de l'enfant dans sa construction progressive d'une compréhension de l'écrit. Comme les différentes composantes n'influencent pas de la même manière l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, les auteurs proposent d'isoler le concept d'émergence de l'écrit selon une vision plus étroite que celle proposée dans le modèle de Whitehurst et Lonigan (1998).

Dans le but de spécifier la nature des relations entre les trois construits que sont l'émergence de l'écrit, le langage oral et les habiletés métalinguistiques, Sénéchal et LeFevre (2002) ont réalisé une étude longitudinale auprès de 84 enfants suivis de la maternelle 5 ans jusqu'à la fin de la deuxième année. Selon leurs observations, les connaissances conceptuelles en émergence de l'écrit sont liées aux connaissances procédurales. Également, les auteures ont observé que l'apprentissage de la lecture est surtout prédit par la connaissance du son des lettres. Il semble par ailleurs que les connaissances conceptuelles précoces favorisent l'émergence des premières connaissances procédurales : les formes et les fonctions de l'écrit facilitent ainsi l'exploitation des connaissances procédurales liées au traitement de l'écrit. Le vocabulaire aurait des liens avec les connaissances conceptuelles en émergence de l'écrit en maternelle et en début de première année, et sur la compréhension en fin de deuxième année. La conscience phonologique est pour sa part prédictive des performances en lecture, tout au long de la première et de la deuxième année du primaire.

Le modèle de Sénéchal *et al.* (2001) tente donc d'appréhender les processus d'acquisition de la lecture et de l'écriture au regard des habiletés qui seront développées à la maternelle et de leur impact subséquent au premier cycle du primaire. Rappelons

que dans le modèle de Whitehurst et Lonigan (1998), les comportements liés aux connaissances procédurales sont intégrés aux processus *inside-out*, tandis que les comportements liés aux connaissances conceptuelles sont intégrés aux processus *outside-in*.

### 2.2.3 Modèle de Giasson (2011)

La recherche reconnaît différents facteurs qui influencent la progression de l'enfant de 4 ans et de 5 ans vers la lecture et l'écriture. Giasson (2011) classe ces facteurs en cinq composantes : le langage oral, la clarté cognitive, la connaissance des lettres, la conscience phonologique et la découverte du principe alphabétique. L'enseignante doit s'assurer que des interventions soient faites dans tous les domaines, plusieurs composantes pouvant être travaillées lors d'une même activité. Les enfants évolueront toute l'année par rapport à ces cinq composantes et continueront leur progression en première année. Les prochaines sections précisent le contenu des cinq composantes du modèle de Giasson (2011).

#### *Le langage oral*

D'après Giasson (2011), « le langage oral est la base sur laquelle s'établit la lecture » (p. 45). Le niveau de vocabulaire, la syntaxe et la compréhension jouent des rôles essentiels lors de l'entrée dans l'écrit, mais également plus tard au primaire et au secondaire. Des recherches ont démontré le lien entre le développement du langage oral à l'éducation préscolaire et la réussite ultérieure en lecture (Kaiser *et al.*, 2011; Morrow, Roskos et Gambrell, 2016; Snow *et al.*, 1998). D'après Giasson (2011), les compétences langagières se développent tôt chez l'enfant et des écarts considérables peuvent être observés au niveau du vocabulaire acquis dès 3 ans. Les pratiques enseignantes mises en place à la maternelle 4 ans et 5 ans pour soutenir le langage oral permettent de combler certains écarts observés dans les habiletés langagières des enfants.

### *La clarté cognitive*

Cette composante du modèle de Giasson (2011) renvoie à la compréhension de base du fonctionnement de l'écrit. Que veut dire « lire » et « écrire » ? La clarté cognitive comporte quatre aspects : les fonctions de l'écrit, le langage technique de la lecture et de l'écriture, les conventions de la langue écrite, ainsi que les relations entre l'oral et l'écrit.

Pour que l'enfant saisisse bien les *fonctions de l'écrit*, l'enseignante doit lui faire prendre conscience que l'écrit est porteur de sens. Il existe divers usages sociaux de l'écrit et de nombreux supports différents (p. ex., livres, affiches, revues, journaux, courriels, etc.). L'enfant comprend que les symboles écrits ont une fonction de communication. Il en vient également à saisir que l'histoire est contenue dans le texte et non dans les illustrations, et que ce texte peut être lu même si les images sont dissimulées. Ainsi, l'enfant réalise que la principale fonction de l'écrit est de transmettre un message et que la lecture et l'écriture peuvent apporter de nombreux bénéfices dans la vie quotidienne (Giasson, 2011).

Par ailleurs, il est pertinent d'initier l'enfant au *langage technique de la lecture et de l'écriture*, car ces termes seront utilisés lors de l'enseignement formel en première année du primaire. Les enfants doivent distinguer divers concepts liés à l'écrit, par exemple, la lettre, le signe de ponctuation, le mot et la phrase. Il est important d'attirer l'attention de l'enfant sur ces concepts, puisqu'ils ne sont pas perceptibles à l'oral. De plus, il faut sensibiliser l'enfant aux *conventions de la langue écrite*. Par exemple, il faut attirer l'attention de l'enfant sur le mode de lecture de gauche à droite et de haut en bas pour qu'il sache où les yeux doivent se poser quand il lit un texte.

Quant aux *relations entre l'oral et l'écrit*, Giasson (2011) précise que l'enfant doit découvrir que tous les mots qui sont lus sont écrits et qu'ils sont lus selon leur ordre de

présentation dans le texte. Également, l'enfant doit être amené à comprendre qu'un mot bref à l'oral correspond à un mot court à l'écrit, et qu'un mot long à l'oral sera également long à l'écrit.

### *La connaissance des lettres*

À l'instar de Giasson (2011), d'autres auteurs soulignent l'importance de la connaissance des lettres dès la maternelle comme prédicteur de la réussite en lecture (Ehri et Roberts, 2006; Invernizzi et Tortorelli, 2013). La connaissance des lettres se développe selon la séquence suivante : réciter la chaîne alphabétique (c'est-à-dire la suite ordonnée et mémorisée de l'alphabet), nommer les lettres et écrire les lettres. Il faut développer chez l'enfant des habiletés d'aisance en identification et en écriture de lettres (Giasson, 2011). Pour faciliter l'apprentissage des lettres, Giasson (2011) propose d'attirer l'attention de l'enfant sur les traits distinctifs des lettres (lignes droites et lignes courbes) et sur le mouvement effectué pour les écrire.

### *La conscience phonologique*

La conscience phonologique est un facteur reconnu par la recherche comme prédicteur de la réussite en lecture en première année, notamment en lien avec l'identification des mots (Giasson, 2011; Invernizzi et Tortorelli, 2013; NELP, 2008; Snow *et al.*, 1998). Il s'agit ici de l'habileté à décomposer les mots en unités sonores plus petites telles que la syllabe, la rime et le phonème. Progressivement, l'enfant est amené à associer ces unités sonores aux lettres, ce qui permet par la suite de développer le principe alphabétique. La perception de l'enfant progresse des unités plus larges, comme la syllabe, vers les unités plus petites, comme la rime et le phonème. Au langage oral comme compétence initiale liée au vocabulaire et à la compréhension, il faut donc ajouter la conscience phonologique pour apprendre à lire (Giasson, 2011).

### *La découverte du principe alphabétique*

Toutes les activités proposées en conscience phonologique ont pour objectif de permettre la découverte et la compréhension du principe alphabétique. Celui-ci est à l'origine de notre système d'écriture, du fait que les mots du langage peuvent se séparer en une séquence de phonèmes. « Comprendre le principe alphabétique, c'est comprendre que le mot à l'oral est constitué d'unités et qu'à chaque unité phonologique correspond une unité graphique » (Giasson, 2011, p. 97). Par le biais de la connaissance des lettres et de la conscience phonologique, l'enfant en vient à comprendre qu'il existe des relations systématiques et prévisibles entre les sons prononcés à l'oral et les lettres. L'agencement des lettres dans un mot n'est donc pas dû au hasard; il relève en fait d'un code phonologique (Giasson, 2011).

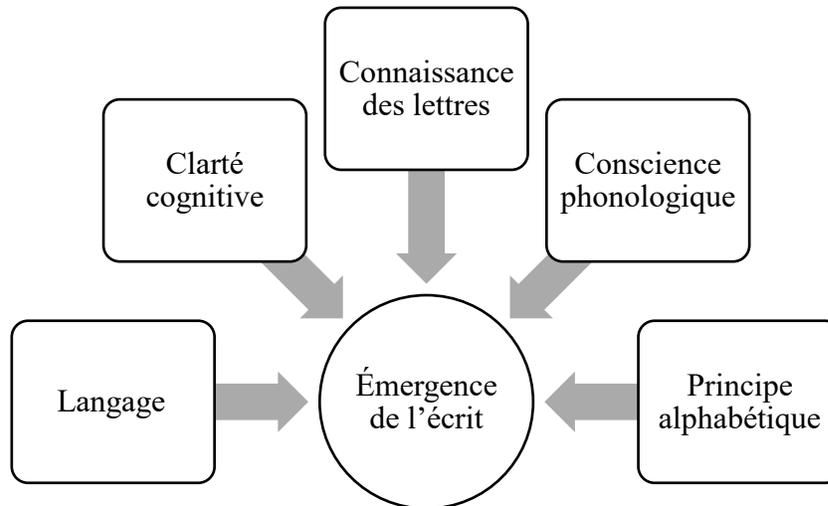
D'après Giasson (2011), trois conditions sont nécessaires pour favoriser chez l'enfant la découverte du principe alphabétique :

- 1) L'enfant doit tout d'abord comprendre que les mots sont composés de phonèmes;
- 2) L'enfant doit connaître au moins quelques lettres (mais préférablement plusieurs) pour pouvoir associer les phonèmes à l'oral avec les lettres écrites;
- 3) Comme il est peu probable que l'enfant découvre seul le principe alphabétique, c'est par les interactions avec des lecteurs et des scripteurs que l'enfant est amené à découvrir le principe alphabétique.

Giasson (2011) rappelle que la maternelle ne doit pas devenir une classe de première année sous prétexte que l'on aborde la lecture et l'écriture avec l'enfant. Les activités proposées à l'enfant doivent être ludiques, spontanées et contextualisées. Giasson

(2011) relève donc l'importance d'accompagner l'enfant dans l'émergence de l'écrit par une exploration simultanée des cinq composantes de son modèle (voir la figure 2.1).

Figure 2.1 Composantes de l'émergence de l'écrit selon Giasson (2011, p. 41)



#### 2.2.4 Modèle de Rohde (2015)

Selon Rohde (2015), les premières aptitudes en émergence de l'écrit incluent les habiletés reliées à l'alphabet, à la conscience phonologique, à la représentation symbolique et à la communication. Ce qui distingue le modèle de Rohde (2015) des autres modèles présentés précédemment est l'importance accordée au contexte pour comprendre les processus dynamiques en jeu lors des premiers apprentissages en lecture et en écriture. Pour Rohde (2015), l'émergence de l'écrit ne doit pas être vue comme une série linéaire de composantes individuelles. L'auteure croit que les modèles existants en émergence de l'écrit n'offrent qu'une vision partielle du processus d'apprentissage de l'enfant et que ces modèles sont principalement orientés autour d'aptitudes isolées, sans la perspective de l'environnement qui les entoure.

Pourtant, comprendre ces aptitudes, ainsi que la façon dont elles sont interreliées, est essentiel pour développer l'émergence de l'écrit. De même, reconnaître l'importance du contexte permet d'assurer aux enfants le soutien dont ils ont besoin pour développer toutes ces connaissances, ces attitudes et ces habiletés préliminaires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Rohde, 2015). Le modèle présenté par Rohde (2015) considère l'émergence de l'écrit comme un processus interactif de toutes ses composantes. Trois composantes principales se chevauchent, à savoir le langage oral, la conscience phonologique et la conscience de l'écrit, pour produire d'autres types de connaissances et d'habiletés. Au centre du modèle se retrouve l'écriture.

### *Le langage oral*

Le langage est un aspect crucial de l'émergence de l'écrit, car il permet les interactions sociales, la communication, la démonstration des habiletés et des connaissances, ainsi que l'acquisition de nouveaux concepts. Selon Rohde (2015), le langage oral est lié de façon étroite à la compréhension, un élément essentiel pour soutenir l'émergence de l'écrit. Le niveau d'aisance de l'enfant avec le langage et le vocabulaire est par ailleurs fortement prédictif de sa réussite ultérieure en lecture et en écriture (Justice et Pollen, 2003; Snow *et al.*, 1998).

### *La conscience phonologique*

Rohde (2015) propose une définition de la conscience phonologique qui regroupe plusieurs éléments proposés dans les modèles de Whitehurst et Lonigan (1998), de Sénéchal *et al.* (2001) et de Giasson (2011). La conscience phonologique, dans le modèle de Rohde (2015), est l'habileté à détecter, à identifier et à manipuler les structures sonores du langage. La conscience phonologique comprend la segmentation de mots en syllabes, l'identification et la production de rimes, la reconnaissance de sons individuels dans les mots, la fusion des sons pour faire des mots ainsi que la

séparation de mots en phonèmes individuels (Justice et Pollen, 2003). L'acquisition de la conscience phonologique est essentielle pour comprendre la relation entre les lettres et les sons (Rohde, 2015). Pour la plupart des enfants, le langage est d'abord appris comme un mode de communication et ce n'est que plus tard dans la petite enfance qu'ils apprennent à se préoccuper de ses aspects sonores (Goswami, 2001).

### *La conscience de l'écrit*

Dans le modèle de Rohde (2015), la conscience de l'écrit regroupe la connaissance de l'alphabet et les concepts liés à l'écrit. Ces deux aspects permettent de développer la compréhension sur la façon dont le langage écrit est construit et utilisé (Rohde, 2015). Devenir un lecteur et un scripteur dépend à la fois de la connaissance du langage et de la compréhension des systèmes et des symboles d'un texte. Pour ce qui est de la connaissance de l'alphabet, Rohde (2015) propose trois types d'habiletés : reconnaître et nommer les lettres, identifier les sons produits par les lettres et relier les lettres écrites à leurs sons. Ceci permettra éventuellement de développer le principe alphabétique, comme le précise également Giasson (2011). Quant aux concepts liés à l'écrit, ils font référence à la compréhension que l'enfant a de l'écrit, c'est-à-dire de ses différentes fonctions et du fait que l'écrit est porteur d'un message (Rohde, 2015).

### *Le chevauchement du langage oral et de la conscience phonologique*

Rohde (2015) se base sur certaines recherches (Goswami, 2001; Stadler, Watson et Skahan, 2007) qui considèrent qu'à la jonction du langage oral et de la conscience phonologique se trouve la restructuration lexicale. Il s'agit de la capacité de l'enfant à discriminer de façon de plus en plus précise les mots stockés dans sa mémoire. À mesure que le lexique mental des enfants se développe, leur représentation mentale des mots passe d'une forme globale à une forme plus segmentée. Cette restructuration est

nécessaire pour différencier des mots qui contiennent des sons similaires et faciliter ainsi leur reconnaissance (Goswami, 2001; Stadler *et al.*, 2007).

#### *Le chevauchement de la conscience de l'écrit et du langage oral*

La combinaison de la conscience de l'écrit et du langage oral permet à l'enfant de développer différentes stratégies de compréhension, telles que la prédiction, l'inférence et le raisonnement. Toutes ces stratégies sont utilisées à la fois en situation d'écoute et pour la lecture (Rohde, 2015). L'auteure propose également que l'interrelation entre la conscience de l'écrit et le langage oral s'observe au niveau de la syntaxe et de la grammaire, mais aussi dans l'observation des similarités et des différences entre l'oral et l'écrit.

#### *Le chevauchement de la conscience phonologique et de la conscience de l'écrit*

À l'intersection de ces deux composantes se trouve la connaissance basée sur le code, c'est-à-dire les relations entre les lettres et les sons. Ceci constitue la première étape dans le décodage de textes (Rohde, 2015). Le décodage requiert la connaissance de l'alphabet et des sons du langage. Ces aptitudes permettent également à l'enfant de faire des essais d'écriture inventée ou spontanée (Rohde, 2015).

#### *L'écriture*

Au centre du modèle, Rohde (2015) décrit l'écriture comme un processus complexe qui requiert l'intégration de la conscience phonologique (connaître et isoler les sons), de la conscience de l'écrit (être conscient que l'écrit est porteur d'un message) et du langage (être conscient que la signification des mots permet d'interpréter le message). L'écriture émergente, ou les premières tentatives de l'enfant de marquer le papier pour créer un message, débutent bien avant toute reconnaissance de lettres et de mots.

L'évolution de l'enfant en émergence de l'écrit peut s'exprimer au travers de l'écriture selon certaines phases : des dessins, souvent accompagnés d'une description orale, puis l'inclusion de lettres, ou de pseudo-lettres, à mesure que l'enfant développe sa connaissance de l'alphabet. Les lettres vont ressembler de plus en plus à des mots lorsque l'enfant développera davantage sa conscience phonologique et les relations lettres/sons (Rohde, 2015).

### *L'impact du contexte en émergence de l'écrit*

L'environnement influence les expériences sociales et culturelles, ce qui, selon Rohde (2015), n'est pas souligné dans les modèles existants en émergence de l'écrit. Le modèle de Rohde (2015) inclut les composantes principales de l'émergence de l'écrit (langage, conscience de l'écrit, conscience phonologique), mais aussi le contexte dans lequel les enfants développent les connaissances, les habiletés et les attitudes préalables à un apprentissage de la lecture et de l'écriture. Trois éléments définissent ce contexte : la culture, la communauté et les données démographiques. La culture fait référence aux expériences sociales et culturelles des enfants. La communauté est importante dans la mesure où elle a un impact sur la disponibilité de ses membres à soutenir l'enfant dans son appropriation de l'écrit, et ce, dans différents milieux de vie (p. ex., famille, bibliothèque, milieu de garde, etc.). Quant aux données démographiques, elles décrivent les expériences antérieures et les modes de vie des enfants et des enseignantes. La figure 2.2 illustre le modèle de Rohde (2015) en fonction de ses composantes et de leurs interrelations.

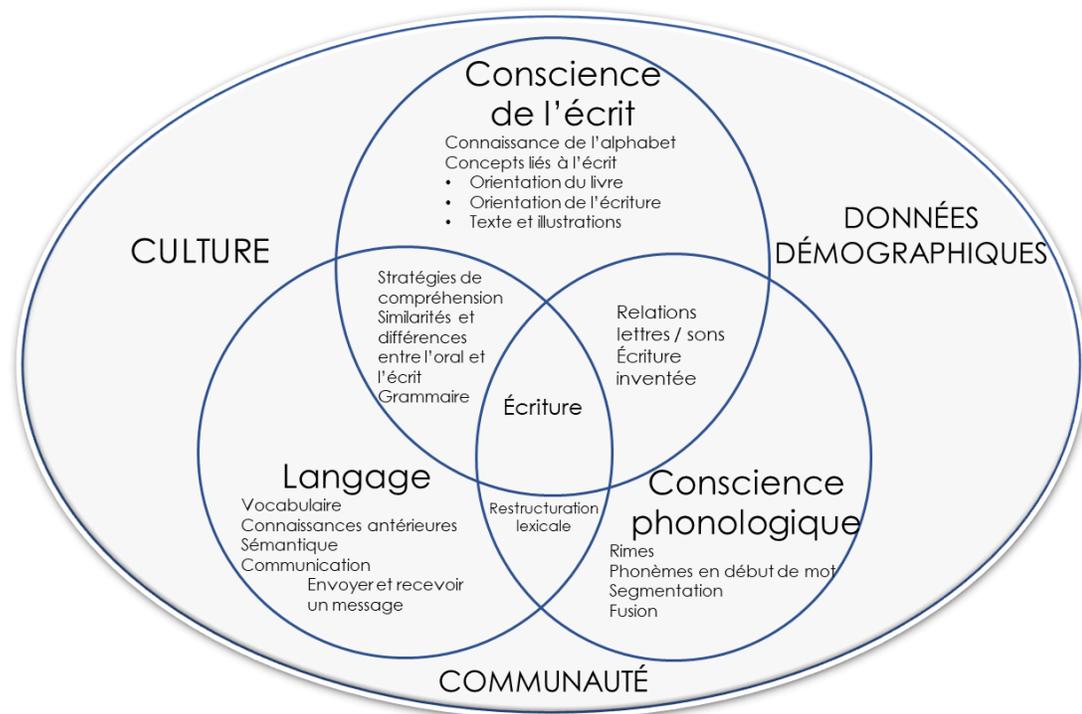


Figure 2.2 Modèle de l'émergence de l'écrit selon Rohde (2015, p. 8)

### 2.2.5 Synthèse et choix d'un modèle en émergence de l'écrit

Selon Whitehurst et Lonigan (1998), des informations situées à l'extérieur du mot sont nécessaires pour la compréhension et sont représentées par les processus *outside-in*. En ce qui a trait au code alphabétique, il s'agit d'informations qui se trouvent à l'intérieur du mot, donc au niveau des processus *inside-out*. L'interrelation de ces deux types de processus démontre ainsi la relation logique entre le langage et la lecture.

Malgré une différence fondamentale dans leur structure, les modèles de Whitehurst et Lonigan (1998) et de Sénéchal *et al.* (2001) présentent plusieurs composantes communes. Sur le plan langagier, on retrouve dans les deux modèles la connaissance

narrative et le langage. La conscience phonologique et la conscience syntaxique sont aussi présentes comme habiletés métalinguistiques. Pour ce qui est de la connaissance procédurale, les deux modèles proposent l'écriture émergente, la connaissance des graphèmes et la correspondance graphèmes-phonèmes. La connaissance des conventions liées à l'écrit est aussi présente de part et d'autre, toutefois le modèle de Whitehurst et Lonigan (1998) ne mentionne pas spécifiquement les fonctions de l'écrit.

Ainsi, plusieurs similitudes rapprochent ces deux modèles, la différence principale se situant dans la définition proposée par Sénéchal *et al.* (2001) du concept de l'émergence de l'écrit, composé des connaissances conceptuelles et procédurales. Les habiletés métalinguistiques et le langage ne sont pas inclus dans le concept plus restreint de l'émergence de l'écrit. D'après Sénéchal *et al.* (2001), cette distinction permet de comprendre plus précisément la nature des liens entre les composantes de l'émergence de l'écrit, du langage oral et des habiletés métalinguistiques. La pertinence de conceptualiser de façon plus étroite l'émergence de l'écrit est donc de démontrer la nature complexe, riche et dynamique des relations entre l'émergence de l'écrit, le langage oral et les habiletés métalinguistiques.

Pour Sénéchal *et al.* (2001), cette vision de l'émergence de l'écrit permet à la fois aux chercheurs d'analyser plus finement les relations entre les différents comportements observés chez l'enfant, et aux praticiens de cibler de meilleures interventions en fonction du moment d'implantation et de l'impact que peuvent avoir ces interventions sur les autres habiletés qui seront nécessaires pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

À l'inverse de Sénéchal *et al.* (2001), le modèle proposé par Giasson (2011) intègre le langage oral et les habiletés métalinguistiques, comme la conscience phonologique, au concept de l'émergence de l'écrit. Le modèle de Giasson (2011) intègre d'ailleurs toutes ses autres composantes à l'émergence de l'écrit, c'est-à-dire la clarté cognitive,

la connaissance des lettres et le principe alphabétique. Le modèle de Giasson est donc en cohérence avec la perspective adoptée par Neuman et Roskos (2007) qui stipule que le langage oral et le langage écrit sont « les deux côtés d'une même pièce de monnaie » (traduction libre, p. 12). Chaque fois que l'on fait la promotion du développement de l'écrit chez l'enfant, on permet aussi le développement du langage oral. Et quand l'emphase est mise sur le développement du langage oral, cela stimule le développement du langage écrit (Neuman et Roskos, 2007).

Cette conception, partagée par Whitehurst et Lonigan (1998) et par Rohde (2015), tend à appuyer une intégration du langage oral à l'émergence de l'écrit. Le modèle de Rohde (2015) regroupe les principaux éléments normalement associés à l'émergence de l'écrit : le langage oral, la conscience phonologique, la conscience des fonctions de l'écrit et des lettres de l'alphabet, les concepts liés à l'écrit et l'écriture émergente. Ce qui ressort du modèle de Rohde et qui est moins présent dans les modèles de Whitehurst et Lonigan (1998), de Sénéchal *et al.* (2001) et de Giasson (2011), est l'importance du contexte (culture, communauté et données démographiques) et son influence sur le développement de l'enfant en émergence de l'écrit. Rohde (2015) propose des interrelations entre les différentes composantes de son modèle, relevant ainsi le dynamisme des processus. L'écriture est placée au centre du modèle comme un acte intégrateur de toutes les autres composantes.

À la différence des autres modèles présentés, celui de Rohde (2015) démontre bien que chaque composante soutient le développement des autres composantes du modèle, plutôt que de présenter des habiletés isolées. De plus, ce modèle fait ressortir l'importance de reconnaître l'environnement dans lequel évoluent l'enfant et sa famille, en prenant en considération des facteurs comme la culture, la communauté et les données démographiques qui affectent le développement de l'enfant en émergence de l'écrit, ce qui est en adéquation avec les recommandations du CSE (2012). Le contexte de vie de l'enfant joue donc un rôle de premier plan dans le modèle de Rohde (2015)

au regard des connaissances, des attitudes et des habiletés qui évolueront au sein d'un processus dynamique. Également, l'intégration des principales composantes (langage oral, conscience de l'écrit et conscience phonologique) ainsi que leurs interrelations permettent la complémentarité de ces éléments au sein des activités vécues en classe par l'enfant. Le développement de la conscience phonologique et des habiletés langagières étant lié à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, il semble approprié d'inclure ces deux aspects dans un même modèle (Dalpé *et al.*, 2010). Par ailleurs, dans le programme d'éducation préscolaire 4 ans (MEES, 2017) et 5 ans (MEQ, 2006), le langage oral et le langage écrit sont intégrés à la compétence langagière, ce qui est en adéquation avec le modèle de Rohde (2015). Finalement, le modèle de Rohde (2015) intègre des habiletés de bas niveau nécessaires pour le décodage, comme la connaissance du nom et du son des lettres, ainsi que des habiletés de haut niveau, comme l'acquisition du vocabulaire et les stratégies de compréhension. En raison de ces différentes considérations, le modèle de Rohde (2015) sera donc adopté pour la présente recherche.

Les composantes en émergence de l'écrit s'actualisent au sein des pratiques enseignantes en émergence de l'écrit, lesquelles seront abordées dans la section suivante qui porte sur l'environnement éducatif de la classe de maternelle 4 ans et 5 ans.

### 2.3 Environnement éducatif et émergence de l'écrit

Les chercheurs qui s'intéressent aux pratiques enseignantes en classe de maternelle 4 ans et 5 ans s'attardent généralement à l'environnement éducatif de la classe en fonction de deux aspects : l'environnement psychologique, appelé aussi interventions directes, et l'environnement physique, appelé aussi interventions indirectes. L'environnement psychologique relève des interactions entre l'enseignante et les enfants, et des interactions que les enfants peuvent avoir entre eux (Justice *et al.*, 2008),

alors que l'environnement physique réfère principalement à la structure de la classe et aux ressources matérielles (Guo, Sawyer, Justice et Kadevarek, 2013). Les prochaines sections permettront de mieux définir ces deux types d'environnement.

### 2.3.1 Environnement psychologique

Alors que l'environnement physique réfère à la façon dont l'enseignante aménage le matériel et le mobilier en classe, l'environnement psychologique réfère à l'ambiance, au ton et aux valeurs que l'enseignante met de l'avant par rapport à l'apprentissage (Neuman et Roskos, 2007). L'expérience dynamique des enfants est distincte des éléments physiques de l'environnement de la classe et se caractérise principalement par la qualité des interactions entre l'enseignante et les enfants, et des interactions entre les enfants eux-mêmes (Justice *et al.*, 2008).

La recherche démontre qu'un environnement psychologique de qualité est lié positivement à l'émergence de l'écrit (Beecher, Abbott, Petersen et Greenwood, 2017; Justice *et al.*, 2008; Snow *et al.*, 1998). L'environnement psychologique s'articule autour de pratiques enseignantes mises en place pour favoriser le développement du langage oral et écrit (Casbergue et Strickland, 2016). Ces pratiques incluent l'utilisation de questions ouvertes avec les enfants, la contextualisation de nouveaux mots de vocabulaire, l'étayage de la pensée complexe, la rétroaction orientée sur les processus, l'enseignement explicite des termes et des fonctions de l'écrit, ainsi qu'un modelage des formes et des fonctions du langage oral (Justice *et al.*, 2008; Snow *et al.*, 1998).

Pour ce qui est du langage oral, Giasson (2011) distingue deux types de langage : le langage social et le langage scolaire. Le langage social est déjà familier aux enfants à leur entrée à la maternelle. Il réfère aux mots familiers et aux expressions fréquentes qui permettent à l'enfant de discuter de choses et d'événements qui ont une pertinence immédiate pour lui. Le langage scolaire nécessitera davantage le soutien de l'enseignante, car il est peu familier à l'enfant. En effet, le langage scolaire utilise des

mots inconnus et davantage liés aux disciplines scolaires, il demande une écoute beaucoup plus importante et sert à faire de nouveaux apprentissages (Giasson, 2011). L'enseignante oriente donc les discussions autour de lieux, d'événements ou de personnes qui n'ont pas nécessairement de pertinence immédiate pour l'enfant, ces éléments étant plus éloignés de la réalité de l'enfant dans l'espace et dans le temps. Par des expériences de communication et de négociation de sens avec un adulte sensible à ses besoins, l'enfant progresse, tant sur le plan du langage que de la pensée (Doyon et Fisher, 2010).

Par ailleurs, l'accès aux livres est de première importance en classe (Dydia, Schachter, Piasta, Justice, O'Connell et Pelatti, 2018). Par la manipulation de livres de fiction et de livres documentaires, l'enfant est amené à explorer différentes conventions de la langue écrite : la page couverture et la quatrième de couverture d'un livre, le titre, l'auteur, l'illustrateur, la pagination et la table des matières en sont des exemples. Explorer avec l'enseignante ces concepts de la clarté cognitive permet à l'enfant de comprendre comment le livre est structuré (Giasson, 2011).

Neuman et Roskos (2007) proposent d'autres pratiques enseignantes en émergence de l'écrit en lien avec l'environnement psychologique. En premier lieu, la lecture partagée permet de développer chez l'enfant plusieurs composantes de l'émergence de l'écrit (Giasson, 2011). Ce type de lecture, aussi appelée lecture interactive (Lefebvre et Giroux, 2010), est une pratique très efficace pour favoriser le développement du vocabulaire et la compréhension d'un sujet (Cabell, Justice, Vukelich, Buell et Han, 2008; Lefebvre et Giroux, 2010; Snow *et al.*, 1998; Whitehurst et Lonigan, 1998). En outre, l'enseignante peut modéliser la lecture d'un livre, puis le mettre à la disposition des enfants, ou participer avec eux lors des jeux libres pour étayer les comportements de lecteur ou de scripteur, enrichir le langage et donner des pistes de réinvestissement.

L'interaction entre l'adulte et l'enfant durant la lecture partagée, notamment par le biais de questions ouvertes, encourage la communication et l'expression des idées chez l'enfant (Kennedy, 2013). Les livres documentaires sont un excellent moyen d'introduire de nouveaux mots et de nouveaux concepts. Le développement de ces connaissances langagières soutient l'acquisition de schémas d'apprentissage plus complexes (Neuman et Roskos, 2007). De plus, la lecture partagée ou interactive représente une occasion pour les enfants de différencier le langage littéraire et le langage courant (Neuman et Roskos, 2007), à l'instar de Giasson (2011) qui propose de distinguer le langage scolaire et le social.

Pour soutenir l'enfant dans l'apprentissage des lettres, l'enseignante peut fournir des lettres faites de différents matériaux et faire suivre le tracé des lettres avec le doigt (Giasson, 2011). Pour ce qui est de l'écriture des lettres, il est important de permettre aux enfants d'explorer l'écrit de façon fonctionnelle. L'enseignante doit toutefois les guider pour la tenue du crayon et le sens du tracé (Giasson, 2011) afin de favoriser le développement des habiletés graphomotrices qui peuvent avoir une incidence sur les performances de l'enfant lors de ses débuts en écriture en première année du primaire (Lavoie, Morin et Labrecque, 2015). Le son des lettres sera abordé lors des activités de conscience phonologique.

En effet, les chansons, rimes et autres jeux portant sur les lettres et sur les mots sont des activités qui ont pour objectif de porter attention aux sons du langage. Il faut offrir à l'enfant plusieurs occasions de jouer avec les mots pour parvenir à en entendre les sons et ainsi développer sa conscience phonologique (Bouchard *et al.*, 2019). Cette habileté sera particulièrement importante pour les premiers apprentissages en lecture et en écriture, car elle favorise le développement du principe alphabétique (Beecher *et al.*, 2017; Invernizzi et Tortorelli, 2013; Snow *et al.*, 1998).

Par un soutien actif, l'enseignante peut également favoriser le développement de l'écriture chez l'enfant et sa compréhension des relations entre les lettres et les sons (Beecher *et al.*, 2017; Gerde *et al.*, 2012; Gerde, Bingham et Pendergast, 2015; Guo, Justice, Kadevarek et McGinty, 2012). Pour apprendre à reconnaître et à tracer les lettres, Bara, Lannuzel, Pronost et Calvarin (2015) proposent, par exemple, de faire toucher les lettres aux enfants, sollicitant ainsi la vision et la perception haptique. L'écriture est une forme de communication et une source de motivation importante pour permettre à l'enfant de se familiariser avec l'écrit (Kennedy, 2013; Neuman et Roskos, 2007). La construction active d'un système d'écriture est un processus dynamique qui subit plusieurs modifications dans le temps (Neuman et Roskos, 2007; Wells Rowe et Flushman, 2013).

Le jeu lié à l'émergence de l'écrit permet aux enfants d'utiliser un langage d'un niveau supérieur, notamment dans le cadre des jeux symboliques. Avec le soutien de l'enseignante, les jeux symboliques constituent un puissant levier pour le développement du langage et en retour, le langage enrichit le jeu (Neuman et Roskos, 2007). Selon Drainville (2017), les jeux symboliques constituent une occasion, pour l'enseignante, d'évaluer la progression des enfants dans leurs habiletés en émergence de l'écrit. En outre, dans une recherche menée par Jacob (2017), les jeux symboliques favorisent l'émergence de l'écrit lorsque l'enseignante met en pratique différents rôles (conteur, guide, informateur, médiateur et décideur) et qu'elle enrichit le coin des jeux symboliques de matériel écrit (Boudreau et Charron, 2015).

Les pratiques reconnues par la recherche citées plus haut respectent l'approche développementale qui est privilégiée à l'éducation préscolaire au Québec (Bouchard, 2019; Drainville, 2017; Larouche *et al.*, 2015; MEES, 2017; MEQ, 2006). L'enseignante offre un soutien chaleureux en classe, propose des coins thématiques qui suscitent les intérêts des enfants et utilise le jeu comme activité maitresse pour favoriser l'émergence de l'écrit (Bodrova et Leong, 2006; Bouchard *et al.*, 2019).

### 2.3.2 Environnement physique

Les pratiques enseignantes peuvent aussi être observées en fonction de l'environnement physique de la classe (Casbergue et Strickland, 2016; Guo *et al.*, 2012). L'environnement physique réfère à la façon dont l'enseignante aménage le matériel et le mobilier en classe (Neuman et Roskos, 2007). Par ses interactions avec l'environnement, l'enfant construit ses connaissances liées au langage oral et écrit (Charron *et al.*, 2016). Pour Dynia *et al.* (2018), l'environnement physique en émergence de l'écrit est un construit multidimensionnel. Leurs constats émergent d'une recherche évaluant la qualité de l'environnement physique en émergence de l'écrit dans 245 classes de maternelle 4 ans et 5 ans en mesurant différents éléments du matériel et du mobilier de la classe. L'analyse factorielle des résultats a permis de dégager un modèle à cinq dimensions comprenant les livres et le matériel lié à l'écrit, le matériel dédié à l'écriture, l'écrit dans l'environnement, la technologie et les autres types de matériels liés à l'écrit.

La présence en classe d'un coin lecture de qualité est souhaitable (Giasson, 2011; Neuman et Roskos, 2007). Par exemple, les livres doivent être variés, de genre et de niveaux différents, et porter sur des sujets qui présentent un intérêt pour les enfants et qui sont en lien avec les thèmes abordés en classe (Justice, 2006; Kennedy, 2013). Le coin lecture doit être confortable, les livres doivent y être bien rangés et des peluches ou des marionnettes peuvent être présentes (Morrow, Dougherty et Tracey, 2019). Des livres et du matériel écrit doivent aussi être proposés dans les autres aires de la classe, comme le coin des jeux symboliques, le coin des blocs et le coin science (Boudreau et Charron, 2015; Cunningham, 2010; Guo *et al.*, 2012; Neuman et Roskos, 2007).

