

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

DESCRIPTION D'INTERVENTIONS ÉDUCATIVES DIRECTES ET INDIRECTES ET DES
PRATIQUES DE DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE FAVORISANT L'ÉMERGENCE DE
L'ÉCRIT DANS DES CLASSES DE PRÉSCOLAIRE 5 ANS EN MILIEU DÉFAVORISÉ

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION ET FORMATION SPÉCIALISÉES

PAR
JULIE COULOMBE

JUILLET 2023

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, 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

Une maîtrise... Un défi professionnel que je convoitais depuis quelques années déjà. Toutefois, avec trois enfants, le travail et une pandémie, je dois avouer que ce fut toute une aventure ! Je suis d'ailleurs bien fière d'avoir persévéré. Tout cela n'aurait cependant pas été possible sans le support de plusieurs personnes.

Je tiens tout d'abord à remercier mes deux directrices de recherche, Madame Nathalie Prévost et Madame France Dubé. Mme Prévost, merci pour tout ! Vos commentaires ont toujours tellement été constructifs pour ma pratique et pour ma recherche. Je suis également ravie de partager avec vous ma passion du préscolaire. Je tenais aussi à vous remercier de m'avoir permis de vous aider dans votre cours. J'y ai beaucoup appris. Votre personnalité pétillante et charismatique fait de vous une personne très agréable à côtoyer. J'espère avoir la chance de retravailler avec vous !

Mme Dubé, vous êtes la première enseignante que j'ai côtoyée à la maîtrise et c'est vraiment vous qui m'avez transmis le goût de la recherche. Votre grande gentillesse, votre écoute et vos conseils judicieux m'ont tellement été utiles. Et que dire que votre efficacité ! Du jamais vu ! Vous m'impressionnez vraiment, un modèle inspirant !

Merci également aux trois enseignantes qui ont accepté de participer à cette recherche. Malgré le fait que vous étiez très occupées, vous n'avez pas hésité à m'ouvrir les portes de votre classe et de m'accueillir chaleureusement. Ces journées d'entretiens et d'observations ont été très précieuses pour l'écriture de ce mémoire.

Je tiens aussi sincèrement à remercier mon conjoint pour ses nombreux encouragements et son grand support moral tout au long de ce périple. Merci d'avoir cru en moi !

Finalement, merci à Florence, Jacob et Béatrice d'avoir été patients et compréhensifs, même s'il n'était pas toujours concret pour vous de comprendre pourquoi votre mère était encore à l'école ;). J'espère qu'à travers ce projet de maîtrise, je vous aurai transmis l'importance de la persévérance. Merci de faire partie de ma vie !

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	ix
LISTE DES TABLEAUX	x
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES.....	xi
RÉSUMÉ.....	xii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 Intervenir tôt en lecture et en écriture	4
1.1.1 L'élève.....	8
1.1.2 Les cadres de vie de l'élève.....	9
1.1.2.1 Les cadres familiaux.....	9
1.1.2.2 Le cadre scolaire	12
1.3 Diversité des besoins des élèves : approche diagnostique vs écologique	13
1.4 École inclusive	13
1.5 Contexte préscolaire québécois et curriculum	16
1.5.1 Le programme de formation de l'éducation préscolaire 4 ans	16
1.5.2 Le programme de formation de l'éducation préscolaire 5 ans	19
1.6 Importance de l'émergence de l'écrit.....	21
1.7 Problème et question générale de la recherche	22
1.8 Pertinence sociale et scientifique	24
CHAPITRE 2 CADRE DE RÉFÉRENCE.....	25
2.1 Émergence de l'écrit	25
2.1.1 Sa définition	25

2.1.2	Les composantes de l'émergence de l'écrit selon Giasson	26
2.1.2.1	La langue orale	27
2.1.2.2	La clarté cognitive	28
2.1.2.3	La connaissance des lettres.....	30
2.1.2.4	La conscience phonologique.....	33
2.1.2.5	Le principe alphabétique.....	34
2.1.3	Le modèle de Rohde.....	35
2.2	Interventions éducatives favorisant l'émergence de l'écrit.....	38
2.2.1	Les approches pédagogiques au préscolaire en émergence de l'écrit	39
2.2.2	Les interventions éducatives directes.....	40
2.2.2.1	La lecture interactive	40
2.2.2.2	Le message du matin	42
2.2.2.3	L'écriture du prénom	43
2.2.2.4	Les interventions directes favorisant le développement des habiletés motrices.....	44
2.2.2.5	Les orthographe approchées.....	46
2.2.3	Les interventions éducatives indirectes.....	47
2.2.3.1	Le coin lecture	49
2.2.3.2	Le coin écriture.....	51
2.2.3.3	Le coin de jeux symboliques	52
2.3	Différenciation pédagogique.....	55
2.3.1	Les formes de différenciation pédagogique	57
2.3.1.1	La flexibilité pédagogique	58
2.3.1.2	L'adaptation.....	58
2.3.1.3	La modification.....	59
2.3.2	Les objets de différenciation pédagogique.....	61
2.3.2.1	La différenciation des structures.....	61
2.3.2.2	La différenciation des contenus	62
2.3.2.3	La différenciation des processus.....	63
2.3.2.4	La différenciation des productions	64
2.3.3	Les trois formes de différenciation pédagogique ainsi que ses objets.....	67
2.3.4	Le lien entre la zone proximale de développement et les dispositifs de différenciation pédagogique	68
2.4	Synthèse du cadre de référence	70
2.5	Questions spécifiques de la recherche.....	70
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE		72
3.1	Approche méthodologique et le type de recherche	72
3.2	Participant.es	73
3.2.1	Les enseignantes.....	73
3.2.1.1	La sélection des enseignantes participantes.....	74
3.2.1.2	Les caractéristiques des enseignantes.....	74
3.2.2	Les caractéristiques des écoles.....	76

3.2.2.1	L'école 1	76
3.2.2.2	L'école 2	77
3.3	Instrumentation utilisée pour la collecte des données	78
3.3.1	L'entretien semi-dirigé	78
3.3.2	L'observation	79
3.4	Plan d'analyse des résultats.....	80
3.5	Considérations éthiques	82
3.5.1	Le consentement libre, éclairé et continu.....	82
3.5.2	L'anonymat des participants et la confidentialité des données	83
CHAPITRE 4 ANALYSE DES RÉSULTATS.....		84
4.1	Description des interventions éducatives directes favorisant l'émergence de l'écrit.....	84
4.1.1	La langue orale.....	84
4.1.2	La clarté cognitive.....	87
4.1.2.1	La lecture interactive	87
4.1.2.2	Le message du matin	89
4.1.3	La connaissance des lettres	90
4.1.4	La conscience phonologique	93
4.1.5	Les interventions éducatives directes favorisant l'émergence de l'écrit dans les trois classes de préscolaire 5 ans participantes.....	95
4.2	Description des interventions indirectes favorisant l'émergence de l'écrit	97
4.2.1	L'affichage	97
4.2.2	Le coin lecture.....	99
4.2.3	Le coin écriture	103
4.2.4	Le coin de jeux symboliques.....	105
4.2.5	Les interventions éducatives indirectes favorisant l'émergence de l'écrit dans les trois classes de préscolaire participantes	108
4.3	Description des formes et des objets de différenciation des interventions éducatives directes et indirectes favorisant l'émergence de l'écrit	109
4.3.1	Les niveaux et des dispositifs de différenciation des interventions éducatives directes et indirectes favorisant l'émergence de l'écrit dans les trois classes de préscolaire participantes.....	112
CHAPITRE 5 DISCUSSION.....		114
5.1	Interventions éducatives directes favorisant l'émergence de l'écrit dans les classes participantes	115
5.1.1	Les interventions éducatives directes traitant de la conscience phonologique.....	115
5.1.2	Les interventions éducatives directes exploitant le message du matin.....	116

5.1.3	Les interventions éducatives directes concernant la lecture interactive	118
5.2	Interventions éducatives indirectes favorisant l'émergence de l'écrit dans les classes participantes	119
5.2.1	L'affichage	120
5.2.2	Le coin lecture.....	121
5.2.3	Le coin écriture	123
5.2.4	Le coin de jeux symboliques.....	124
5.3	Pratiques de différenciation rapportées et observées par rapport à l'émergence de l'écrit	127
5.3.1	Les pratiques de différenciation pédagogique rapportées	127
5.3.2	Les pratiques de différenciation pédagogique observées	129
5.4	Interventions éducatives et pratiques de différenciation pédagogique en lien avec la fréquentation des élèves provenant du préscolaire 4 ans	130
5.4.1	Les interventions éducatives directes et indirectes en lien avec la fréquentation des enfants provenant du préscolaire 4 ans	130
5.4.2	Les pratiques de différenciation pédagogique en lien avec la fréquentation des élèves provenant du préscolaire 4 ans	132
5.5	Synthèse du chapitre 5	133
CHAPITRE 6 CONCLUSION.....		136
6.1	Implications par rapport à la pratique enseignante.....	136
6.1.1	Les implications des interventions directes par rapport à la pratique enseignante.....	136
6.1.2	Les implications des interventions indirectes par rapport à la pratique enseignante.....	137
6.1.3	Les implications des pratiques de différenciation pédagogique en regard des pratiques enseignantes.....	138
6.2	Implications pour la recherche	140
6.2.1	Les implications des interventions directes pour la recherche	140
6.2.2	Les implications des interventions indirectes pour la recherche	141
6.2.3	Les implications des pratiques de différenciation pédagogique pour la recherche	141
6.3	Limites de la recherche	142
6.4	Prospectives de recherche	143
ANNEXE A COURRIEL ENVOYÉ AUX DIRECTIONS		144
ANNEXE B DOCUMENT JOINT AU COURRIEL DES DIRECTIONS		145
ANNEXE C FORMULAIRE DE CONSENTEMENT		149

ANNEXE D SCHÉMA D'ENTRETIEN (PRÉ-OBSERVATION)	154
ANNEXE E SCHÉMA D'ENTRETIEN (POST-OBSERVATION)	158
ANNEXE F GRILLE D'OBSERVATION (INTERVENTIONS DIRECTES PAR RAPPORT À L'ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT)	159
ANNEXE G GRILLE D'OBSERVATION (INTERVENTIONS INDIRECTES PAR RAPPORT À L'ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT).....	163
ANNEXE H CERTIFICAT D'ACCOMPLISSEMENT.....	167
LISTE DES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	168

LISTE DES FIGURES

Figure 1.1	Portrait des variables d'hétérogénéité décrivant les différences entre les élèves.....	8
Figure 1.2	Interrelation des trois programmes d'éducation préscolaire	17
Figure 1.3	Domaine langagier issu du programme d'éducation préscolaire 4 ans	18
Figure 1.4	Compétence 4 du programme préscolaire : communiquer en utilisant les ressources de la langue	20
Figure 1.5	Compétences attendues à la fin de l'année scolaire pour la compétence 4 du programme d'éducation préscolaire 5 ans.....	21
Figure 2.1	Émergence de l'écrit selon Giasson	26
Figure 2.2	Modèle d'émergence de l'écrit de Rohde (2015).....	36
Figure 2.3	Pyramide de la différenciation pédagogique	68
Figure 2.4	Zone proximale de développement selon Vygotsky	69
Figure 4.1	Extrait du cahier maison. Le son [j]	92
Figure 4.2	Photo des treize lettres vues dans le programme <i>La forêt de l'alphabet</i> (Brodeur et al., 2006) pour les trois classes	98
Figure 4.3	Présentoir 1.....	99
Figure 4.4	Présentoir 2.....	100
Figure 4.5	Présentoir 3.....	101
Figure 4.6	Jeu favorisant l'émergence de l'écrit.....	104
Figure 4.7	Exemple de support pour tracer une lettre en pâte à modeler	105
Figure 4.8	Coin de jeux symboliques 1	106
Figure 4.9	Coin de jeux symboliques 2	106
Figure 4.10	Coin de jeux symboliques 3	107