L'accès au matériel écrit est lié positivement à l'émergence de l'écrit (Guo *et al.*, 2013; Kennedy, 2013). Une classe qui offre un environnement physique de qualité en émergence de l'écrit fournit aux enfants différents outils et du matériel d'écriture (Cunningham, 2010; Gerde, Bingham et Wasik, 2012). Un coin écriture est aménagé

dans un endroit calme (Giasson, 2011) avec une table, des chaises, des mots-étiquettes, différents papiers et types de crayons pour promouvoir une variété d'expériences d'écriture (Morrow *et al.*, 2019). Le coin écriture devrait inclure des appareils électroniques (p. ex., ordinateurs ou tablettes numériques) pour favoriser différents modes d'expression (Giasson, 2011; Morrow *et al.*, 2019). L'emphase des activités d'écriture doit être mise sur leur côté fonctionnel pour encourager la production écrite des enfants; il peut s'agir d'une invitation à une fête, d'un plan, d'une lettre ou de la production d'un journal, par exemple (Guo *et al.*, 2012).

Parmi les caractéristiques additionnelles des classes qui ont un environnement riche en écrits, il y a la présence et l'exposition de matériel écrit fonctionnel (Casbergue et Strickland, 2016; Kennedy, 2013). On peut penser, par exemple, à un calendrier, à des affiches, à des panneaux de signalisation et à des productions écrites de l'enseignante et des enfants (Guo *et al.*, 2012). La présence de l'écrit est visible dans toute la classe et contextualisée en fonction, notamment du thème abordé durant une période donnée. Ces écrits sont utilisés tout au long de la journée pour enrichir les expériences d'apprentissage des enfants (Casbergue et Strickland, 2016; Guo *et al.*, 2012).

Outre les livres, le matériel d'écriture et l'écrit présent dans l'environnement de la classe, Dynia *et al.* (2018) ajoutent certains outils liés à la technologie, comme les tablettes numériques et le coin d'écoute, ainsi que les autres types de matériel liés à l'écrit tels que les casse-têtes de mots ou de lettres, les jeux portant sur l'alphabet et les portfolios contenant les travaux écrits des enfants. D'après Dynia *et al.* (2018), la qualité de l'environnement physique doit être considérée en fonction de la quantité et de la variété du matériel proposé, mais également en fonction de l'utilisation réelle du matériel lié à l'émergence de l'écrit. Le tableau 2.3 présente le modèle à cinq facteurs de l'environnement physique en émergence de l'écrit selon Dynia *et al.* (2018).

Tableau 2.3 Modèle à cinq facteurs de l'environnement physique en émergence de l'écrit selon Dynia, Schachter, Piasta, Justice, O'Connell et Pelatti (2018, p. 251)

Facteurs de l'environnement physique	Éléments observables en classe
1. Variété et utilisation de livres	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coin lecture</li> <li>- Livres documentaires</li> <li>- Abécédaires</li> <li>- Livres de poésie</li> <li>- Livres sur des concepts</li> <li>- Livres sur le thème en cours</li> <li>- Temps passé dans le coin lecture</li> </ul>
2. Variété et utilisation du matériel au coin écriture	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Outils pour l'écriture</li> <li>- Papier et autres supports pour l'écriture</li> <li>- Temps passé à écrire</li> </ul>
3. Variété et utilisation de la technologie	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coin d'écoute</li> <li>- Jeux informatiques</li> <li>- Temps passé au coin d'écoute et à l'ordinateur</li> </ul>
4. Variété de l'environnement écrit	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alphabet</li> <li>- Matériel écrit de grand format</li> <li>- Productions écrites des enfants</li> <li>- Affichage de textes dictés à l'adulte</li> <li>- Étiquettes des noms des enfants</li> <li>- Étiquettes ou mur de mots</li> </ul>
5. Variété et utilisation des autres types de matériel écrit	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Matériel d'écriture dans les autres aires de jeux de la classe</li> <li>- Casse-tête de mots ou de lettres</li> <li>- Portfolios des productions écrites des enfants</li> <li>- Accessoires liés à l'écrit</li> <li>- Temps passé avec les jeux de mots et de sons</li> </ul>

En résumé, les résultats de la recherche menée par Dynia *et al.* (2018) démontrent que l'environnement physique est important pour promouvoir l'émergence de l'écrit, mais que les interactions entre l'enseignante et les enfants peuvent accroître l'efficacité d'un environnement physique de qualité. Ces résultats sont corroborés par ceux de Guo *et al.* (2012), dont la recherche effectuée dans 30 classes de maternelle 4 ans en milieu défavorisé a démontré que les enfants développaient davantage leurs habiletés en émergence de l'écrit dans un contexte où un environnement physique de qualité, évalué par le *Literacy Environment Checklist* (Smith et Dickinson, 2002), était combiné à un environnement psychologique de qualité, tel qu'évalué par l'outil d'observation des pratiques enseignantes *CLASS* (Pianta *et al.*, 2004). Ces deux environnements sont interdépendants et leur intégration permet une meilleure compréhension de la qualité du soutien en émergence de l'écrit.

Cette préoccupation liée à la qualité des pratiques enseignantes basée sur une interrelation de l'environnement physique et de l'environnement psychologique en émergence de l'écrit est également présente dans les travaux de Casbergue, McGee et Bedford (2008). Les enfants font de plus grands progrès en émergence de l'écrit lorsqu'ils sont soutenus par les pratiques enseignantes tant dans les activités d'enseignement explicite que lors des ateliers ou des jeux libres (Casbergue *et al.*, 2008). Ainsi, l'environnement physique s'avère important, mais insuffisant à lui seul et se doit d'être soutenu par l'environnement psychologique. La prochaine section traite des approches pédagogiques à l'éducation préscolaire.

#### 2.4 Approches pédagogiques à l'éducation préscolaire

D'après Legendre (2005), l'approche pédagogique peut être définie comme un point de vue (manière d'agir ou de procéder) ou comme une orientation pédagogique globale inscrite dans une approche particulière du développement de l'être humain. Dans la problématique, il a été question d'un continuum d'approches pédagogiques présentes

à l'éducation préscolaire, allant de l'approche développementale à l'approche scolarisante (Marinova et Drainville, 2019). L'approche développementale, basée principalement sur le jeu, vise l'intégration des différents domaines (neurologique, moteur, socioémotionnel, langagier et cognitif) dans la trajectoire de développement de l'enfant (Bouchard, 2019). En ce qui a trait à l'approche scolarisante, elle fait référence à un enseignement plus systématique de notions préalables à l'acquisition de contenus scolaires au primaire et est fondée sur le transfert de connaissances et l'instruction directe de l'enseignante (Marinova et Drainville, 2019).

Par ailleurs, selon Messier (2014), « adopter ou privilégier une approche pédagogique témoigne d'un choix qui repose sur des valeurs pédagogiques [...] » (p. 119) et « l'adoption d'une approche pédagogique précède le choix ou l'élaboration de stratégies [...] » (p. 120). Ainsi, particulièrement à l'éducation préscolaire, le positionnement de l'enseignante sur ce continuum d'approches pédagogiques influencera ses pratiques en classe (Legendre, 2005), notamment en émergence de l'écrit. Comme l'approche scolarisante vise la préparation des enfants à l'école primaire, l'apprentissage du langage écrit est davantage orienté sur l'enseignement direct des lettres de l'alphabet et le développement de la conscience phonologique (CSE, 2012). Dans le cas de l'approche développementale, l'apprentissage du langage écrit est plutôt appréhendé comme un processus en émergence au sein duquel les enfants construisent leurs connaissances par le biais du jeu, de découvertes et par leurs interactions avec des modèles de lecteurs et de scripteurs (Thériault, 2008). De ce fait, les pratiques enseignantes varient selon qu'elles soient davantage axées sur l'approche scolarisante ou l'approche développementale, ou selon qu'elles se situent entre ces deux pôles du continuum.

## 2.5 Pratiques enseignantes déclarées

Altet (2002) définit la pratique enseignante comme « la manière singulière d'une personne, sa façon réelle propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement » (p. 86). Toujours selon Altet (2003), la recherche sur les pratiques enseignantes doit se faire selon une perspective heuristique pour pouvoir mieux les connaître, les décrire, et ainsi comprendre leur organisation et leur fonctionnement. Les pratiques enseignantes désignent ce qui se fait en classe avec les enfants, mais comprennent également d'autres éléments comme les pratiques liées à l'organisation matérielle de la classe et à l'encadrement des enfants (Altet, 2003). Comme la présente recherche s'intéresse à ces différents éléments dans une visée plus particulièrement descriptive, il semble approprié de développer des connaissances sur les pratiques enseignantes (Altet, 2003).

D'après Talbot (2012), peu de recherches s'intéressent à ce qui se fait réellement en classe, particulièrement à l'éducation préscolaire. Les connaissances portant sur les pratiques enseignantes à l'éducation préscolaire restent donc à développer. Cette vision heuristique permet en premier lieu de décrire les pratiques enseignantes et, ultérieurement, de les expliquer (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2010). Les pratiques déclarées des enseignantes, que ce soit par le biais de questionnaires ou d'entretiens, permettent le « dire sur le faire », une dimension incontournable des pratiques enseignantes (Clanet, 2001). Elles témoignent des intentions, des choix et des décisions de l'enseignante (Clanet, 2001), mais également du processus d'activation des conceptions (Deaudelin, Lefebvre, Brodeur, Dussault et Richer, 2005).

## 2.6 Synthèse du cadre conceptuel et objectifs de recherche

La conception de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture a évolué de façon significative en fonction de certains changements de paradigme. Au cours des années 1950 dominait le courant de la maturation, selon lequel l'enfant devait atteindre un certain stade de maturation neurologique avant de pouvoir apprendre à lire et à écrire. Plus tard, dans les années 1960 et 1970, un second courant, celui de l'intervention, mettait de l'avant le développement d'habiletés préalables à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, l'accent étant mis sur la préparation de l'enfant avant son entrée à l'école. Depuis les années 1980, le courant de l'émergence de l'écrit présente le jeune enfant d'âge préscolaire comme un lecteur et un scripteur en devenir. Au contact de son environnement et au moyen de ses interactions sociales, l'enfant développe très tôt des idées, des hypothèses et des conceptions sur l'écrit. Il est donc un lecteur et un scripteur émergent avant de recevoir un enseignement formel au début du primaire.

L'émergence de l'écrit est donc définie comme un ensemble de connaissances, d'attitudes et d'habiletés évoluant selon un continuum développemental, et qui permettront à l'enfant d'effectuer ses premiers apprentissages en lecture et en écriture (Rohde, 2015). L'émergence de l'écrit fait ainsi référence à l'appropriation progressive de la lecture et de l'écriture telle que vécue par l'enfant avant son entrée en première année. De ce fait, certains facteurs contribuent à l'émergence de l'écrit et ont été présentés selon quatre modèles.

Whitehurst et Lonigan (1998), Sénéchal *et al.* (2001), Giasson (2011) ainsi que Rohde (2015) ont proposé différents modèles en émergence de l'écrit. Pour les fins de la présente recherche, le modèle de Rohde (2015) a été retenu. Au sein d'un contexte plus large comprenant la culture, la communauté et les données démographiques, ce modèle inclut trois composantes principales liées à l'émergence de l'écrit, soit le langage, la conscience phonologique et la conscience de l'écrit qui sont en interrelation au sein

d'un processus dynamique. Le développement de l'ensemble des composantes du modèle de Rohde (2015) doit être soutenu par des pratiques enseignantes reconnues par la recherche en classe de maternelle 4 ans et 5 ans.

Les pratiques enseignantes en émergence de l'écrit s'actualisent au sein d'un environnement éducatif incluant l'environnement psychologique et l'environnement physique. L'environnement psychologique réfère principalement au soutien à l'apprentissage offert par l'enseignante aux enfants, de même qu'aux interactions sociales qui ont lieu dans la classe et qui favorisent le développement des différentes composantes de l'émergence de l'écrit. L'environnement physique regroupe le matériel et l'organisation physique de la classe, et comprend, notamment les livres, le matériel d'écriture, l'affichage, les outils technologiques ainsi que les jeux portant sur les lettres et les mots. Les pratiques enseignantes peuvent donc être décrites en fonction de la combinaison d'un environnement psychologique et d'un environnement physique. De plus, comme mentionné dans le chapitre portant sur la problématique de recherche, des principes d'intervention qui respectent l'approche développementale mise de l'avant dans les programmes ministériels permettent, par l'appropriation des différentes composantes du modèle de Rohde (2015), de développer les habiletés de bas niveau et de haut niveau essentielles au cheminement de l'enfant en émergence de l'écrit.

À partir des recherches portant sur l'émergence de l'écrit, il apparaît essentiel de prendre en considération ce processus d'appropriation de l'écrit dont l'influence est marquante pour les premiers apprentissages en lecture et en écriture. Au Québec, certaines recherches se sont intéressées aux pratiques enseignantes en émergence de l'écrit dans un contexte d'éducation préscolaire (notamment Drainville, 2017; Jacob, 2017; Thériault, 2008). La recherche de Thériault (2008) a été présentée dans la problématique et démontre des lacunes quant aux savoirs et aux pratiques enseignantes en émergence de l'écrit dans un contexte de maternelle 4 ans temps plein en milieu défavorisé. La recherche de Drainville (2017), une autre étude de cas faite auprès de

deux enseignantes à l'éducation préscolaire, porte sur l'évaluation de l'émergence de l'écrit en contexte de jeux symboliques, donc sur un aspect très précis des pratiques enseignantes. Vu la sélection de cas homogènes et le nombre restreint de participants, il est difficile d'étendre les résultats obtenus à l'ensemble des pratiques enseignantes en émergence de l'écrit. Quant aux travaux de Jacob (2017), il s'agit d'une recherche collaborative avec trois enseignantes en milieu autochtone sur l'intégration de l'émergence de l'écrit en contexte de jeux symboliques. La particularité du contexte limite également la généralisation à d'autres contextes. Par ailleurs, d'autres recherches ayant abordé les pratiques enseignantes en fonction de l'environnement physique et de l'environnement psychologique de la classe (Dydia, *et al.*, 2018; Guo *et al.*, 2012) ont soulevé l'interdépendance de ces deux types d'environnement et l'influence de leur qualité respective sur l'émergence de l'écrit.

Le tableau 2.4 offre une synthèse des principes d'intervention qui ont été présentés dans la problématique et dans le cadre conceptuel, ainsi que les habiletés de bas niveau et de haut niveau qui doivent être développées grâce aux pratiques enseignantes mises en place à l'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans. Les principes d'intervention, qui respectent l'approche développementale, encadrent les pratiques enseignantes au regard de l'environnement psychologique dans le cas des principes 1, 2, 3, et se rapportent à l'environnement physique dans le cas des principes 4, 5 et 6. Quant aux habiletés en émergence de l'écrit, elles sont classées selon les habiletés de bas niveau et de haut niveau, et associées aux composantes principales du modèle de Rohde (2015) qui soutiendront leur développement.

Tableau 2.4 Tableau récapitulatif des principes d'intervention et des habiletés à développer en émergence de l'écrit en lien avec les composantes principales du modèle de Rohde (2015)

Principes d'intervention  (approche développementale)	Habiletés	Composantes de l'émergence de l'écrit (Rohde, 2015)
<p><u>Environnement psychologique</u></p> <p>1) L'enseignante est un modèle de lecteur et de scripteur</p> <p>2) L'enseignante favorise les interactions autour de l'écrit</p> <p>3) L'enseignante encourage l'exploration par les enfants</p> <p>(Giasson, 2011)</p>	<p><u>Habiletés de bas niveau</u> (règles de codage du système d'écriture) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Connaissance du nom des lettres</li> <li>- Connaissance du son des lettres</li> <li>- Conscience phonologique</li> <li>- Principe alphabétique</li> </ul> <p>(Giasson, 2011)</p>	<p><u>Conscience de l'écrit</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Connaissance de l'alphabet</li> <li>- Concepts liés à l'écrit</li> </ul> <p><u>Conscience phonologique</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rimes</li> <li>- Syllabes</li> <li>- Phonèmes</li> <li>- Fusion</li> </ul>
<p><u>Environnement physique</u></p> <p>4) Les coins de la classe encouragent l'exploration par les enfants</p> <p>5) Les coins de la classe sont enrichis de matériel écrit</p> <p>6) Les contextes d'apprentissage sont signifiants</p> <p>(Bouchard <i>et al.</i>, 2019; Smith <i>et al.</i>, 2008)</p>	<p><u>Habiletés de haut niveau</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compréhension</li> <li>- Vocabulaire</li> <li>- Langage oral</li> <li>- Inférences, prédictions, raisonnement, rappel du récit</li> </ul> <p>(Caffieux, Lecloux et Van Lint, 2007; Castles, Rastle et Nation, 2018; Piasta, 2016; Van Kleeck, 2008)</p>	<p><u>Langage</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulaire</li> <li>- Communication</li> <li>- Sémantique</li> <li>- Connaissances antérieures</li> </ul>

Le cadre conceptuel a ainsi permis de définir l'émergence de l'écrit et de soulever l'importance des pratiques enseignantes pour en favoriser le développement par le biais de l'environnement psychologique et de l'environnement physique de la classe. Ces pratiques varient en fonction de la position des enseignantes sur le continuum des approches pédagogiques à l'éducation préscolaire, allant de l'approche scolarisante à l'approche développementale. Nous nous intéresserons plus particulièrement aux enseignantes à l'éducation préscolaire ayant cinq ans et moins d'expérience en enseignement, puisque la problématique a démontré que la formation initiale des enseignantes à l'éducation préscolaire était jugée insuffisante et que les lacunes observées pouvaient avoir un impact sur la qualité des pratiques en émergence de l'écrit. En outre, la recherche de Schachter *et al.* (2016) a démontré que les pratiques enseignantes se développaient surtout durant les cinq premières années d'enseignement, atteignant un plateau et subissant même un déclin par la suite.

L'objectif général de cette recherche est de décrire les pratiques déclarées en émergence de l'écrit de nouvelles enseignantes en contexte de maternelle 4 ans et 5 ans.

Afin de dresser un portrait global de ces pratiques, la présente recherche vise donc les trois objectifs spécifiques suivants :

- 1) En tenant compte des approches pédagogiques utilisées et du contexte dans lequel évoluent les nouvelles enseignantes, décrire les pratiques déclarées qui se rapportent aux principes d'intervention en émergence de l'écrit au regard de l'environnement psychologique et de l'environnement physique de la classe.
- 2) Décrire les pratiques déclarées des nouvelles enseignantes qui soutiennent le développement des habiletés de bas niveau et de haut niveau en émergence de l'écrit.

- 3) Documenter les apports de la formation initiale et les sources d'influence lors de l'insertion professionnelle de ces nouvelles enseignantes au regard de l'émergence de l'écrit.

Le chapitre suivant traitera de la méthodologie utilisée aux fins de la présente recherche.

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Les chapitres précédents ont exposé la problématique et le cadre conceptuel de la recherche en soulevant l'importance des pratiques enseignantes en émergence de l'écrit dans un contexte de maternelle 4 ans et 5 ans. Dans le but de parvenir à une description riche de ces pratiques chez les nouvelles enseignantes, le type de recherche envisagé se base sur une approche qualitative. Il sera question du processus de sélection des participants ainsi que de la méthodologie de recherche qualitative qui sera utilisée pour la collecte et l'analyse des données. Seront également abordés les critères de rigueur scientifique et les considérations éthiques de la recherche.

#### 3.1 Type de recherche

Dans les prochaines sections, la recherche qualitative/interprétative à caractère descriptif sera définie comme démarche méthodologique et justifiée au regard des objectifs de la présente recherche en lien avec la description des pratiques enseignantes en émergence de l'écrit.

##### 3.1.1 Recherche qualitative/interprétative à caractère descriptif

La présente recherche s'intéresse aux pratiques enseignantes en émergence de l'écrit dans un contexte de maternelle 4 ans et 5 ans, et ce, auprès d'enseignantes ayant cinq ans et moins d'expérience à l'éducation préscolaire. Les objectifs de recherche portent

plus particulièrement sur la description de ces pratiques. La recherche qualitative vise justement à décrire et à expliquer avec précision et de façon détaillée les phénomènes (Thouin, 2014). De plus, la recherche qualitative, liée au paradigme interprétatif, produit une compréhension de ces phénomènes sociaux et s'intéresse au point de vue et à l'expérience des personnes; en utilisant les propres mots des participants, on cherche ainsi à dégager la signification des paroles et des comportements (Fortin et Gagnon, 2016; Paillé et Muchielli, 2016). Pour Denzin et Lincoln (2018), la recherche qualitative est basée sur des pratiques matérielles et interprétatives qui rendent le monde visible. Ainsi, le monde est transposé en une série de représentations : notes, observations, entretiens, photographies, enregistrements, etc.

Par ailleurs, la recherche qualitative/interprétative tient compte des interactions des individus entre eux et avec leur environnement, ce qui correspond à nos objectifs de recherche, soit de décrire les pratiques enseignantes en émergence de l'écrit au regard de l'environnement psychologique et de l'environnement physique de la classe. La recherche qualitative/interprétative repose sur une démarche souple et émergente qui « [...] permet au chercheur de comprendre, de l'intérieur, la nature et la complexité des interactions d'un environnement déterminé, et d'orienter sa collecte de données en tenant compte de la dynamique interactive du site de recherche » (Savoie-Zajc, 2018, p. 193).

De manière générale, la recherche qualitative souhaite ainsi apporter une meilleure compréhension sur la façon dont les gens construisent leur monde et sur le sens qu'ils attribuent à leurs expériences (Denzin et Lincoln, 2018; Merriam et Tisdell, 2016). Pour Merriam et Tisdell (2016), la recherche qualitative permet de produire des descriptions riches du phénomène observé. Il existe une interrelation entre le contexte, les participants et le phénomène à l'étude (Tuckman et Harper, 2012). La recherche interprétative, le type le plus commun de recherche qualitative, suppose que la réalité est socialement construite et qu'il y a plusieurs réalités observables, comme il peut y

avoir plusieurs interprétations d'un même événement. La perspective épistémologique interprétative vise donc principalement la description, la compréhension et l'interprétation (Merriam et Tisdell, 2016), plutôt que l'élaboration de lois universelles (Miles et Huberman, 2003). L'étude des pratiques enseignantes se prête bien à une approche qualitative, ce qui fait l'objet de la prochaine section.

### 3.1.2 Recherche qualitative et pratiques enseignantes

D'après Vanderberghe (2010), la recherche qualitative serait la plus appropriée pour dégager les significations et les buts que les enseignants attribuent à leurs activités. Tout particulièrement dans la recherche en éducation, il importe de décrire et d'analyser le sens que les acteurs donnent à leur engagement. La recherche qualitative rend compte de la complexité de l'environnement scolaire (Vanderberghe, 2010).

En ce qui concerne l'émergence de l'écrit dans un contexte de maternelle 4 ans et 5 ans, il est essentiel de développer des connaissances sur les pratiques enseignantes et le choix d'une recherche qualitative de nature descriptive permet de répondre à cette visée heuristique (Dupin de Saint-André *et al.*, 2010). Ce choix méthodologique correspond donc aux objectifs de la présente recherche qui sont orientés vers la description des pratiques enseignantes. À cette étape-ci, il est essentiel de s'attarder aux participantes qui peuvent apporter des éléments de réponse à la question et aux objectifs de recherche.

## 3.2 Participantes

La méthodologie de recherche suppose la mise en place de stratégies opérationnelles qui se traduisent par des considérations d'ordre pratique. Le chercheur se demandera donc quelles personnes il doit rencontrer, ainsi que le nombre de personnes qui constitueront l'échantillon de la population visée (Savoie-Zajc et Karsenti, 2018). Ces points seront abordés dans les sections suivantes.

### 3.2.1 Définition de la population

Pour définir une population, il faut appliquer des critères de décision (ou d'inclusion) qui permettent d'identifier quels individus possèdent les caractéristiques requises pour faire partie de cette population. Ces critères d'inclusion ou d'exclusion sont justifiés en fonction de la problématique d'une recherche (Gaudreau, 2011).

La problématique de recherche a démontré l'importance de s'intéresser aux nouvelles enseignantes à l'éducation préscolaire en ce qui a trait à leurs pratiques en émergence de l'écrit, puisque ces pratiques sont basées sur la formation initiale reçue qui, pour sa part, s'avère minimale dans le cursus universitaire au Québec (Beauséjour *et al.*, 2004; Bédard *et al.*, 2002). À cet effet, la présente recherche est menée auprès d'enseignantes qui ont cinq ans et moins d'expérience en enseignement et qui sont actuellement en maternelle 4 ans ou 5 ans. Il s'agit donc d'enseignantes qui ont récemment complété leur formation initiale et qui sont encore reconnues comme étant en période d'insertion professionnelle (Desmeules *et al.*, 2017).

### 3.2.2 Procédure d'échantillonnage

La recherche qualitative issue du paradigme interprétatif privilégie les échantillons de type intentionnel et non probabiliste (Savoie-Zajc, 2018), car l'objectif visé n'est pas de généraliser les résultats à toute une population, mais plutôt de développer une compréhension approfondie d'un phénomène central. De ce fait, le chercheur qui adopte une approche qualitative choisit de façon délibérée et intentionnelle des individus et des contextes précis pour la collecte des données. La sélection des participants et des lieux permet à la compréhension d'émerger à partir de ces individus et de ces contextes riches en information (Creswell et Guetterman, 2019).

Les échantillons non probabilistes sont constitués en fonction des caractéristiques de la population cible. Toutefois, comme le mentionnent Fortin et Gagnon (2016), « [c]ette méthode limite la représentativité des échantillons et la capacité de généraliser les

résultats au-delà de l'échantillon étudié » (p. 263). Ceci étant dit, dans le cadre d'une recherche qualitative, il faut rappeler que la généralisation n'est pas un objectif ou un idéal à atteindre. Fortin et Gagnon (2016) utilisent l'appellation « échantillonnage délibéré » en raison du nombre de personnes relativement petit qui est généralement étudié en profondeur et dans son contexte naturel. L'importance est mise davantage sur les expériences et sur les événements rapportés par les participants, en tenant compte des milieux et des environnements. Ainsi, il est essentiel que l'échantillon représente bien la population cible pour être en mesure d'élaborer la compréhension et l'interprétation des expériences subjectives des participants. Ceci peut se faire en fonction de critères de sélection formulés selon le type de personnes les plus susceptibles de répondre à la question de recherche (Fortin et Gagnon, 2016; Merriam et Tisdell, 2016).

### 3.2.3 Modalités de recrutement

Le recrutement représente le processus de sélection des participants potentiels qui permet de constituer un échantillon répondant aux critères de sélection retenus aux fins du projet de recherche (Fortin et Gagnon, 2016; Merriam et Tisdell, 2016). Le recrutement dépend donc du type de recherche, de la population visée et du milieu. Il est à noter qu'un certificat d'approbation éthique a été émis par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) préalablement au recrutement des participantes (*voir Annexe A*).

Une première considération liée à la faisabilité dans le recrutement des participantes est de cibler des commissions scolaires où l'accès est facilité. Une seconde considération est celle de l'intervalle-temps : le recrutement a donc débuté dès l'obtention du certificat éthique pour prévoir suffisamment de temps pour la collecte des données. Dans le cas de la présente recherche, le recrutement a été effectué au sein de trois commissions scolaires de la région de Montréal. Deux des six participantes ont été recrutées via Facebook auprès d'un groupe privé d'enseignantes à l'éducation

préscolaire. Les autres enseignantes ont été sélectionnées à même le bassin d'enseignantes soumis par la conseillère pédagogique d'une commission scolaire en banlieue de Montréal. Ces enseignantes de moins de cinq ans d'expérience et qui sont présentement à l'éducation préscolaire 4 ans et 5 ont reçu par courriel une lettre de présentation du projet de recherche. Les enseignantes ayant manifesté de l'intérêt pour le projet de recherche ont été contactées par téléphone et/ou par courriel par la chercheuse pour expliciter davantage le projet de recherche (objectifs de recherche, modalités de fonctionnement, consentement libre et éclairé, anonymat et confidentialité) et répondre à leurs questions. Le formulaire de consentement (*voir Annexe B*) a ensuite été envoyé à chaque enseignante par courriel, puis retourné à la chercheuse, dûment complété et signé, toujours par courriel. La prochaine section traite de la collecte des données proprement dite et des outils utilisés à cette fin.

#### 3.2.4 Sélection des participantes

Tel que mentionné dans la section précédente, le type d'échantillonnage retenu est intentionnel et non probabiliste. L'échantillon est composé de six enseignantes ayant cinq ans et moins d'expérience en enseignement et qui sont actuellement à l'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans. Thouin (2014) propose un nombre de participants allant de six à douze dans le cas d'une recherche qualitative. Rappelons également que les femmes sont fortement majoritaires à l'éducation préscolaire (MEES, 2016). Quant aux années d'expérience en enseignement, soit moins de cinq ans dans notre cas, elles constituent un critère contextuel lors de la sélection des participantes dans le processus d'échantillonnage (Savoie-Zajc, 2007). L'homogénéité de l'échantillon permettra, lors de l'analyse des résultats, de dégager une description riche pour ce groupe donné de participantes (Savoie-Zajc, 2007).

Ainsi, le processus décrit précédemment a permis de sélectionner six enseignantes (âge moyen : 31,33 ans) cumulant une expérience moyenne de 2,33 années en enseignement, dont une moyenne de 2 années dans le niveau actuel. Toutes les

enseignantes détenaient un diplôme de premier cycle en éducation préscolaire et enseignement primaire et l'une d'entre elles détenait un diplôme de 2<sup>e</sup> cycle en éducation préscolaire et en enseignement primaire. De plus, deux enseignantes avaient complété, préalablement à leurs études de 1<sup>er</sup> cycle, un diplôme d'études collégiales en techniques d'éducation à la petite enfance. Parmi les six participantes, cinq d'entre elles avaient fait un stage à l'éducation préscolaire pendant leurs études de 1<sup>er</sup> cycle. En milieu urbain, trois enseignantes se trouvaient dans un milieu socioéconomique très défavorisé et multiculturel, avec plusieurs enfants qui ne maîtrisaient pas le français en début d'année scolaire, alors que deux enseignantes étaient dans un milieu favorisé présentant une diversité culturelle moins marquée et dont les enfants maîtrisaient pour la plupart le français. Une seule enseignante se trouvait un milieu rural, avec une proportion d'environ 50 % d'enfants issus de différentes communautés culturelles dont plusieurs ne maîtrisaient pas le français au début de l'année scolaire.

Les prochaines sections présentent le déroulement de la collecte des données, incluant une description des outils de collecte de données utilisés.

### 3.3 Collecte des données

En recherche qualitative, les idées sont émergentes et issues des données recueillies selon diverses méthodes : entretien, observation et analyse de textes et de matériel audiovisuel (Creswell et Guetterman, 2019; Creswell et Poth, 2018; Merriam et Tisdell, 2016; Savoie-Zajc, 2018). Pour recueillir les informations en lien avec les objectifs spécifiques de cette recherche, un questionnaire et un entretien semi-dirigé ont été utilisés comme outils de collecte de données.

### 3.3.1 Questionnaire

D'après Savoie-Zajc (2018), une recherche qualitative/interprétative doit être soigneusement planifiée et combiner divers modes de collecte de données, le plus souvent basés sur des entretiens, des observations et du matériel écrit. Initialement, notre devis de recherche incluait des périodes d'observation en classe, mais des circonstances exceptionnelles de fermetures d'écoles<sup>2</sup> ont réorienté cette forme de collecte de données vers un questionnaire écrit acheminé par courriel aux participantes. Selon de Ketele et Roegiers (2015), le questionnaire constitue un outil d'enquête « [...] au sens d'une étude d'un thème précis auprès d'une population dont on détermine un échantillon afin de préciser certains paramètres » (p. 25). En premier lieu, les participantes ont complété un questionnaire sur leurs pratiques en émergence de l'écrit et sur l'aménagement physique de leur classe (*voir Annexe C*). La durée pour compléter le questionnaire était de 30 à 45 minutes. En reprenant systématiquement les rubriques d'observation initialement prévues, le questionnaire a été élaboré afin que les enseignantes puissent expliquer dans leurs mots les pratiques qu'elles mettent en place dans leur classe au quotidien. Il s'agissait généralement de questions ouvertes avec quelques questions fermées. Pour élaborer le questionnaire, les thèmes étaient issus du cadre conceptuel. Les deux premières parties du questionnaire portaient sur l'environnement psychologique de la classe, dont des interventions dites « générales » (7 questions) et des interventions dites « spécifiques » (4 questions) de l'enseignante pour soutenir l'émergence de l'écrit. Ces 11 questions portaient sur les principes d'intervention présentés dans le cadre conceptuel. La troisième partie du questionnaire portait sur l'environnement physique de la classe, c'est-à-dire l'aménagement du mobilier et des différents coins de la classe, la présence de matériel lié à l'écrit ainsi

---

<sup>2</sup> Les écoles du Québec ont été fermées à compter du 13 mars 2020 en raison de la pandémie de COVID-19.

que les jeux manipulés par les enfants. Cette partie du questionnaire comportait 11 questions à développement et à choix multiples pour lesquelles l'enseignante pouvait toujours ajouter des commentaires afin d'enrichir la description de l'environnement physique de la classe.

La section suivante présente l'entretien semi-dirigé comme second instrument utilisé pour la collecte des données.

### 3.3.2 Entretien semi-dirigé

L'entretien se définit comme « [...] une méthode de collecte d'information qui se situe dans une relation de face à face entre l'intervieweur et l'interviewé [...] » (Boutin, 2018, p. 23). Il s'agit d'une technique très répandue dans les recherches qualitatives en éducation (Gaudreau, 2011). D'un point de vue épistémologique, l'entretien de type qualitatif permet d'explorer en profondeur la perspective des acteurs sociaux, ceci étant indispensable pour appréhender et comprendre les conduites sociales, d'avoir accès à l'expérience des acteurs, de mieux saisir leurs dilemmes et leurs enjeux (Boutin, 2018; Brinkmann, 2018; Patton, 2015).

L'entretien semi-dirigé est une technique de collecte de données centrale dans une perspective interprétative et constructiviste, car cette posture épistémologique vise une compréhension riche d'un phénomène, relative au point de vue du participant et de sa perspective du phénomène étudié (Savoie-Zajc, 2016). La construction de sens se fait donc conjointement par le chercheur et le participant. Boutin (2018) considère que le côté plus ouvert de l'entretien semi-dirigé permet de recueillir des informations, telles que les attitudes, les représentations et les perceptions. Il permet aussi de valider des données obtenues par d'autres méthodes. Par l'entretien, le chercheur peut également se centrer sur certains points particuliers pertinents à sa recherche (Boutin, 2018). Les questions de l'entretien dépendent du problème de recherche et des questions de

recherche. Elles sont souvent les sous-questions de la question de recherche, phrasées dans des mots que les participants peuvent comprendre (Creswell et Poth, 2018).

#### *Outil d'observation ELLCO*

Étant dans l'impossibilité de procéder aux observations des pratiques enseignantes en classe, nous avons adapté les indicateurs d'observation initialement prévus afin des les intégrer à l'entretien semi-dirigé. L'*ELLCO Pre-K* (Smith *et al.*, 2008) est un outil d'observation de la qualité des pratiques enseignantes et du matériel utilisé pour soutenir le développement du langage et de l'émergence de l'écrit, pouvant être utilisé en classe de maternelle 4 ans et 5 ans. Cet outil permet d'observer les pratiques enseignantes qui soutiennent le développement des habiletés de bas niveau (par ex., connaissance des lettres) et de haut niveau (par ex., stratégies de compréhension). L'*ELLCO Pre-K* est divisé en deux parties: 1) l'observation en classe basée sur un total de 19 items et 2) la passation d'un entretien avec l'enseignante qui permet de compléter les informations recueillies par l'observation en classe. Cette observation est divisée en cinq sections: a) l'organisation de la classe [en anglais, *classroom structure*], b) le programme [en anglais, *curriculum*], c) l'environnement oral [en anglais, *the language environment*], d) les livres et les moments de lecture d'histoires [en anglais, *books and book reading opportunities*] et e) l'écrit et le matériel d'écriture émergente [en anglais, *print and early writing supports*]. Nous avons donc intégré les thèmes du *ELLCO* qui étaient pertinents au projet de recherche lors de l'élaboration de l'entretien semi-dirigé.

#### *Entretien semi-dirigé*

Pour l'entretien semi-dirigé, le chercheur établit une liste de thèmes issus du cadre conceptuel et des questions s'y rapportant. Le canevas d'entretien, ou schéma d'entrevue, selon Savoie-Zajc (2016), est un outil présentant souplesse et flexibilité.

L'entretien semi-dirigé permet d'adapter le canevas d'entretien au fur et à mesure de son déroulement, puisqu'il tient compte du discours de l'interviewé et de sa perspective du phénomène étudié (Savoie-Zajc, 2016). Le canevas d'entretien qui a été utilisé auprès des participantes de cette recherche se trouve à l'*Annexe D*. Les thèmes abordés sont en lien avec le cadre conceptuel de la recherche, à savoir le modèle de l'émergence de l'écrit de Rohde (2015) ainsi que certains thèmes présents dans l'outil d'observation *ELLCO Pre-K* (Smith *et al.*, 2008) portant sur les pratiques enseignantes en émergence de l'écrit. Les thèmes retenus faisaient référence aux moments de lecture en classe, au soutien du langage oral, à la conscience phonologique, à l'aménagement du coin lecture et du coin écriture, ainsi qu'à l'environnement écrit.