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1	Description des cinq domaines de développement de l'enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle	5
Tableau 2.1	Opérations en conscience phonologique	34
Tableau 2.2	Cinq dimensions de l'environnement physique d'une classe en émergence de l'écrit	48
Tableau 2.3	Caractéristiques de l'aménagement d'un coin lecture de qualité	50
Tableau 2.4	Caractéristiques de l'aménagement d'un coin écriture de qualité	52
Tableau 2.5	Caractéristiques de l'aménagement d'un coin de jeux symboliques de qualité	54
Tableau 2.6	Trois formes de différenciation pédagogique	60
Tableau 2.7	Exemples de différenciation des structures	62
Tableau 2.8	Exemples de différenciation des contenus	63
Tableau 2.9	Exemples de différenciation des processus	64
Tableau 2.10	Exemples de différenciation des productions	65
Tableau 2.11	Différents objets de différenciation pédagogique	66
Tableau 2.12	Caractéristiques des pratiques de différenciation pédagogique	67
Tableau 3.1	Critères de sélection des enseignantes	73
Tableau 3.2	Caractéristiques des enseignantes	76
Tableau 3.3	Portrait des deux écoles en 2018-2019	78
Tableau 3.4	Plan d'analyse des résultats	81
Tableau 4.1	Tableau synthèse des composantes de l'écrit et des interventions éducatives directes favorisant l'émergence de l'écrit des classes participantes	97

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

CAP	Communauté d'apprentissage professionnelle
CCA	Conseil canadien sur l'apprentissage
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
EQDEM	Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle
IMSE	Indice de milieu socio-économique
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MEESR	Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
PI	Plan d'intervention
TSA	Trouble du spectre de l'autisme
ZPD	Zone proximale de développement

RÉSUMÉ

Cette recherche qualitative vise à répondre à la question suivante : « Quelles sont les interventions éducatives et les pratiques de différenciation pédagogique favorisant l'émergence de l'écrit mises en place dans les classes de préscolaire 5 ans en milieu défavorisé ? ». L'objectif est de décrire les interventions éducatives des enseignantes par rapport à l'émergence de l'écrit et la différenciation pédagogique, depuis l'avènement du préscolaire 4 ans. Nous avons observé trois enseignantes du préscolaire œuvrant dans deux écoles francophones et défavorisées de la rive-sud de Montréal. Dans ces classes, il y a des enfants ayant fréquenté le préscolaire 4 ans et ces enseignantes travaillent au préscolaire depuis au moins deux ans. Un entretien semi-dirigé pré et post observation pour chaque enseignante et une grille d'observation ont été utilisés pour collecter les données. Deux périodes d'observation non-participantes ont également été effectuées dans chaque classe et le matériel a aussi été photographié.

Les données observées et rapportées font ressortir que les enseignantes utilisent des interventions directes et indirectes pour favoriser l'émergence de l'écrit. Les principales interventions directes mises en œuvre par nos participantes touchent les composantes de l'écrit suivantes soient la conscience phonologique et la clarté cognitive. De plus, les interventions directes traitant de la conscience phonologique se vivent, dans les trois classes, par l'intermédiaire du programme *La forêt de l'alphabet* (Brodeur *et al.*, 2006) tandis que les interventions directes touchant à la clarté cognitive se font majoritairement par le message du matin et la lecture interactive. Les interventions indirectes organisées par nos participantes sont l'affichage, le coin lecture, le coin écriture et le coin de jeux symboliques. Nous avons observé que ces interventions indirectes sont limitées. Plus précisément, plusieurs critères de qualité émis par différentes recherches sont absents (Dubois *et al.*, 2019 ; Tracey et Morrow, 2015) et peu de soutien est apporté par les enseignantes dans ces coins (Casbergue *et al.*, 2008 ; Dynia *et al.*, 2018). Bien que les enseignantes ne rapportent pas explicitement faire de la différenciation pédagogique, nous en avons observé dans chacune des classes participantes. Leurs pratiques de différenciation se situent plus particulièrement sous la forme de la flexibilité pédagogique par rapport aux objets suivants : les structures, les processus et les contenus. Les enseignantes ayant participé à notre étude affirment ne pas différencier davantage pour les enfants provenant du préscolaire 4 ans.

Mots-clés : préscolaire, émergence de l'écrit, composantes de l'émergence de l'écrit, interventions éducatives, différenciation pédagogique.

INTRODUCTION

Au Québec, 27,7 % des enfants présenteraient une vulnérabilité dans au moins un des cinq domaines de développement : développement physique et le bien-être, les compétences sociales, la maturité affective, le développement cognitif et langagier et, finalement, les habiletés de communication et connaissances générales (Lavoie, 2020). Ce taux de vulnérabilité passerait à 31,8 % chez les enfants provenant de milieux défavorisés (Lavoie, 2020).

Deux de ces domaines concernent le développement de la langue orale et écrite (Lavoie, 2020). Le taux de vulnérabilité de ces deux domaines de développement doit être considéré, car des études soulignent que les habiletés langagières à l'oral et à l'écrit des enfants au préscolaire 5 ans auraient un impact sur leur future réussite scolaire (Piasta *et al.*, 2019 ; Silinskas *et al.*, 2020).

Cette recherche vise donc à décrire les interventions éducatives directes et indirectes par rapport à l'émergence de l'écrit mises en œuvre en classe de préscolaire 5 ans en milieu défavorisé dans des écoles qui accueillent des enfants du préscolaire 4 ans. De plus, nous nous intéressons aux pratiques de différenciation pédagogique en lien avec l'émergence de l'écrit. Plus précisément, nous voulons savoir de quelles formes de différenciation sont leurs interventions (flexibilité, adaptation ou modification) et quels sont les objets touchés (structures, contenus, processus ou productions) (Caron, 2008 ; Leroux et Paré, 2016 ; Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2021b ; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2006). Bref, nous voulons connaître quelles sont interventions éducatives directes et indirectes les enseignantes au préscolaire 5 ans en milieu défavorisé en lien avec l'émergence de l'écrit font et si le fait que des enfants de leur groupe aient fréquenté le préscolaire 4 ans les amènent à différencier leurs interventions par rapport à l'émergence de l'écrit. Nous soupçonnons que les enfants ayant fréquentés le préscolaire 4 ans seront probablement plus faibles par rapport à leurs habiletés en émergence de l'écrit que les autres enfants. En effet, en 2018-2019, les enfants sélectionnés pour être dans les classes de préscolaire 4 ans en milieu défavorisé n'avaient pas fréquenté de milieu de garde entre l'âge de 0 et 4 ans et provenaient de milieux familiaux considérés comme vulnérables. Ainsi, nous croyons que les enseignantes des classes participantes devront différencier leurs interventions éducatives par rapport à l'émergence de l'écrit avec ces enfants et ce, pour toutes les composantes de l'émergence de l'écrit (Giasson, 2011 ; Rhode, 2015).

Notre recherche est divisée en cinq chapitres. Le premier chapitre, la problématique, traite d'abord de l'importance d'intervenir tôt par rapport l'enseignement de la lecture et de l'écriture (Dubois *et al.*, 2019 ;

Lachapelle et Charron, 2020 ; MEES, 2017). Nous abordons également l'hétérogénéité des profils à l'éducation préscolaire. Plus précisément, nous présentons un portrait des variables d'hétérogénéité décrivant les différences entre les élèves selon Leroux et Paré (2016) soit les variables liées aux élèves et à leurs cadres de vie. Puis, nous abordons les approches qui peuvent être adoptées par les établissements scolaires en lien avec cette diversité des besoins des élèves : l'approche diagnostique et l'approche écologique (Lavoie *et al.*, 2013 ; Thomazet, 2008). Cette diversité nous amène également à aborder la différenciation pédagogique qui constitue une pratique pédagogique essentielle dans ce contexte d'hétérogénéité (Caron, 2008 ; Leroux et Paré, 2016 ; MEQ, 2021b). Finalement, nous parlons du contexte préscolaire québécois et présentons le curriculum, plus particulièrement le domaine langagier (MEES, 2017) et la compétence à communiquer en utilisant les ressources de la langue (MEQ, 2001). Nous terminons ce chapitre en présentant le problème et notre question générale de recherche qui est : « Quelles sont les interventions éducatives et les pratiques de différenciation pédagogique favorisant l'émergence de l'écrit mises en place dans les classes de préscolaire 5 ans en milieu défavorisé ? ».

Le deuxième chapitre, soit le cadre de référence de notre recherche, présente les trois concepts de notre recherche soit l'émergence de l'écrit, les interventions éducatives directes et indirectes par rapport à l'émergence de l'écrit et la différenciation pédagogique. Pour l'émergence de l'écrit, nous la définissons d'abord et ensuite, nous présentons les définitions des cinq composantes de l'écrit selon Giasson (2011). Puis, nous exposons le modèle de Rohde (2015). Nous détaillons chaque composante de l'écrit de ce modèle ainsi que les interactions (chevauchement) entre celles-ci. Nous présentons également ce que sont les interventions éducatives directes et indirectes et nous en nommons qui sont en lien avec l'émergence de l'écrit et citées par la recherche (Drainville *et al.*, 2021 ; Dubois *et al.*, 2019 ; Lefebvre *et al.*, 2011 ; Marinova, 2015). De plus, ces interventions sont fréquemment observées dans les classes de préscolaire (Charron *et al.*, 2022) Finalement, nous définissons ce qu'est la différenciation pédagogique (Caron, 2008 ; Leroux et Paré, 2016 ; MEQ, 2021b ; MELS, 2006). Nous exposons également les trois formes de différenciation pédagogique (flexibilité, adaptation et modification), les objets (les structures, les contenus, les processus et les productions) et les caractéristiques des pratiques de différenciation (planification intentionnelle ou spontanée) (Caron, 2008 ; Leroux et Paré, 2016 ; MEQ, 2021b). Nous faisons également un lien entre la zone proximale de développement et la différenciation pédagogique (Bodrova et Leong, 2012 ; Dubé, 2007). Nous terminons ce chapitre en présentant nos quatre questions spécifiques de recherche soit :

1. Quelles interventions directes pour favoriser l'émergence de l'écrit auprès du plus grand nombre d'enfants les enseignantes du préscolaire 5 ans adoptent-elles ?

2. Quelles interventions indirectes pour favoriser l'émergence de l'écrit auprès du plus grand nombre d'enfants les enseignantes du préscolaire 5 ans adoptent-elles ?
3. Quelles pratiques de différenciation pédagogique pour favoriser l'émergence de l'écrit auprès du plus grand nombre d'enfants les enseignantes du préscolaire 5 ans adoptent-elles ?
4. Quelles interventions éducatives et pratiques de différenciation pédagogique pour favoriser l'émergence de l'écrit les enseignantes du préscolaire 5 ans adoptent-elles pour les enfants ayant fréquenté le préscolaire 4 ans ?

Le troisième chapitre présente la méthodologie de notre recherche. Plus précisément, nous traitons de l'approche méthodologique et du type de recherche. Elle est du type qualitative/interprétative (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011 ; Fortin et Gagnon, 2015) et de nature fondamentale (Fortin et Gagnon, 2015). Puis, nous présentons les trois enseignantes participantes de notre recherche ainsi que les écoles d'où elles proviennent (milieu hétérogène, rive-sud de Montréal, écoles classées défavorisées). L'instrumentation ayant servi à notre collecte de données est décrite (entretiens semi-dirigés et grilles d'observation). Finalement, nous présentons notre plan d'analyse des résultats ainsi que nos considérations éthiques.

Le quatrième chapitre, soit l'analyse des résultats, présente les résultats obtenus à la suite de l'analyse des séances d'observation dans les trois classes de préscolaire 5 ans ainsi que des entretiens semi-dirigés réalisés avec les enseignantes. Les pratiques que nous avons observées et celles rapportées par les enseignantes sont analysées selon le plan d'analyse des résultats présenté au chapitre 3 soit 1) les interventions éducatives directes favorisant l'émergence de l'écrit dans les classes de préscolaire 5 ans, 2) les interventions indirectes favorisant l'émergence de l'écrit dans les classes de préscolaire 5 ans, 3) les formes et objets de différenciation des interventions éducatives favorisant l'émergence de l'écrit et 4) le type de planification privilégiée (intentionnelle ou spontanée).