Chaque participante ayant d'abord complété le questionnaire, nous avons ensuite procédé à un entretien semi-dirigé avec celle-ci. Nous l'avons fait dans un court délai à la suite de la remise du questionnaire complété, afin de pouvoir ajouter ou clarifier certaines informations recueillies dans le questionnaire. Ainsi, l'entretien semi-dirigé a permis à l'enseignante d'explicitier encore davantage ses pratiques en émergence de l'écrit au regard de l'environnement psychologique et de l'environnement physique de sa classe. Le canevas d'entretien a donc été adapté pour chaque participante en fonction des réponses données préalablement dans le questionnaire, assurant ainsi la complémentarité des deux outils. Avant de débiter l'entretien, nous avons rappelé à chaque participante les objectifs de la recherche, expliqué les caractéristiques et les modalités de fonctionnement de l'entretien semi-dirigé, informé la participante qu'elle pouvait mettre fin en tout temps à l'entretien et répondu à ses questions. La durée moyenne des entretiens était de 37 minutes.

La première partie de l'entretien permettait de mettre l'enseignante en confiance en discutant globalement de son parcours d'étude et de ses expériences en enseignement. La seconde partie de l'entretien portait sur la ou les approches pédagogiques utilisées par l'enseignante dans sa classe de maternelle 4 ans ou 5 ans (p. ex., l'approche

développementale ou l'approche scolarisante). La troisième partie portait sur le contexte, soit la culture, la communauté et les données démographiques de la classe et de l'école. Les questions de la quatrième partie de l'entretien portaient plus spécifiquement sur l'environnement psychologique de la classe, à savoir les interventions directes de l'enseignante pour soutenir l'émergence de l'écrit, en fonction des composantes du modèle de Rohde (2015). La cinquième partie abordait l'environnement physique de la classe, alors que dans la sixième et dernière partie, les questions portaient sur la formation initiale, l'insertion professionnelle et les besoins en formation continue de l'enseignante. L'entretien semi-dirigé comprenait donc une liste de questions préétablies, mais demeurait ouvert à d'autres questions qui pouvaient s'ajouter en cours de discussion pour clarifier certains propos ou ajouter d'autres informations pertinentes. Un document synthèse incluant une description des composantes de l'émergence de l'écrit (Rohde, 2015) a également été fourni aux participantes (*voir Annexe D*). Tous les entretiens semi-dirigés ont été enregistrés, puis transcrits sous forme de verbatim dans des documents individuels protégés d'un mot de passe, grâce au logiciel Microsoft Word. Les tableaux 3.1 et 3.2 résument les thèmes abordés dans le questionnaire et l'entretien semi-dirigé, ainsi que les principes d'interventions ou les indicateurs qui y sont associés et les questions se rapportant aux différents thèmes issus du cadre conceptuel.

Tableau 3.1 Synthèse des thèmes issus du cadre conceptuel, des indicateurs et des questions incluses dans le questionnaire et l'entretien semi-dirigé

<b>Thèmes issus du cadre conceptuel</b>	<b>Indicateurs</b>	<b>Questions</b>
Approches pédagogiques à l'éducation préscolaire	Approche développementale Approche basée sur le jeu Approche scolarisante	Questionnaire : - Entretien : 2
Contexte	Nombre d'enfants dans le groupe Diversité culturelle Milieu socioéconomique Projets d'école Accompagnement Communauté	Questionnaire : - Entretien : 3
Habilités de bas niveau (décodage)	Connaissance de l'alphabet Concepts liés à l'écrit Conscience phonologique	Questionnaire : 6-9-10 Entretien : 7-8
Habilités de haut niveau (compréhension)	Vocabulaire Habilités de communication Stratégies de compréhension	Questionnaire : 7-8 Entretien : 6
Formation initiale à l'éducation préscolaire	Parcours d'études et expérience professionnelle	Questionnaire : - Entretien : 1-15-16-17

Tableau 3.2 Synthèse des thèmes issus du cadre conceptuel, des principes d'intervention et des questions incluses dans le questionnaire et l'entretien semi-dirigé

Thèmes issus du cadre conceptuel	Principes d'intervention	Questions
Environnement psychologique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>L'enseignante est un modèle de lecteur et de scripteur</i></li> <li>• <i>L'enseignante favorise les interactions autour de l'écrit</i></li> <li>• <i>L'enseignante encourage l'exploration de la lecture et de l'écriture</i></li> </ul>	Questionnaire : 1-2-3-4-5-11 Entretien : 4-5-9
Environnement physique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Les coins de la classe encouragent l'exploration par les enfants</i></li> <li>• <i>Les coins de la classe sont enrichis de matériel écrit</i></li> <li>• <i>Les contextes d'apprentissage sont signifiants</i></li> </ul>	Questionnaire : 12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22 Entretien : 10-11-12-13-14

### 3.3.3 Complémentarité des outils de collecte de données

Les deux méthodes distinctes de collecte de données que représentent la passation d'un questionnaire et l'entretien semi-dirigé sont en lien avec les objectifs spécifiques de la recherche qui portent sur la description des pratiques enseignantes déclarées en émergence de l'écrit. Les pratiques déclarées, lesquelles ont été obtenues dans le cadre du questionnaire envoyé aux enseignantes et lors de l'entretien semi-dirigé subséquent, donnent libre cours à la parole de l'enseignant quant à ses intentions, ses choix et ses décisions (Deaudelin *et al.*, 2005).

Dans le cadre de la présente recherche, deux outils de collecte de données ont donc été utilisés en complémentarité pour produire des résultats. Par exemple, certaines

enseignantes fournissaient des réponses très élaborées dans le questionnaire; dans ce cas, il n'était pas nécessaire de reprendre en détail ces aspects lors de l'entretien. À l'opposé, d'autres enseignantes ne répondaient que par quelques mots à certains endroits du questionnaire; l'entretien a donc permis de revenir sur ces questions et d'obtenir les informations recherchées. Ainsi, lorsque nous avons procédé aux entretiens semi-dirigés avec les participantes, la souplesse de ce type d'entretien nous a permis d'adapter les questions en fonction des réponses préalablement obtenues dans les questionnaires et selon les éléments soulevés par la participante pendant l'entretien. Par ailleurs, l'utilisation du questionnaire et de l'entretien comme outils de collecte de données a permis de compléter au besoin certains éléments de réponse. Lorsque l'enseignante répétait pendant l'entretien ce qu'elle avait déclaré dans le questionnaire, cela appuyait ses propos et démontrait leur pertinence et leur importance. Une fois les données recueillies, elles ont été analysées en tenant compte de la posture qualitative/interprétative, ce qui est explicité dans les prochaines sections.

### 3.4 Analyse des données

Selon Dionne (2018), l'analyse se définit comme « [...] le processus par lequel l'analyste attribue un sens aux données dans le but de répondre aux questions et aux objectifs de recherche » (p. 317). Les sections qui suivent traitent de l'analyse de données qualitatives en ce qui a trait à ses aspects importants et aux étapes générales du processus d'analyse. Par la suite, sera abordée l'analyse inductive délibératoire de façon plus spécifique, puisqu'elle sera utilisée pour analyser et interpréter les données recueillies lors de la présente recherche.

### 3.4.1 Analyse de données qualitatives

L'approche inductive de la recherche qualitative signifie que le chercheur tente d'aller du particulier au général. De l'ensemble des données recueillies émergeront des thèmes et des catégories plus larges qui demeurent en lien avec les balises théoriques de la recherche pour soutenir la classification de ces données (Savoie-Zajc, 2018).

L'analyse qualitative convient à une recherche qui vise une description riche d'un phénomène. C'est donc la qualité des données elles-mêmes qui importe (Dionne, 2018). La première étape du processus d'analyse est la description à partir des données recueillies. Les données seront ainsi organisées le plus clairement possible et réduites pour dégager le sens évoqué par les participants. Par la suite, le chercheur doit interroger ses données et les examiner pour en extraire la logique sous-jacente. La troisième étape consiste en la démarche d'interprétation pour extraire le sens et proposer une conceptualisation (Dionne, 2018).

Pour leur part, Creswell et Guetterman (2019) proposent six étapes pour analyser et interpréter les données qualitatives qui sont présentées dans le tableau 3.3.

Tableau 3.3 Processus d'analyse et d'interprétation de données qualitatives selon Creswell et Guetterman (2019)

Étape 1	Préparation et organisation des données pour l'analyse
Étape 2	Exploration initiale des données par le processus de codage
Étape 3	Utilisation de codes pour développer une vision plus globale des données (descriptions et thèmes)
Étape 4	Représentation des découvertes sous forme de texte narratif ou dans des tableaux, schémas, graphiques, etc.
Étape 5	Interprétation du sens des résultats par une réflexion personnelle sur l'impact de ces découvertes et en faisant référence à la littérature qui pourrait éclairer ces découvertes
Étape 6	Utilisation de stratégies pour valider les résultats de la recherche

Certaines étapes comme la collecte et l'analyse des données se déroulent souvent simultanément. Le processus d'analyse des données qualitatives est généralement itératif, le chercheur faisant de nombreux allers-retours entre les étapes du processus afin d'affiner sa compréhension (Creswell et Guetterman, 2019). Dans le cas de la présente recherche, une analyse inductive délibératoire a été privilégiée pour dégager les informations pertinentes contenues dans les questionnaires des enseignantes et dans le verbatim des entretiens semi-dirigés.

### 3.4.2 Analyse inductive délibératoire

D'après Dionne (2018), « l'analyse de données est le processus par lequel l'analyste attribue un sens aux données dans le but de répondre aux questions et aux objectifs de recherche » (p. 317). Les efforts investis par le chercheur dans la collecte des données sont à la hauteur de l'espoir que ce corpus puisse apporter des réponses aux questions de recherche. Pour ce faire, le chercheur va donc interroger son corpus de données (Paillé et Muchielli, 2016). Le projet de recherche qualitatif vise une compréhension en profondeur d'un phénomène; ce qui importe est donc la qualité des données analysées (Dionne, 2018). L'analyse qualitative est un processus continu pendant toute la durée du projet de recherche, même si cette analyse est le plus souvent écrite de façon linéaire dans le chapitre portant sur la présentation des résultats (Lichtman, 2013). Le choix de mener une recherche qualitative/interprétative à caractère descriptif conduit naturellement à une méthode d'analyse inductive.

Toutefois, la place du cadre théorique ou conceptuel dans l'analyse qualitative demeure un sujet controversé (Savoie-Zajc, 2018). L'analyse peut se faire de façon typiquement inductive, lorsque la théorie est émergente et enracinée dans les données, ou selon une logique inductive délibératoire, auquel cas le cadre théorique est utilisé comme outil pour guider le processus d'analyse (Savoie-Zajc, 2018). Peu importe le type d'analyse privilégié, la tâche du chercheur est de dégager le sens construit par l'individu à partir de sa réalité (Blais et Martineau, 2006). En recherche qualitative, le chercheur demeure l'acteur central du projet de recherche : ses valeurs, présupposés et référents théoriques influencent nécessairement les données recueillies et leur analyse (Dionne, 2018; Saldaña, 2011). Dans le cadre de ce projet de recherche, l'analyse inductive délibératoire a été utilisée afin de tenir compte des éléments les plus importants de la problématique et du cadre conceptuel. Toutefois, de nouvelles catégories d'analyse ont été ajoutées afin de tenir compte de l'ensemble des informations pertinentes apportées par les participantes.

Selon Paillé et Muchielli (2016), l'analyse qualitative « [...] est d'abord une faculté de l'esprit cherchant à se relier au monde et à autrui par les divers moyens que lui offrent ses sens, son intelligence et sa conscience » (p.35). De façon concrète, Gay, Mills et Airasian (2011) considèrent l'analyse qualitative comme un processus itératif qui s'articule autour de trois étapes clés : comprendre et annoter les données recueillies lors d'une première lecture, décrire le contexte (environnement et participants) et classifier les données pour produire des catégories et amorcer une interprétation. L'analyse inductive est essentiellement guidée par les objectifs de recherche. À la suite de la lecture détaillée des données brutes, le chercheur fait émerger des catégories pour ensuite en proposer une interprétation (Blais et Martineau, 2006; Saldaña, 2011). À un niveau analytique plus élevé, ces catégories pourraient même devenir des concepts, mais cela n'est pas toujours le cas si l'on s'en tient à une analyse descriptive (Richards et Morse, 2007).

Pour établir des catégories, plusieurs lectures successives des données issues des questionnaires et des entretiens permettent de produire une première liste de codes. Ceci facilite l'organisation de l'ensemble des données, générant des idées à partir du corpus et amenant une forme préliminaire d'interrogation des données (Bazeley, 2013). Il y a plusieurs façons d'établir des codes et plusieurs objectifs visés pour cette tâche selon les différentes approches méthodologiques. Toutefois, le but ultime demeure de passer de données non structurées et désordonnées à des idées sur ce qui se produit avec ces données (Richards et Morse, 2007). Le codage constitue une activité réflexive qui amène le chercheur à porter attention aux caractéristiques spécifiques des données afin de cheminer vers une abstraction de celles-ci (Richards et Morse, 2007).

Dans un premier temps, les réponses aux questionnaires ont été importées dans le logiciel d'analyse qualitative *Nvivo 12* (QSR International, 2018) pour faciliter le processus de classification des données. Les enregistrements audio des entretiens

semi-dirigés ont été transcrits par la chercheuse, puis importés dans ce même logiciel afin de compléter le corpus de données. Lors de l'analyse inductive délibératoire, le cadre conceptuel constitue un point de départ pour établir une grille de codage préliminaire qui, dans notre cas, a été élaborée directement dans notre logiciel d'analyse qualitative. Les grandes catégories de codage ont d'abord été sélectionnées allant des aspects plus généraux du cadre conceptuel aux aspects plus spécifiques de celui-ci. Nous avons donc commencé la grille de codage par les approches pédagogiques qui ont une influence plus globale sur les pratiques enseignantes à l'éducation préscolaire. Ensuite, nous avons choisi de nous attarder au contexte des participantes et des enfants de la classe, puisque c'est dans ce contexte que s'actualisent les composantes du modèle de Rohde (2015). Les prochaines catégories relevaient des principes d'intervention en émergence de l'écrit au regard de l'environnement psychologique et physique de la classe, tels que présentés dans le cadre conceptuel. Puis, nous avons ajouté les habiletés de bas niveau et les habiletés de haut niveau en émergence de l'écrit, en les reliant aux composantes du modèle de Rohde (2015). Finalement, la dernière catégorie de codes portait sur la formation initiale des enseignantes, un aspect important à aborder étant donné qu'il s'agissait de nouvelles enseignantes.

L'analyse inductive délibératoire a donc été réalisée en six étapes, soit 1) l'appropriation du corpus, 2) la bonification de la liste de codes préliminaire, 3) une seconde phase de lecture du corpus pour raffiner la liste de codes et les regrouper selon les catégories initiales, 4) l'élaboration d'un tableau de codes avec description pour chaque code et chaque catégorie de codes, 5) le reclassement des codes au besoin et 6) l'analyse des données.

Lors de l'appropriation du corpus, plusieurs lectures du corpus ont été accompagnées de diverses formes de marquage, notamment le surlignage et l'annotation, afin d'obtenir une première vue d'ensemble des données (Richards et Morse, 2007). Cette

appropriation s'est effectuée lors de la première lecture des réponses aux questionnaires et lors de la transcription des entretiens semi-dirigés. La seconde étape, soit celle de l'élaboration d'une première liste de codes, consiste à attribuer des codes à des unités de sens lors d'une lecture attentive du corpus (Saldaña, 2011). Une liste de codes préliminaire avait été établie à partir des éléments du modèle de Rohde en émergence de l'écrit (2015), des principes d'intervention qui encadrent les pratiques enseignantes et des habiletés de bas niveau et de haut niveau telles que définies dans la problématique et le cadre conceptuel. Cela a donné lieu à un grand nombre de codes que nous avons regroupés dans un ensemble de catégories initiales afin d'en diminuer le nombre et de permettre une première synthèse des données (Bazeley, 2013), produisant ainsi une liste de codes hiérarchisée. Ensuite, lors de la quatrième étape, nous avons élaboré un tableau de codes à partir de la liste précédente et défini les catégories et les codes afin de permettre une analyse plus rigoureuse plus tard dans le processus. À la suite de cette étape, nous avons fait appel à un tiers critique, soit la direction de recherche, pour valider le tableau des codes ainsi que leurs définitions. Les commentaires reçus ont contribué à un reclassement des codes pour en venir à la liste finale de codes (*voir Annexe E*). Finalement, nous avons procédé à l'analyse des données pour en présenter les résultats dans le prochain chapitre de ce mémoire. Afin d'assurer la précision des catégories de codes et la justesse de l'analyse, le processus a été validé par la direction de recherche, à divers moments de l'analyse, tel que le suggèrent Merriam et Tisdell (2016).

### 3.5 Critères de rigueur scientifique

D'après Savoie-Zajc (2007), la validité scientifique de la recherche qualitative/interprétative repose sur une démarche qui étudie un phénomène dans toute sa complexité et à partir du point de vue des participants. À ce propos, Savoie-Zajc (2018) propose quatre critères de rigueur scientifique en recherche

qualitative/interprétative : le critère de crédibilité, le critère de transférabilité, le critère de fiabilité et finalement, le critère de confirmation.

Le critère de crédibilité renvoie au caractère plausible du phénomène étudié, et peut être assuré par un engagement prolongé du chercheur et par des techniques de triangulation. Ces moyens ont été utilisés dans le cadre de cette recherche puisque les pratiques déclarées des enseignantes ont été recueillies par deux outils complémentaires, soit le questionnaire et l'entretien semi-dirigé. Le critère de transférabilité confère aux résultats de l'étude une adaptation dans différents contextes. Le chercheur doit donc s'assurer de bien décrire le contexte de la recherche ainsi que les caractéristiques des participants. Dans ce cas-ci, la problématique et le cadre conceptuel ont été clairement définis et nous présenterons dans le prochain chapitre les caractéristiques pertinentes des participantes recrutées en fonction des critères d'inclusion explicités précédemment. Le critère de fiabilité est établi par la cohérence des résultats en lien avec le processus de recherche (problématique, cadre théorique ou conceptuel et méthodologie). Pour démontrer la pertinence des décisions prises tout au long de l'étude, nous avons utilisé la triangulation des méthodes de collecte de données et la classification des thèmes lors du processus d'analyse des données. En dernier lieu, le critère de confirmation renvoie à l'objectivation des données produites au cours de la recherche. À cet effet, le chercheur doit clairement décrire sa démarche de recherche et ainsi démontrer que ses données ont été recueillies et analysées rigoureusement. Pour la présente recherche, nous avons utilisé la démarche d'analyse inductive délibératoire (Savoie-Zajc, 2018), dans le but d'établir une cohérence entre la problématique, le cadre conceptuel et les outils sélectionnés pour la collecte des données.

Le questionnaire, tout comme l'entretien semi-dirigé, comporte toutefois certaines limites dont il faut tenir compte sur le plan méthodologique. Par exemple, il se peut que des termes employés dans le questionnaire ne soient pas familiers aux participantes. Nous avons donc fourni aux enseignantes un document synthèse sur les

composantes de l'émergence de l'écrit. Lorsque les réponses aux questions manquaient de clarté ou de précision, nous avons complété ces informations lors de l'entretien semi-dirigé. Parmi les limites de l'entretien semi-dirigé, il y a les biais dus aux dispositifs de l'entretien, notamment le contenu et la forme des questions, les techniques d'enregistrement des données ainsi que les circonstances de temps et de lieux dans lesquelles se déroule l'entretien (Boutin 2018; Creswell et Guetterman, 2019). D'autre part, les biais attribuables à l'intervieweur incluent les interventions verbales et non verbales, l'intérêt ou l'absence d'intérêt manifesté par l'intervieweur, les présupposés à l'égard de l'objet d'étude ou de la personne rencontrée (par exemple, la manière de poser les questions ou d'interpréter les réponses) ainsi que les caractéristiques sociales de l'intervieweur (Boutin, 2018). Également, certains biais peuvent être liés au contexte et provoquer une modification, consciente ou non, du discours. Il faut donc placer le participant dans un contexte où il peut parler ouvertement et vérifier si ce qu'il dit correspond à la réalité (Boutin, 2018). Pour assurer le bon fonctionnement de l'entretien, Gaudreau (2011) suggère de faire une préexpérimentation auprès de sujets ne participant pas à la recherche. Ceci permet de vérifier le niveau de langage des questions et leur formulation, la capacité des répondants à fournir les informations demandées, de même que la durée de l'entrevue qui ne devrait pas dépasser 60 minutes selon Gaudreau (2011).

#### *Préexpérimentation des outils de collecte de données*

Afin de s'assurer de la validité des outils de collecte de données et ajuster leur contenu au besoin, une préexpérimentation des deux outils a été effectuée préalablement à leur utilisation avec les participantes. Le canevas d'entretien a donc été préexpérimenté auprès de deux enseignantes ne participant pas à la recherche afin de valider la clarté et la pertinence des questions. Leurs commentaires sur les questions de l'entretien semi-dirigé et les réponses qu'elles ont fournies lors de cet entretien ont permis de déceler les lacunes présentes et d'apporter les modifications nécessaires. Certaines

questions ont été ajoutées au canevas d'entretien, alors que d'autres ont été retirées ou modifiées dans leur formulation afin d'en améliorer la clarté pour les éventuelles participantes. Le questionnaire a également été présenté à ces deux enseignantes ne participant pas au projet de recherche afin de s'assurer de la clarté et de l'exhaustivité des questions. Encore une fois, les commentaires recueillis lors de cette préexpérimentation ont permis d'apporter, au besoin, les ajustements nécessaires avant de procéder à la collecte des données proprement dite.

### 3.6 Considérations éthiques

Tel que mentionné dans la section portant sur les modalités de recrutement, un certificat d'approbation éthique a été émis par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) avant de procéder au recrutement et à la collecte des données.

La règle d'éthique la plus courante en recherche est le consentement libre et éclairé (Gaudreau, 2011; Thouin, 2014). Le consentement libre signifie que la personne ne subit aucune pression, influence ou manipulation psychologique indue (Gaudreau, 2011). Le consentement éclairé réfère à la prise de connaissance par la personne de toutes les informations pertinentes à sa participation au projet de recherche (Gaudreau, 2011). Toutes les enseignantes qui ont participé à la présente recherche l'ont fait de façon libre et éclairée après avoir lu et signé le formulaire de consentement. Le but de la recherche ainsi que les modalités de participation ont été clairement expliqués aux participantes. Les avantages que la personne peut en tirer, de même que les inconvénients, difficultés ou problèmes potentiels ont également été divulgués. Les participantes ont été informées de la possibilité de se retirer en tout temps du projet de recherche et d'en recevoir les résultats ultérieurement.

L'anonymat et la confidentialité sont deux autres principes qui doivent être respectés dans la recherche (Gaudreau, 2011). L'anonymat concerne l'identité des participants, qui ne doit être connue que des membres de l'équipe de recherche pour mener à bien les opérations de la recherche (Gaudreau, 2011). Ainsi, tous les outils utilisés ont été codés afin d'assurer l'anonymat des participantes. La confidentialité concerne les données recueillies. À ce propos, Gaudreau (2011) suggère que des moyens soient mis en place pour garantir le secret des réponses, des dires individuels des participantes et des informations personnelles à leur sujet. Les données de la recherche doivent être traitées de façon confidentielle par la mise en place de mesures de sécurité, telles que la codification du matériel recueilli, en conservant à part une liste de correspondance entre les codes et les noms des participantes. Les résultats doivent être présentés de façon à ce qu'il ne soit pas possible d'identifier les participantes. Tout identifiant (noms des participantes, de l'école ou de la commission scolaire) a été remplacé par un code alphanumérique. Par ailleurs, toutes les données (questionnaires, enregistrements, listes de codes) sont conservées en lieu sûr par la chercheuse (Thouin, 2014).

## CHAPITRE IV

### RÉSULTATS

Le quatrième chapitre contient les résultats détaillés obtenus à la suite de l'analyse des données issues des questionnaires et du verbatim des entretiens semi-dirigés. Ces résultats sont présentés de façon à répondre aux objectifs de recherche, soit de dresser un portrait des pratiques déclarées des nouvelles enseignantes en émergence de l'écrit dans un contexte de maternelle 4 ans et 5 ans, au regard de l'environnement psychologique et de l'environnement physique de la classe. L'analyse des résultats tient compte de la problématique de recherche et du cadre conceptuel en ce qui a trait à l'émergence de l'écrit et aux principes d'intervention qui sont en adéquation avec l'approche développementale préconisée à l'éducation préscolaire. L'analyse des résultats met également en lumière l'influence de la formation initiale et de l'insertion professionnelle dans la mise en œuvre des pratiques des nouvelles enseignantes qui ont participé au projet de recherche. Dans un premier temps seront présentés les approches pédagogiques et le contexte dans lequel évoluent les participantes. Par la suite, nous aborderons les résultats en ce qui a trait aux principes d'intervention en émergence de l'écrit en lien avec l'environnement psychologique et l'environnement physique de la classe. Puis, nous verrons comment les pratiques enseignantes soutiennent le développement des habiletés de bas niveau et des habiletés de haut niveau en lecture. Finalement, nous présenterons les résultats concernant la formation initiale et son influence sur les pratiques actuelles des nouvelles enseignantes.

#### 4.1 Approches pédagogiques à l'éducation préscolaire

Comme nous l'avons déjà vu, les programmes ministériels de l'éducation préscolaire 4 ans (MEES, 2017) et 5 ans (MEQ, 2006) mettent de l'avant l'approche développementale pour soutenir l'enfant dans l'évolution de ses compétences sur le plan moteur, affectif, social, cognitif et langagier. L'utilisation du jeu demeure centrale au développement de l'enfant et teinte ses interactions avec les autres et avec son environnement (Landry et Lemay, 2016). Par ailleurs, une approche scolarisante peut également être observée dans les classes d'éducation préscolaire (Marinova et Drainville, 2019). Il y aurait donc un continuum d'approches pédagogiques, allant de l'approche scolarisante à l'approche développementale.

Ainsi, pour trouver des éléments de réponse à notre objectif général de recherche, soit de dresser un portrait des pratiques en émergence de l'écrit chez les nouvelles enseignantes à l'éducation préscolaire, il importe tout d'abord de voir à quelle(s) approche(s) celles-ci rattachent leurs interventions quotidiennes en classe. Nous présenterons donc les résultats en fonction de l'approche développementale et de l'approche scolarisante. Il est à préciser que les enseignantes E1 à E5 sont titulaires d'une classe de maternelle 5 ans (E1, E2 et E3 en milieu défavorisé; E4 et E5 en milieu favorisé), tandis que l'enseignante E6 est titulaire d'une classe de maternelle 4 ans en milieu défavorisé. Les enseignantes E1, E2, E3 et E4 ont toutes complété leur formation initiale depuis moins de cinq ans. Les enseignantes E5 et E6 ont respectivement complété leur formation initiale en 2012 et 2010, mais ont commencé à enseigner depuis deux ans (E5) et un an (E6).

##### 4.1.1 Approche développementale

Sur les six enseignantes interrogées au moyen du questionnaire et de l'entretien semi-dirigé, trois ont explicitement mentionné l'approche développementale comme étant

une des approches pédagogiques utilisées en classe. Pour l'enseignante E3, il s'agit d'une approche mise de l'avant lors des activités vécues avec les enfants, incluant celles en émergence de l'écrit, puisqu'une même activité peut toucher le développement de plus d'une compétence à la fois.

Il y a souvent beaucoup de sphères qui sont touchées quand je fais quelque chose : ça peut être au niveau moteur, mais en même temps de la coopération, avec un jeu par exemple, trouver des mots qui commencent par la lettre, des objets qui commencent par la lettre « m » dans la classe, ils vont bouger. Marche comme une grenouille, des choses comme ça. (E3-E<sup>3</sup>)

L'enseignante E1 établit un lien entre le développement global de l'enfant et le développement des compétences telles qu'elles sont articulées dans le programme d'éducation préscolaire 5 ans (MEQ, 2006) : « On veut le développement des compétences qui sont demandées dans le programme. » (E1-E). Selon l'enseignante E6, qui est titulaire d'une classe de maternelle 4 ans, l'approche développementale représente également une approche qu'elle utilise tous les jours en classe. Elle considère que « l'enfant est au cœur de son développement : [...] je pars de ce qu'il est et je l'amène où il est capable d'aller. » (E6-E). Quant aux enseignantes E2, E4 et E5, elles ne font pas mention explicitement de l'approche développementale, lorsqu'interrogées sur les approches pédagogiques utilisées dans leur classe de maternelle 5 ans, mais l'abordent par la porte du jeu.

---

<sup>3</sup> Dans le cas des citations, nous indiquerons par la lettre *E* celles qui proviennent des entretiens et par la lettre *Q* celles qui proviennent des questionnaires.

*Approche basée sur le jeu*

Même si les enseignantes ne font pas explicitement état de l'approche développementale dans leurs pratiques, elles ont toutes déclaré utiliser le jeu dans leur classe. Or, le jeu favorise le développement global de l'enfant (Marinova, 2014). Dans le cas du jeu comme outil d'enseignement et d'apprentissage, toutes les enseignantes en font mention à différents degrés. Deux d'entre elles (E4 et E6), ayant une formation et une expérience professionnelle en éducation à la petite enfance dans des Centres de la petite enfance, se disent très familières avec l'apprentissage par le jeu et continuent d'en faire une approche pédagogique de choix à l'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans. La notion de plaisir est intrinsèquement reliée au jeu, selon E1 et E4. Elles reconnaissent l'importance du jeu, surtout à la maternelle, pour stimuler le plaisir d'apprendre. « Tous les apprentissages passent par le jeu [...]. Il y a moyen de tout faire en ayant du plaisir. » (E4-E).

Pour E1, le jeu et le plaisir sont compatibles avec l'un des mandats de l'éducation préscolaire 5 ans (MEQ, 2006), soit de donner le goût de l'école aux enfants qui fréquentent la maternelle : « C'est important l'apprentissage par le jeu, surtout à la maternelle, parce que l'objectif du programme, en fait, c'est de donner le goût à l'école. Donc je pense que ça part initialement du plaisir d'apprendre qui se fait par l'entremise du jeu. » (E1-E). Selon l'enseignante E2, les cours et les stages universitaires insistent sur le jeu à l'éducation préscolaire, l'incitant à l'adopter dans sa pratique. Elle précise toutefois qu'il est parfois difficile d'intégrer le jeu à l'ensemble des activités de la classe, par manque de temps, de planification et d'idées.

Le jeu occupe également une place importante dans le choix et dans la façon d'adapter les activités d'apprentissage en classe, mais l'enseignante E3 semble moduler l'utilisation du jeu en fonction du temps de l'année scolaire : « Au début de l'année, je suis beaucoup plus par le jeu. » (E3-E). Le jeu est un peu moins présent dans les

derniers mois de l'année scolaire lorsque les enfants se dirigent vers une transition en 1<sup>re</sup> année du primaire. L'enseignante E5 est celle qui mentionne le moins le jeu dans ses propos, affirmant seulement qu'elle essaie d'utiliser en classe les nouvelles approches d'apprentissage par le jeu.

#### 4.1.2 Approche scolarisante

Malgré le fait qu'aucune enseignante ne rattache clairement ses pratiques en émergence de l'écrit à une approche scolarisante, la préparation des enfants pour la 1<sup>re</sup> année du primaire préoccupe les cinq enseignantes de maternelle 5 ans, comme l'illustre l'enseignante E3 : « Et plus l'année avance, c'est sûr qu'il y a un peu de scolarisation précoce. » (E3-E). Seule l'enseignante E6, titulaire d'une classe de maternelle 4 ans, se dissocie entièrement de ce type d'approche : « Non, pas d'approche scolarisante, pas du tout, ce n'est pas dans mes valeurs. » (E6-E). Dans la classe de l'enseignante E4, les enfants sont évalués trois fois au cours de l'année scolaire : « Nous avons des petits tests que nous faisons passer aux enfants pour évaluer leurs progrès et pour leur offrir l'aide nécessaire en classe ou en orthopédagogie. » (E4-Q).

Fait à remarquer, toutes les enseignantes de maternelle 5 ans utilisent le même matériel commercial qui vise l'apprentissage systématique du nom et du son des lettres. Pour chaque lettre de l'alphabet, une histoire permet d'introduire le nom et le son de la lettre auquel une gestuelle est associée. Des activités de consolidation sont proposées aux enseignantes, par exemple, des exercices dans un cahier d'écriture et des jeux de groupe à animer en classe. En principe, les enseignantes qui utilisent ce matériel doivent avoir reçu une formation et du matériel didactique (livre d'histoires, affiches, étiquettes, etc.) dont les coûts sont normalement défrayés par l'école ou la commission scolaire. Les enseignantes E1, E2, E3 et E4 ont toutes suivi la formation en lien avec ce matériel commercial lors de leur première ou deuxième année à l'éducation préscolaire 5 ans. L'enseignante E5 n'a pas reçu cette formation, mais utilise en classe le livre d'histoires

et des photocopies des affiches et des étiquettes. L'enseignante E1 apprécie la structure que procure l'utilisation d'un tel programme. Les enseignantes E3 et E4 considèrent que ce programme est « lourd » et qu'on ne peut pas le « faire au complet » (E3-E et E4-E). L'enseignante E3 ajoute également qu'il est « trop scolarisant » (E3-E). Les enseignantes E2 et E5 mentionnent l'aspect répétitif des activités, des fiches de travail et des exercices proposés par ce programme, par exemple, un cahier d'écriture dans lequel il faut pratiquer la calligraphie de la lettre qui a été présentée en classe.

Je pense que c'est comme ça que les élèves apprennent aussi [...], on répète. Après avoir vu l'histoire de la lettre vedette, nous écrivons cette lettre à répétition dans notre cahier d'écriture. Au début, elle est en pointillés et, par la suite, les élèves doivent l'écrire dans un trottoir d'écriture. (E2-E)

Pour des apprentissages spécifiques et ciblés, l'enseignante E4 mentionne que les enfants doivent faire des travaux de type papier/crayon. L'utilisation de cahiers est associée également à une approche scolarisante, tout comme travailler sur des feuilles d'exercices, écrire dans des trottoirs, comme cela se fait en première année. « Les élèves font une feuille par jour (environ trois fiches au total faites le matin en petit travail) à compléter pour pratiquer la nouvelle lettre. » (E5-Q). L'approche scolarisante permettrait, en outre, de rassurer certains parents qui souhaitent que leur enfant soit « bien stimulé » et qu'il sache « bien écrire. » (E5-E).

En somme, les nouvelles enseignantes décrivent un amalgame d'approches pédagogiques mis en place dans leur classe allant de l'approche scolarisante à l'approche développementale, avec la préoccupation d'intégrer le jeu au quotidien dans leurs pratiques. Dans le tableau 4.1, nous présentons un résumé des pratiques déclarés sur les approches pédagogiques avec le nombre d'enseignantes qui en ont fait mention.

Tableau 4.1 Pratiques déclarées sur les approches pédagogiques

Thèmes abordés	Pratiques déclarées recueillies
<b>L'approche développementale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compétences (n=2)</li> <li>- Sphères de développement (n=3)</li> <li>- Jeu (n=6)</li> </ul>
<b>L'approche scolarisante</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Passation de tests par les enfants (n=1)</li> <li>- Fiches de travail (n=2)</li> <li>- Cahiers d'exercices (n=3)</li> <li>- Copie de lettres ou de mots (n=2)</li> </ul>

## 4.2 Contexte

Rappelons que dans le modèle de l'émergence de l'écrit de Rohde (2015), les composantes de l'émergence de l'écrit que sont le langage, la conscience phonologique et la conscience de l'écrit se situent dans un contexte incluant la culture, les données démographiques et la communauté. Ce contexte dans lequel évolue l'enfant joue un rôle important dans l'acquisition d'habiletés en émergence de l'écrit. Les sections suivantes présentent les résultats pour chacun des éléments de ce contexte.

### 4.2.1 Culture

Nous nous attarderons ici à la diversité culturelle observée par les enseignantes dans leur milieu scolaire. Trois enseignantes déclarent que leur école est « très

multiculturelle » (E1, E2 et E3). En effet, environ 8 enfants sur 10 proviennent de communautés culturelles très variées. Pour la plupart d'entre eux, le français n'est pas la langue maternelle parlée à la maison. Plusieurs de ces enfants ont fréquenté un milieu de garde en anglais, donc il s'agit souvent de leur langue seconde et le français serait une troisième langue. L'accès à des livres en français à la maison serait donc limité. « Il y en a qui sont sous-stimulés, ça c'est sûr, dû à la pauvreté, de ne pas pouvoir acheter de livres. » (E2-E). De deux à quatre enfants par classe ne maîtrisaient pas du tout le français en début d'année et bénéficient normalement d'un soutien à l'apprentissage du français à l'école à partir du mois de janvier. En début d'année, l'enseignante E3 permet aux enfants de s'exprimer dans leur langue première, pour ensuite répéter ce qui est dit en français. « Ils sont gênés de parler français. Je les pousse à utiliser la langue qu'ils veulent [puis] je vais leur demander de répéter après moi. » (E3-E). L'enseignante E6 rapporte que sa classe de maternelle 4 ans est composée d'environ 50 % d'enfants provenant de communautés culturelles variées, puisque son école est située dans un secteur agricole où de nombreux travailleurs immigrants s'établissent.

Quant aux enseignantes E4 et E5, elles déclarent enseigner dans un milieu ayant une certaine diversité culturelle (moins de 50 %). Le milieu familial, majoritairement francophone, offre un bon suivi des enfants à la maison. « Les parents sont très intéressés par ce que je fais en classe [...]. Il y a beaucoup plus de suivi qui est fait à la maison. » (E5-E). La plupart des enfants de ces deux groupes ont fréquenté un milieu de garde francophone avant leur entrée à la maternelle 5 ans.