Finalement, le cinquième chapitre présente une discussion des résultats. Cette discussion se fait en répondant à nos quatre questions spécifiques de recherche. Pour enrichir cette discussion, les résultats de notre recherche sont analysés et interprétés en lien avec les concepts présentés dans notre cadre de référence du chapitre 2. Une conclusion est présente à la toute fin du mémoire.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Dans le premier chapitre, nous exposons la problématique de notre recherche. Plus précisément, nous parlons de l'importance d'intervenir tôt en lecture et en écriture. Ensuite, nous traitons de l'hétérogénéité de plus en plus présente dans les classes du Québec, de l'approche diagnostique versus écologique, de l'éducation inclusive et de la différenciation pédagogique. Nous présentons les programmes d'éducation préscolaire en vigueur au moment de notre recherche et traitons de l'importance de l'émergence de l'écrit. Nous concluons ce chapitre en présentant notre question générale de recherche ainsi que la pertinence sociale et scientifique de notre recherche.

1.1 Intervenir tôt en lecture et en écriture

Plusieurs élèves du primaire éprouveraient des difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture (Écalle et Magnan, 2015 ; Fenwick *et al.*, 2015 ; Turcotte et Godbout, 2018). Ces difficultés auraient des conséquences tout au long du parcours scolaire pouvant même mener à l'échec et au décrochage scolaire (Desrosiers *et al.*, 2016 ; Duval et Bouchard, 2013 ; Maroquesne, 2016 ; Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MEESR], 2015).

Ce qui est préoccupant avec ces données, c'est que les difficultés en lecture et en écriture se manifesteraient tôt dans le cheminement de l'élève. Une étude du Conseil canadien sur l'apprentissage [CCA] a révélé que 29,5 % ou près d'un enfant sur 4 serait sur le point d'être admis en première année du primaire aurait des difficultés de comportement ou d'apprentissage (CCA, 2018).

Les apprentissages et les expériences vécues au cours de la petite enfance seraient d'une importance capitale puisqu'elles influenceraient le développement global, les apprentissages (présents et futurs) et la réussite éducative (CCA, 2018 ; Boivin et Bierman, 2014 ; Duval et Bouchard, 2013 ; Park et Kobor, 2015).

À l'école, l'éducation préscolaire vise à :

favoriser le développement global de tous les enfants en offrant un milieu de vie sécurisant, bienveillant et inclusif, en cultivant le plaisir d'explorer, de découvrir et d'apprendre et en mettant en place les bases de la scolarisation (MEQ, 2021a, p. 3).

Toutefois, étant donné leur cheminement, leur environnement et leur bagage différents, les enfants n'arriveraient pas tous au préscolaire au même niveau en ce qui a trait aux connaissances sur le monde et sur la langue, aux habiletés et à la maturité (Lavoie, 2020). Certains seraient davantage outillés pour vivre cette transition que d'autres enfants. Ces enfants seraient plus sujets à présenter une vulnérabilité dans l'un ou l'autre des domaines de leur développement soit la santé physique et le bien-être, les compétences sociales, la maturité affective, le développement cognitif et langagier et, finalement, les habiletés de communication et les connaissances générales et à avoir des lacunes par rapport aux bases requises à l'éducation préscolaire. Selon Lavoie (2020), ces enfants ne pourraient pas profiter pleinement des occasions d'apprentissage que leur offre le milieu scolaire.

En effet, une enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (EQDEM) a été menée en 2012 et reconduite en 2017. Cette enquête a permis de recueillir de l'information permettant de mesurer le niveau de développement d'enfants au préscolaire selon les cinq domaines nommés précédemment. Le tableau 1.1 présente ces cinq domaines de développement.

Tableau 1.1 Description des cinq domaines de développement de l'enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle

Domaine	Sujets abordés
Santé physique et bien-être	Développement physique général, motricité, alimentation, habillement, propreté, ponctualité, état d'éveil
Compétences sociales	Habiletés sociales, confiance en soi, sens des responsabilités, respect des pairs, des adultes, des règles et des routines, habitudes de travail et autonomie, curiosité
Maturité affective	Comportement prosocial et entraide, crainte et anxiété, comportement agressif, hyperactivité et inattention, expression des émotions
Développement cognitif et langagier	Intérêt et habiletés en lecture, en écriture et en mathématiques, utilisation adéquate du langage
Habiletés de communication et connaissances générales	Capacité à communiquer de façon à être compris, capacité à comprendre les autres, articulation claire, connaissances générales

Tiré de Lavoie (2020), p. 38.

Dans cette enquête, il est question des enfants considérés comme vulnérables dans au moins un de ces domaines de développement. Un enfant est considéré comme vulnérable lorsque « son score pour un domaine de développement est égal ou inférieur au score correspondant au 10^e centile de la distribution des scores de la population de référence représentée par les enfants du Québec à la maternelle en 2012 » (Lavoie, 2020, p. 39). En 2017, cette étude a révélé qu'au préscolaire, 27,7 % des enfants présentent une

vulnérabilité dans au moins un des cinq domaines de développement. Deux de ces domaines concernent le développement de la langue orale et écrite. En effet, le développement cognitif et langagier traite de « l'intérêt et des habiletés en lecture, en écriture et en mathématiques, l'utilisation adéquate du langage » (Lavoie, 2020, p. 44). Les résultats révèlent que 11,1 % des enfants à l'éducation préscolaire seraient considérés comme vulnérables dans ce domaine. Les habiletés de communication et de connaissances générales, quant à elles, parlent de la « capacité à communiquer de façon à être compris, articuler clairement, capacité à comprendre les autres, connaissances générales » (Lavoie, 2020, p. 45). Le taux de vulnérabilité pour ce domaine serait également de 11,1 %.