#### 4.2.2 Données démographiques

Les expériences antérieures et les modes de vie des enfants et des enseignantes constituent les données démographiques du contexte d'apprentissage de l'émergence de l'écrit chez les enfants de la maternelle 4 ans et 5 ans (Rohde, 2015). Le tableau 4.2 présente les données démographiques du milieu scolaire pertinentes à notre recherche.

Tableau 4.2 Données démographiques du milieu scolaire

Participant	Formation initiale	Expérience professionnelle	Expérience en éducation préscolaire	Nombre d'enfants dans la classe	Milieu socioéconomique
E1	Baccalauréat éducation préscolaire et enseignement primaire (2019)	Suppléance au primaire	Première année d'enseignement en maternelle 5 ans	16	Très défavorisé
E2	Baccalauréat éducation préscolaire et enseignement primaire (2019)	Suppléance au primaire	Première année d'enseignement en maternelle 5 ans	17	Très défavorisé
E3	Baccalauréat éducation préscolaire et enseignement primaire (2017)	Suppléance au primaire	Deuxième année d'enseignement en maternelle 5 ans	19	Très défavorisé
E4	DEC en techniques d'éducation à l'enfance Baccalauréat éducation préscolaire et enseignement primaire (2015)	Éducatrice pendant 10 ans dans un Centre de la petite enfance	Cinquième année d'enseignement en maternelle 5 ans	16	Favorisé
E5	Baccalauréat éducation préscolaire et enseignement primaire (2012)  Maîtrise en enseignement préscolaire et primaire (2017)	Suppléance dans un Centre de la petite enfance	Deuxième année d'enseignement en maternelle 5 ans	19	Favorisé
E6	DEC en techniques d'éducation à l'enfance Baccalauréat éducation préscolaire et enseignement primaire (2010)	Éducatrice pendant 5 ans dans un Centre de la petite enfance	Première année d'enseignement en maternelle 4 ans	17	Très défavorisé

### 4.2.3 Communauté

Divers éléments externes à la classe influencent le développement des habiletés des enfants de maternelle 4 ans et 5 ans en émergence de l'écrit, et ces éléments peuvent provenir de la communauté environnante, autant au sein de l'école qu'à l'extérieur de celle-ci.

L'accès à la lecture passe, notamment par la présence et la fréquentation de la bibliothèque de l'école et de la bibliothèque municipale, s'il y a lieu. À ce sujet, l'enseignante E4 fréquente régulièrement la bibliothèque municipale pour une heure du conte mensuelle avec les enfants de sa classe, tout en ayant accès à l'emprunt de livres à la bibliothèque de l'école une fois par semaine pour chacun des enfants de sa classe : « Lorsque les enfants empruntent un livre, je prends soin de leur lire le titre du livre et de leur dire s'il s'agit d'un album, d'un documentaire, etc. » (E4-Q). L'enseignante E5 mentionne qu'elle fait un emprunt de 30 livres par mois à la bibliothèque municipale pour une utilisation de ces livres en classe. L'enseignante E6 peut emprunter des livres à la bibliothèque de son école pour les prêter aux enfants dans sa classe. Les enseignantes E2 et E3 ont un accès limité à une bibliothèque scolaire, et n'utilisent pas le service d'emprunt d'une bibliothèque municipale. L'enseignante E1 n'utilise les services d'aucune bibliothèque, puisqu'il n'y a pas de bibliothèque scolaire et que la bibliothèque municipale est éloignée de son école. Il semble donc que l'accès à une ou des bibliothèques soit plus limité dans les milieux défavorisés.

Certaines enseignantes rapportent également le soutien d'organismes ou de partenaires externes en lien avec les premiers apprentissages en lecture et en écriture. Par exemple, l'enseignante E3 reçoit la visite de bénévoles provenant d'une résidence de personnes âgées du quartier qui viennent faire la lecture aux enfants une fois par semaine : « [...] ils viennent faire de la lecture une fois par semaine aux enfants, ils sont vraiment motivés : ils se préparent, ils posent des questions [...]. » (E3-E). Les enseignantes E2

et E3 participent également à un programme de stimulation à l'éducation préscolaire 5 ans qui consiste en des ateliers animés par une psychoéducatrice pour développer les fonctions exécutives essentielles aux apprentissages, notamment en lecture au début de la 1<sup>re</sup> année.

D'autre part, certains projets voient le jour au sein de l'école de l'enseignante E4 : « Aux deux semaines, des élèves de 4<sup>e</sup> année viennent lire des histoires aux élèves de maternelle. Ils sont en dyades et lisent des histoires de leur choix. » (E4-Q), tandis qu'une période de tutorat des lettres et des sons a lieu sur une base hebdomadaire avec des élèves de 5<sup>e</sup> année : « Nous avons un programme de tutorat des lettres et des sons [...] qui est fait avec un grand. » (E4-Q).

Dans le tableau 4.3, nous présentons les informations recueillies auprès des participantes concernant le contexte de la classe et de l'école.

Tableau 4.3 Informations recueillies sur le contexte de la classe et de l'école

Thèmes abordés	Informations recueillies
<b>La culture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Milieu multiethnique (n=4)</li> <li>- Soutien à l'apprentissage du français (n=3)</li> </ul>
<b>Les données démographiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Milieu socioéconomique favorisé (n=2)</li> <li>- Milieu socioéconomique défavorisé (n=4)</li> <li>- Formation collégiale en techniques de la petite enfance (n=2)</li> <li>- Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (n=6)</li> <li>- Maîtrise en éducation préscolaire et enseignement primaire (n=1)</li> </ul>
<b>La communauté</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bibliothèque de l'école (n=1)</li> <li>- Bibliothèque municipale (n=2)</li> <li>- Bénévoles (n=1)</li> <li>- Soutien d'élèves plus vieux (n=1)</li> </ul>

### 4.3 Principes d'intervention liés à l'environnement psychologique

L'environnement psychologique réfère aux interventions directes de l'enseignante pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants. Les trois principes d'intervention qui en découlent sont : 1) l'enseignante doit être un modèle de lecteur et de scripteur, 2) l'enseignante doit favoriser les interactions autour de l'écrit et 3) l'enseignante doit encourager l'exploration par les enfants de la lecture et de l'écriture.

#### 4.3.1 L'enseignante comme modèle de lecteur et de scripteur

Afin de soutenir le développement des habiletés des enfants de 4 ans et de 5 ans en émergence de l'écrit, l'enseignante doit tout d'abord se présenter elle-même aux enfants comme un modèle de lecteur et de scripteur (Giasson, 2011). À partir des résultats énoncés ci-dessous, nous dégagerons les pratiques que les nouvelles enseignantes mettent en place afin de répondre à ce premier principe d'intervention.

##### *Lecture partagée ou interactive*

Faire la lecture à voix haute aux enfants constitue la pratique la plus souvent mentionnée par les participantes pour être un modèle de lecteur. Toutes les enseignantes (N=6) disent qu'elles font une lecture à voix haute au quotidien. Toutefois, le degré de préparation et de planification, de même que les intentions pédagogiques visées par ces lectures à voix haute, varient d'une enseignante à l'autre. Pour les enseignantes E2 et E6, la notion de plaisir est importante : « Je fais la lecture au minimum une fois par jour d'un album [...]. J'y mets de l'intonation afin de les motiver à être à l'écoute. » (E2-Q); « Au début de la lecture, je commence par chanter une chanson pour établir un climat propice à la lecture. » (E6-Q). Par ailleurs, certaines enseignantes (E3, E4, E5, E6) font une lecture préalable du livre choisi afin d'identifier les éléments importants à travailler avec les enfants (mots de vocabulaire, prédictions, inférences, lettres et sons à cibler, etc.), ce qui correspond à une lecture partagée ou

interactive. La lecture partagée ou interactive peut également servir d'amorce à d'autres types d'apprentissages ou de projets, notamment en arts plastiques : « Par exemple, nous avons lu le livre *Manchot pas chaud* et, par la suite, nous avons créé une banque en coopération afin de travailler la compétence 3. » (E3-Q). L'enseignante E4 a reçu une formation portant sur la lecture partagée qui permet d'exploiter de façon plus spécifique sur une période de trois jours des livres de littérature de jeunesse, à raison d'une dizaine au cours de l'année scolaire : « [...] nous faisons des lectures partagées enrichies et ciblées selon des intentions précises. » (E4-Q). Pour les enseignantes E1 et E2, la lecture à voix haute est davantage utilisée comme une activité de transition, pour un retour au calme. L'enseignante E2 mentionne que, le plus souvent, elle n'a pas lu le livre elle-même avant de le raconter aux enfants et que ce livre est parfois choisi au hasard sans intention particulière : « Souvent, je ne sais pas d'avance ce que je vais lire, [...] je vais prendre la première chose que j'ai [...]. » (E2-E).

### *Écriture devant les enfants*

Quoique moins souvent mentionnée comme pratique, l'écriture devant les enfants peut se faire dans différents contextes. Une pratique utilisée par les enseignantes E1, E2, E3 et E5 est d'écrire des mots et des phrases, voire un message, au tableau. « En fait, moi, le message, je l'écris beaucoup devant eux [...]; j'expose à haute voix mon processus mental lorsque j'écris. » (E1-Q). La dictée à l'adulte constitue une autre façon d'écrire au tableau, selon E3, c'est-à-dire que les enfants composent une phrase pendant que l'enseignante l'écrit simultanément devant le groupe. Dans certains cas, l'enseignant va écrire un mot ou une phrase sur un petit papier pour le remettre à l'enfant qui l'utilisera comme modèle dans ses propres écrits (E2, E3). Avec son groupe de maternelle 4 ans, l'enseignante E6 se considère également comme un modèle de scripteur pour les enfants. Elle précise : « Je remplis chaque jour l'agenda des enfants et les enfants me voient écrire. » (E6-Q).

#### 4.3.2 L'enseignante favorise les interactions autour de l'écrit

Le second principe d'intervention préconisé par Giasson (2011) est que l'enseignante doit favoriser les interactions autour de la lecture et de l'écriture, que ce soit les interactions entre l'enseignante et les enfants, ou celles qui peuvent être vécues entre les enfants eux-mêmes.

##### *Message du jour*

Les interactions qui se vivent en classe sont en elles-mêmes source de développement pour les enfants. En discutant sur les différentes stratégies de lecture, notamment les hypothèses que les lecteurs émergents peuvent émettre, les enfants sont amenés à développer leur connaissance du langage écrit (Giasson, 2011). Cet accompagnement des enfants est bien illustré dans les propos de cette enseignante :

Il lit le message du jour, il va prendre un bâton [...] tout le monde le fait ensemble, mais c'est lui qui pointe les mots. Les plus forts, des fois, vont prendre l'initiative de dire : « Il y a combien de mots dans le message du matin ? Quel est le plus long mot ? Le plus court mot ? ». Ce sont toutes des choses que moi je fais, mais eux vont le faire d'emblée. (E3-E)

La lecture et l'écriture étant interreliées, le message du jour permet de nombreuses interactions avec le groupe d'enfants et touche divers aspects de l'émergence de l'écrit (Charron *et al.*, 2016). Pour les enseignantes qui l'utilisent, le message du jour représente une pratique porteuse qui évolue au cours de l'année scolaire. Il s'agit souvent d'une activité qui fait partie de la routine du matin pour amorcer la journée avec les enfants et annoncer les activités de la journée. « Les enfants ont toujours très envie de le connaître [le message du jour]. » (E2-Q). Plusieurs enseignantes mettent l'emphase sur les tentatives des enfants pour décoder le message (E2, E3, E4 et E6). L'enseignante E2 précise : « Que ce soit parce qu'un élève a remarqué qu'il y a une

lettre de son prénom dans le message du jour ou parce qu'un autre a reconnu un mot, tous les efforts sont félicités. » (E2-Q). Pour l'enseignante E6, le message du jour a récemment été instauré en classe dans la routine du matin, tandis que l'enseignante E5 n'utilise pas cette pratique pour l'instant. Son contenu est variable, mais les échanges qui ont lieu entre l'enseignante et les enfants à propos du message du jour soutiennent le développement de différentes habiletés en émergence de l'écrit. Par exemple, l'enseignante peut suggérer aux enfants de retrouver dans ce message une lettre vedette ou de compter les mots (E3). Par la répétition, certains mots en viennent à être reconnus globalement par l'enfant, comme le mot « bonjour », par exemple (E2 et E4). Les interactions entre les enfants sont décrites très positivement par deux enseignantes : certains enfants qui sont plus avancés dans leurs habiletés de décodage peuvent expliciter leurs stratégies de lecture à l'ensemble du groupe (E2 et E4). L'enseignante E4 précise : « Je prends aussi le temps de questionner les enfants qui savent déjà lire afin qu'ils expliquent aux autres leur raisonnement et leur façon de penser. » (E4-Q). Le groupe d'enfants a hâte de découvrir le contenu du message du jour et plusieurs manifestent leurs connaissances aux autres, par exemple, la reconnaissance de lettres ou le nom de leur enseignante (E6-E). L'enseignante E4 ajoute : « C'est un jeu qu'ils aiment beaucoup, finalement; c'est un beau défi. » (E4-E).

Au cours de l'année scolaire, les enseignantes E1 et E4 augmentent graduellement le niveau de difficulté dans le message du jour en sollicitant la collaboration entre pairs pour arriver à décoder ce qui est écrit au tableau. Les enfants sont encouragés à faire des hypothèses sur les lettres et les mots écrits et à dire ce qu'ils sont capables de lire.

Puis ils finissent par le lire. Puis on part de ça, on part des lettres qu'on connaît, on part des mots qu'on connaît, les sons qui sont dans leurs prénoms. Puis, en groupe, à 16 élèves, ils réussissent toujours à le lire, ce que j'écris au tableau. Puis, c'est vraiment motivant pour eux, parce que je leur dis « Ah oui vous êtes capables ? », puis là je leur mets des trucs un peu plus difficiles. (E4-E)

### *Routines quotidiennes*

En classe de maternelle 4 ans et 5 ans, la journée commence souvent par une série de rituels quotidiens qui répondent bien au besoin de sécurité des enfants de cet âge. Par ailleurs, ces routines représentent l'occasion de vivre un certain nombre d'interactions autour de l'écrit. Cinq enseignantes discutent avec les enfants du calendrier et de la météo : « L'ami du jour dit le calendrier chaque matin. » (E5-Q). De plus, toutes les enseignantes (N=6) présentent l'horaire de la journée, souvent en utilisant des référentiels visuels : « Je leur présente un horaire du jour au tableau avec des pictogrammes » (E6-Q). Ces différentes activités permettent de développer le vocabulaire lié aux mois, aux saisons et à l'horaire de la journée, tout en aidant les enfants à se situer dans le temps (E5). Par ailleurs, la désignation d'un « ami du jour » est une routine qui permet aussi de porter attention aux lettres qui composent les prénoms des enfants (E1, E2, E3, E4 et E5).

### *Activités d'écriture*

L'écriture se situe au centre du modèle de l'émergence de l'écrit de Rohde (2015) et fait appel à l'ensemble des connaissances, des attitudes et des habiletés en développement chez l'enfant de 4 ans et de 5 ans. À cet égard, l'enseignante, en tant qu'experte de l'écriture, doit guider les enfants dans leurs tentatives d'écriture. L'écriture du prénom en est un bon exemple.

Au début de l'année, l'écriture était principalement basée sur leur prénom. Certains avaient appris à l'écrire en lettres majuscules, tandis que pour d'autres, c'était le début de leur apprentissage. J'ai donc tenté de mettre tous les élèves sur la même base : savoir écrire leur prénom. (E2-Q)

D'autre part, les enseignantes E2 et E4 disent qu'elles aident les enfants à écrire des mots et qu'elles offrent des explications sur les relations entre les lettres et les sons.

L'enseignante E5 fait régulièrement des cartes conceptuelles avec les enfants pour amorcer un nouveau thème. Le geste moteur entre dans les préoccupations de l'enseignante E1, qui précise : « Je fais un enseignement explicite de la prise tridigitale du crayon. » (E1-Q).

#### 4.3.3 L'enseignante encourage l'exploration par les enfants de la lecture et de l'écriture

Giasson (2011) propose comme troisième principe d'intervention de permettre aux enfants d'explorer librement les livres et les activités d'écriture en classe. Cela peut se faire par lors de jeux libres et d'ateliers, par exemple, qui seront choisis en fonction des intérêts des enfants et selon les thèmes proposés au cours de l'année scolaire.

##### *Proposer des choix aux enfants (ateliers, jeux libres)*

Pour favoriser l'exploration de la lecture et de l'écriture chez les enfants, l'enseignante doit leur offrir des moments et du matériel pour qu'ils puissent s'adonner librement à découvrir le monde de l'écrit (Giasson, 2011). À cet égard, des pratiques en classe sont énumérées par les enseignantes interrogées. Toutes les enseignantes (N=6) déclarent offrir des ateliers en classe environ une fois par jour. Cinq enseignantes (E2 E3, E4, E5 et E6) précisent qu'au moins un atelier quotidien, qu'il soit facultatif ou obligatoire, touche la lecture et/ou l'écriture. L'enseignante E5 donne quelques exemples de ces ateliers :

Par exemple, la pêche aux lettres, un casse-tête avec des lettres, le jeu du restaurant (écrire le menu), mots-étiquettes avec les prénoms des élèves ou des mots en lien avec le thème du mois à retranscrire sur des tableaux effaçables ou sur des feuilles avec des crayons spéciaux. (E5-E)

De même, toutes les enseignantes allouent du temps dans l'horaire de la journée aux jeux libres, mais sans préciser les types de jeux qui soutiennent davantage l'émergence de l'écrit. Les commentaires de l'enseignante E6 vont dans ce sens :

J'offre aux enfants des jeux et ateliers où ils peuvent expérimenter l'écrit. J'ajoute du matériel dans la classe qui offre la possibilité aux enfants d'expérimenter l'écrit, donc par les jeux et les ateliers les enfants explorent par eux-mêmes la lecture et l'écriture. (E6-Q)

Une autre activité qui peut être vécue lors des jeux libres est d'encourager deux enfants à regarder un livre ensemble et à discuter entre eux de ce livre. Un enfant ayant développé davantage ses habiletés en émergence de l'écrit peut ainsi être jumelé avec un pair ayant besoin de développer le même type d'habiletés. C'est une pratique mise en place par E1 et E5.

Le jeu est en soi un contexte d'apprentissage qui répond aux besoins de l'enfant. L'enseignante peut proposer différents types de jeux. En parlant de leurs pratiques, les enseignantes donnent quelques exemples de l'exploration par le jeu : faire la ronde des mots (E1), mimer le personnage principal d'une histoire (E3), faire des tracés de lignes et de lettres dans différentes matières, comme du sucre ou du sable (E6), faire des rébus (E1) et chercher les lettres cachées dans la classe (E3).

#### *Utilisation de thèmes*

Certains thèmes sont immuables dans l'année scolaire, d'autres sont suggérés par les enfants (E6). Une thématique peut être en lien avec les fêtes de l'année et permettre d'offrir des contextes signifiants, notamment pour l'échange de petits messages entre les enfants, par exemple, les cartes de vœux à Noël et les valentins au mois de février (E1). L'utilisation de thèmes sert aussi de fil conducteur pour la présentation de nouveaux mots et l'acquisition de concepts (E2). Les thèmes ressortent aussi lors de la

lecture interactive ou partagée qui sert d’amorce pour plusieurs activités (E3) et de contexte d’écriture lors des ateliers (E2). « Les mots à écrire lors des ateliers sont tirés des mots du thème du mois. » (E2-Q). En principe, les thèmes devraient alimenter les intérêts des enfants, par la mise place de pratiques enseignantes que nous décrivons dans la prochaine section.

### *Prise en compte des intérêts des enfants*

Cinq enseignantes (E1, E2, E3, E4 et E6) ont mentionné qu’elles tentaient d’intégrer les intérêts des enfants au sein de différentes pratiques en classe. Par exemple, les sujets de causerie sont souvent issus des intérêts des enfants (E1). Les intérêts peuvent être soutenus de façon collective, faire un dessin de leur activité préférée au retour d’un congé (E2) ou de façon individuelle, par exemple lorsque « l’enfant vedette » est invité à présenter son livre préféré (E3) ou lorsqu’il souhaite concrétiser un projet personnel, une création ou une idée (E4). Partir des intérêts des enfants permet de planifier les activités en conséquence (E1), soutenant ainsi la motivation (E2) et favorisant les apprentissages (E6). « Quand on part d’eux, c’est beaucoup plus facile pour eux de poursuivre les apprentissages. Donc, c’est ça, par les thèmes, par les discussions avec eux, je tiens compte de leur intérêt. Je fais du pouce avec certaines idées là-dessus. » (E6-E).

### *Imitation du comportement de lecteur et de scripteur par les enfants*

Les enseignantes observent un transfert de cette modélisation chez les enfants lorsqu’elles voient ceux-ci imiter le même type de comportement. On remarque surtout cette imitation dans les comportements de lecteur. Des enseignantes parlent d’une « motivation » à relire un livre raconté par l’enseignante.

Puis c'est des élèves qui lisent exactement comme je lis, c'est trop drôle, qui posent les mêmes questions, avant, après. Ça je suis contente, parce que ça fonctionne, ça attire leur attention, le fait que c'est là, qu'il y a un livre tout seul, qu'ils ont déjà lu. (E2-E)

L'enseignante E3 observe des comportements similaires chez les enfants : « Souvent au coin lecture, j'observe des élèves qui jouent au professeur. Ils imitent mes comportements et questionnent les autres enfants sur des éléments de l'histoire, des mots ou des lettres. » (E3-Q) et l'enseignante E1 également : « Ainsi, les enfants sont motivés à relire entre eux les livres déjà vus en groupe. » (E1-Q).

Aucune enseignante ne fait explicitement mention d'une telle imitation concernant les comportements de scripteur.

### *Écriture par les enfants*

On remarque que l'écriture produite par les enfants peut prendre différentes formes en classe. Les enseignantes ont donné quelques exemples de ce que les enfants peuvent faire en classe. Certains enfants vont faire du gribouillage, du dessin libre ou des activités de graphisme (E1). D'autres enseignantes offrent des modèles de mots en lettres pointillées (E2) : « Par exemple, les animaux nordiques du mois de janvier étaient déjà en pointillés, donc il ne s'agissait que de repasser chaque lettre avec un crayon effaçable. » (E2-Q). Les enfants sont aussi invités à recopier des mots pour faire des listes, par exemple une liste d'épicerie (E2). L'enseignante E3 propose des façons variées de pratiquer l'écriture, par exemple dans le sable, avec de la peinture à doigts, avec de la pâte à modeler, en utilisant une pince et des pompons, des fils ou en traçant des lettres sur du papier sablé. Une seule enseignante mentionne que les enfants essaient parfois d'écrire des mots phonétiquement (E5). Dans le groupe de maternelle 4 ans, la plupart des enfants sont capables d'écrire leur prénom après quelques mois de pratique (E6). Les enseignantes E4 et E5, qui enseignent à la maternelle 5 ans, précisent

que tous les enfants savent écrire leur nom, souvent en majuscules au début de l'année, puis en lettres minuscules vers la mi-année.

Le jeu en classe, et particulièrement le jeu libre, est l'occasion pour l'enfant de se familiariser avec l'écriture. Quelques enseignantes observent des formes d'écriture spontanée surtout lorsque les enfants s'activent dans le coin des jeux symboliques. L'enseignante E6 a noté une évolution significative du désir d'écrire lorsqu'elle a ajouté des calepins et des stylos dans le coin restaurant.

Là, j'ai sorti le restaurant, le premier jeu, j'ai sorti les trucs du restaurant et là, tout de suite, ça a été un intérêt incroyable. Donc c'est vraiment comme ça qu'ils sont amenés à écrire, c'est vraiment de cette façon-là, c'est-à-dire que c'est eux-mêmes qui sont allés chercher le matériel, qui faisaient semblant d'écrire dans leur petit carnet. (E6-E)

Pour poursuivre sur cette lancée, cette même enseignante a proposé aux enfants le coin hôpital, et les enfants ont continué d'écrire : « Ils pouvaient détacher la feuille, donner des prescriptions. Ils étaient amenés à écrire, et vraiment, on a vu, au début c'était vraiment des barbeaux, puis maintenant je vois des prénoms d'écrits. » (E6-E). Toujours chez les enfants de 4 ans, les projets d'arts autour de leur prénom (p. ex., écrire leur prénom au centre de la feuille et ajouter des décorations autour de leur prénom) incitaient beaucoup les enfants à pratiquer l'écriture de leur prénom.

Par ailleurs, l'enseignante E4 soutient les enfants dans leurs essais en écriture en leur fournissant plusieurs modèles de mots dans la classe, notamment par l'identification des bacs et coins de la classe, ou bien en écrivant pour eux les mots plus difficiles : « Lors de certaines détente, je fais des ateliers de dessin et d'écriture. Les enfants peuvent venir me voir lorsqu'ils désirent mettre des mots sur leurs dessins. » (E4-E). Quant à l'enseignante E6, elle ne fait pas d'écriture comme telle avec les enfants, mais plutôt des dessins et des tracés variés sur différentes surfaces pour les préparer plus tard à l'écriture des lettres. Par ces activités de graphisme, elle souhaite développer le

tonus musculaire des enfants, étant donné la complexité du geste moteur associé à l'écriture.

*Motivation liée à l'écriture*

Les enseignantes observent que certaines de leurs pratiques suscitent chez les enfants une réelle motivation à écrire. Par exemple, l'enseignante E2 remarque qu'une fête comme Noël incite les enfants à écrire leur liste de cadeaux, et que les enfants sont motivés à écrire une liste d'épicerie avant d'aller jouer au coin épicerie. Quant à l'enseignante E3, elle met à la disposition des enfants une boîte de courrier dans laquelle les enfants déposent leurs dessins et leurs messages régulièrement. Elle précise que les enfants aiment écrire le prénom de leurs amis pour faire des cartes et leur donner. À la fin de chaque journée, l'enseignante E4 demande aux enfants d'écrire ce qu'ils ont aimé de leur journée dans leur agenda : « La plupart des enfants écrivent un ou même plusieurs mots dans l'agenda. Ils m'ont même demandé de faire des phrases que nous avons composées ensemble et qui sont affichées dans la classe, dans le coin d'écriture. » (E4-Q).

Dans ses pratiques en émergence de l'écrit, l'enseignante E4 essaie donc de mettre en place des contextes signifiants pour encourager les enfants à écrire. Elle propose, notamment aux enfants de faire des correspondances avec leurs amis de la classe, ou avec leurs parents et leur fratrie. L'enseignante E2 se préoccupe également de trouver des contextes signifiants, pour que les enfants comprennent que l'écrit sert à communiquer un message.

Juste le cahier, ça n'a aucun [...] sens, ils ne trouvent pas le sens. Tandis que si on dit, comme à la Saint-Valentin, ce qu'on a fait, c'était des dessins, d'une classe à l'autre, des petites cartes. Là, ils devaient écrire le nom de la personne à qui l'envoyer. Juste ça, c'est un contexte d'écriture, d'écrire quelque chose, mais il y a un but derrière ça. (E2-E)

Avoir un destinataire est primordial pour rendre l'écrit signifiant, d'après l'enseignante E3. C'est pourquoi elle met à leur disposition la boîte de « courrier du cœur » toute l'année, courrier qui est distribué tous les vendredis, ce que les enfants aiment beaucoup, nous dit-elle. L'anniversaire des enfants se prête bien comme contexte d'écriture : « Quand c'est la fête d'un ami, on fait une grosse carte, ils écrivent tous un mot, et ils aiment ça aussi » (E3-E).

Dans le tableau 4.4, nous présentons un résumé des pratiques déclarées des enseignantes concernant les principes d'interventions liés à l'environnement psychologique de la classe.

Tableau 4.4 Pratiques déclarées sur les principes d'interventions liés à l'environnement psychologique de la classe

<b>Thèmes abordés</b>	<b>Pratiques recueillies</b>
<b>L'enseignante comme modèle de lecteur et de scripteur</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lecture partagée ou interactive (n=5)</li> <li>- Écriture devant les enfants (n=6)</li> </ul>
<b>L'enseignante favorise les interactions autour de la lecture et de l'écriture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Message du jour (n=5)</li> <li>- Routines quotidiennes (n=6)</li> <li>- Activités d'écriture (n=6)</li> </ul>
<b>L'enseignante encourage l'exploration par les enfants de la lecture et de l'écriture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ateliers et jeux libres (n=6)</li> <li>- Thèmes et intérêts (n=6)</li> <li>- Imitation du comportement de lecteur (n=3)</li> <li>- Imitation du comportement de scripteur (n=0)</li> <li>- Écriture par les enfants (n=6)</li> <li>- Motivation liée à l'écriture (n=4)</li> </ul>

#### 4.4 Principes d'intervention liés à l'environnement physique

Nous avons abordé dans les sections précédentes les principes d'intervention relevant de l'environnement psychologique de la classe, c'est-à-dire les interventions directes de l'enseignante pour soutenir le développement des habiletés, des connaissances et des attitudes des enfants de 4 ans et de 5 ans en émergence de l'écrit. Nous abordons maintenant les résultats qui se rapportent à l'environnement physique de la classe, c'est-à-dire la structure de la classe et les ressources matérielles (Guo *et al.*, 2013).

##### 4.4.1 Les coins de la classe encouragent l'exploration par les enfants

Pour que l'enseignante puisse soutenir les enfants dans leur exploration de la lecture et de l'écriture, l'environnement physique de la classe doit être organisé de façon à permettre l'accès à des livres et à des jeux portant sur la lecture et l'écriture. Les participantes ont donc été interrogées sur la présence et l'aménagement du coin lecture, du coin d'écoute, du coin écriture et du coin des jeux.

##### *Coin lecture*

Cinq enseignantes (E1, E3, E4, E5 et E6) déclarent avoir aménagé un coin lecture dans la classe. Une enseignante (E2) affirme qu'elle avait installé un coin lecture en début d'année, mais qu'elle a dû l'utiliser comme coin calme pour soutenir un enfant perturbateur. Le coin lecture a donc été retiré après quelques mois.

Les enseignantes E1, E3, E4, E5 et E6 décrivent le coin lecture de leur classe comme « confortable » et « invitant » en fonction de caractéristiques similaires : présence d'une bibliothèque, tapis, coussins, chaises régulières ou berçantes et/ou divan. L'enseignante E5 a également ajouté des toutous et des marionnettes et l'enseignante E1 a installé une petite tente pour les enfants. L'enseignante E5 qualifie aussi le coin lecture de « coin calme » (E5-E).

En ce qui a trait à la quantité et à la variété de livres disponibles dans le coin lecture pour les enfants, ce nombre varie d'une classe à l'autre. Dans le cas de l'enseignante E2, il s'agit du nombre de livres dans la classe. Le tableau 4.5 résume ces données.

Tableau 4.5 Quantité et variété des livres dans le coin lecture

Enseignante	Quantité de livres	Abécédaires	Fiction	Documentaires	Concepts	Thèmes	Diversité culturelle	Autres
1	15	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Tactile
2	30		✓			✓		
3	15	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
4	30	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Art
5	30	✓		✓	✓	✓	✓	
6	12 à 15	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Revue

Les enseignantes ont également qualifié le niveau d'utilisation (ou de fréquentation) du coin lecture par les enfants. Les enseignantes E1, E3, E4, E5 et E6 ont déclaré que leur coin lecture est fréquenté par les enfants régulièrement dans la journée, le coin lecture étant généralement disponible et ouvert. L'enseignante E2 explique que le coin lecture qu'elle avait instauré en début d'année n'était pas très populaire, ce qui constitue une des raisons de sa fermeture; les livres sont maintenant placés dans des bacs.

### *Coin d'écoute*

En plus du coin de lecture, certaines classes disposent d'un coin d'écoute qui permet aux enfants d'écouter de façon autonome des livres, des chansons et des comptines, par exemple. Seules les enseignantes E1 et E4 ont installé un coin d'écoute dans leur classe. Les enfants du groupe de l'enseignante E1 peuvent être deux à la fois au coin d'écoute de livres audio et elle utilise également le TNI pour projeter des livres audio, dans ce cas le nombre d'enfants peut être plus élevé (environ 4 à 6). Quant à l'enseignante E4, le coin d'écoute dans sa classe est situé à même le coin lecture, comprend une quinzaine de livres audio et peut être utilisé par quatre enfants à la fois.

### *Coin écriture*

Quant à la présence et à l'aménagement du coin écriture, nous observons une certaine variabilité dans les pratiques. L'enseignante E2 souhaiterait aménager un coin écriture dans le futur : « J'aimerais beaucoup avoir un coin d'écriture populaire, mais je n'ai jamais vu d'exemple de quoi y laisser. » (E2-Q), alors que l'enseignante E4 a déjà réfléchi à l'importance du coin écriture dans sa classe et à son aménagement : « Il faut que ce soit un espace qui est dédié pour ça. Ça ne peut pas être au milieu de tout, parce que, sinon, ce ne sera pas un coin écriture, ça va être un espace de travail comme les autres. » (E4-E).

Le tableau 4.6 présente les informations recueillies auprès des participantes au sujet de l'aménagement du coin écriture, soit le mobilier, le matériel pouvant servir à l'écriture et le nombre d'enfants maximal pouvant y accéder en même temps.

Tableau 4.6 Présence et aménagement d'un coin écriture

Enseignante	Présence d'un coin écriture	Mobilier	Matériel d'écriture	Nombre d'enfants
1	✓	Table Chaises	Lettres aimantées Tableaux effaçables Feuilles Crayons variés	4
2	NA	NA	NA	NA
3	✓	Table Chaises	Feuilles de différentes couleurs Étampes de lettres Plusieurs types de crayons Mots étiquettes Livres Étiquettes des prénoms	3
4	✓	Table Chaises	Mots aimantés Feuilles lignées Feuilles de couleur Feuilles brouillons Boîtes de lettres Lettres aimantées Feuilles avec tracés à reproduire	4
5	NA	NA	NA	NA
6	✓	Table Chaises	Crayons variés Feuilles blanches Feuilles lignées Feuilles avec dessins imprimés Feuilles brouillons Cahiers Étiquettes de prénoms Ciseaux Colle Plexiglas Crayons à tableau blanc	4

NA : Non applicable

### *Coin de jeux*

Différents types de jeux peuvent être manipulés par les enfants pour poursuivre leur exploration de la lecture et de l'écriture. Les enseignantes E1, E4, E5 et E6 rapportent qu'on retrouve dans leur classe des casse-têtes de lettres, des casse-têtes de mots et divers jeux reliés à l'écrit. Pour sa part, l'enseignante E3 ne dispose que de casse-têtes de lettres, alors que l'enseignante E2 dit qu'elle ne dispose pas de jeux en lien avec l'écrit.

#### 4.4.2 Les coins de la classe sont enrichis de matériel écrit

Les participantes ont indiqué si elles mettaient à la disposition des enfants des livres ou tout autre matériel de lecture à d'autres endroits dans la classe que le coin lecture. De même, elles ont indiqué la présence et la nature du matériel d'écriture qui peut se retrouver à différents endroits dans la classe. Les résultats relatifs à ces aspects sont présentés dans les sections suivantes.

#### *Présence de livres dans les coins de jeux*

Quelques enseignantes indiquent qu'elles mettent des livres dans d'autres coins de la classe comme le coin des blocs (E1, E3 et E5) et le coin des jeux symboliques (E1 et E5). Par exemple, la présence de livres donne des idées de construction aux enfants : « Là, ils me montrent la page du livre, avec l'*Inukshuk* qu'ils ont construit avec des blocs, c'est un exemple. » (E3-E). Dans le coin des jeux symboliques, les livres peuvent être choisis en fonction du thème : « Moi, je le modifie pendant l'année [le coin des jeux symboliques], mais là, quand c'est le coin cuisine, c'est vraiment plus des livres de recettes, des dépliants. » (E1-E).

#### *Présence de matériel d'écriture dans les autres coins de la classe*

Dans le coin des jeux symboliques, toutes les enseignantes (N=6) ajoutent du matériel

d'écriture comme que des feuilles, des carnets, des tableaux effaçables et des crayons variés. « Le coin maison est muni d'un carnet et d'un crayon, ce qui encourage l'enfant à écrire une liste d'aliments pour faire des recettes par exemple. Le jeu symbolique amène les élèves à échanger sur l'écrit, et ce, de manière ludique. » (E1-Q).

Deux enseignantes ajoutent également du matériel d'écriture au coin des blocs (E1 et E5). Aucune enseignante ne fait mention de matériel d'écriture dans d'autres coins de la classe.

#### 4.4.3 Les contextes d'apprentissage sont significatifs

L'environnement physique est ici présenté au regard de la fonctionnalité, de l'accessibilité et de l'utilisation au quotidien par l'enseignante et les enfants.

##### *L'écrit dans l'environnement est fonctionnel et accessible*

L'écrit auquel les enfants ont accès dans l'environnement de la classe peut remplir différentes fonctions, comme informer, identifier, communiquer, exprimer des idées, etc. (Bouchard *et al.*, 2019). Les enseignantes nomment plusieurs types d'écrits, souvent sous forme d'affiches, présents dans la classe : l'alphabet (lettres majuscules et minuscules), les chiffres de 0 à 9, les prénoms des enfants, des mots-étiquettes et les noms des couleurs. Les prénoms des enfants de la classe peuvent être affichés à l'entrée de la classe et sont aussi disponibles sous forme d'étiquettes que les enfants peuvent lire et manipuler. L'enseignante E4 précise que l'utilisation de ces étiquettes est très populaire en classe.

Seule l'enseignante E6 précise qu'elle n'a pas d'alphabet affiché en classe, car elle juge que l'apprentissage des lettres est trop scolarisant pour les enfants de 4 ans. Quant à l'accessibilité de ces écrits, les enseignantes placent l'alphabet en hauteur, souvent au-

dessus d'un tableau (E1, E2, E3, E4 et E5). Seule l'enseignante E5 a de plus installé une affiche de l'alphabet au mur à la hauteur des enfants et propose aux enfants des petites fiches de l'alphabet pour ceux qui souhaitent tracer des lettres. Parmi les écrits qui sont facilement accessibles aux enfants, les enseignantes mentionnent les prénoms des enfants (E2 et E6), le nom des couleurs (E1, E2 et E5) et les règles de la classe (E1 et E4).

*L'écrit dans l'environnement est utilisé quotidiennement*

En ce qui a trait à l'utilisation de l'écrit dans l'environnement, certaines affiches sont utilisées tous les jours à des fins de référence et d'apprentissage. Parmi celles-ci, les enseignantes nomment l'horaire de la journée (E1, E3, E4 et E6), le calendrier (E1, E2, E3, E4 et E5), des pictogrammes pour illustrer les étapes d'une démarche (E1, E3 et E5), les prénoms des enfants pour identifier les casiers et leurs places en classe (E1 et E6), l'identification des coins de jeux et des bacs de jeux (E1 et E4) et des étiquettes avec le prénom des enfants qui leur servent de modèle (E3, E4, E5 et E6). Dans le tableau 4.7, nous présentons un résumé des pratiques déclarées portant sur les principes d'intervention liés à l'environnement physique de la classe.

Tableau 4.7 Pratiques déclarées sur les principes d'intervention liés à l'environnement physique de la classe

<b>Thèmes abordés</b>	<b>Pratiques recueillies</b>
<b>Les coins de la classe encouragent l'exploration par les enfants</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coin lecture (n=5)</li> <li>- Coin d'écoute (n=2)</li> <li>- Coin écriture (n=4)</li> <li>- Coin de jeux (n=5)</li> </ul>
<b>Les coins de la classe sont enrichis de matériel écrit</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Présence de livres dans les coins de jeux (n=3)</li> <li>- Présence de matériel écrit dans les autres coins de la classe (n=6)</li> </ul>
<b>Les contextes d'apprentissage sont signifiants</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'écrit dans l'environnement est fonctionnel et accessible :               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Alphabet (n=1)</li> <li>o Règles de la classe (n=2)</li> <li>o Couleurs (n=3)</li> </ul> </li> <li>- L'écrit dans l'environnement est utilisé quotidiennement :               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Horaire (n=4)</li> <li>o Calendrier (n=5)</li> <li>o Démarche (n=3)</li> <li>o Places identifiées (n=2)</li> <li>o Étiquettes des prénoms (n=4)</li> </ul> </li> </ul>

## 4.5 Habiletés de bas niveau liées au décodage

Les habiletés de bas niveau permettent le décodage de mots pendant la lecture et sont développées au sein de la conscience de l'écrit et de la conscience phonologique.

### 4.5.1 Conscience de l'écrit

#### *Connaissance de l'alphabet*

Les enseignantes font souvent référence à l'apprentissage des lettres lorsqu'elles décrivent leurs pratiques en émergence de l'écrit. Toutes les enseignantes de maternelle 5 ans (n=5) utilisent un même matériel commercial qui vise principalement l'apprentissage du nom et du son des lettres. Les raisons qui les poussent à se servir de ce matériel sont variées : l'enseignante E2 évoque son efficacité et apprécie que les lettres soient présentées par ordre de facilité d'apprentissage (p. ex., commencer par les voyelles), tandis que l'enseignante E1 trouve aidant d'avoir un programme structuré. Certaines enseignantes semblent apprécier le matériel concret qui vient avec l'achat de la trousse pédagogique : affiches, cartes de mots, cahier pour l'écriture de lettres, feuilles d'activités à photocopier (E2, E4 et E5).

Deux enseignantes (E3 et E4), tout en soulevant l'importance d'apprendre le nom et le son des lettres, précisent qu'elles doivent adapter ce programme en raison de sa « lourdeur ». L'enseignante E3 explique :

Après avoir eu la formation, je trouve ça très lourd comme programme, je trouve que c'est beaucoup, beaucoup de choses, puis un peu aussi trop scolarisant, certaines choses. [...] C'est surtout pour les élèves forts qui aiment ça. Les plus faibles, eux autres ils décrochent quand on est rendus dans les consonnes, c'est trop... Je suis partagée avec ce programme-là. (E3-E)

### *Autres pratiques pour développer la connaissance de l'alphabet*

Outre le programme mentionné précédemment, l'apprentissage des lettres fait l'objet de quelques autres pratiques en classe. Les enseignantes ont donc mentionné la comptine de l'alphabet (E3 et E5), tracer des lettres dans les airs ou avec différents matériaux (sable, pâte à modeler, etc.) (E1 et E4), manipuler des livres tactiles sur les lettres (E1), trouver une lettre dans le message au tableau (E3 et E4) ou dans un mot (E5) et reconnaître les lettres dans les prénoms des enfants ou de l'enseignante (E6).

### *Concepts liés à l'écrit*

Les concepts de l'écrit se réfèrent principalement aux fonctions et aux conventions du langage écrit. Deux types d'activités semblent particulièrement utilisées pour attirer l'attention des enfants sur ces concepts liés à l'écrit, qui, autrement, demeurent imperceptibles à l'oral : il s'agit du message du jour écrit au tableau et de la lecture partagée ou interactive.

Dans le premier cas, le message du jour est écrit assez gros pour que tout le groupe d'enfants puisse le voir en même temps, ce qui permet à l'enseignante de montrer des concepts comme le mot, la phrase, la ponctuation (E1, E2, E3, E4 et E6), la lettre majuscule en début de phrase (E1 et E2), de même que le sens de la lecture de gauche à droite (E1 et E3).

La lecture partagée d'histoires est une occasion de faire découvrir aux enfants les différentes parties du livre, notamment la page couverture et l'auteur (E1, E3 et E5), le titre (E1, E4, E5 et E6), le texte et les illustrations (E3) et de montrer à nouveau que la lecture se fait de gauche à droite (E6). L'enseignante E1 fait ressortir l'importance d'éveiller les enfants de la maternelle aux concepts liés à l'écrit : « En somme, la lecture et l'écriture sont étroitement liées. La lecture permet à l'élève de prendre conscience

que les lettres contribuent à former des mots et que les mots composent des phrases qui livrent un message. » (E1-Q).

Par ailleurs, l'enseignante E3 articule ses pratiques également autour des fonctions de l'écrit.

La conscience de l'écrit, je leur pose beaucoup de questions sur pourquoi c'est important d'écrire, puis ils vont me sortir plein de choses, c'est sûr que c'est toujours dans mes questionnements, mes réflexions du matin. Je parle beaucoup de la lecture, pourquoi c'est important de lire, je leur pose ça et puis ils ont quand même des réponses sensées. (E3-E)

#### 4.5.2 Conscience phonologique

Les pratiques enseignantes qui soutiennent le développement de la conscience phonologique vont permettre aux enfants de porter attention aux aspects sonores du langage, plus particulièrement les syllabes, les phonèmes et les rimes.

##### *Syllabes*

Les enseignantes E1, E3, E4, E5 et E6 incluent des activités de segmentation syllabique dans leurs pratiques, généralement en intégrant des gestes moteurs pour soutenir cet apprentissage. Par exemple, les enfants comptent les syllabes d'un mot en frappant des mains, en sautant dans des cerceaux, en frappant un instrument de musique ou en pointant certaines parties du corps. L'enseignante E6 utilise différents types d'activités pour éveiller les enfants aux syllabes contenues dans les mots :

Nous faisons des jeux avec des syllabes. Par exemple, sur un thème je sors des mots-étiquettes sur le thème et nous pouvons frapper les syllabes dans les mains, mais aussi sur un instrument de musique. Nous pouvons aussi faire des tours de bloc selon les syllabes du mot, faire un bracelet en enfilant une perle par syllabe. Aussi, lors de lectures quotidiennes, je peux prononcer les mots de

façon différente en séparant les syllabes. (E6-Q)

### *Phonèmes*

Pour ce qui relève des phonèmes, c'est-à-dire le son produit par une lettre ou un groupe de lettres, les enseignantes n'indiquent pas vraiment de pratiques claires qui portent sur cet élément de la conscience phonologique. Certaines enseignantes font repérer des phonèmes aux enfants pendant la lecture d'une histoire : « Parfois, je demande aux élèves de trouver les mots avec la lettre que nous travaillons : par exemple, quand tu entends le son «o», lève la main. » (E5-Q). Les enseignantes demandent également aux enfants si le son entendu est au début, au milieu ou à la fin d'un mot, augmentant ainsi le niveau de difficulté dans cette tâche de repérage (E1 et E3). L'enseignante E4 demande aussi aux enfants d'identifier deux mots qui commencent par le même son.

### *Rimes*

La sensibilisation aux rimes dans les mots entendus semble plus difficile à aborder avec les enfants de 4 ans, d'après l'enseignante E6. Elle explique :

[...] j'ai tenté les rimes, mais je me suis vite rendu compte que je n'avais pas la clientèle d'enfants pour ça! Parce que j'avais beaucoup d'enfants allophones, j'ai des enfants défavorisés. Je me suis très vite rendu compte qu'ils n'étaient pas rendus là. Je ne pouvais pas faire de rimes avec eux, c'est impossible. (E4-E)

Dans les classes de maternelle 5 ans, quelques pratiques portant sur les rimes sont mises en place, comme lire aux enfants de courts poèmes (E1), repérer des rimes dans une histoire (E3) ou trouver ce qui rime avec des mots ou avec des prénoms (E4). Ces pratiques sont toutefois peu fréquentes pour soutenir le développement de la conscience phonologique.

*Chansons et comptines*

Souvent intégrées dans les activités de routine et de transition, les chansons et les comptines sont utilisées par certaines enseignantes pour soutenir le développement de la conscience phonologique, mais sans qu'une intention pédagogique spécifique y soit associée. Les chansons et les comptines sont en lien avec le thème abordé en classe (E5), elles favorisent l'apprentissage de la langue pour le plaisir (E1) et ce type d'activité plaît beaucoup aux enfants (E3 et E6). Par exemple, E6 explique : « Ça j'en fais énormément des chansons et des comptines. J'adore ça, mais c'est aussi que j'en fais parce que les enfants aussi aiment ça. J'ai des enfants allophones qui accrochent vraiment aux chansons. » (E6-E). À partir des chansons et des comptines, l'enseignante peut aussi cibler des lettres, des mots et des sons (E4). Dans le tableau 4.8, nous présentons un résumé des pratiques déclarées sur les habiletés de bas niveau liées au décodage.

Tableau 4.8 Pratiques déclarées sur les habiletés de bas niveau liées au décodage

<b>Thèmes abordés</b>	<b>Pratiques recueillies</b>
<b>Conscience de l'écrit</b>	
<b>Connaissance de l'alphabet</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Matériel commercial (n=5)</li> <li>- Comptine de l'alphabet (n=4)</li> <li>- Tracés de lettres (n=2)</li> <li>- Livres tactiles (n=1)</li> <li>- Recherche de lettres dans un mot ou un message (n=4)</li> </ul>
<b>Concepts liés à l'écrit</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Message du jour (n=5)</li> <li>- Parties du livres (n=5)</li> </ul>
<b>Conscience phonologique</b>	
<b>Syllabes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Activité motrice (n=5)</li> <li>- Matériel de manipulation (n=1)</li> </ul>
<b>Phonèmes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repérer le son dans un mot (n=5)</li> <li>- Identifier deux mots commençant par le même son (n=1)</li> </ul>
<b>Rimes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lecture de poèmes (n=1)</li> <li>- Repérage de rimes (n=1)</li> <li>- Production de rimes (n=1)</li> <li>- Chansons et comptines (n=4)</li> </ul>

#### 4.6 Habiletés de haut niveau liées au développement de la compréhension

Le soutien du langage oral permet le développement des habiletés de haut niveau, notamment avec l'acquisition du vocabulaire et les stratégies de compréhension, dont les inférences.

##### 4.6.1 Langage oral

###### *Vocabulaire*

Le développement du lexique, généralement bien amorcé dans la petite enfance, se poursuit en maternelle 4 ans et 5 ans (Bouchard *et al.*, 2019). Dans le cas présent, quatre enseignantes sur six sont dans des milieux où la diversité culturelle est très présente. Pour soutenir le développement du vocabulaire chez les enfants de leur classe, les enseignantes interviennent à la fois sur la consolidation du vocabulaire de base et sur l'apprentissage de mots nouveaux. À cet effet, un référentiel visuel peut être approprié : « Je présente des images pour expliquer les consignes ou bien pour enrichir le vocabulaire selon les différentes thématiques. » (E1-Q). Pour l'enseignante E3, il est important d'accueillir tout d'abord les enfants dans leur langue d'origine, pour les amener progressivement à l'utilisation du français.

Donc beaucoup de répétition avec eux, puis ils répètent après moi, puis ils finissent par aimer ça parler français. Pas tous, mais j'en avais au début de l'année qui parlaient juste anglais, puis là au mois de mars, ils parlent juste français. Juste en répétant, puis je leur dis tout le temps qu'ils peuvent me poser des questions, même si c'est en anglais, moi je peux leur répondre. (E3-E)

Ainsi, certaines enseignantes vont privilégier la répétition et la reformulation au besoin (E1 et E3), tandis que d'autres vont accentuer la prononciation des mots (E2 et E6). L'emploi de synonymes (E4) lors d'un bris de compréhension et l'enrichissement du

vocabulaire selon les thématiques (E1) sont également des pratiques utilisées avec les enfants. L'enseignante E3 propose aux enfants la classification de mots en fonction de certaines catégories, par exemple, elle peut demander aux enfants de nommer des fruits pour ensuite en montrer une image sur le tableau blanc interactif. La lecture partagée est également favorable au développement du vocabulaire (E2, E3, E4 et E6). Comme mentionné précédemment, l'enseignante E6 fait beaucoup de chansons avec les enfants de son groupe et trouve que cette pratique est particulièrement favorable pour soutenir le développement du vocabulaire chez les enfants allophones.

#### *Interactions sociales et participation orale des enfants lors de causeries et de jeux*

Plusieurs enseignantes utilisent la causerie de groupe pour favoriser la communication orale chez les enfants. Certaines le font sur une base quotidienne avec tout le groupe (E2, E3 et E5), alors que d'autres enseignantes préfèrent discuter avec les enfants en sous-groupe, par exemple, au moment de la collation ou lors des jeux libres (E4 et E6). Pour soutenir les enfants qui présentent des difficultés langagières expressives, la discussion peut avoir lieu avec un seul enfant à la fois (E1).

Les interactions sociales entre les enfants sont aussi l'occasion pour eux de développer le langage expressif et réceptif. Des activités ciblées peuvent favoriser de tels échanges.

Parfois, je demande aux élèves de dessiner une activité qu'ils ont faite pendant la fin de semaine. Ils se placent ensuite en équipe de deux pour expliquer l'activité. Je fais aussi cela pour qu'ils se pratiquent une fois par étape à présenter leur portfolio à un autre élève. (E5-Q)

Dans la routine du matin, l'ami du jour est aussi amené à s'exprimer : « Lors de la routine du matin, l'ami du jour a toute la place pour parler et faire des activités. Il est le centre de la routine et il répond fièrement à toutes mes questions. » (E4-Q). Le fait de regrouper les enfants en petites équipes en classe incite les enfants à participer aux

discussions qui ont lieu entre les pairs (E1 et E4). L'enseignante E4 précise :

[...] les enfants sont tous placés en équipes. J'essaie de mettre des élèves... comment dire... des petits rapides, des élèves qui comprennent un peu mieux avec des élèves qui sont plus en défi. C'est sûr que j'équilibre mes équipes pour que tout le monde puisse tirer son épingle du jeu, que ça fonctionne bien pour tout le monde. Au niveau de l'oral, c'est plus effectivement les équipes de travail. (E4-E)

Des enseignantes utilisent également le temps consacré aux jeux libres et aux ateliers pour stimuler le langage chez les enfants (E4 et E6). Les différents coins de la classe favorisent aussi les échanges entre les enfants, et les enseignantes précisent qu'elles circulent régulièrement en classe et pour soutenir l'élaboration de ces échanges.

Chaque matin, nous avons une période de jeux de 30 minutes à l'extérieur ou les enfants peuvent venir me voir et me raconter des choses. La période des jeux libres est propice à la discussion, car je m'installe régulièrement avec eux pour jouer. (E4-Q)

Dans le coin des jeux symboliques, l'enseignante E2 soutient les enfants pour qu'ils s'attribuent des rôles en fonction du thème en vigueur. Elle ajoute que le coin des blocs est aussi un endroit où les enfants pratiquent leur communication orale : « Dans le coin blocs, c'est pas des élèves qui vont jouer seuls, donc ils vont discuter pour savoir ce qu'ils vont construire, puis « je te prête ça, dans 5 minutes je te le redonne ». Je pense que tout le temps, ils pratiquent leur communication orale. » (E2-E).

*Communication : envoyer et recevoir un message*

Afin d'aider les enfants à communiquer de façon efficace avec les autres, les enseignantes offrent leur soutien dans différentes circonstances. Par exemple, elles établissent avec les enfants des règles qui encadrent les discussions de groupe, de façon à ce que chaque enfant puisse s'exprimer librement et de manière respectueuse. Par

exemple, lors des rassemblements, elles vont demander aux enfants de lever la main pour manifester leur désir de parler (E2, E4 et E6). Lorsque cela est difficile, l'enseignante E3 leur fait tenir un « ourson de la communication » pour signifier que l'enfant a le droit de parole.

Les conflits entre pairs étant inévitables, l'enseignante joue un rôle pour rétablir la communication entre les enfants et les soutenir dans la résolution de ces conflits. L'enseignante E2 donne un exemple de cette situation :

Donc, dans les jeux libres, c'est sûr qu'il y a des conflits dans tous les coins, donc c'est sûr que moi, je suis là à me promener et essayer de faire la médiatrice. Quand je leur parle, je les retire aussi de l'action, pour avoir juste les deux, puis je me mets à leur hauteur. (E2-E)

La reformulation des propos permet également de clarifier ce que l'enfant essaie de communiquer en lui offrant un modèle adéquat : « Parfois, quand ils vont parler, je reformule, juste pour qu'ils comprennent comment bien le dire. » (E1-E).

### *Connaissances antérieures*

En partant du vécu des enfants et de leurs expériences antérieures, les enseignantes soutiennent le développement du langage dans des contextes qui sont familiers aux enfants. Par exemple, la routine du matin, de par son caractère répétitif, donne la chance aux enfants d'intégrer graduellement des mots de vocabulaire en lien avec les jours de la semaine, les mois, les saisons, la météo et l'horaire de la journée (E1, E2 et E3).

L'enseignante E4 explique qu'elle crée « des moments en classe où les enfants peuvent échanger et discuter. » (E4-Q). Lorsqu'elle introduit un nouveau thème dans la classe, elle prend le temps de vérifier ce que les enfants connaissent et ce qu'ils aimeraient

apprendre à ce sujet : « Je crée des moments en classe où les enfants peuvent échanger et discuter. Au début des thèmes, on parle souvent de ce qu'on connaît et de ce qu'on aimerait apprendre. » (E4-Q). De même, l'enseignante E1 considère que le questionnement favorise le développement du langage oral; elle privilégie donc cette pratique pour stimuler l'expression orale des enfants. Afin de laisser place au vécu des enfants, l'enseignante E5 demande à ceux-ci de préparer une boîte aux trésors contenant trois objets qui ont de l'importance pour eux et de les présenter au groupe.

### *Stratégies de compréhension*

Tout en soutenant le développement du vocabulaire chez les enfants, les pratiques enseignantes en émergence de l'écrit, telles que rapportées par les participantes, visent aussi les stratégies de compréhension du langage oral et écrit. C'est surtout par le biais de la lecture partagée ou interactive que les enseignantes travaillent avec les enfants les prédictions, les inférences et le raisonnement. Par exemple, la page couverture d'un livre est présentée aux enfants en leur demandant de prédire ce dont il est question dans l'histoire (E5 et E6). Des questions peuvent également être posées pendant la lecture de l'histoire pour inférer les sentiments des personnages et comprendre les raisons derrière leurs actions : « Par exemple, je peux leur demander : « Qu'est-ce que tu penses qu'il va se passer ? Pourquoi penses-tu que le personnage fait cela ? Comment se sent le personnage ? » (E6-Q). Lors de lectures partagées, l'enseignante E4 cible spécifiquement des intentions pédagogiques dont le niveau de difficulté augmente en cours d'année et qui portent sur la conscience de l'écrit, le vocabulaire et les inférences. Dans le tableau 4.9, nous présentons un résumé des pratiques déclarées sur les habiletés de haut niveau liées au développement de la compréhension.

Tableau 4.9 Pratiques déclarées sur les habiletés de haut niveau liées au développement de la compréhension

Thèmes abordés	Pratiques recueillies
<b>Langage oral</b>	
<b>Vocabulaire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Répétitions et reformulations (n=2)</li> <li>- Prononciation (n=2)</li> <li>- Emploi de synonymes (n=1)</li> <li>- Utilisation de thèmes (n=1)</li> <li>- Classification de mots (n=1)</li> <li>- Lecture partagée (n=4)</li> <li>- Chansons et comptines (n=1)</li> </ul>
<b>Interactions sociales et participation orale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Causerie (n=3)</li> <li>- Discussions en sous-groupe (n=4)</li> <li>- Discussions individuelles (n=1)</li> <li>- Jeux libres (n=3)</li> </ul>
<b>Communication : envoyer et recevoir un message</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Règles pour les tours de parole (n=4)</li> <li>- Résolution de conflits (n= 1)</li> </ul>
<b>Connaissances antérieures</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- À partir des thèmes (n=1)</li> <li>- Questionnement (n=1)</li> <li>- Présentation orale par les enfants (n=1)</li> </ul>
<b>Stratégies de compréhension</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prédications (lecture partagée) (n=3)</li> <li>- Inférences (lecture partagée) (n=2)</li> </ul>

## 4.7 Formation initiale et insertion professionnelle

Dans cette section, nous présentons les différentes expériences des enseignantes quant à leur formation initiale (cours et stages), plus spécifiquement en rapport avec leurs pratiques en émergence de l'écrit. Comme le projet de recherche s'est intéressé à de nouvelles enseignantes en insertion professionnelle, celles-ci ont pu expliciter les sources d'influence récentes sur leurs pratiques en émergence de l'écrit.

### 4.7.1 Cours et stages

Dans la cadre du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire, le nombre de cours spécialisés en éducation préscolaire varie d'une université à l'autre. Dans certaines universités, aucun cours n'est spécifiquement dédié à l'éducation préscolaire, les notions étant intégrées aux cours de didactique pour le primaire. C'est le cas de l'enseignante E5, qui considère tout de même que les cours de didactique lui ont fourni certains éléments propres à l'éducation préscolaire. Quant aux enseignantes E1, E2 et E4, elles ont suivi un cours dédié à l'éducation préscolaire. L'enseignante E1 explique qu'un seul cours lui semble insuffisant dans un parcours universitaire de quatre ans :

Mais si je me fie juste à ma formation que j'ai eue à l'université, c'est sûr que je trouve qu'on n'a pas beaucoup de cours sur le préscolaire. Je trouve, parce qu'on n'a quand même pas beaucoup de cours pour apprendre à maîtriser le programme du préscolaire, parce qu'il est différent. Je pense que peut-être ça vaudrait la peine d'ajouter peut-être un autre cours. (E1-E)

Les enseignantes E3 et E6 ont suivi deux cours portant sur l'éducation préscolaire dans leur parcours. À savoir si ces deux cours les ont préparées pour soutenir l'émergence de l'écrit chez les enfants, ces deux enseignantes ont vécu une expérience quelque peu différente. Pour l'enseignante E3, les deux cours suivis étaient plutôt théoriques et présentaient plus globalement l'éducation préscolaire, notamment l'importance du jeu

et le développement psychologique de l'enfant, mais sans aborder spécifiquement les pratiques en émergence de l'écrit : « Je n'ai pas un souvenir d'avoir parlé de l'émergence de l'écriture, de l'écrit, vraiment pas. » (E3-E). Dans le cas de l'enseignante E6, elle spécifie avoir suivi deux cours qui ont abordé les premiers apprentissages en lecture et en écriture et que cela s'est avéré une bonne préparation pour ensuite aborder l'émergence de l'écrit avec les enfants de maternelle 4 ans.

Elle [la professeure] a beaucoup parlé de l'émergence de l'écrit, mais c'était passionnant, c'est un cours qui m'a vraiment accrochée beaucoup. Il y a plein d'informations qui sont restées marquées dans ma tête, entre autres, pour le message du matin. Je dirais que c'est ça qui m'a vraiment le plus préparée à l'émergence de l'écrit, à l'importance de ça dans le préscolaire. (E6-E)

Les enseignantes E1, E4 et E6 ont effectué un stage à l'éducation préscolaire en deuxième année de baccalauréat et disent toutes les trois en avoir retiré une expérience positive. Par exemple, pour l'enseignante E1, « [...] c'est surtout dans les stages qu'on apprend à appliquer la théorie qu'on a vue, puis c'est vraiment là aussi qu'on peut voir ce qui est bénéfique et ce qui ne l'est pas avec les élèves [...] » (E1-E). Deux enseignantes (E2 et E3) ont vécu un stage plus long en quatrième année de baccalauréat. Pour l'enseignante E2, ce n'était pas vraiment par choix, mais parce que cette place de stage était la seule disponible dans sa région. Pour ce qui touche l'émergence de l'écrit, elle considère que son enseignante-associée avait une approche plus « formelle » et que cela a teinté son expérience de stage.

Dans mon stage 4, je pense que la prof que j'avais n'avait pas eu la même formation que moi, genre 20 ans, ça change beaucoup. Puis, elle, c'était très formel, en voulant dire, si on écrit, c'est de la bonne façon, puis je vais effacer et tu vas recommencer. (E2-E)

L'enseignante E3 avait choisi de faire son dernier stage (le plus long) à l'éducation préscolaire et considère qu'elle réinvestit dans ses pratiques en émergence de l'écrit

aujourd'hui des façons de faire qu'elle a observées chez son enseignante-associée : « J'en ai des activités, mais beaucoup des activités qui viennent de [mon stage au préscolaire]. » (E3-E). Quant à l'enseignante E5, elle n'a effectué aucun stage à l'éducation préscolaire.

#### 4.7.2 Sources d'influence lors de l'insertion professionnelle

Les enseignantes ayant participé au projet de recherche étaient toutes en période d'insertion professionnelle lors de la collecte de données. Elles ont nommé différents éléments qui ont exercé une influence sur les pratiques qu'elles ont adoptées en émergence de l'écrit.

L'une des principales sources d'influence mentionnées vient des collègues qui enseignent dans la même école à l'éducation préscolaire. Par exemple, en ce qui concerne le matériel commercial portant sur l'apprentissage de l'alphabet, le fait qu'il soit déjà utilisé par les enseignantes plus expérimentées a été déterminant pour l'intégration de ce matériel dans les pratiques des nouvelles enseignantes. « Ce n'est pas un choix personnel parce que je ne connaissais pas ça, dans mon stage 4, je n'y avais pas touché. C'est un choix d'école parce que, tous mes collègues, on est huit classes, tous mes collègues l'avaient fait la formation. » (E2-E). Pour les enseignantes E1, E2, E3 et E4, l'utilisation de ce matériel représentait donc un « choix d'école ». Il faut se rappeler que l'enseignante E5 utilisait ce matériel qui se trouvait déjà dans la classe, mais sans avoir eu la formation au préalable, contrairement aux autres enseignantes.

Selon l'enseignante E3, à sa première année d'insertion professionnelle en maternelle 5 ans, les collègues qu'elle côtoyait utilisaient une approche plus scolarisante en émergence de l'écrit :

Oui, l'année passée mes collègues étaient vraiment plus scolarisantes. Pour elles, c'était important de faire des lettres à chaque jour, de l'écriture, mais vraiment dans un cahier. [...] à chaque jour, tu faisais des pages, il y avait des devoirs à chaque jour, mais moi, c'est sûr que je me suis adaptée, mais en même temps j'essayais un peu de les suivre. La direction demandait ça aussi. Ça, j'ai moins aimé ça. (E3-E)

La direction de l'école peut donc être une seconde source d'influence pour les nouvelles enseignantes. D'après l'enseignante E4, la direction de l'école a permis aux enseignantes de suivre des formations complémentaires portant sur la prévention des difficultés en lecture et en écriture dès l'éducation préscolaire. Ces formations faisaient partie d'un programme de prévention mis sur pied par la commission scolaire de la participante. « Bien, c'est plus un choix d'école. Moi, quand je suis arrivée, mes collègues venaient de faire la première année de [cette formation]. » (E4-E). Pour cette enseignante (E4), ces formations l'ont davantage outillée pour soutenir les enfants en émergence de l'écrit que la formation initiale. L'enseignante E6 nomme également la direction de son école comme source de soutien : « Dans la classe, c'est sûr qu'il y avait mon directeur qui était vraiment extraordinaire, quand j'avais une problématique ou quelque chose, il était vraiment super, il m'accueillait très bien et il m'aidait beaucoup. » (E6-E).

L'enseignante E5 a également reçu du soutien de la conseillère pédagogique en éducation préscolaire de sa commission scolaire lors d'une visite en classe, tout comme elle a pu être libérée une demi-journée pour aller observer en classe les pratiques de sa collègue d'expérience. « Puis, je vais aussi observer chez ma collègue [...], j'ai été libérée un avant-midi pour aller observer comment elle enseignait dans sa classe. Puis, je regarde un peu les trucs qu'elle utilise. » (E5-E).

### 4.7.3 Besoins en formation continue

Lorsqu'interrogées pour connaître les aspects de l'émergence de l'écrit sur lesquels elles aimeraient être davantage outillées, les enseignantes nomment des besoins variés. Pour l'enseignante E1, il s'agirait de formations plus spécifiques en conscience phonologique « pour nous outiller avec des activités clé en main » (E1-E). Cette idée d'activités concrètes revient dans les propos de l'enseignante E2 qui aimerait, par exemple, être outillée pour l'aménagement d'un coin écriture.

[...] tout simplement des idées d'activités concrètes. Quand on est enseignant, ce qu'on veut, c'est du concret. Je trouve des fois, dans les cours, c'est beaucoup des belles phrases, mais des activités concrètes qu'on part avec ça. Un coin écriture, pour moi, c'est une activité concrète. (E2-E)

Quant à l'enseignante E3, elle souhaiterait être mieux outillée pour intervenir auprès des enfants en difficulté.

Oui, ça c'est des formations que j'aimerais avoir pour aller un peu plus loin, puis c'est sûr, en émergence, là j'ai fait [ce programme de formation sur le nom et le son des lettres]. Mais j'aimerais un peu plus pousser pour toucher tous les élèves. Je trouve que ce sont des programmes qui sont un peu plus axés pour des plus forts, mais les plus faibles, comment les faire aimer [l'écrit], comment les outiller, les enfants à risque. (E3-E)

Malgré une formation similaire et une expérience en éducation à la petite enfance, les enseignantes E4 et E6 ne manifestent pas les mêmes besoins de formation. L'enseignante E4 se considère déjà bien outillée en émergence de l'écrit et opterait plus pour des formations en motricité. Pour les enseignantes E5 et E6, leurs besoins de formation seraient orientés vers le jeu, c'est-à-dire comment avoir une approche basée sur le jeu pour soutenir l'émergence de l'écrit chez les enfants de 4 ans et de 5 ans.

Le tableau 4.10 présente un résumé des informations recueillies en ce qui a trait aux apports de la formation initiale des participantes, ainsi qu'à leur expérience d'insertion professionnelle au regard de leurs pratiques en émergence de l'écrit.

Tableau 4.10 Formation initiale et insertion professionnelle

<b>Thèmes abordés</b>	<b>Informations recueillies</b>
<b>Cours spécifiques à l'éducation préscolaire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aucun cours (n=1)</li> <li>- Un seul cours (n=3)</li> <li>- Deux cours (n=2)</li> </ul>
<b>Stages à l'éducation préscolaire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aucun stage (n=1)</li> <li>- Un stage en deuxième année de baccalauréat (n= 3)</li> <li>- Un stage long en quatrième année de baccalauréat (n=2)</li> </ul>
<b>Sources d'influence lors de l'insertion professionnelle</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Collègues (n=5)</li> <li>- Direction (n=3)</li> <li>- Conseillère pédagogique (n=1)</li> </ul>
<b>Besoins en formation continue</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Activités concrètes (n=2)</li> <li>- Soutien aux enfants en difficulté (n=1)</li> <li>- Motricité (n=1)</li> <li>- Approche basée sur le jeu (n=2)</li> </ul>

Ce chapitre a présenté les résultats de la recherche, offrant ainsi un portrait des pratiques des nouvelles enseignantes en émergence de l'écrit dans leur classe de maternelle 4 ans et 5 ans. Il a été question des approches pédagogiques, du contexte de leur groupe et de leur école, des principes d'intervention en émergence de l'écrit, des

habiletés de bas niveau et de haut niveau à développer chez les enfants, ainsi que de l'influence de leur formation initiale et de leur insertion professionnelle sur les pratiques actuellement vécues en classe. Le prochain chapitre servira à discuter des résultats et à les mettre en relation avec les recherches présentées dans la problématique et le cadre conceptuel.

## CHAPITRE V

### DISCUSSION

Le chapitre précédent a permis de présenter les résultats de la recherche. Dans le chapitre qui suit, un retour sera effectué sur ces résultats afin de les situer par rapport aux éléments soulevés dans la problématique et dans le cadre conceptuel. Tout d'abord, nous nous attarderons aux approches pédagogiques utilisées par les enseignantes et qui encadrent leurs pratiques en émergence de l'écrit. Par la suite, nous reviendrons sur le contexte dans lequel évoluent les enseignantes et les enfants de leur classe. Puis, nous discuterons des principes d'intervention qui sont liés à l'environnement psychologique et à l'environnement physique de la classe. Ensuite, nous ferons un retour sur les pratiques enseignantes au regard des habiletés de bas niveau et de haut niveau en lecture. Finalement, nous discuterons de la formation initiale des enseignantes et des sources d'influence sur leurs pratiques en émergence de l'écrit en début de carrière.

#### 5.1 Approches pédagogiques à l'éducation préscolaire

L'analyse des résultats a fait ressortir des éléments importants sur les approches pédagogiques utilisées en classe. Même si l'approche développementale est au cœur des programmes d'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans (MEES 2017; MEQ, 2006), les enseignantes ayant participé au projet de recherche y ont fait peu référence de façon explicite.

### 5.1.1 Approche développementale et programmes d'éducation préscolaire

L'approche développementale permet de développer simultanément chez l'enfant les différents domaines (neurologique, moteur, socioémotionnel, langagier et cognitif) qui sont intégrés les uns aux autres (Bouchard, 2019). Les programmes ministériels étant basés sur cette approche, on pourrait s'attendre à ce que les enseignantes à l'éducation préscolaire en aient conscience et que cela oriente leurs pratiques enseignantes. Or, aucune d'entre elles n'y fait mention explicitement dans ses propos. Cela ne signifie pas nécessairement que l'approche développementale est complètement absente des pratiques enseignantes, puisque l'approche basée sur le jeu est souvent mentionnée par les participantes, et que le jeu favorise le développement global de l'enfant (Landry et Lemay, 2016; Marinova, 2014). Il semble qu'une certaine méconnaissance des programmes d'éducation préscolaire puisse expliquer que l'approche développementale soit peu mise de l'avant dans les propos des enseignantes. De plus, les conceptions des nouvelles enseignantes sont souvent davantage pratiques que théoriques. L'arrimage de ces deux types de conceptions représente un défi lors de la formation initiale (Caron et Portelance, 2017). À cet effet, nous discuterons dans la section suivante le continuum de pratiques déclarées par les enseignantes, allant de l'approche scolarisante à l'approche développementale.

### 5.1.2 Continuum d'approches pédagogiques

Les enseignantes ayant participé au projet de recherche ont offert une description riche de leurs pratiques en émergence de l'écrit. Les résultats ont démontré que certaines pratiques s'apparentent davantage à l'approche scolarisante, par exemple, l'utilisation de cahiers d'activités, de fiches d'exercices et les activités de copie de lettres. D'autre part, il faut rappeler que toutes les enseignantes de maternelle 5 ans (n=5) utilisent un matériel commercial pour l'apprentissage du nom et du son des lettres. Si ce programme offre une forme de structure aux enseignantes, trois d'entre elles en

déplorent la lourdeur et insistent sur la nécessité de l'adapter. L'aspect répétitif des activités proposées semble éloigné de l'approche basée sur le jeu.

Cependant, d'autres pratiques enseignantes en émergence de l'écrit sont davantage articulées autour du jeu. Une enseignante explique, par exemple, que l'apprentissage du tracé des lettres peut se faire avec différents matériaux, ce qui rend l'apprentissage plus ludique tout en sollicitant la mémoire kinesthésique. Cette pratique faciliterait la reconnaissance des lettres selon les résultats obtenus par Bara *et al.* (2015).