Le taux de vulnérabilité de ces deux domaines de développement doit être considéré, car des études soulignent que les habiletés langagières à l'oral et à l'écrit des enfants au préscolaire 5 ans auraient un impact sur leur future réussite scolaire (Silinskas *et al.*, 2020).

Il est donc important d'éveiller les enfants d'âge préscolaire à la lecture et à l'écriture, et ce, dès la maternelle (Dubois *et al.*, 2019 ; Lachapelle et Charron, 2020 ; MEQ, 2001 ; MEES, 2017). En effet, des recherches longitudinales exposent que les pratiques enseignantes à l'éducation préscolaire sont importantes pour favoriser l'émergence de la lecture et de l'écriture (Duncan *et al.*, 2007 ; Desrosiers et Tétreault, 2012). Il est donc essentiel, dès l'éducation préscolaire, que les enseignantes¹ mettent en place des pratiques reconnues par la recherche pour soutenir l'émergence de l'écrit (Carlsson-Paige *et al.*, 2015 ; Lachapelle et Charron, 2020 ; Marinova et Drainville, 2019).

De plus, si dès l'arrivée au préscolaire, l'enseignante prend en considération les différences importantes entre les enfants, cela influencerait le rythme et l'aisance avec lesquels ils développeront leurs connaissances et habiletés les préparant à la lecture et à l'écriture (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2017 ; Lavoie, 2020 ; Japel *et al.*, 2017 ; MEQ, 2021a). Ainsi, en intervenant dès le préscolaire, l'enseignante favoriserait une émergence de l'écrit réussie, tremplin pour l'ensemble des matières scolaires, mais éviterait aussi la perte d'estime personnelle associée à l'échec scolaire (Galand, 2016).

Dans la prochaine section, nous parlons de l'hétérogénéité qui est de plus de plus présente dans les classes. Nous présentons aussi le modèle de Leroux et Paré (2016) qui illustre plusieurs variables pour décrire cette grande diversité.

¹ Nous utilisons le mot « enseignante » tout au long de ce mémoire dans le simple but d'alléger le texte.

1.2 L'hétérogénéité dans les classes

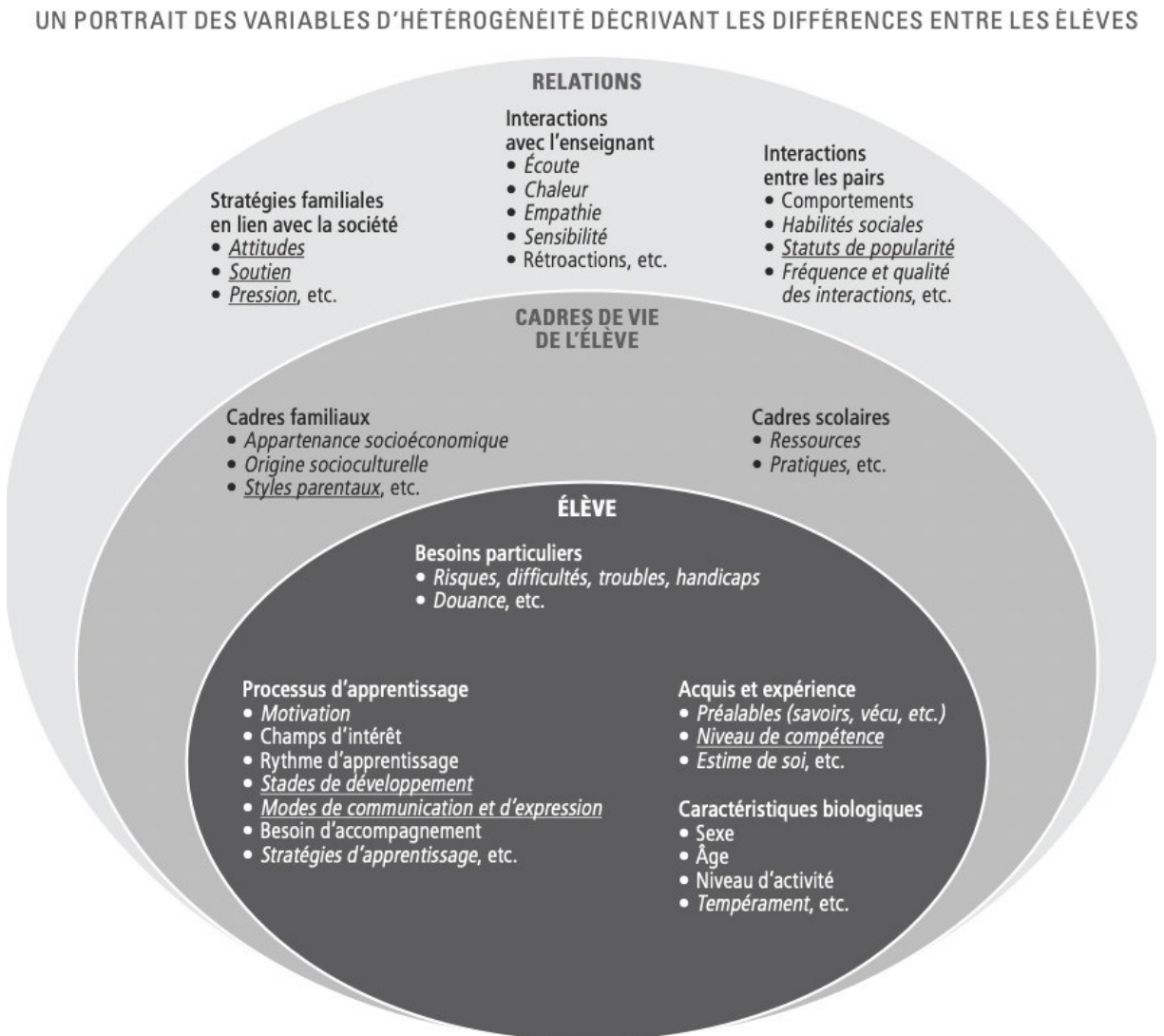
L'hétérogénéité des élèves² dans une classe devrait être considérée comme une richesse et non comme une contrainte (CSE, 2017). Effectivement, les élèves n'évoluent pas tous de la même façon et chaque élève est unique ou apprend à son rythme. Selon le CSE (2017) :

prendre acte de cette hétérogénéité et tenir compte des cadres de référence (familial et scolaire) au moment de la conception des situations d'apprentissage et au cours de la période d'enseignement est indispensable pour aider chaque élève à développer son plein potentiel (p. 12-13).