Par ailleurs, la majorité des enseignantes mentionne qu'elles visent une approche basée sur le jeu pour soutenir le développement du langage oral et écrit, que ce soit au moyen de jeux libres, d'ateliers libres, de chansons ou de comptines, par exemple. Les exemples précédents illustrent donc que le jeu fait partie intégrante de leurs pratiques, favorisant du même coup l'approche développementale. Les pratiques enseignantes se situent donc sur ce continuum d'approches pédagogiques, selon qu'elles soient davantage axées sur une approche scolarisante ou sur une approche développementale. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Marinova et Drainville (2019), qui constatent que les enseignantes ressentent une certaine pression à adopter des pratiques scolarisantes, mais qu'elles souhaitent conserver leurs pratiques développementales.

## 5.2 Contexte

L'émergence de l'écrit chez les enfants de la maternelle 4 ans et 5 ans est grandement influencé par le contexte dans lequel évoluent ces enfants (Rohde, 2015). Ce contexte peut également influencer les pratiques enseignantes en émergence de l'écrit, selon la culture, les données démographiques et la communauté.

### 5.2.1 Culture

Dans le modèle de l'émergence de l'écrit de Rohde (2015), la culture fait référence aux expériences sociales et culturelles des enfants. En contexte fortement multiculturel, comme c'est le cas pour quatre enseignantes, cette diversité culturelle se manifeste surtout par une variété de langues maternelles chez les enfants et souvent une expérience limitée du français à leur entrée à la maternelle 4 ans et 5 ans. Il serait donc envisageable que les composantes principales du modèle de Rohde (2015) ne soient pas abordées de la même façon selon que les enfants maîtrisent la langue française ou non.

Rappelons que les pratiques enseignantes à l'éducation préscolaire doivent mettre en place des stratégies de soutien au développement langagier (Bouchard *et al.*, 2019). Les résultats des recherches menées en milieux défavorisés par Turcotte *et al.* (2013), en démontrent l'importance. Ainsi, les enseignantes choisiront peut-être de mettre l'emphase sur le langage oral (développement du vocabulaire et des stratégies de compréhension) avant de travailler plus activement la conscience de l'écrit et la conscience phonologique. Lory et Armand (2016) soulignent toutefois que l'éveil aux langues, chez les enfants issus de l'immigration, doit inclure la reconnaissance des langues parlées par les enfants, lorsqu'elles sont autres que la langue de scolarisation, afin de favoriser l'estime de soi et le transfert des acquis cognitifs et langagiers d'une langue à l'autre. À ce sujet, nos résultats indiquent que seule l'enseignante E3 mentionne qu'en début d'année, elle permet aux enfants de parler la langue qu'ils désirent tout en reformulant en français pour leur offrir un modèle et qu'elle utilise l'anglais au besoin pour faciliter la communication avec certains enfants.

### 5.2.2 Données démographiques

Les expériences antérieures et les modes de vie des enfants et des enseignantes constituent les données démographiques dans le modèle de Rohde (2015). Nous avons

présenté dans le tableau 4.2 ces données démographiques. Malgré le fait que les enseignantes aient toutes cinq ans et moins d'expérience à l'éducation préscolaire, on observe des expériences professionnelles antérieures variées. Deux d'entre elles ont acquis une expérience professionnelle à temps plein en Centre de la petite enfance (CPE) et manifestent une bonne compréhension de l'approche basée sur le jeu. Toutefois, l'enseignante E6 adopte des pratiques qui s'inscrivent généralement dans l'approche développementale, alors que l'enseignante E4 adopte des pratiques plus variables, certaines étant basées sur le jeu, d'autres relevant d'une approche plus scolarisante, ce qui peut s'expliquer par les formations suivies lors de l'insertion professionnelle.

Ainsi, le fait d'en être à sa première ou à sa cinquième année dans l'enseignement permet aux enseignantes de développer un bagage de connaissances variées pour leurs pratiques enseignantes. Par exemple, l'enseignante E4 a eu accès à plus de formation continue en émergence de l'écrit que les autres enseignantes qui ont une ou deux années d'expérience en enseignement. Toutefois, les formations suivies par l'enseignante E4, davantage orientées sur la prévention des difficultés, mettent de l'avant des pratiques qui sont plus scolarisantes que développementales (Marinova et Drainville, 2019). Rappelons que, selon Schachter *et al.* (2016), les pratiques enseignantes se développent principalement durant les cinq premières années d'enseignement pour ensuite atteindre un plateau, voire subir un déclin au-delà de cinq ans.

D'autre part, le milieu socioéconomique peut exercer une influence non négligeable sur l'émergence de l'écrit chez les enfants. Les contrastes entre les expériences des participantes sont assez frappants. Selon les enseignantes E4 et E5, les enfants en milieux plus favorisés auraient davantage accès à des livres et bénéficieraient généralement d'un suivi parental adéquat à la maison. Nos résultats corroborent ceux de Bara *et al.* (2008) qui ont constaté une fréquence peu élevée d'interactions autour du livre en milieux défavorisés. Le milieu socioéconomique revêt donc son importance

dans les ressources auxquelles les enfants ont accès, notamment les livres, et dans le soutien que les parents peuvent offrir pour le développement du langage oral et écrit (Japel *et al.*, 2017; Justice *et al.*, 2018).

### 5.2.3 Communauté

La communauté, que Rohde (2015) voit comme les différents milieux de vie de l'enfant, est importante dans la mesure où elle apporte un soutien à l'enfant dans son appropriation de l'écrit. De façon générale, nous constatons peu d'initiatives provenant de la communauté pour soutenir l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en maternelle 4 ans et 5 ans. À l'instar du rapport du CSE (2012), il semble qu'une action concertée avec la communauté ne se matérialise pas toujours. Une seule enseignante fait mention de bénévoles dans sa classe pour faire la lecture aux enfants. Les bibliothèques de quartier sont une ressource peu utilisée, alors que les bibliothèques scolaires sont majoritairement absentes des écoles. Or, considérant les besoins des enfants de milieux défavorisés et l'importance de leur offrir les mêmes chances de réussite que leurs pairs issus de milieux favorisés, il est préoccupant de constater qu'un manque de ressources humaines et matérielles semblent affecter les pratiques des enseignantes en milieux défavorisés. En lien avec la lecture et l'écriture, la communauté environnante semble donc présente pour soutenir quelques projets, mais cette expérience ne concerne qu'une minorité d'enseignantes.

## 5.3 Principes d'intervention liés à l'environnement psychologique

Les prochaines sections traitent des interventions directes des enseignantes pour soutenir l'émergence de l'écrit, façonnant du même coup l'environnement psychologique de la classe.

### 5.3.1 L'enseignante comme modèle de lecteur et de scripteur

Comme mentionné dans le chapitre des résultats, la lecture à voix haute est une pratique largement répandue pour offrir aux enfants un modèle de lecteur. En effet, de façon unanime, les enseignantes ont affirmé qu'il s'agissait d'une pratique quotidienne dans leur classe. Cependant, les intentions pédagogiques derrière cette pratique sont déterminantes, puisque l'enseignante peut faire une lecture à voix haute simplement pour le plaisir ou planifier cette lecture à voix haute de façon à ce qu'elle cible différents types d'apprentissages. Par exemple, l'enseignante peut choisir d'expliquer certains mots de vocabulaire plus difficiles, préparer des questions d'inférences ou trouver des mots qui riment dans le texte. À ce moment-là, il s'agit réellement d'une lecture partagée ou interactive qui permet de développer des habiletés de bas niveau liées au décodage des mots et des habiletés de haut niveau liées à la compréhension (Van Kleeck, 2008). La majorité des enseignantes a déclaré procéder à une telle préparation avant de faire la lecture du livre aux enfants. Une enseignante semblait accorder davantage d'importance à la notion de plaisir, tandis qu'une autre enseignante accordait peu de temps de préparation à ses lectures à voix haute qui étaient utilisées comme activité de transition pour favoriser un retour au calme. Ainsi, les intentions pédagogiques variables pour la lecture à voix haute en font une pratique ayant une portée tout aussi variable dans le type d'habiletés qu'elle peut développer chez les enfants.

Par ailleurs, l'enseignante peut écrire devant les enfants pour être un modèle de scripteur. Cette pratique semble moins fréquente que la lecture à voix haute, ce qui est corroboré par les recherches de Gerde *et al.* (2012) qui constatent que les activités d'écriture sont plus rarement intégrées à l'horaire de la journée. Afin d'offrir un modèle de scripteur à tous les enfants en même temps, la pratique la plus courante est d'écrire un message au tableau lors d'un rassemblement. Habituellement, les enseignantes écrivent le message du jour avant l'arrivée des enfants afin qu'ils tentent de le lire.

Selon Giasson (2011), il est cependant important que les enfants voient l'enseignante écrire devant eux. Il est également essentiel que l'enseignante explique aux enfants sa démarche. Cela permet, par exemple, d'éveiller les enfants aux conventions de l'écrit comme les signes de ponctuation qui ne sont pas perceptibles à l'oral (Giasson, 2011). L'enseignante peut également être un modèle de scripteur avec un sous-groupe ou un seul enfant, par exemple en écrivant un message dans son agenda en fin de journée et en lui montrant ainsi que l'écrit est porteur de messages (Rohde, 2015).

### 5.3.2 L'enseignante favorise les interactions autour de l'écrit

Parmi les pratiques enseignantes qui favorisent les interactions autour de la lecture et de l'écriture, le message du jour semble représenter une avenue intéressante pour consolider différents apprentissages du langage oral et écrit. Ce résultat va dans le même sens que l'étude de Gerde *et al.* (2012) qui soulèvent l'importance d'intégrer cette pratique dans la routine quotidienne pour encourager la participation des enfants dans le processus d'écriture. La majorité des enseignantes intègre différentes notions du langage oral et écrit, comme les concepts de lettre, de mot et de phrase lorsqu'elles observent avec les enfants le message du jour. En effet, le message du jour s'intègre bien à la routine du matin et permet de travailler plusieurs composantes de l'émergence de l'écrit (Bouchard *et al.*, 2019). Il s'agit donc d'une pratique enseignante qui devrait être à l'horaire quotidien dans une classe de maternelle 4 ans et 5 ans (Giasson, 2011).

Par ailleurs, les autres routines quotidiennes de la classe sont également propices aux interactions autour de l'écrit. L'utilisation de pictogrammes est fréquente lorsqu'il s'agit de présenter aux enfants le calendrier ou l'horaire de la journée, ce que fait une majorité d'enseignantes. Comme l'enfant de 4 ans et de 5 ans ne sait pas encore lire, il est normal qu'il ait besoin d'un soutien visuel (images, photos, etc.) pour raconter ce qu'il voit, ce qui va dans le même sens que Bouchard *et al.*, 2019. Une autre routine quotidienne qui est utilisée par toutes les enseignantes de maternelle 5 ans est le choix d'un ami du jour ou d'un enfant vedette. Cette pratique permet d'observer les prénoms

de tous les enfants de la classe et de les comparer dans leurs similitudes et leurs différences (Bouchard *et al.*, 2019). En attirant l'attention des enfants sur les lettres qui composent les prénoms des enfants, l'enseignante permet aux enfants de développer cet aspect de la conscience de l'écrit, c'est-à-dire la connaissance des lettres (Rohde, 2015).

### 5.3.3 L'enseignante encourage l'exploration de la lecture et de l'écriture

En plus d'interagir avec les enfants au sujet du langage écrit, l'enseignante doit également leur offrir l'occasion d'explorer par eux-mêmes les livres et les activités d'écriture (Giasson, 2011). À cet effet, l'horaire de la journée devrait normalement inclure du temps consacré aux ateliers et aux jeux libres. Les résultats ont démontré que toutes les enseignantes prévoient des moments d'exploration libre dans la classe. Cette pratique est en adéquation avec les programmes d'éducation préscolaire qui préconisent les activités initiées par l'enfant, tels que le jeu et l'exploration (MEES, 2017; MEQ, 2006). Cependant, il serait pertinent de quantifier plus précisément le temps alloué à ces ateliers et à ces jeux libres, et d'en connaître davantage sur la nature de cette exploration au regard de la lecture et de l'écriture.

D'autre part, l'utilisation de thèmes au cours de l'année scolaire permet d'établir des liens entre les divers apprentissages réalisés en classe. Les thèmes sont propices aux activités d'exploration. La majorité des enseignantes exploite différents thèmes d'apprentissage au cours de l'année scolaire. En outre, lorsque les enseignantes prennent en considération les intérêts des enfants, cela enrichit d'autant plus leur exploration de la lecture et de l'écriture (Bodrova et Leong, 2006). Toutefois, même si plusieurs enseignantes ont soulevé l'importance de tenir compte des intérêts des enfants, peu d'entre elles ont donné des exemples concrets de leurs pratiques enseignantes qui partent des intérêts des enfants. Il y a possiblement une confusion entre les thèmes proposés par l'enseignante en classe et les intérêts réels des enfants.

Lors des activités d'exploration, la moitié des enseignantes observe des enfants qui imitent leurs comportements, surtout en ce qui a trait à la lecture. Pour ce qui est de l'imitation des comportements de scripteur, il est étonnant qu'aucune enseignante n'en ait parlé. Une explication possible serait que les enseignantes font plus souvent des activités de lecture à voix haute, et que la modélisation de l'écriture, par exemple écrire devant les enfants serait moins fréquente et donc moins intériorisée par les enfants. D'après l'étude de Gerde *et al.* (2015), seulement 40 % des enseignantes à l'éducation préscolaire feraient des activités de modélisation d'écriture en classe. Ceci est confirmé par l'étude de Drainville et Charron (sous presse) menée dans 30 classes de maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé et dont les résultats démontrent que le soutien en lecture est de meilleure qualité que le soutien en écriture.

Toujours dans la phase d'exploration, il semble subsister une certaine confusion sur ce qu'est l'écriture produite par les enfants. Dans le cas de l'écriture, les enseignantes ont des visions assez variées qui incluent, par exemple, le graphisme, la copie de mots, le traçage sur des pointillés et, plus rarement, l'écriture phonétique. Bien entendu, la calligraphie du prénom comme pratique d'écriture est plus souvent mentionnée, ce que Gerde *et al.* (2012) considèrent comme une activité signifiante pour intégrer l'écriture dans les activités quotidiennes. Aucune enseignante ne semble s'attarder à l'écriture inventée, un élément que l'on retrouve dans le modèle de Rohde (2015) et qui favorise le développement du principe alphabétique (Giasson, 2011). Cet aspect sera élaboré plus en détail en lien avec la conscience de l'écrit et la conscience phonologique que nous aborderons dans une prochaine section.

Un point intéressant qui est ressorti des pratiques enseignantes en ce qui a trait à l'écriture est la motivation à écrire. Il semble que les enfants soient davantage intéressés à écrire en contexte de jeux libres, plus particulièrement dans le coin des jeux symboliques, si l'enseignante y ajoute du matériel dédié à l'écriture, comme des calepins et des crayons. Nos résultats vont dans le sens de Bouchard *et al.* (2019) qui

considèrent qu'un environnement riche en matériel écrit donne le goût de la lecture et de l'écriture aux enfants. Le soutien de la motivation joue donc un rôle important dans l'exploration de la lecture et de l'écriture. Cette motivation pour favoriser l'exploration de l'écriture chez les enfants passe souvent par le côté fonctionnel de l'écriture et par un matériel qui encourage l'exploration (Guo *et al.*, 2012). L'écriture par les enfants peut donc être valorisée dans des contextes ludiques, répondant ainsi à l'approche basée sur le jeu (Marinova, 2014).

Rappelons l'interdépendance entre la qualité de l'environnement psychologique et la qualité de l'environnement physique (Dyenia *et al.*, 2018). Dans les sections qui suivent, nous verrons plus en détail comment l'environnement physique de la classe contribue également à soutenir l'émergence de l'écrit.

#### 5.4 Principes d'intervention liés à l'environnement physique

Un environnement éducatif de qualité repose également sur l'aménagement physique de la classe (Dyenia *et al.*, 2018; Neuman et Roskos, 2007), ce dont il sera question dans les prochaines sections.

##### 5.4.1 Les coins de la classe encouragent l'exploration par les enfants

À l'instar des travaux de Dyenia *et al.* (2018), toutes les enseignantes sont également d'avis que l'aménagement des coins de la classe est important pour soutenir le l'émergence de l'écrit chez les enfants de 4 ans et de 5 ans. Le coin lecture a été aménagé comme une aire distincte de la classe par la majorité des enseignantes. Celles-ci ont pris soin de le rendre invitant et confortable, ce qui fait ressortir l'importance qu'elles accordent à cette pratique reconnue par la recherche (Morrow *et al.*, 2019). Par contre, dans la moitié des classes, le coin lecture inclut un nombre insuffisant de livres à la disposition des enfants, soit de 12 à 15 livres. Comme Justice (2006) et Kennedy (2013) recommandent d'offrir aux enfants une grande variété de livres, une quantité

d'au moins 2 ou 3 livres par enfant serait nécessaire. Paradoxalement, la majorité des enseignantes affirme que les livres du coin lecture sont de types variés (abécédaires, albums de fiction, documentaires, concepts, thèmes, diversité culturelle et autres). Étant donné la quantité limitée de livres dans la moitié des coins lecture, la question se pose à savoir si cette variété est toujours présente. La majorité des enseignantes déclare que le coin lecture est généralement populaire et régulièrement fréquenté par les enfants. L'utilisation réelle du coin lecture par les enfants est d'ailleurs un aspect important de l'environnement physique de la classe lorsqu'il est question de soutenir l'émergence de l'écrit (Dydia *et al.*, 2018).

Pour ce qui est de la présence d'un coin écriture, celui-ci est aménagé par une majorité d'enseignantes et inclut du matériel varié et attrayant, ce qui stimule le goût d'écrire chez les enfants. Cette pratique va dans le même sens que les recommandations de Giasson (2011) et Morrow *et al.* (2019). Toutefois, seule une minorité d'enseignantes déclare que le coin écriture est utilisé quotidiennement par les enfants. Comme le constatent Gerde *et al.* (2012), la présence de matériel écrit ne garantit pas à elle seule le développement des habiletés en écriture chez l'enfant, car celui-ci doit être exposé à de multiples contextes signifiants d'écriture au quotidien pour y parvenir.

Pour ce qui est du coin d'écoute, il est beaucoup moins présent dans les classes, seulement deux enseignantes en ont installé un dans le local. L'utilisation d'outils technologiques (p. ex., tablettes numériques) pourrait être intéressante pour permettre aux enfants d'écouter des livres de façon autonome. Cela peut dépendre de la disponibilité de tels outils technologiques comme le précisent Dydia *et al.* (2018) dans leur étude. Le coin de jeux semble aussi être peu élaboré en ce qui a trait à la quantité et à la variété de jeux portant sur la lecture et sur l'écriture, ce qui est en lien avec les résultats de la recherche de Boudreau et Charron (2015). Cela peut également s'expliquer par le fait que les nouvelles enseignantes arrivent souvent dans une classe

occupée auparavant par une autre enseignante et doivent composer avec les jeux qui sont déjà présents.

#### 5.4.2 Les coins de la classe sont enrichis de matériel écrit

Les livres et le matériel d'écriture semblent plus présents dans le coin des jeux symboliques que dans les autres coins de la classe. Or, ce matériel écrit devrait être présent dans tous les coins de la classe (Guo *et al.*, 2013; Kennedy, 2013). Les jeux symboliques se prêtent peut-être davantage à l'utilisation de matériel écrit, comme le restaurant ou l'épicerie, par exemple, pour lesquels les enseignantes peuvent facilement ajouter des livres de recettes, des circulaires, des calepins et des crayons. Malgré tout, nos résultats démontrent que peu d'enseignantes ajoutent des livres au coin des jeux symboliques, ce qui ressort également de l'étude de Bouchard et Charron (2015).

#### 5.4.3 Les contextes d'apprentissage sont significatifs

Nous avons mentionné l'importance d'éveiller les enfants aux concepts liés à l'écrit, notamment au fait que l'écrit remplit différentes fonctions (p. ex., informer, identifier, etc.) et qu'il est donc porteur de messages (Bouchard *et al.*, 2019; Rohde, 2015). L'écrit dans l'environnement de la classe doit donc être fonctionnel, accessible et utilisé quotidiennement. Si l'écrit semble bien présent dans les classes des six enseignantes interrogées, il y a lieu de se questionner sur ces trois aspects (fonctionnalité, accessibilité et utilisation). Parmi les pratiques les plus souvent relevées pour ce qui est de la fonctionnalité de l'écrit, il semble que les prénoms des enfants servent à identifier différents endroits de la classe comme, par exemple, les casiers et les boîtes à crayons ou à identifier des projets artistiques. L'écrit peut également servir à communiquer des consignes ou à informer de l'horaire de la journée.

Cette fonctionnalité semble étroitement liée à l'accessibilité et à l'utilisation que font les enfants de l'écrit. En effet, l'alphabet, même s'il est affiché dans la majorité des classes, est généralement peu accessible aux enfants, car placé en hauteur (par ex., au-

dessus du tableau). La recherche de Drainville et Charron (sous presse) a également démontré que peu de classes ont un alphabet disposé à la hauteur des yeux des enfants. Nous constatons donc que ce qui est accessible aux enfants semble davantage utilisé, que ce soit le calendrier, l'horaire de la journée, les étiquettes des prénoms des enfants, les règles de la classe et les pictogrammes pour illustrer les étapes d'une démarche.

### 5.5 Habiletés de bas niveau liées au décodage

Rappelons que les habiletés de bas niveau doivent être développées par les enfants pour faciliter le décodage des mots, ce qui sera particulièrement essentiel au premier cycle du primaire (Castle *et al.*, 2018). Les résultats de la présente recherche ont montré que les pratiques enseignantes qui soutiennent le développement des habiletés de bas niveau sont le plus souvent orientées vers la connaissance des lettres, qui est intégrée à la conscience de l'écrit dans le modèle de Rohde (2015).

#### 5.5.1 Conscience de l'écrit

##### *Connaissance des lettres*

Comme mentionné dans le chapitre des résultats, toutes les enseignantes de maternelles 5 ans utilisent le même matériel commercial avec comme objectif de faire apprendre aux enfants le nom et le son des lettres. Cette importance accordée à l'enseignement direct des lettres de l'alphabet, vu comme un préalable incontournable de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, ressort également du rapport du CSE (2012) comme une pratique plutôt scolarisante. La connaissance des lettres, que Rohde (2015) définit comme la reconnaissance des lettres, la connaissance de leur nom, la production de lettres et la capacité à associer la lettre et le son qu'elle produit, est une habileté importante pour le développement du principe alphabétique. Or, dans le programme commercial dont nous ont abondamment parlé les enseignantes de maternelle 5 ans, l'emphase est mise sur le nom et le son de la lettre.

D'après les enseignantes, ce programme est structuré de façon à dicter aux enseignantes un certain ordre à suivre dans l'apprentissage des lettres. Il est compréhensible que l'on présente aux enfants les lettres les plus courantes en premier, telles que les voyelles et les consonnes les plus fréquentes en français. Cependant, il peut également être bénéfique de profiter de certains contextes signifiants pour aborder la connaissance du nom et du son des lettres, comme faire deviner le nom de l'ami du jour en montrant la première lettre de son prénom (Bouchard *et al.*, 2019). En respectant l'approche basée sur le jeu, la connaissance des lettres peut aussi se développer dans des contextes ludiques, par la manipulation, le classement et la fabrication de lettres (Giasson, 2011).

Le son des lettres peut aussi être abordé dans les activités de conscience phonologique ou d'écriture (Giasson, 2011). Le modèle de Rohde (2015) abonde dans le même sens, à savoir que les habiletés de bas niveau se développent également par le biais des concepts liés à l'écrit (p. ex., l'écriture de gauche à droite).

### *Concepts liés à l'écrit*

La conscience de l'écrit inclut la connaissance des lettres et les concepts liés à l'écrit (Rohde, 2015). Les concepts liés à l'écrit font référence aux fonctions de l'écrit, au fait que l'écrit est porteur de messages et aux conventions de l'écrit. De façon générale, les enseignantes semblent aborder moins souvent les concepts liés à l'écrit dans leurs pratiques quotidiennes. Selon les résultats obtenus par Piasta *et al.* (2019), les enseignantes qui ont moins de connaissances liées à l'émergence de l'écrit tendent à mettre moins de pratiques en place qui favorisent le développement des concepts liés à l'écrit chez les enfants. Que ce soit lors du message du jour ou d'une lecture interactive, l'enseignante doit planifier les concepts liés à l'écrit qu'elle souhaite observer avec les enfants. Cela requiert de prévoir une phase de préparation afin de maximiser les apprentissages des enfants.

### 5.5.2 Conscience phonologique

#### *Syllabes*

Les résultats ont démontré que les syllabes et les phonèmes étaient généralement abordés plus souvent avec les enfants que les rimes. Concernant la syllabe, elle semble être plus facilement accessible aux enfants, étant « l'unité sonore la plus naturelle en français, car elle correspond à une unité d'articulation. » (Giasson, 2011, p. 84). Toutes les enseignantes abordaient la syllabe à l'oral, le plus souvent par des activités motrices comme sauter dans des cerceaux ou taper dans les mains. Cette façon de faire peut s'expliquer par le fait qu'en développant de façon intégrée le domaine langagier et le domaine neuromoteur, ce type d'activité favorise le développement global, tel que défini par Bouchard (2019).

#### *Phonèmes*

Tel que présenté dans les résultats, le phonème semble un élément de la conscience phonologique moins souvent abordé dans les pratiques enseignantes. Il est possible que les enseignantes distinguent moins ce qu'est un phonème (une unité sonore) et en font la sensibilisation lors d'activités sur la connaissance des lettres. Selon Giasson (2011) et Rohde (2015), le phonème en début de mot est plus facile à distinguer que le phonème au milieu ou à la fin du mot, ce qui pourrait expliquer que les activités à la maternelle portent surtout sur le phonème initial.

#### *Rimes*

Les rimes, présentes dans le modèle de Rohde (2015), ont été peu mentionnées par les enseignantes dans leurs pratiques. Quelques enseignantes ont nommé des activités isolées portant sur les rimes : faire la lecture de poèmes, trouver des mots qui riment avec les prénoms, écouter des chansons et trouver les rimes dans un livre. Cette relative

absence des rimes comme élément de la conscience phonologique relève peut-être d'un certain manque de connaissances de la part des enseignantes sur la façon d'intégrer les rimes dans leurs pratiques en émergence de l'écrit. D'après Giasson (2011), il faut d'abord que les enseignantes de maternelle se concentrent sur les activités de reconnaissance des rimes, car la production de rimes est plus difficile que de reconnaître si deux mots riment.

### *Écriture inventée (ou orthographes approchées)*

Dans le modèle de Rohde (2015), les habiletés liées à la conscience de l'écrit et à la conscience phonologique permettent aux enfants, lorsqu'elles se développent en concomitance, de développer leur compréhension des relations entre les lettres et les sons et d'appliquer l'ensemble des connaissances acquises au sein de l'écriture inventée, également appelée *orthographes approchées*. D'après Giasson (2011), ces formes d'écriture émergente permettent d'étudier les conceptions des enfants et de guider leur découverte du principe alphabétique.

Or, aucune enseignante ne fait explicitement mention de l'utilisation de la pratique des orthographes approchées. En guise d'explication, il est permis de supposer que les enseignantes ont peu connaissance de cette pratique qui permettent d'étudier les conceptions des enfants en écriture et de les accompagner dans la découverte du principe alphabétique (Giasson, 2011). Lorsqu'il y a un équilibre atteint entre les pratiques qui touchent la conscience phonologique et celles qui touchent la conscience de l'écrit, cela devrait naturellement conduire les enfants vers des tentatives d'écriture (Rohde, 2015).

## 5.6 Habiletés de haut niveau liées à la compréhension

Les liens qui s'établissent entre le langage oral et la pensée passent par l'acquisition du vocabulaire et le développement de stratégies de compréhension, notamment la capacité de l'enfant à comprendre des inférences et à effectuer des prédictions (Van Kleeck, 2008).

### 5.6.1 Langage oral et développement du vocabulaire

La majorité des enseignantes se trouvant dans des milieux multiculturels, le développement du vocabulaire devient une priorité et plusieurs pratiques vont dans ce sens, comme la lecture partagée ou interactive. Les résultats ont démontré qu'il subsiste une certaine confusion entre la lecture à voix haute faite pour le plaisir, et la lecture partagée ou interactive, derrière laquelle diverses intentions pédagogiques sont planifiées afin, notamment, d'élargir le répertoire de vocabulaire de l'enfant (Bouchard *et al.*, 2019). Les enfants dont la langue maternelle n'est pas le français étant plus vulnérables au niveau du développement langagier et cognitif (ISQ, 2018), il importe de maintenir les pratiques d'étayage et de soutien au langage oral qui stimulent le développement du vocabulaire. Certaines pratiques vont en ce sens : par exemple, quelques enseignantes déclarent utiliser le coin des jeux symboliques pour y promouvoir différentes thématiques, ce qui stimule le développement du langage (Bouchard *et al.*, 2019). D'autres pratiques recommandées par Bouchard *et al.* (2019) pour soutenir le développement du vocabulaire sont également mentionnées et incluent la reformulation, l'utilisation de chansons et de comptines et l'emploi de synonymes.

D'autre part, les interactions sociales sont encouragées par l'ensemble des enseignantes lors de périodes de causeries ou de jeux. En ce qui a trait aux causeries, elles peuvent se faire en groupe ou en sous-groupe ou peuvent prendre la forme de discussions entre l'adulte et les enfants lors des jeux libres (Bouchard *et al.*, 2019). Toutefois, il semble

que plusieurs activités pour développer le langage oral soient initiées par l'adulte, par exemple, la routine du matin, les sujets de causeries et des moments spécifiquement dédiés à des discussions, qui se font généralement en grand groupe. Quant aux activités initiées par l'enfant et soutenues par l'adulte, nos résultats démontrent qu'elles sont plus rares. Pourtant, selon Rohde (2015), les activités de communication orale principalement dirigées par l'adulte limiteraient les occasions pour les enfants de développer leurs habiletés de communication orale, puisque ce type d'activité leur offre moins la chance de s'exprimer que lorsqu'ils sont en interactions avec leurs pairs et l'adulte dans les moments de jeux libres. Or, les bénéfices du dialogue en classe sont reconnus alors qu'au quotidien, les monologues des enseignantes à l'éducation préscolaire seraient prédominants (Doyon et Fisher, 2010).

#### 5.6.2 Langage oral et développement de stratégies de compréhension

Par ailleurs, le développement de la compréhension est une habileté de haut niveau essentielle pour l'apprentissage de la lecture et pour la résolution de problèmes plus tard au primaire (Almasi et Hart, 2019; Bouchard *et al.*, 2019). Les résultats ont démontré que les enseignantes s'attardent aux stratégies de compréhension (p. ex., prédictions, inférences, etc.) surtout lors des lectures partagées ou interactives, une activité encore une fois initiée par l'adulte. Les intentions pédagogiques pour une lecture partagée ou interactive doivent être planifiées par l'enseignante et la distinguent d'une lecture faite purement pour le plaisir. Le soutien de l'enseignante au regard des stratégies de compréhension peut aussi se manifester par sa participation active lors des jeux libres, propices aux échanges entre les enfants (Bouchard *et al.*, 2019). Toutefois, une minorité d'enseignantes déclare utiliser cette pratique qui, normalement, aurait lieu lors d'activités initiées et contrôlées par l'enfant.

## 5.7 Formation initiale à l'éducation préscolaire

Les enseignantes ont suivi des parcours d'études variés qui, en principe, doivent les préparer à soutenir l'émergence de l'écrit à l'éducation préscolaire. Outre les cours et les stages effectués à l'éducation préscolaire, les enseignantes ont également abordé les sources d'influence qui contribuent à façonner leurs pratiques enseignantes en cette période d'insertion professionnelle.

### 5.7.1 Cours et stages

Les résultats ont démontré que les enseignantes avaient suivi un maximum de deux cours spécifiques à l'éducation préscolaire. La moitié d'entre elles a souligné que le nombre restreint de cours leur semblait insuffisant pour s'appropriier le programme et développer leurs compétences en tant qu'enseignantes à l'éducation préscolaire. D'ailleurs, une seule enseignante a soulevé la pertinence des cours universitaires en éducation préscolaire pour apprendre à développer des pratiques enseignantes en émergence de l'écrit. Nos résultats vont dans le même sens que les études de Baillargeon (2016), Beauséjour *et al.* (2004), Bédard *et al.* (2002) et Lehrer *et al.* (2017) qui considèrent tous que la formation initiale à l'éducation préscolaire est minimale et devrait être bonifiée. Seules les enseignantes ayant préalablement suivi une formation collégiale technique en éducation à la petite enfance considèrent avoir développé des compétences plus proches de l'éducation préscolaire.

Par ailleurs, les cours à l'éducation préscolaire peuvent être complétés par une expérience de stage qui s'avère tout aussi variable. La moitié des enseignantes a effectué un stage à l'éducation préscolaire en deuxième année de baccalauréat, et deux enseignantes ont vécu une expérience de stage plus longue puisqu'elles l'ont effectué à leur quatrième année de baccalauréat. Une seule enseignante déclare n'avoir effectué

aucun stage à l'éducation préscolaire. Dans son rapport publié en 2012, le CSE recommande d'ailleurs de rendre le stage à l'éducation préscolaire obligatoire.

Les stages sont appréciés par la majorité des enseignantes, car c'est l'occasion pour elles de mettre en pratique la théorie apprise dans les cours et de voir concrètement comment leurs pratiques enseignantes peuvent s'articuler au quotidien. Il serait pertinent de se demander si le stage effectué en quatrième année de baccalauréat prépare mieux les enseignantes, de par sa durée plus longue. Il faut aussi mettre cela en parallèle avec le fait que ce dernier stage ait été choisi ou imposé. Avec un intérêt particulier pour l'éducation préscolaire, vient potentiellement une motivation accrue pour l'enseignante. L'expérience de stage varie également selon l'enseignante-associée qui soutient l'étudiante en formation, notamment dans les approches pédagogiques qui orientent les choix de pratiques enseignantes mises de l'avant. En effet, l'enseignante-associée, dans son rôle de modèle, se situe sans doute quelque part sur le continuum des approches pédagogiques qui peuvent aller de l'approche scolarisante à l'approche développementale. Cette posture influence potentiellement les pratiques en émergence de l'écrit qui seront développées par la stagiaire et ultimement par l'enseignante en début de carrière (Caron et Portelance, 2017).

### 5.7.2 Sources d'influence lors de l'insertion professionnelle

Les collègues enseignantes de l'éducation préscolaire représentent l'une des principales sources d'influence citée par les enseignantes en insertion professionnelle. Par exemple, la majorité des enseignantes de maternelle 5 ans a décidé d'utiliser le matériel commercial en émergence de l'écrit en grande partie parce que leurs collègues l'utilisaient déjà. Les enseignantes semblent donc ressentir une certaine obligation d'adopter des pratiques similaires à celles de leurs collègues. L'utilisation d'un matériel commercial répond possiblement à une crainte des enseignantes d'oublier certains apprentissages essentiels à aborder avec les enfants. Cependant, il est questionnant de constater que deux enseignantes disent adapter ce programme de par

sa lourdeur. Les résultats obtenus par Marinova et Drainville (2019) montrent que, même pour des enseignantes d'expérience, le développement et la reconnaissance de l'autonomie professionnelle peuvent être difficiles compte tenu des pressions exercées par le milieu scolaire, notamment les orthopédagogues et les enseignantes de 1<sup>re</sup> année.

Les directions d'école représentent une autre source d'influence pour les enseignantes. L'une d'entre elles a d'ailleurs mentionné qu'elle avait eu, l'année précédente, une direction qui voulait qu'elle mette en place les mêmes pratiques, relevant d'une approche plutôt scolarisante, que ses collègues de l'éducation préscolaire. La direction d'école d'une autre enseignante a également encouragé les enseignantes de maternelle 5 ans à suivre des formations sur la prévention des difficultés en lecture et en écriture. Nos résultats vont dans le même sens que ceux de Marinova et Drainville (2019) qui constatent que les directions d'école peuvent exercer une certaine pression sur les enseignantes, notamment pour leur faire adopter des pratiques scolarisantes.

D'autre part, une seule enseignante dit avoir été soutenue par la conseillère pédagogique à l'éducation préscolaire. Il est étonnant de constater que les nouvelles enseignantes n'aient pas mentionné davantage de formes de soutien ou d'accompagnement en début de carrière. La formation initiale et la période d'insertion professionnelle présentent donc certaines lacunes, notamment sur le plan des connaissances théoriques, vu le nombre de cours limités en éducation préscolaire, mais possiblement au regard des connaissances pratiques, vu la variabilité du contenu et de la durée des stages et le peu de soutien généralement offert aux nouvelles enseignantes (Baillargeon, 2016).