Leroux et Paré (2016) proposent un modèle pour illustrer les différences pouvant exister entre les élèves. Celui-ci illustre plusieurs variables qui permettraient de décrire l'hétérogénéité au sein d'un groupe d'élèves et qui auraient un impact sur l'apprentissage et la réussite (Caron, 2008). Ces variables portent sur l'élève, les cadres de vie ou les milieux dans lesquels il évolue (sa famille, sa classe ou son école) et les relations entre l'élève et les acteurs qui sont présents dans ces milieux. Dans le cadre de ce mémoire, nous ne décrivons que la variable élève et cadres de vie de l'élève car nous jugeons que celles-ci sont les plus pertinentes à notre recherche. La figure 1.1 illustre ce modèle.

² Dans ce document, le mot « enfants » est majoritairement utilisé puisque nous faisons référence à la période préscolaire 0-6 ans avant l'entrée à l'école primaire. Par contre, lorsque nous abordons la différenciation pédagogique, puisque ce concept est généralement associé à l'école, nous utilisons le mot « élèves ».

Figure 1.1 Portrait des variables d'hétérogénéité décrivant les différences entre les élèves



Tirée de Leroux et Paré (2016), p. 36-37.

1.1.1 L'élève

Sous la variable élève, quatre catégories de facteurs sont identifiées : les caractéristiques biologiques, les besoins particuliers, les processus d'apprentissage ainsi que les acquis et expériences.

En premier lieu, les caractéristiques biologiques des élèves concernent le sexe, l'âge, le tempérament et le niveau d'activité de chacun d'eux. En effet, tout enfant naît avec des caractéristiques biologiques différentes créant ainsi des êtres humains ayant tous des forces et des défis différents (Leroux et Paré, 2016).

De plus, certains élèves ont des besoins particuliers (Leroux et Paré, 2016). À titre d'exemple, plusieurs élèves se trouvent en situation de handicap, éprouvent des difficultés d'apprentissage et/ou des difficultés d'adaptation. Au Québec, on utilise souvent l'abréviation EHDAA pour nommer cette population d'élèves (MELS, 2007). Nous retrouvons également des élèves qui sont dits « à risque ». Comme il a été mentionné précédemment, les élèves à risque présentent des éléments de vulnérabilité pouvant avoir un impact sur leur apprentissage ou leur comportement (CSE, 2017). Ainsi, ils peuvent être à risque, notamment par rapport à l'échec scolaire ou à leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas mise en place (CSE, 2017). Il existe aussi des enfants « doués » pour qui le monde scolaire peut représenter un défi. En effet, certains de ces élèves éprouveraient des difficultés à s'adapter au milieu scolaire lorsque leurs besoins ne sont pas considérés (CSE, 2017).

Les élèves d'une classe présenteraient également des expériences, des acquis différents et des niveaux de compétence différents, particulièrement lorsqu'ils débutent le préscolaire (Leroux et Paré, 2016). Les enfants ne disposent pas tous du même bagage relatif aux connaissances liées à la lecture et à l'écriture lorsqu'ils débutent l'école. Certains auraient en effet un bagage lacunaire qui les rend vulnérables quant à la réussite de leur apprentissage de la langue écrite (CSE, 2019 ; Duval et Bouchard, 2013 ; Lavoie, 2020).

Finalement, les élèves d'un groupe-classe auraient des processus d'apprentissages différents (Leroux et Paré, 2016). En effet, leurs champs d'intérêt ne seraient pas tous les mêmes, leurs styles et préférences d'apprentissage divergeraient, même chose pour les stades de développement qui peuvent être vécus différemment d'un enfant à l'autre.

1.1.2 Les cadres de vie de l'élève

Selon Leroux et Paré (2016), les cadres de vie de l'élève sont d'autres variables d'hétérogénéité qui décrivent les différences entre les élèves. Plus spécifiquement, dans ce modèle, elles traitent des cadres familiaux (ex. : appartenance socioéconomique, origine socioculturelle) et des cadres scolaires (ex. : les différentes pratiques enseignantes, les ressources disponibles).

1.1.2.1 Les cadres familiaux

Des études ont relevé que le risque d'échec scolaire chez les enfants issus de milieux défavorisés sur le plan socioéconomique serait plus élevé que chez les enfants provenant de milieux plus favorisés (Duval et Bouchard, 2013 ; Desrosiers et Dion-Tremblay, 2014). Plus précisément, ces enfants seraient davantage exposés à des facteurs de risque tels que la monoparentalité, la pauvreté extrême et le faible niveau de

scolarité de la mère (CSE, 2017 ; Duval et Bouchard, 2013 ; Desrosiers et Dion-Tremblay, 2014 ; MEES, 2019).

Les résultats du rapport de recherche de Japel *et al.* (2017) portant sur le préscolaire 4 ans en milieu défavorisé (plus précisément la qualité de l'environnement éducatif et son apport à la préparation à l'école) concorderaient avec ces données. En effet, le portrait dressé des enfants fréquentant le préscolaire 4 ans à temps plein en milieu défavorisé au Québec indique que 25 % des mères n'auraient pas obtenu un diplôme d'études secondaires et que plus d'une famille sur cinq posséderait un revenu inférieur à 20 000 \$. Finalement, près d'un enfant sur 5 (19 %) ne fréquenterait pas un service de garde avant son entrée à l'école. Ces enfants seraient donc exposés aux facteurs de risque évoqués précédemment. Le CSE (2012) évoque également que les enfants de familles à faible revenu et dont la mère est peu scolarisée obtiendraient des scores plus faibles sur le plan du développement cognitif et langagier.