### 5.7.3 Besoins en formation continue

De façon générale, les enseignantes semblent considérer qu'elles sont suffisamment formées pour favoriser l'émergence de l'écrit chez les enfants de 4 ans et de 5 ans. Seulement deux enseignantes ont manifesté le désir de suivre des formations plus

spécifiques en émergence de l'écrit, c'est-à-dire qui leur offriraient une banque d'activités concrètes, « clé en main ». Il y a là un parallèle à établir avec le matériel commercial utilisé par les enseignantes de maternelle 5 ans et qui semble répondre à un besoin de structuration des apprentissages. Plusieurs facteurs pourraient expliquer ce constat, notamment une méconnaissance des programmes et de l'approche développementale, une formation insuffisante en émergence de l'écrit et une pression ressentie par les enseignantes à adopter certaines pratiques plus scolarisantes comme le font ressortir Marinova et Drainville (2019) dans leur étude. Par ailleurs, l'accès à de la formation continue peut constituer un réel défi pour les enseignantes étant donné la pénurie d'enseignants, les contraintes budgétaires et le caractère non obligatoire de cette formation continue (Desjardins, 2015). Plutôt que d'être présentés comme une succession d'activités ponctuelles, les dispositifs de formation devraient être étalés dans le temps pour permettre aux enseignantes de réfléchir à la qualité de leurs pratiques actuelles qui visent à soutenir les apprentissages des enfants, ce qui s'avère d'autant plus important dans les milieux défavorisés (Richard, Carignan, Gauthier et Bissonnette, 2017).

Ce besoin d'encadrement exprimé rejoint d'une certaine façon la manque de soutien en début de carrière. Étant donné le peu de cours consacrés à l'éducation préscolaire dans les universités québécoises (Baillargeon, 2016; Beauséjour *et al.*, 2004; Bédard *et al.*, 2002; Lehrer *et al.*, 2017), il est utopique de croire que les nouvelles enseignantes ont tout le bagage nécessaire pour mettre en place, dès leur arrivée dans la profession, des pratiques enseignantes reconnues par la recherche au sein d'un environnement éducatif de qualité. Il est difficile d'imaginer, avec la formation initiale actuelle, que ces enseignantes soient en mesure de connaître à la fois les programmes, l'approche développementale et toutes les composantes de l'émergence de l'écrit, telles que présentées dans le modèle de Rohde (2015).

Ce chapitre a permis d'établir des liens entre les résultats de la présente étude et ceux d'autres recherches. Notamment, malgré des programmes ministériels qui préconisent l'approche développementale à l'éducation préscolaire, les enseignantes déclarent utiliser des pratiques qui se situent sur un continuum allant de l'approche scolarisante à l'approche développementale. Par ailleurs, le contexte d'apprentissage des enfants peut être très variable et influencer l'émergence de l'écrit en classe. En ce qui a trait à l'environnement psychologique, les enseignantes offrent davantage de modèles de lecteur que de scripteur. Pour l'environnement physique, même si les enseignantes déclarent favoriser l'exploration par les enfants de la lecture et de l'écriture, la présence de livres et de matériel lié à l'écrit pourrait être bonifiée en quantité et en variété. Les habiletés de bas niveau sont souvent abordées sous l'angle de la connaissance des lettres, délaissant quelque peu d'autres éléments de la conscience phonologique. Particulièrement en contexte multiculturel, les pratiques déclarées sont axées sur le développement du vocabulaire et moins sur la compréhension, qui pourrait être intégrée à un plus grand nombre de pratiques comme l'étayage de l'enseignante lors des jeux libres. Finalement, les lacunes de la formation initiale se répercutent sur les pratiques des enseignantes qui sont, par le fait même, influencées par les directions d'école et les collègues du même niveau qui les incitent à adopter des pratiques qui s'apparentent davantage à l'approche scolarisante que développementale.

## CONCLUSION

Au Québec, un enfant sur quatre qui fréquente la maternelle présente une vulnérabilité dans au moins un domaine de développement (ISQ, 2018). Ces vulnérabilités peuvent avoir un impact sur les composantes de l'émergence de l'écrit et, par conséquent, sur les apprentissages ultérieurs en lecture et en écriture (Desrosiers et Tétreault, 2012; Snow *et al.*, 1998). L'importance d'agir tôt pour soutenir le développement du langage oral et écrit chez les enfants de 4 ans et de 5 ans se reflète dans les pratiques enseignantes à l'éducation préscolaire (Bouchard *et al.*, 2019). Par ailleurs, il existe un continuum d'approches pédagogiques à l'éducation préscolaire, allant de l'approche scolarisante à l'approche développementale (Marinova et Drainville, 2019) et qui influencent les pratiques enseignantes en émergence de l'écrit. Le CSE (2012) relève l'importance de soutenir le développement du langage oral et écrit en permettant aux enfants de 4 ans et de 5 ans de vivre des expériences appropriées à leur développement, une vision qui, tout comme les programmes de maternelle 4 ans (MEES, 2017) et 5 ans (MEQ, 2006), est axée sur l'approche développementale. Des principes d'intervention portant sur les interactions en classe et les possibilités d'exploration offertes à l'enfant au sein d'un environnement éducatif de qualité favorisent l'émergence de l'écrit chez les enfants de l'éducation préscolaire (Bouchard *et al.*, 2019; Giasson, 2011; Smith *et al.*, 2008). D'autre part, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture requiert de développer des habiletés de bas niveau favorisant le décodage des mots (Castles *et al.*, 2018) ainsi que des habiletés de haut niveau qui soutiennent le développement du vocabulaire et de la compréhension (Van Kleeck, 2008). Toutefois, les recherches qui portent sur les pratiques enseignantes en émergence de l'écrit font état de lacunes quant au soutien offert aux enfants de la maternelle pour développer ces habiletés de bas niveau et de haut niveau (Justice *et al.*, 2008; Piasta *et al.*, 2019). La formation initiale

des enseignantes serait l'un des facteurs à l'origine de ces lacunes dans les pratiques enseignantes (Piasta *et al.*, 2019). En contexte québécois, la formation initiale à l'éducation préscolaire est jugée minimale, voire insuffisante (Baillargeon, 2016; Lehrer *et al.*, 2017). Par ailleurs, les connaissances restent à développer en ce qui concerne les pratiques en émergence de l'écrit des nouvelles enseignantes ayant cinq ans et moins d'expérience en enseignement, d'autant plus que les pratiques enseignantes se développeraieent surtout durant les cinq premières années de la profession (Schachter *et al.*, 2016). La présente recherche visait donc à dresser un portrait des pratiques en émergence de l'écrit de nouvelles enseignantes dans un contexte de maternelle 4 ans et 5 ans.

La recension des écrits a montré que l'émergence de l'écrit est un concept qui a évolué en fonction de trois courants liés aux premiers apprentissages en lecture et en écriture. Le courant de la maturation, vers les années 1950, soutient que l'enfant ne peut apprendre à lire et à écrire avant d'avoir atteint une certaine maturation neurologique vers l'âge de 6 ans et demi (Thériault, 2008). Par la suite, dans les années 1960 et 1970, le courant de l'intervention s'appuie sur le développement d'habiletés préalables basées sur l'approche behavioriste (Gillen et Hall, 2013). À partir des années 1980, une nouvelle perspective conçoit que l'enfant de 4 ans et de 5 ans fait de nombreux apprentissages et développe des conceptions sur l'écrit bien avant de recevoir un enseignement formel. Ce nouveau concept, l'émergence de l'écrit, est issu des travaux de Clay (1966, 1982) et de Teale et Sulzby (1986). L'émergence de l'écrit fait donc référence aux connaissances, aux habiletés et aux attitudes développées par l'enfant avant son entrée en première année du primaire (Rohde, 2015). Différents modèles de l'émergence de l'écrit sont proposés par les chercheurs, dont ceux de Whitehurst et Lonigan (1998), Sénéchal *et al.*, 2001, Giasson (2011) et Rohde (2015). C'est ce dernier modèle qui a été sélectionné dans le cadre de la présente recherche parce qu'il présente les composantes essentielles de l'émergence de l'écrit et qu'il tient compte de leurs interrelations et du contexte dans lequel évolue l'enfant. Par ailleurs, les

recherches qui portent sur les pratiques enseignantes en émergence de l'écrit décrivent l'environnement éducatif de la classe en fonction de l'environnement psychologique et de l'environnement physique (Guo *et al.*, 2013; Justice *et al.*, 2008). L'environnement psychologique réfère à l'ambiance, au ton et aux valeurs que l'enseignante met de l'avant par rapport à l'apprentissage (Neuman et Roskos, 2007), alors que l'environnement physique est défini par l'aménagement du matériel et du mobilier en classe (Dyňa *et al.*, 2018; Guo *et al.*, 2012). Ces deux types d'environnement sont interreliés pour soutenir l'émergence de l'écrit (Casbergue *et al.*, 2008). Notre intérêt portant sur les enseignantes ayant cinq ans et moins d'expérience en enseignement, les objectifs de la recherche étaient donc de décrire les pratiques déclarées en émergence de l'écrit des nouvelles enseignantes en contexte de maternelle 4 ans et 5 ans, d'une part, au regard de l'environnement psychologique de la classe et, d'autre part, au regard de l'environnement physique de la classe.

Afin de dresser un portrait des pratiques déclarées des enseignantes, une approche qualitative/interprétative à caractère descriptif a été choisie (Savoie-Zajc, 2018). Ce type de recherche privilégiant les échantillons de type intentionnel et non probabiliste (Savoie-Zajc, 2018), six enseignantes à l'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans ont été sélectionnées pour participer au projet de recherche. Ces participantes avaient toutes cinq ans et moins d'expérience en enseignement. Pour la collecte des données, deux outils complémentaires, ayant fait l'objet d'une préexpérimentation, ont été utilisés auprès des participantes. Le premier outil, un questionnaire, a permis de recueillir des informations sur les différents thèmes abordés dans le cadre conceptuel, dont les principes d'intervention en émergence de l'écrit, les habiletés de bas niveau et de haut niveau en lecture, ainsi que l'environnement physique de la classe. Une fois le questionnaire complété, les enseignantes ont participé à un entretien semi-dirigé élaboré à partir des éléments centraux du cadre conceptuel, incluant les composantes du modèle de l'émergence de l'écrit de Rohde (2015) et des thèmes provenant de l'outil d'observation *ELLCO Pre-K* (Smith *et al.*, 2008) portant sur les pratiques enseignantes

en émergence de l'écrit. Le canevas d'entretien a été adapté pour chaque participante en fonction de leurs réponses au questionnaire, afin d'assurer la complémentarité des données recueillies.

Une fois les données recueillies, nous avons procédé à une analyse inductive délibératoire qui part du cadre théorique pour guider le processus d'analyse (Savoie-Zajc, 2018). Des catégories initiales ont donc été établies préalablement au codage des données, auxquelles se sont ajoutées de nouvelles catégories d'analyse qui ont émergé lors de la collecte de données. À l'issue du processus d'analyse inductive délibératoire, une liste finale de codes a été établie afin de présenter les résultats et répondre aux objectifs de recherche.

Dans un premier temps, les résultats montrent que les enseignantes utilisent différentes approches pédagogiques. Certaines pratiques comme des fiches d'exercices et de la copie de lettres se rapprochent davantage de l'approche scolarisante. D'autre part, toutes les enseignantes ont le souci d'intégrer le jeu dans leurs pratiques, ce qui favorise le développement global de l'enfant. Les données recueillies sur le contexte de la classe et de l'école montrent que la diversité culturelle est plus fortement représentée dans les milieux socioéconomiques défavorisés et que la communauté est généralement peu présente au sein de projets vécus en classe. De façon générale, les enseignantes encouragent l'exploration des enfants en lecture et en écriture, notamment par le biais du message du jour et des routines quotidiennes, mais les activités d'écriture faites par les enfants semblent moins fréquentes. Les résultats au regard de l'environnement physique de la classe montrent qu'un coin lecture distinct est généralement présent et que du matériel écrit est disponible dans les différents coins de la classe, incluant dans le coin écriture, lorsque présent. Plusieurs types d'écrits dans l'environnement sont utilisés quotidiennement, tels que l'horaire du jour et le calendrier, mais rarement l'alphabet est-il affiché à la hauteur des enfants. En ce qui a trait aux habiletés de bas niveau en lecture, les pratiques enseignantes sont très axées sur la connaissance de

l'alphabet dans les classes de maternelle 5 ans où l'utilisation d'un matériel commercial est largement répandue. La conscience phonologique est travaillée surtout au moyen des syllabes et des phonèmes à l'oral, délaissant quelque peu les rimes. Pour ce qui est des habiletés de haut niveau, les résultats montrent que les pratiques enseignantes mettent plus d'emphasis sur le développement du vocabulaire que sur les stratégies de compréhension. En ce qui a trait à la formation initiale, les cours en éducation préscolaire sont peu nombreux (de 0 à 2 selon le cas), ce que les enseignantes jugent généralement comme trop peu pour s'approprier les programmes et les pratiques en émergence de l'écrit. L'expérience des stages à l'éducation préscolaire est décrite positivement par les enseignantes. Par ailleurs, les sources d'influence lors de l'insertion professionnelle proviennent principalement des collègues et de la direction de l'école et affectent les pratiques enseignantes, notamment dans le choix du matériel commercial en émergence de l'écrit.

Différents constats émergent de ces résultats. Tout d'abord, le contexte, tel que présenté dans le modèle de l'émergence de l'écrit de Rohde (2015), influence la présence de vulnérabilités chez les enfants et, par le fait même, les pratiques enseignantes. Selon les milieux, l'emphasis sera placée sur le développement du langage oral dans un premier temps. Par ailleurs, il semble qu'un certain équilibre reste à établir entre les pratiques enseignantes qui portent sur la lecture et celles qui encouragent les tentatives d'écriture par les enfants. L'aménagement physique de la classe accorde généralement une place importante à l'écrit fonctionnel. Toutefois, l'accessibilité est plus réduite pour certains éléments, tels que l'affichage de l'alphabet. La conscience de l'écrit semble axée davantage sur la connaissance des lettres selon une approche plus scolarisante. Pour le développement de la conscience phonologique, des activités de motricité plus ludiques sont utilisées pour sensibiliser les enfants aux syllabes, alors que les phonèmes semblent intégrés dans les activités portant sur la connaissance des lettres. Le langage oral, incluant l'acquisition de vocabulaire et le développement de stratégies de compréhension, est abordé surtout lors d'activités initiées par l'adulte.

Quant à la formation initiale, même si les enseignantes s'en disent généralement satisfaites, la question se pose à savoir si le nombre de cours et de stages à l'éducation préscolaire est suffisant pour outiller les nouvelles enseignantes dans leurs pratiques en émergence de l'écrit. En début de carrière, les nouvelles enseignantes semblent ressentir une certaine pression de leurs collègues et des directions d'école les incitant à adopter des pratiques enseignantes en émergence de l'écrit qui ne correspondent pas toujours aux approches pédagogiques qu'elles privilégient.

À la lumière de ces pistes de discussion, certaines avenues sont à considérer pour une future recherche. En premier lieu, il serait pertinent d'effectuer des observations en classe pour documenter de façon plus juste et objective les pratiques enseignantes en émergence de l'écrit (Drainville et Charron, sous presse). Ceci pourrait pallier l'une des limites de la présente recherche qui est basée sur les pratiques déclarées des enseignantes, lesquelles peuvent être incomplètes ou sujettes à la désirabilité sociale. À ce sujet, la formulation des questions de l'entretien pourrait laisser sous-entendre que les enseignantes adoptent déjà ces pratiques, et ainsi influencer les réponses des enseignantes. De même, les exemples de pratiques qui figurent dans l'entretien peuvent également influencer les réponses apportées par les enseignantes, ce qui constitue un autre biais. La redondance entre certaines questions du questionnaire et de l'entretien peut être considérée comme une autre limite de la recherche. Par ailleurs, une étude plus approfondie des sources d'influence des nouvelles enseignantes en émergence de l'écrit apporterait un éclairage nouveau sur les apports et les lacunes de leur formation initiale, tant du point de vue de la formation théorique (p. ex., connaissance des programmes) que de la formation pratique (p. ex., stages à l'éducation préscolaire). Ainsi, le fait de s'intéresser à la formation initiale et continue des enseignantes permettrait d'établir les balises d'un accompagnement efficace des nouvelles enseignantes pour soutenir leurs pratiques en émergence de l'écrit (Lehrer *et al.*, 2017; Richard *et al.*, 2017). Une autre limite de la présente recherche provient de l'échantillon restreint d'enseignantes, plus particulièrement en maternelle 4 ans. Un devis de

recherche quantitative comprenant un échantillon plus vaste pourrait donc être envisagé pour vérifier les connaissances des enseignantes sur l'émergence de l'écrit, tant au regard des composantes que des pratiques enseignantes qui en soutiennent le développement chez l'enfant de 4 ans et de 5 ans (Piasta *et al.*, 2019). Compte tenu de l'implantation imminente du nouveau programme unifié d'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans, il serait également intéressant d'étudier les effets de cette implantation au regard des pratiques enseignantes en émergence de l'écrit (Drainville et Charron, sous presse). Un éventuel projet de recherche pourrait se centrer sur les milieux défavorisés afin d'y étudier ce contexte et son impact sur les pratiques enseignantes en émergence de l'écrit (Japel *et al.*, 2017). L'aménagement physique de la classe constitue une autre piste à explorer au regard de la qualité de l'environnement écrit (Dydia *et al.*, 2018). Finalement, une étude sur les conceptions des enseignantes en lien avec l'approche scolarisante et l'approche développementale à l'éducation préscolaire (CSE, 2012; Marinova et Drainville, 2019) permettrait de mieux comprendre leur positionnement sur ce continuum d'approches pédagogiques et ce qui oriente leurs pratiques en émergence de l'écrit.

ANNEXE A

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

## CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet:	Portrait des pratiques en émergence de l'écrit de nouvelles enseignantes dans un contexte de maternelle 4 ans et 5 ans
Nom de l'étudiant:	Julie LACHAPELLE
Programme d'études:	Maîtrise en éducation (concentration didactique)
Direction de recherche:	Annie CHARRON

### Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

**Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission.** Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Raoul Graf  
Président du CERPE plurifacultaire  
Professeur, Département de marketing

## ANNEXE B

### FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

**FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT****Titre du projet de recherche**

*Portrait des pratiques en émergence de l'écrit de nouvelles enseignantes en contexte de maternelle 4 ans et 5 ans*

**Étudiante-chercheuse**

Julie Lachapelle

Maîtrise en éducation (concentration didactique)

Téléphone : 514-775-6539

Courriel : lachapelle.julie.3@courrier.uqam.ca

**Direction de recherche**

Annie Charron, Ph.D.

Département de didactique

Faculté des sciences de l'éducation, UQAM

Téléphone : 514-987-3000 poste 5017

Courriel : [charron.annie@uqam.ca](mailto:charron.annie@uqam.ca)

**Préambule**

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique de compléter un questionnaire et de participer à un entretien individuel de 45 à 60 minutes. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

**Description du projet et de ses objectifs**

Ce projet de recherche porte sur les pratiques enseignantes en émergence de l'écrit à la maternelle 4 ans et 5 ans et est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise en éducation sous la direction d'Annie Charron, professeure au département de didactique de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal. Plus particulièrement, il s'agit de dresser un portrait des pratiques liées aux premiers apprentissages en lecture et en écriture (nous parlons d'émergence de l'écrit à la maternelle) mises en place par les nouvelles enseignantes ayant cinq ans et moins d'expérience à l'éducation préscolaire.

Le projet implique que la participante prenne tout d'abord connaissance de ce formulaire de consentement et qu'elle pose toute question nécessaire avant le début du projet. Pour la participante, le projet inclut de compléter un questionnaire sur ses pratiques et sur l'aménagement physique de sa classe et de participer à un entretien semi-dirigé de 45 à 60 minutes avec la chercheuse.

Le nombre de participantes impliquées variera de six à douze et la population ciblée est constituée de nouvelles enseignantes ayant cinq ans et moins d'expérience à l'éducation préscolaire.

Les objectifs poursuivis sont de décrire les pratiques enseignantes déclarées en émergence de l'écrit en fonction de l'environnement physique (p. ex., matériel et mobilier) et psychologique (p. ex., activités animées par l'enseignante) de la classe.

**Nature et durée de votre participation**

Votre participation à ce projet de recherche consiste à :

- Accepter de compléter un questionnaire portant sur vos pratiques enseignantes (environ 30 minutes) Les données recueillies par ce questionnaire ne permettront pas de vous identifier.
- Prendre part à une entrevue individuelle à la suite de ce questionnaire. Cette entrevue se fera via Skype ou Zoom, durera entre 45 et 60 minutes et fera l'objet d'un enregistrement sonore. La transcription que l'on fera de votre entrevue ne permettra pas de vous identifier.

### **Avantages liés à la participation**

En participant à cette recherche, vous aurez contribué à l'avancement des connaissances scientifiques et professionnelles quant aux pratiques enseignantes en émergence de l'écrit en classe de maternelle 4 ans et 5 ans. Les résultats contribueront, entre autres, à soutenir les futurs enseignants et enseignantes en exercice dans leur réflexion sur les pratiques en émergence de l'écrit. Les données permettront aussi de les outiller sur les pratiques enseignantes qui permettent de soutenir l'émergence de l'écrit auprès des enfants âgés de 4 ans et de 5 ans. Également, votre participation à cette recherche vous permettra de faire une réflexion sur vos pratiques au regard de l'émergence de l'écrit.

### **Risques liés à la participation**

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers. Cette recherche ne nécessite pas de modifier votre enseignement ni vos interventions en classe.

### **Indemnité compensatoire**

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

### **Confidentialité**

Il est entendu que les renseignements permettant de vous identifier qui seront recueillis ainsi que les enregistrements sonores des entrevues seront confidentiels et que seuls les membres de l'équipe de recherche y auront accès. Tous les renseignements qui permettent de vous identifier, ainsi que votre formulaire de consentement, seront conservés séparément, sous clé, au domicile de l'étudiante-chercheuse pour la durée totale du projet. Les enregistrements ainsi que les formulaires de consentement seront détruits de manière sécuritaire 5 ans après les dernières publications. Afin de protéger votre identité et la confidentialité de vos données, vous serez toujours identifiée par un code alphanumérique. Ce code associé à votre nom ne sera connu que de l'étudiante-chercheuse et de la direction de recherche.

Lorsque les résultats de cette recherche seront publiés, votre identité sera protégée et il ne sera pas possible de vous identifier ni d'identifier votre école.

Les chercheurs ne transmettront aucune information à votre sujet à votre employeur.

### **Participation volontaire et droit de retrait**

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à participer à cette recherche, vous demeurez entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à votre participation en tout temps sans justification ni pénalité. Vous pouvez également vous retirer du projet en tout temps. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits.

Je consens à compléter un questionnaire sur mes pratiques enseignantes et sur l'aménagement physique de ma classe.

Oui  Non

J'accepte que mon entrevue fasse l'objet d'un enregistrement audio.

Oui  Non

Je désire recevoir un résumé des principaux résultats.

Oui  Non

Je désire recevoir par courriel un lien vers le mémoire une fois qu'il sera déposé.

Oui  Non

### Responsabilité

En acceptant de participer à ce projet, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheurs ou l'institution impliquée de leurs obligations civiles et professionnelles.

### Des questions sur le projet ?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation vous pouvez communiquer avec les responsables du projet:

Julie Lachapelle, étudiante-chercheuse responsable du projet  
Téléphone : 514-775-6539  
Courriel: [lachapelle.julie.3@courrier.uqam.ca](mailto:lachapelle.julie.3@courrier.uqam.ca)

Annie Charron, direction de recherche  
Téléphone : 514-987-3000 poste 5017  
Courriel : [charron.annie@uqam.ca](mailto:charron.annie@uqam.ca)

### Des questions sur vos droits ?

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE :

CERPE plurifacultaire  
Téléphone : 514-987-3000 poste 6188  
Courriel : [cerpe-pluri@uqam.ca](mailto:cerpe-pluri@uqam.ca)

### Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

### Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

\_\_\_\_\_  
Prénom Nom

\_\_\_\_\_  
Signature

\_\_\_\_\_  
Date

**Engagement de l'étudiante chercheuse**

Je, soussigné(e) certifie

- (a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;
- (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

---

Prénom Nom

---

Signature

---

Date

**UQAM** | Comités d'éthique de la recherche  
avec des êtres humains

No. de certificat: 3766

Date: 22-10-2020

**AVIS FINAL DE CONFORMITÉ**

Titre du projet:	Portrait des pratiques en émergence de l'écrit de nouvelles enseignantes dans un contexte de maternelle 4 ans et 5 ans
Nom de l'étudiant:	Julie LACHAPELLE
Programme d'études:	Maîtrise en éducation (concentration didactique)
Direction de recherche:	Annie CHARRON

Objet : Fin du projet

Bonjour,

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a bien reçu votre rapport éthique final et vous en remercie. Ce rapport répond de manière satisfaisante aux attentes du comité.

Merci de bien vouloir inclure une copie du présent document et de votre certificat d'approbation éthique en annexe de votre travail de recherche.

Les membres du CERPE plurifacultaire vous félicitent pour la réalisation de votre recherche et vous offrent leurs meilleurs vœux pour la suite de vos activités.

Cordialement,



Raoul Graf  
Président du CERPE plurifacultaire  
Professeur, Département de marketing

## ANNEXE C

### QUESTIONNAIRE DES ENSEIGNANTES

#### **Pratiques enseignantes en émergence de l'écrit**

*(Merci d'indiquer vos réponses directement sur le questionnaire)*

#### Première partie : interventions générales de l'enseignante

1. L'enseignante à l'éducation préscolaire est un modèle de lecteur et de scripteur pour les enfants. Décrivez de quelle(s) façon(s), dans vos activités quotidiennes, vous êtes un tel modèle dans votre classe.  
  
➤
2. Comment favorisez-vous les interactions autour de l'écrit en classe?  
  
➤
3. Comment encouragez-vous l'exploration de la lecture et de l'écriture?  
  
➤
4. Comment établissez-vous un climat propice à la communication orale et à la discussion?



5. Comment tenez-vous compte des intérêts des enfants pour soutenir l'émergence de l'écrit?



6. Comment sensibilisez-vous les enfants aux aspects phonologiques (sonores) de la langue?



7. Décrivez une planification et une animation de lecture à voix haute. En quoi cette pratique soutient-elle l'émergence de l'écrit chez les enfants de la classe?



#### Deuxième partie : interventions spécifiques de l'enseignante

8. Quelles sont vos pratiques qui soutiennent le développement du langage oral (vocabulaire, habiletés de communication, stratégies de compréhension, etc.)?



9. Quelles sont vos pratiques qui soutiennent le développement de la conscience de l'écrit (fonctionnement du langage écrit, connaissance de l'alphabet, mot, phrase, ponctuation, parties du livre, etc.)?



10. Quelles sont vos pratiques qui soutiennent le développement de la conscience phonologique (représentation de la langue orale en séquences d'unités sonores : syllabe, rime et phonème)?



11. Quelles sont vos pratiques qui soutiennent l'écriture (production de lettres et de mots, écriture inventée, orthographe approchée, etc.)?



Troisième partie : aménagement physique de la classe

12. Y a-t-il dans votre classe un espace (coin) dédié à la lecture?

- Oui
- Non

Si vous avez répondu oui, décrivez son aménagement (par exemple, bibliothèque seulement, panier(s), étagère(s), tapis, coussin(s), chaise(s), etc.) :



13. Quelle quantité approximative de livres sont disponibles pour les enfants?



14. Cochez le type de livres qu'on retrouve habituellement dans la classe :

- Abécédaires
  - Fiction
  - Documentaires
  - Livres sur des concepts (par ex., formes, nombres, etc.)
  - Livres sur des thèmes
  - Livres sur la diversité culturelle
  - Autres (précisez) :
-

15. Y a-t-il un coin d'écoute dans la classe?

- Oui
- Non

Si vous avez répondu oui, décrivez brièvement la quantité et la variété de livres disponibles pour les enfants ainsi que l'aménagement du coin d'écoute (table, chaises, paniers, etc.) :



16. Parmi les jeux disponibles en classe, indiquez ceux qui sont disponibles pour les enfants :

- Casse-tête de lettres
- Casse-tête de mots
- Jeux liés à l'écrit
- Autres (précisez) :

---

17. Y a-t-il présence de livres dans les aires de jeux de la classe (autres que le coin lecture)?

- Oui
- Non

Si oui, précisez :

- Coin des blocs
- Coin des jeux symboliques
- Coin sciences
- Autres (précisez) :

---

18. Y a-t-il présence d'un coin écriture en classe?

- Oui  
 Non

Si oui, décrivez son aménagement (par ex., mobilier, matériel disponible, etc.) :



19. Y a-t-il du matériel d'écriture dans les autres aires de la classe?

- Oui  
 Non

Si oui, précisez :

- Coin des blocs  
 Coin des jeux symboliques  
 Coin sciences  
 Autres (précisez) :

\_\_\_\_\_

Au besoin, précisez quel type de matériel d'écriture est disponible :



20. Décrivez l'écrit présent dans l'environnement de la classe (par ex., affiches, calendrier, pictogrammes, étiquettes, projets des enfants, etc.) et comment il est utilisé par l'enseignante et les enfants, s'il y a lieu. Note : l'écrit peut avoir diverses fonctions, comme identifier, informer, donner des consignes, etc.



21. Y a-t-il un alphabet affiché dans la classe?

- Oui
- Non

Si oui, indiquez l'endroit où il est affiché :



22. Indiquez tout autre commentaire que vous jugez pertinent :



Merci de votre collaboration!

## ANNEXE D

### CANEVAS D'ENTRETIEN

Portrait des pratiques déclarées en émergence de l'écrit de nouvelles enseignantes en  
maternelle 4 ans et 5 ans

Durée maximale : 60 minutes

Date de l'entretien : \_\_\_\_\_

Lieu : \_\_\_\_\_

Nom de l'interviewée ou code : \_\_\_\_\_

Avant de débiter l'entretien :

- Rappeler à la participante les objectifs de la recherche
  - Description des pratiques déclarées des nouvelles enseignantes en émergence de l'écrit en contexte de maternelle 4 ans et 5 ans au regard de l'environnement physique et psychologique de la classe
  
- Expliquer les principales caractéristiques de l'entretien semi-dirigé
  - Exploration de la perspective des participantes dans une optique de compréhension
  - Permettre aux participantes d'explicitier leur expérience

- Expliquer les modalités de l'entretien semi-dirigé : durée, utilisation d'une enregistreuse et prise de notes, anonymat, confidentialité et autres considérations éthiques
  - Durée : 45 à 60 minutes maximum
  - Utilisation d'une enregistreuse
  - Prise de notes au cours de l'entretien en complément aux propos enregistrés lors de l'entretien
  - Anonymat : la participante ne sera pas nommée durant l'entretien (dans le cas contraire le nom sera remplacé par un code dans le verbatim)
  - Confidentialité : toutes les informations recueillies durant l'entretien ne seront utilisées que par la chercheuse et la direction de recherche. Certains extraits pourraient être cités lors de l'analyse des résultats en utilisant le code attribué à la participante.
- Rappeler qu'à tout moment, la participante peut mettre fin à l'entretien ou suspendre l'enregistrement
- Répondre aux questions formulées par la participante

### Expérience professionnelle

1. Pour commencer, j'aimerais que vous me parliez un peu de vous-même en précisant votre parcours d'études ainsi que votre expérience professionnelle.

### Approche pédagogique à l'éducation préscolaire

2. Quelle approche préconisez-vous dans votre classe de maternelle? Justifiez votre ou vos choix.  
Exemples : approche basée sur le développement global de l'enfant, apprentissage par le jeu, scolarisation précoce ou une combinaison de ces approches

### Contexte culturel, communautaire, démographique

3. Parlez-nous du contexte dans lequel évoluent les enfants? (Nombre d'enfants dans le groupe : \_\_ )

*Exemples : diversité culturelle, communauté, milieu socioéconomique, projets d'école, accompagnement (par ex., direction, orthopédagogue, conseillère pédagogique, organismes externes comme la bibliothèque de quartier)*

### Émergence de l'écrit

*L'émergence de l'écrit réfère à toutes les connaissances, attitudes et habiletés en lecture et en écriture que l'enfant développe avant de recevoir un enseignement formel en première année (Rohde, 2015) et inclut trois composantes principales : le langage oral (vocabulaire, habiletés de communication, stratégies de compréhension), la conscience de l'écrit (connaissance de l'alphabet, concepts liés à l'écrit), la conscience phonologique (représentation de la langue orale en séquences d'unités : syllabes, rimes et phonèmes).*

- Un document synthèse comprenant les composantes de l'émergence de l'écrit et leurs définitions sera fourni à la participante durant l'entretien afin qu'elle puisse s'y référer au besoin (voir à la fin du questionnaire).
4. Utilisez-vous un(des) programme(s) particulier(s) en émergence de l'écrit? Si oui, lequel ou lesquels et pourquoi? Sinon, pourquoi?

### Environnement psychologique (pratiques enseignantes qui viennent soutenir l'émergence de l'écrit)

*Dans cette partie seront abordés les interventions directes de l'enseignante, les activités et jeux animés en classe et le soutien à l'apprentissage en émergence de l'écrit.*

5. De quelle façon utilisez-vous la lecture à voix haute pour soutenir l'émergence de l'écrit? Décrivez une préparation et une animation de lecture.
6. De quelle façon soutenez-vous l'apprentissage des enfants en émergence de l'écrit (activités animées en grand groupe, en petits groupes ou sur une base individuelle, ateliers, jeux, etc.) en lien avec le langage oral (vocabulaire, habiletés de communication, stratégies de compréhension, etc.)?
7. De quelle façon soutenez-vous l'apprentissage des enfants en émergence de l'écrit (activités animées en grand groupe, en petits groupes ou sur une base individuelle,

ateliers, jeux, etc.) en lien avec la conscience de l'écrit (connaissance de l'alphabet, concepts liés à l'écrit, etc.)?

8. De quelle façon soutenez-vous l'apprentissage des enfants en émergence de l'écrit (activités animées en grand groupe, en petits groupes ou sur une base individuelle, ateliers, jeux, etc.) en lien avec la conscience phonologique (représentation de la langue orale en séquences d'unités : syllabe, rime et phonème)?
9. De quelle façon soutenez-vous l'apprentissage des enfants en émergence de l'écrit (activités animées en grand groupe, en petits groupes ou sur une base individuelle, ateliers, jeux, etc.) en lien avec l'écriture spontanée?

Environnement physique (pratiques enseignantes qui viennent soutenir l'émergence de l'écrit)

*À titre d'exemple, l'organisation physique et matérielle de la classe peut inclure des éléments, tels que le mobilier, les livres, le matériel d'écriture, les affiches, le calendrier, l'horaire de la journée, les casse-têtes, les jeux, etc.*

10. De façon générale, comment l'organisation physique et matérielle de votre classe contribue-t-elle à l'émergence de l'écrit chez les enfants?
11. Quels éléments de l'organisation physique et matérielle contribuent de façon plus particulière au développement du langage oral (vocabulaire, habiletés de communication, stratégies de compréhension, etc.)?
12. Quels éléments de l'organisation physique et matérielle contribuent de façon plus particulière à la conscience de l'écrit (connaissance de l'alphabet, concepts liés à l'écrit, etc.)?
13. Quels éléments de l'organisation physique et matérielle contribuent de façon plus particulière à la conscience phonologique (représentation de la langue orale en séquences d'unités : syllabe, rime et phonème)?
14. Quels éléments de l'organisation physique et matérielle contribuent de façon plus particulière à l'écriture spontanée des enfants?

Formation continue en émergence de l'écrit

15. Comment votre formation initiale vous a-t-elle préparée pour soutenir l'émergence de l'écrit?  
*(Cours, stages, suppléance, etc.)*
16. En quoi vous considérez-vous moins outillée? Quels seraient vos besoins de formation continue?
17. Avez-vous d'autres éléments d'information à ajouter?

## Émergence de l'écrit - Document synthèse pour l'enseignante

### Langage oral :

- vocabulaire
- habiletés de communication
- stratégies de compréhension

### Conscience de l'écrit :

- connaissance de l'alphabet (nom, son, forme des lettres)
- concepts liés à l'écrit (lettres, mots, phrases, ponctuation, etc.)
- sens de la lecture (de gauche à droite)
- concepts autour du livre (texte, illustrations, auteur, illustrateur, titre, page couverture, résumé, etc.)
- fonctions de l'écrit

### Conscience phonologique :

- représentation de la langue orale en séquences d'unités sonores : syllabe, rime, phonème

### Écriture spontanée :

- dessins
- pseudo-lettres
- lettres
- mots
- messages, etc.

### Culture :

- expériences sociales et culturelles des enfants, à l'école et à la maison

Communauté :

- différents milieux de vie de l'enfant (école, famille, milieu de garde, bibliothèque de quartier, etc.)

Données démographiques :

- milieu socioéconomique
- expériences antérieures des enfants
- expérience de l'enseignante (formation, stages, suppléance, titulaire de classe)

## ANNEXE E

### LISTE FINALE DE CODES

Nom	Description
A.Approches pédagogiques	Philosophie de l'enseignement et de l'apprentissage mise de l'avant par l'enseignante dans sa conception de l'éducation préscolaire.
A.a.Approche de développement global	Développement simultané, graduel et continu des compétences (cognitive, langagière, motrice, affective, et sociale) (Bouchard, 2019). Approche préconisée dans les programmes d'éducation préscolaire du Québec.
A.a.a.Approche basée sur le jeu	Animations sous forme de jeux (cognitifs, moteurs, ...). Jeux libres. Ateliers. Activités ludiques.
A.b.Scolarisation	Approche de préparation à la première année, basée sur le développement d'habiletés préparatoires à la lecture et à l'écriture. Courant de l'intervention, pré-lecture, pré-écriture. L'enfant a besoin d'être préparé à la première année du primaire. Exercices, répétition orale, copie de lettres, mémorisation, tâches papier/crayon. Apprentissages décontextualisés.
B.Contexte	Contexte de la classe, de l'école, de la communauté environnante. Caractéristiques des élèves, de l'enseignante, du milieu socioéconomique. Environnement familial, services de garde.

Nom	Description
B.a.Culture	Diversité culturelle, multiculturalisme, origines des enfants et de leurs parents. Soutien à l'apprentissage du français.
B.b.Données démographiques	Formation et expériences antérieures de l'enseignante, milieu socioéconomique, expériences antérieures des enfants.
B.c.Communauté	Organismes communautaires externes, projets au sein de l'école, projets organisés par la commission scolaire, programmes de lecture, bibliothèque municipale, présence de bénévoles.
C.Principes d'intervention (environnement psychologique)	Interventions directes de l'enseignante (animation en classe, soutien direct aux enfants, étayage, modélisation, activités vécues avec les enfants, ...)
C.a.Modèle de l'enseignante	L'enseignante comme modèle de lecteur et de scripteur.
C.a.a.Lecture interactive ou partagée	Animation de lecture à voix haute, questions posées aux enfants, interactions autour du livre et de la lecture d'histoires (fiction, documentaire).
C.a.b.Écriture devant les enfants	Message écrit au tableau devant les enfants, message individuel écrit devant l'enfant
C.b.Interactions autour de l'écrit	Questions posées et soutien de l'enfant dans sa démarche d'appropriation de la lecture et de l'écriture
C.b.a.Message au tableau	Activité collective. Écriture au tableau avec les enfants, dictée à l'adulte, message au tableau, partage d'idées, hypothèses émises par les enfants, fonctions et conventions de l'écriture.
C.b.b.Routines quotidiennes	Activités rituelles qui reviennent chaque jour et qui sont en lien avec l'écrit : calendrier, observation de l'horaire, prise des présences, etc.

Nom	Description
C.b.c.Activités d'écriture	Interactions entre l'enseignante et l'enfant. Soutien offert par l'enseignante pour aider l'enfant dans ses tentatives d'écriture (lettres et mots), zone proximale de développement. Partage de connaissances et d'habiletés entre les pairs.
C.c.Exploration de la lecture et de l'écriture par les enfants	Permettre aux enfants d'explorer par eux-mêmes la lecture et l'écriture, notamment lors d'ateliers et de jeux libres.
C.c.a.Propose des choix aux enfants (ateliers, jeux libres)	Activités choisies par les enfants en fonction de leurs intérêts en lecture et en écriture. Périodes de lecture libre. Périodes d'écriture libre. Ateliers de lecture et d'écriture.
C.c.b.Utilisation de thèmes	Thèmes proposés par l'enseignante ou les enfants et que l'on retrouve dans les différents coins de la classe, tels que coin sciences, coin des jeux symboliques, coin lecture, coin écriture. Etc.
C.c.c.Prise en compte des intérêts des enfants	Tenir compte de ce qui suscite une motivation chez les enfants, un goût d'apprendre.
C.c.d. Imitation du comportement de lecteur et de scripteur par les enfants	Enfants qui reproduisent le comportement de lecteur et de scripteur tel qu'observé chez l'enseignante.
C.c.e.Écriture par les enfants	Dessins. Pseudo-lettres Orthographe approchées, écriture inventée. Écriture durant les périodes de jeux dans les différents coins de la classe.
C.c.f.Motivation liée à l'écriture	But, destinataire : message d'invitation, carte d'anniversaire

Nom	Description
D.Principes d'intervention (environnement physique de la classe)	Mobilier, matériel, jeux, affiches. Aménagement physique de la classe.
D.a.Les coins de la classe encouragent l'exploration par les enfants	Exploration en lecture et en écriture dans les différentes aires de jeux. Aménagement du mobilier. Présence et accessibilité de matériel varié et en quantité suffisante en lien avec la lecture et l'écriture.
D.a.a.Coin lecture	Coin lecture (délimité, avec bibliothèque ou panier(s) ou étagère(s), tapis ou coussin(s) ou chaise(s) Quantité de livres. Variété de livres : abécédaires, fiction, documentaires, concepts, thèmes, diversité culturelle. Autres
D.a.b.Coin d'écoute	Aménagement du mobilier et des accessoires. Quantité de livres. Variété de livres audio.
D.a.c.Coin écriture	Crayons variés. Papiers variés. Lettres magnétiques. Canevas de lettres. Ardoises. Étiquettes-mots. Autres supports. Autres outils.
D.a.d.Coin de jeux	Aménagement du mobilier. Casse-tête de lettres. Casse-tête de mots. Jeux liés à l'écrit. Autres.
D.b.Les coins de la classe sont enrichis de matériel écrit	Livres, matériel d'écriture
D.b.a.Présence de livres dans les coins de jeux	Coin des jeux symboliques. Coin des blocs. Coin sciences. Diversité culturelle. Autres. Livres en lien avec le thème exploité.
D.b.b.Présence de matériel d'écriture dans les autres coins de la classe	Coin des jeux symboliques. Coin des blocs Coin sciences. Calepins, crayons, papier, etc.

Nom	Description
D.c.Les contextes d'apprentissage sont signifiants	En ce qui a trait à la présence de l'écrit dans l'environnement de classe. L'écrit n'est pas seulement décoratif, il remplit des fonctions (informer, rappeler des consignes, etc.).
D.c.a.L'écrit dans l'environnement est fonctionnel et accessible	Étiquettes avec les prénoms des enfants. Identification de la place des enfants (vestiaire, classe, rassemblement). Mots-étiquettes. Alphabet. L'écrit est placé ou affiché à la hauteur des enfants pour être bien vu par ceux-ci.
D.c.b.L'écrit dans l'environnement est utilisé quotidiennement	Prise de présences. Horaire (menu de la journée). Calendrier. Routines. Règles de classe. Thèmes Mur de mots (ordre alphabétique). Référentiels utilisés par les enfants.
E.Habiletés de bas niveau (décodage)	Conscience de l'écrit et conscience phonologique, permettant de décoder les mots
E.a.Conscience de l'écrit	Conscience de la façon dont le langage écrit est construit et utilisé.
E.a.a.Connaissance de l'alphabet	Reconnaissance des lettres. Nom des lettres. Son des lettres. Production de lettres (ou reproduction). Relier les lettres écrites et leurs sons. Principe alphabétique : lettres écrites et graphèmes correspondants.
E.a.b.Concepts liés à l'écrit	Fonctions de l'écrit. L'écrit porteur de messages. Différences entre les mots et les lettres Orientation du livre (ex. : manipulation, parties du livre). Orientation de l'écriture. Texte et illustrations.
E.b.Conscience phonologique	Habilité à détecter, identifier et manipuler les structures sonores du langage
E.b.a.Syllabes	Séparation des syllabes perçues à l'oral Son en fin de mot ou dans la dernière syllabe

Nom	Description
E.b.b. Phonèmes	Premier son du mot produit par un graphème ou une combinaison de graphèmes. Trouver ou percevoir un phonème dans un mot. Fusion de deux phonèmes pour former une syllabe.
E.b.c.Rimes	Son en fin de mot ou dans la dernière syllabe.
E.b.d.Chansons et comptines	Pour faire prendre conscience des sonorités de la langue (phonèmes et rimes)
F.Habiletés de haut niveau (compréhension)	Développement du langage (vocabulaire, sémantique, compréhension)
F.a.Langage oral	Composante essentielle de l'émergence de l'écrit qui est à la base des interactions sociales, de la communication, de la démonstration d'habiletés et de connaissances et pour l'acquisition de nouveaux concepts (Rohde, 2015).
F.a.a.Vocabulaire	Nombre de mots connus, niveau de vocabulaire. Reformulation. Synonymes de mots nouveaux. Explications en contextes variés. Modélisation.
F.a.b.Interactions sociales participation orale des enfants lors de causeries et jeux	Situation de communication orale qui permet à l'ensemble des enfants de s'exprimer en groupe, en sous-groupe ou individuellement.
F.a.c.Communication envoyer et recevoir un message	Règles de communication. Attendre son tour de parole. Écouter celui qui parle. Demander un tour de parole. Pragmatique.
F.a.d.Connaissances antérieures	Vécu des enfants, expériences antérieures.

Nom	Description
F.a.e.Stratégies de compréhension	Prédictions Inférences Raisonnement Lecture partagée / Interactive Similarités et différences entre l'oral et l'écrit Grammaire (anaphore, genre, nombre, etc.)
H.Formation initiale	
H.a.Cours	Cours spécialisés en éducation préscolaire. Cours intégrés à l'enseignement primaire.
H.b.Stages	Au primaire. À l'éducation préscolaire.
H.c.Sources d'influence lors de l'insertion professionnelle	Collègues. Direction. Conseillers pédagogiques.
H.d.Besoins en formation continue	Lacunes. Outils de développement professionnel en émergence de l'écrit.
Non pertinent	

## RÉFÉRENCES

- Almasi, J. F. et Hart, S. J. (2019). Best practices in narrative text comprehension instruction. Dans L. M. Morrow et Gambrell, L. B. (dir.). *Best practices in literacy instruction* (6e éd.) (p.221-249). New York, NY : The Guilford Press.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 10, 31-43.
- April, J., Larouche, H. et Boudreau, M. (2015). La mission éducative de la maternelle vue par de futures enseignantes. *Psychologie préventive*, 48, 11-23.
- April, J. et Lanaris, C. (2018). Au-delà du dépistage précoce : une maternelle inclusive. *Psychologie préventive*, 51, 16-28.
- Baillargeon, M. (2016). Mémoire de l'OMEP-Canada présenté dans le cadre des consultations du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) sur la réussite éducative et de la Commission sur l'éducation à la petite enfance. Québec, QC : Comité canadien de l'Organisation mondiale de l'éducation préscolaire. Repéré à <http://omep-canada.org/wp-content/uploads/2016/12/memoire1116.pdf>
- Bara, F., Gentaz, E. et Colé, P. (2008). Littératie précoce et apprentissage de la lecture : comparaison entre des enfants à risque, scolarisés en France dans des réseaux d'éducation prioritaire, et des enfants de classes régulières. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 27-45. doi :10.7202/018988ar
- Bara, F., Lannuzel, C., Pronost, C. et Calvarin, D. (2015). Utiliser son corps pour apprendre à reconnaître et à tracer les lettres en grande section de maternelle. *ANAE - Approche Neuropsychologique des Apprentissages Chez L'enfant*. Récupéré de : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01146897>

- Barone, D. M. et Mallette, H. M. (2013). *Best practices in early literacy instruction*. New York : The Guilford Press.
- Bazeley, P. (2013). *Qualitative data analysis : practical strategies*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Beauséjour, G., Boily, F., Jacques, M. et Thériault, J. (2004). *L'évolution de la profession enseignante à l'éducation préscolaire*. Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation. Association d'éducation préscolaire du Québec.
- Bédard, J. (2010). Scolariser ou non la petite enfance : qu'en est-il de l'intervention éducative dans les maternelles québécoises?, *L'intervention éducative*, 8(2), 1-7.
- Bédard, J., Larose, F. et Terrisse, B. (2002). L'éducation préscolaire au Québec : bilan et perspectives. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 7, 95-105. Doi : <https://doi.org/10.3406/dsedu.2002.978>
- Beecher, C., Abbott, M., Petersen, S. et Greenwood, C. (2017). Using the quality of literacy implementation checklist to improve preschool literacy instruction. *Early Childhood Education Journal*, 45(5), 595-602. Récupéré de <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.1007/s10643-016-0816-8>
- Bernier, J., Boudreau, M. et Mélançon, J. (2017). Regards sur la pédagogie du jeu au préscolaire. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 8(2), 70-78.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches Qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Bodrova E. et Leong, D. J. (2006). Vygotskian perspectives on teaching and learning early literacy. Dans Dickinson, D. K. et Neumann, S. B. (dir.). *Handbook of early literacy research* (vol. 2, p. 243-256). New York, NY : The Guilford Press.
- Bodrova E. et Leong, D. J. (2012). *Les outils de la pensée*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Bouchard, C. (2019). *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2<sup>e</sup> éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C., Charron, A. et Sylvestre, A. (2019). Des mots pour s'exprimer et entrer dans l'écrit. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans* (2<sup>e</sup> éd.) (p.337-371). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C., Cantin, G., Charron, A., Crépeau, H. et Lemire, J. (2017). La qualité des interactions en classe de maternelle 4 ans à mi-temps au Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(3), 272-301.
- Bouchard, C. et Charron, A. (2008). Le développement du langage et de la littératie de 3 à 5 ans. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs* (p. 358-406). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boudreau, M. et Charron, A. (2015). Aménagement d'une aire de jeu symbolique et émergence de l'écrit. *Revue pour la recherche en éducation*, actes du colloque « Le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance », Acfas 2014, 1-15.
- Boutin, G. (2018). *L'entretien de recherche qualitatif : théorie et pratique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Brinkmann, S. (2018). The interview. Dans Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (dir.), *The Sage handbook of qualitative research* (5<sup>e</sup> éd.) (p. 576-599). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Brodeur, M., Gosselin, C., Legault, F., Deaudelin, C., Mercier, J. et Vanier, N. (2005). Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture chez les enseignants de maternelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 33-54. doi :10.7202/012357ar
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Vukelich, C., Buell, M. J. et Han, M. (2008). Strategic and intentional shared storybook reading. Dans L.M. Justice et C. Vukelich (dir.), *Achieving excellence in preschool literacy instruction* (p. 198-220). New York, NY : The Guilford Press.

- Caffieux, C., Lecloux, S. et Van Lint, S. (2007). *L'entrée dans l'écrit à l'école maternelle : outil d'accompagnement aux pratiques de classe*. Bruxelles : Université libre de Bruxelles.
- Carlsson-Paige, N., McLaughlin, G.G. et Almon, J. W. (2015). *Reading instruction in kindergarten : little to gain and much to lose*. Jamaica Plains, MA : Defending the early years / Alliance for children.
- Caron, J. et Portelance, L. (2017). Perceptions de stagiaires quant au soutien des deux formateurs à l'articulation entre théorie et pratique. *Profession et formation*, 25(1), 34-49. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.367>
- Carr, R. C., Mokrova, I. L., Vernon-Feagans, L. et Burchinal, M. R. (2019). Cumulative classroom quality during pre-kindergarten and kindergarten and children's language, literacy, and mathematics skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 218-228.
- Casbergue, R. M., McGee, L. M. et Bedford, A. (2008). Characteristics of classroom environments associated with accelerated literacy development. Dans L. M. Justice et C. Vukelich (dir.), *Achieving excellence in preschool literacy instruction* (p. 167-181). New York, NY : The Guilford Press.
- Casbergue, R. M. et Strikland, D. S. (2016). *Reading and writing in preschool : teaching the essentials*. New York, NY : The Guilford Press.
- Castles, A., Rastle, K., et 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>
- Cantin, G., Bouchard, C. et Charron, A. (2009). Pour soutenir le développement du langage et de la littératie. Dans A. Charron, C. Bouchard et G. Cantin (dir.), *Langage et littératie chez l'enfant en service de garde éducatif* (p. 173-186). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Charron, A., Boudreau, M. et Bouchard, C. (2016). À la découverte du monde de l'oral et de l'écrit. Dans A. Charron et C. Raby (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire : pour favoriser le développement global de l'enfant* (2<sup>e</sup> éd.) (p. 86-99) Anjou : Les Éditions CEC.

- Charron, A. et Raby, C. (2016). Synthèse sur le socioconstructivisme. Dans C. Raby et S. Viola (dir.), *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : pour diversifier son enseignement*. Anjou : Les Éditions CEC.
- Christie, J. F. (2008). The scientifically based reading research approach to early literacy instruction. Dans L. M. Justice et C. Vukelich (dir.), *Achieving excellence in preschool literacy instruction* (p. 25-40). New York, NY : The Guilford Press.
- Clanet, J. (2001). Étude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 327-352. Doi : 10.7202009936ar.
- Clay, M. M. (1966). *Emergent reading behavior* (Thèse de doctorat non publiée). University of Auckland.
- Clay, M. M. (1982). *Observing young readers : selected papers*. Exeter, NH : Heinemann
- Conseil supérieur de l'éducation (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire : une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Creswell, J. W. et Guetterman, T. C. (2019). *Educational research : planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (6e éd.). New York, NY : Pearson.
- Creswell, J. W. et Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design : choosing among five approaches* (4e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Cunningham, D. D. (2010). Relating preschool quality to children's literacy development. *Early Childhood Educational Journal*, 37, 501-507. doi : 10.1007/s10643-009-0370-8
- Dalpé, V., St-Pierre, M.-C. et Lefebvre, P. (2010). Habiletés mises en jeu dans la lecture et l'écriture et facteurs d'influence. Dans M.-C. St-Pierre, V. Dalpé et P. Lefebvre (dir.), *Difficultés de lecture et d'écriture : prévention et évaluation orthophonique auprès des jeunes* (p. 47-94). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Deaudelin, C., Lefebvre, S., Brodeur, M., Mercier, J., Dussault, M. et Richer, J. (2005). Évolution des pratiques et des conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et des TIC chez des enseignants du primaire en contexte de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 79-110. doi : 10.7202/012359ar.
- De Ketele, J.-M. et Rogiers, X. (2015). *Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents*.
- Demont, É. (1994). Conscience phonologique, conscience syntaxique : Quel(s) rôle(s) dans l'apprentissage efficace de la lecture? Dans J. Grégoire (dir.), *Évaluer les troubles de la lecture : les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques* (p.195-208). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (2018). Introduction : the discipline and practice of qualitative research. Dans N. K. Denzin, et Y. S. Lincoln (dir.), *The Sage handbook of qualitative research* (5e éd.) (p. 1-26). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Desjardins, J. (2015). Stimuler l'épanouissement d'une culture de la formation continue au Québec : visée réaliste ou fantasmagorique ? Dans O. Maulini, J. Desjardins, R. Étienne, P. Guibert et L. Paquay (dir.), *À qui profite la formation continue des enseignants?* (p. 69-92). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Desmeules, A., Hamel, C., et Frenette, E. (2017). Programmes d'insertion professionnelle dans les commissions scolaires de Québec et persévérance des enseignants du primaire et du secondaire en début de carrière. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation*, 40(2), 1-26. Retrieved from <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2428>
- Desrosiers, H. et Tétreault, K. (2012). *Les facteurs liés à la réussite aux épreuves obligatoires de français en 6<sup>e</sup> année du primaire : un tour d'horizon*. Québec : Institut de la statistique du Québec.
- Dionne, L. (2018). L'analyse qualitative des données. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4<sup>e</sup> éd.) (p.317-342). Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.

- Doyon, D. et Fisher, C. (2010). *Langage et pensée à la maternelle*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Drainville, R. (2017). L'évaluation de l'émergence de l'écrit intégrée au jeu symbolique : étude de cas sur les pratiques d'enseignantes au préscolaire (Mémoire de maîtrise). Rouyn-Noranda, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Récupéré de <http://depositum.uqat.ca/717/>
- Drainville, R. et Charron, A. (sous presse). Soutenir l'émergence de l'écrit dans des classes d'éducation préscolaire québécoises quatre ans à temps plein en milieu défavorisé: évaluation de la qualité de l'environnement physique et psychologique. *Revue canadienne de l'éducation*.
- Duncan, G.J., Dowsett, C.J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A.C., Klebanov, P., ... Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., et Morin, M. F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176.
- Duval, S., Bouchard, C., Hamel, C. et Pagé, P. (2016). La qualité des interactions observées en classe et les pratiques déclarées par les enseignantes à l'éducation préscolaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 39(3), 1-27.
- Dynia, J. M., Schachter, R. E., Piasta, S. B., Justice, L. M., O'Connell, A. A. et Pelatti, C.Y. (2018). An empirical investigation of the dimensionality of the physical literacy environment in early childhood classrooms. *Journal of early childhood literacy*, (18)2, 239-263.
- Écalle, J. et Magnan, A. (2015). Les connaissances précoces implicites et explicites. Dans J. Écalle et A. Magnan (dir.), *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés* (p. 9-61). Paris : Dunod.
- Ehri, L. C. et Roberts, T. (2006). The roots of learning to read and write : acquisition of letters and phonemic awareness. Dans D. K. Dickinson et S. B. Neuman (dir.), *Handbook of early literacy research* (vol. 2, p. 113-131). New York, NY : The Guilford Press.
- Fayol, M. (2017). Les premiers apprentissages : mieux les décrire pour mieux prévenir et mieux intervenir. *Administration & Éducation*, 155(3), 103-108.

Récupéré de <https://www-cairn-info.proxy.bibliotheques.uqam.ca/revue-administration-et-education-2017-3-page-103.htm>.

- Ferreiro, E. et Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. Portsmouth, NH : Heinemann Educational Books.
- Fortin, M- F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal : Chenelière éducation.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche en éducation*. Saint-Jean-sur-Richelieu : Guérin.
- Gay, L. R., Mills, G. E. et Airasian, P. W. (2011). *Educational research : competencies for analysis and applications* (10<sup>e</sup> éd.). Upper Saddle River, NJ : Pearson Education.
- Gerde, H. K., Bingham, G. E., et Pendergast, M. L. (2015). Reliability and validity of the Writing Resources and Interactions in Teaching Environments (WRITE) for preschool classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 34-46. doi: 10.1016/j.ecresq.2014.12.008
- Gerde, H.K., Bingham, G.E. et Wasik, B.A. (2012). Writing in early childhood classrooms : guidance for best practices. *Early childhood education journal*, 40, 351-359. doi : 10.1007/s10643-012-0531-z
- Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Giasson, J. (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Gillen, J. et Hall, N. (2013). The emergence of early childhood literacy. Dans J. Larson et J. Marsh (dir.), *The Sage handbook of early childhood literacy* (p. 3-17). London : Sage Publications.
- Gombert, J.-É. (2003). *Compétences et processus mobilisés par l'apprentissage de la lecture*. Récupéré de [cdnp.frhttp://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/documentlgombert.pdf](http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/documentlgombert.pdf)

- Goswami, U. (2001). Early phonological development and the acquisition of literacy. Dans S. B. Neuman et D. Dickinson (dir.), *Handbook of early literacy research* (p. 111-125). New York, NY : The Guilford Press.
- Guo, Y., Justice, L. M., Kaderavek, J.N. et 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.
- Guo, Y., Sawyer, B. E., Justice, L. M. et Kadevarek, J. N. (2013). Quality of the literacy environment in inclusive early childhood special education classrooms. *Journal of early intervention*, 35(1), 40-60.
- Hoddinott, J., Lethbridge, L. et Phipps, S. (2002). *Notre avenir est-il dicté par nos antécédents? Ressources, transitions et rendement scolaire des enfants au Canada* (Rapport no SP-551-12-02). Ottawa, Ontario : Développement des ressources humaines Canada.
- Hohmann, M., Weikart, D. P., Bourgon, L. et Proulx, M. (2007). *Partager le plaisir d'apprendre : guide d'intervention éducative au préscolaire (2<sup>e</sup> éd.)*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Hyson, M., Tomlinson, H.B. et Morris, C.A.S. (2009). Quality improvement in early childhood teacher education : faculty perspectives and recommendations for the future. *Early childhood research and practice*, 11(1), 1-19.
- Institut canadien d'information sur la santé (2014). *Enfants vulnérables dans certains domaines de la petite enfance : un déterminant de la santé des enfants*. Ottawa, Ontario : ICIS.
- Institut de la Statistique du Québec (2012). *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010)*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Institut de la Statistique du Québec (2018). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017 : portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Invernizzi M. et Tortorelli L. S. (2013). Phonological awareness and alphabet knowledge : the foundations of early reading. Dans D. M. Malone et M. H. Mallette (dir.), *Best practices in early literacy instruction* (p.155-174). New York, NY : The Guilford Press.

- Jacob, E. (2017). *Le rôle d'enseignantes atikamekws à l'éducation préscolaire en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit : une recherche collaborative en milieu autochtone* (Thèse de doctorat). Montréal : Université du Québec à Montréal. Récupéré de <https://archipel.uqam.ca/11399/>
- Janosz M., Pascal S., Belleau L., Archambault I., Parent S. et Pagani, L. (2013). *Les enfants du primaire à risque de décrocher au secondaire : caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans*. Québec : Institut de la statistique du Québec.
- Japel, C., Capuano, F., Bigras, M., Brodeur, M., Giroux, J., Gosselin, C., Lapointe, P., Lefebvre, P. et Ste Marie, A. (2017). Les maternelles 4 ans : la qualité de l'environnement éducatif et son apport à la préparation à l'école chez les enfants en milieux défavorisés. (Rapport 2014-RP-176465). 24 p.
- Justice, L. M. (2006). Evidence-based practice, response to intervention, and the prevention of reading difficulties. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 37(4), 284-297. Récupéré de [https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.1044/0461-1461\(2006/033\)](https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.1044/0461-1461(2006/033))
- Justice, L. M., Jiang, H. et Strasser, K. (2018). Linguistic environment of preschool classrooms : what dimensions support children's language growth?. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 79-92.
- Justice, L.M., Mashburn, J.M., Hamre, B.K. et Pianta, R.C. (2008). Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early childhood research quarterly*, 23, 51-68.
- Justice, L.M. et Pollen, P.C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills : three evidence-based approaches. *Topics in early childhood special education*, (23)3, 99-113.
- Kaiser, A. P., Roberts, M. Y. et McLeod, R. H. (2011). Young children with language impairments : challenges in transition to reading. Dans S. B. Neuman. et D. K. Dickinson (dir.), *Handbook of early literacy research* (vol. 3, p. 153-171). New York, NY : The Guilford Press.
- Kennedy, E. (2013). Creating positive literacy learning environments in early childhood : engaging classrooms, creating lifelong readers, writers and

- thinkers. Dans J. Larson et J. Marsh (dir.), *The Sage handbook of early childhood literacy* (p. 541-560). London : Sage Publications.
- Landry, S. et Lemay, L. (2016). Comprendre le jeu de l'enfant pour mieux intervenir à la maternelle. Dans A. Charron et C. Raby (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire : pour favoriser le développement global de l'enfant* (2<sup>e</sup> éd.) (p. 22-33). Anjou : Les Éditions CEC.
- Larouche, H., April, J. et Boudreau, M. (2015). Entre socialisation et scolarisation : quelle est la mission éducative de la maternelle? *Psychologie préventive*, 48, 3-10.
- Larivée, S. J. (2011). Le rapport au savoir au préscolaire : impact sur la transition vers la 1<sup>re</sup> année du primaire. Dans P. Maubant (dir.), *Enjeux de la place des savoirs dans les pratiques éducatives en contexte scolaire. Compréhension de l'acte d'enseignement et défis pour la formation professionnelle des enseignants* (p. 1-5). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lavoie, N., Morin M.-F. et Labrecque, A.-M. (2015). Le geste graphique chez le scripteur au début de l'école primaire : profil des pratiques pédagogiques et des performances des élèves. *Repères*, 52, 177-198.
- Lefebvre, P. et Giroux, C. (2010). Prévention des difficultés du langage écrit. Dans M.-C. St-Pierre, V. Dalpé, P. Lefebvre et C. Giroux (dir.), *Difficultés de lecture et d'écriture : prévention et évaluation orthophonique auprès des jeunes* (p. 127-160). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal : Guérin.
- Lehrer, J., Point, M. et Robert-Mazaye, C. (2017, juin). La formation des enseignantes en éducation préscolaire dans les universités québécoises : similitudes et différences parmi les programmes. Communication présentée au colloque post-SCÉÉ de la CAREC, Université Ryerson, Toronto.
- Lemelin, J.-P. et Boivin, M. (2007). *Mieux réussir dès la première année : l'importance de la préparation à l'école*. Québec : Institut de la statistique du Québec.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education : a user's guide* (3<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

- Lory, M.-P. et Armand, F. (2016). Éveil aux langues et évolution des représentations d'élèves plurilingues sur leur répertoire linguistique. *Alterstice*, 6(1), 27-38.
- Marinova, K. (2014). *L'intervention éducative au préscolaire : un modèle de pédagogie du jeu*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Marinova, K. et Drainville, R. (2019). La pression ressentie par les enseignantes à adopter des pratiques scolarisantes pour les apprentissages du langage écrit à l'éducation préscolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, (42)3, 605-634.
- Martineau, S. (2016). L'observation directe. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (6<sup>e</sup> éd.) (p. 315-334). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Merriam S. B. et Tisdell E. J. (2016). *Qualitative research : a guide to design and implementation* (4<sup>e</sup> éd.). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Messier, G. (2014). *Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure, ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie*. (Thèse de doctorat). Montréal : Université du Québec à Montréal. Récupéré de <https://archipel.uqam.ca/6822/>
- Miles M.B. et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Miller, E. et Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten : why children need to play in school*. College Park, MD : Alliance for Childhood.
- Ministère de l'Éducation (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *Coup de pouce à la réussite! Des pistes d'action pour la persévérance et la réussite scolaires au secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2016). *Statistiques de l'éducation : éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire (édition 2015)*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire 4 ans*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018). Agir tôt pour la réussite éducative de tous près de 130 m pour mieux préparer les enfants. Consulté le 18 juin 2018 : <http://www.education.gouv.qc.ca/salledes-presse/communiqués-de-presse/detail/article/agir-tot-pour-la-reussite-educative-detous-pres-de-130-m-pour-mieux-preparer-les-enfant/>
- Miron, J.-M. (2004). L'organisation québécoise des services éducatifs au préscolaire : défis et enjeux. Dans N. Royer (dir.), *Le monde du préscolaire* (p. 3-21). Montréal : Gaëtan Morin.
- Morin, M.-F. et Montésinos-Gelet, I. (2007). Effet d'un programme d'orthographe approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'enfants à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 663–683. doi :10.7202/018963ar
- Morin, M.-F. et Prévost, N. (2012). Enjeux actuels des premiers apprentissages en lecture et écriture au Québec. *L'information grammaticale*, 133, 29-33.
- Morin M.-F., Prévost N., et Archambault M.-C. (2009). Effet de différentes pratiques d'éveil à l'écrit en maternelle sur l'appropriation du français écrit. Spirale. *Revue de recherches en éducation*, 44. 83-100. doi <https://doi.org/10.3406/spira.2009.1172>
- Morrow, L. M., Dougherty, S. B. et Tracey, D. H. (2019). Best practices in early literacy : preschool, kindergarten, and first grade. Dans et L. M. Morrow et L. B. Gambrell (dir.), *Best Practices in Literacy Instruction* (6e éd.), (p. 75-103). New York : The Guilford Press.
- Morrow, L. M., Roskos, K. A. et Gambrell, L. B. (2016). *Oral language and comprehension in preschool : teaching the essentials*. New York, NY : The Guilford Press.

- National Early Literacy Panel (NELP) (2008). *Developing early literacy. Report of the National Early Literacy Panel. A scientific synthesis of Early Literacy Development and implication for Intervention*. National Center for Family Literacy, Jessup, Ed Pubs.
- Neuman S. B. et Roskos, K. (2007). *Nurturing knowledge : building a foundation for school success by linking early literacy to math, science, art and social studies*. New York, NY : Scholastic.
- Neumann, M., Hood, M., Ford, R., et Neumann, D. (2012). The role of environmental print in emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(3), 231–258.
- Ouellette, G. et Sénéchal, M. (2017). Invented spelling in kindergarten as a predictor of reading and spelling in grade 1 : a new pathway to literacy, or just the same road, less known? *Developmental Psychology*, (53)1, 77-88.
- Organisation de coopération et de développement économique (2007). *Petite enfance, grands défis II : éducation et structures d'accueil*. Paris : OCDE.
- Paillé, P. et Muchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4<sup>e</sup> éd.). Paris : Armand Collin.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Pianta, R. C., La Paro, K. et Hamre, B. (2004). *Classroom Assessment Scoring System : Pre-Kindergarten*. University of Virginia Center for Advanced Study of Teaching and Learning. Charlottesville, VA.
- Piasta, S. B. (2016). Current understanding of what works to support the development of emergent literacy in early childhood classrooms. *Child Development Perspectives*, 10(4), 234-239.
- Piasta, S. B., Park, S., Farley, K. S., Justice, L. M. et O'Connell (2019). Early childhood educators' Knowledge about language and literacy : associations with practice and children's learning. *Dyslexia*, 1-16.
- QSR International Pty Ltd. (2018). *NVivo qualitative data analysis software* (version 12) [Logiciel]. Melbourne, Australie.

- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Richard, M., Carignan, I., Gauthier, C. et Bissonnette, M. (2017). *Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire? Une synthèse des connaissances*. (Rapport 2015-AP-187763). 61 p.
- Richards, L. et Morse, J. M. (2007). *Readme first for a user's guide to qualitative research* (2e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Riley-Ayers, S. (2013). Supporting language and literacy development in quality preschools. Dans D.M. Barone et M. H. Mallette (dir.), *Best practices in early literacy instruction* (p. 58-75). New York : The Guilford Press.
- Rohde, L. (2015). The comprehensive emergent literacy model : early literacy in context. *SAGE Open*, 1-11. Récupéré de <https://doi.org/10.1177/2158244015577664>
- Saldaña, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research : understanding qualitative research*. New York, NY : Oxford University Press.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherche qualitative*, 5, 99-111. Consulté à l'adresse [http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v5/savoie\\_zajc.pdf](http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/savoie_zajc.pdf)
- Savoie-Zajc, L. (2016). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (6<sup>e</sup> éd.) (p. 337-362). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4<sup>e</sup> éd.) (p. 191-217). Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.

- Savoie-Zajc, L. (2016). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (6<sup>e</sup> éd.) (p. 337-362). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities : Evidence, theory, and practice. Dans S. Neuman & D. Dickinson (dir.), *Handbook for research in early literacy*, (p. 97–110). New York : The Guilford Press.
- Schachter, R. E., Spear, C. F., Piasta, S. B., Justice, L. M., et Logan, J. A. R. (2016). Early childhood educators' knowledge, beliefs, experiences, and children's language- and literacy-learning opportunities : What is the connection?. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 281-294.
- Sénéchal, M., et LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skills : a five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460. Récupéré de <http://www.jstor.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/stable/3696368>
- Sénéchal, M. et LeFevre, J.-A. (2014). Continuity and change in the home literacy environment as predictors of growth in vocabulary and reading. *Child Development*, (85)4, 1552-1568.
- Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Smith-Chant, B. L., et Colton, K. V. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy : the role of empirical evidence. *Journal of School Psychology*, 39(5), 439-460.
- Smith, M. W., Brady, J.P. et Anastopoulos, L. (2008). *Early Language and Literacy Classroom Observation Pre-K Tool*. Newton, MA : Paul H. Brookes Publishing Co..
- Smith, M. W. et Dickinson, D. K. (2002). *Early Language and Literacy Classroom Observation Toolkit (Research ed.)*. Baltimore, MD : Paul H. Brookes Publishing Co..
- Snow, C. E., Burns, M. S. et Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC : National Academy Press.
- Stadler, M. A., Watson, M. et Skahan S. (2007). Rhyming and vocabulary : effects of lexical restructuring. *Communication Disorders Quarterly*, 28, 197-205.

- Sylvestre, A. et Bouchard, C. (2019). Apprendre à communiquer. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2<sup>e</sup> éd.) (p. 171-207). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes : synthèse, limites et perspectives. *Questions vives : recherches en éducation*, 6(18), 129-140.
- Teale, W. H., et Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers*. Norwood, NJ : Ablex.
- Thériault, J. (1996). *J'apprends à lire... aidez-moi!* Montréal : Les Éditions Logiques.
- Thériault, P. (2008). *Savoirs et interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés concernant le développement de la conscience de l'écrit*. (Thèse de doctorat). Montréal : Université du Québec à Montréal. Récupéré de <https://archipel.uqam.ca/view/creators/Th=E9riault=3APascale=3A=3A.html>
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Montréal : Éditions MultiMondes.
- Thouroude, L. (2010). L'école maternelle : une école de l'entre-deux. *Carrefours de l'éducation*, (2)30, 43-55. doi : 10.3917/cdle.030.0043
- Tremblay, M., Bigras, N. et Veillette, S. (2009). Littératie familiale et stimulation du langage entre 0 et 24 mois. Dans A. Charron, C. Bouchard et G. Cantin (dir.), *Langage et littératie chez l'enfant en service de garde éducatif* (p. 107-126). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Tuckman, B. W. et Harper, B. E. (2012). *Conducting educational research* (6<sup>e</sup> éd.). Lanham, MD : Rowman and Littlefield Publishers.
- Turcotte, C., Ouellet, C, Prévost, N. et Dubé, F. (2013). Pratiques pédagogiques et modèles d'organisation et de collaboration efficaces favorisant le développement de la compétence à écrire lors de la transition maternelle-première année du primaire auprès de populations défavorisées (Rapport 2013-ER-165195). 150 p.

- Vanderberghe, R. (2010). La recherche qualitative en éducation : dégager le sens et démêler la complexité. Dans L. Paquay, M. Crahay et De Ketele, J.-M. (dir.), *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité* (2<sup>e</sup> éd.) (p.57-84). Bruxelles : De Boeck.
- Van Kleeck, Anne (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension : the importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions, *Psychology in the Schools*, 45(7), 627-643.
- Vernon-Feagans, L., Mokrova, I. L., Carra, R. C., Garrett-Peters, P. T., Burchinal, M. R. et The Family Life Project Key Investigators (2019). Cumulative years of classroom quality from kindergarten to third grade : prediction to children's third grade literacy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 531-540.
- Wells Rowe, D. et Flushman T. R. (2013). Best practices in early writing instruction. Dans D. M. Malone et M. H. Mallette (dir.), *Best practices in early literacy instruction* (p.224-250). New York, NY : The Guilford Press.
- Whitehurst, G. J. et Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.