Quant aux enfants de 5 ans qui fréquentent des écoles dites défavorisées (écoles dont l'indice de milieu socioéconomique [ISME] est 8, 9 ou 10³), Lavoie (2020) a également démontré qu'ils seraient plus souvent considérés comme vulnérables comparativement aux enfants qui fréquentent des écoles favorisées. En effet, la proportion d'enfants au préscolaire 5 ans vulnérables dans au moins un domaine de développement est de 31,8 % dans les écoles défavorisées comparativement à 26,1 % dans les écoles non défavorisées.

Il a été également observé que les enfants issus de milieux défavorisés réussiraient moins bien que les autres en lecture et en écriture, et ce, dès la première année du primaire (Cabell *et al.*, 2013 ; Puranik et AlOtaiba, 2012 ; Sénéchal et Lefevre, 2014). Effectivement, comme mentionné précédemment, des résultats de recherches ont démontré qu'au début de la maternelle, les enfants ne disposeraient pas tous du même bagage en ce qui a trait aux connaissances liées à la lecture et à l'écriture. Certains auraient en effet un bagage lacunaire qui les rend vulnérables quant à leur apprentissage de la langue écrite (CSE, 2017 ; Duval et Bouchard, 2013 ; Lavoie, 2020).

Selon des chercheurs, cette différence pourrait être expliquée par différents facteurs. Tout d'abord, que ce soit au sein de leur famille et de leur communauté, les enfants provenant de milieux défavorisés auraient moins accès au matériel écrit (Gavigan *et al.*, 2011). Également, ils recevraient moins de stimulation

³ L'indice de milieu socioéconomique classe les écoles du Québec selon une échelle de 1 à 10, 1 étant des écoles les plus favorisées et 10 étant les écoles les plus défavorisées. Cet indice se calcule par la scolarité de la mère pour 2/3 de l'indice et par l'activité des parents pour le 1/3 de l'indice.

linguistique (Hart et Risley, 2003 ; Weisleder et Fernald, 2013). En effet, les enfants provenant de milieux socioéconomiques plus faibles seraient moins stimulés sur le plan langagier et auraient un vocabulaire plus restreint (Hart et Risley, 1995, 2003 ; Weisleder et Fernald, 2013).

Une inégalité serait effectivement observée dans l'étendue et la richesse du vocabulaire entre les enfants selon les différents milieux dans lesquels ils grandissent (Hart et Risley, 1995, 2003 ; Weisleder et Fernald, 2013). Un exemple connu pour illustrer cette réalité est l'étude de Hart et Risley (1995). Celle-ci indique que, dès l'âge de 4 ans, les enfants issus de familles plus aisées auraient entendu 30 millions de mots de plus que ceux provenant d'une famille défavorisée. De plus, le niveau de vocabulaire des enfants provenant de familles plus favorisées serait trois fois plus élevé que celui des enfants de familles moins nanties. Hart et Risley (1995) ont également démontré que les mères d'enfants en milieux défavorisés passeraient environ 7 minutes par heure à interagir avec leur enfant, tandis que celles de milieux favorisés le feraient 42 minutes par heure.

De plus, les enfants provenant d'un milieu socioéconomique faible vivraient moins d'activités liées à l'écrit (Hoff, 2013 ; Duval et Bouchard, 2013). En d'autres mots, ces élèves seraient moins stimulés « sur le plan de la valorisation et de la compréhension des fonctions de l'écrit et des apprentissages fondamentaux de l'écrit » (Turcotte *et al.*, 2017, p. 2). Le développement des habiletés langagières et de celles liées à la lecture et à l'écriture serait donc lié au niveau de stimulation que l'enfant reçoit de ses parents et des personnes qu'il fréquente quotidiennement (Bouchard *et al.*, 2020 ; Rohde, 2015 ; Sénéchal et Lefevre, 2014).

Également, les vagues successives d'immigration ont augmenté progressivement la diversité culturelle au sein des écoles (CSE, 2017). Par conséquent, cette population immigrante doit souvent composer avec de nombreux défis. Tout d'abord, le contexte de défavorisation et la précarité qui touchent plusieurs familles immigrantes amène son lot de difficultés. Celles-ci toucheraient le logement, la difficulté de se trouver un travail, le sentiment d'appartenance à leur milieu, un accès de qualité (ou non) à des services essentiels, la satisfaction de divers besoins au quotidien, etc. (Kanouté *et al.*, 2016). Bien entendu, les effets d'un tel contexte affecteraient l'expérience scolaire de l'enfant (Kanouté *et al.*, 2016). De plus, pour certains élèves issus de l'immigration récente, il va sans dire que l'apprentissage accéléré du français, langue d'enseignement dans leur école et langue principale de leur nouveau milieu de vie, constituerait un défi en soi (Kanouté *et al.*, 2016 ; Lavoie, 2020).

1.1.2.2 Le cadre scolaire

Le cadre scolaire de l'élève serait également une variable d'hétérogénéité à considérer. Leroux et Paré (2016) présentent deux facteurs soit les ressources présentes dans la classe et dans l'école ainsi que les pratiques enseignantes. Par ressources, elles entendent les ressources humaines (ex. : personnel de soutien comme les techniciennes en éducation spécialisée, les directions) et matérielles (ex. : budget alloué aux classes, aux formations du personnel) qui peuvent aider les enseignantes à être davantage outillées pour gérer cette hétérogénéité très présente dans les classes.

Selon Legendre (2005), les pratiques enseignantes sont définies comme étant l'ensemble des activités de l'enseignante. À titre d'exemple, les pratiques de différenciation pédagogique sont considérées comme des pratiques enseignantes. Selon Prud'homme *et al.* (2011) et Bergeron (2014), de nombreux enseignants manifesteraient un sentiment d'incompétence face aux nombreux défis associés à la diversité en classe. De ce fait, Paré (2011) soulève que les enseignantes qui utilisent peu les pratiques de différenciation « centreraient surtout leurs préoccupations sur les caractéristiques des élèves ayant des difficultés ou un handicap (par exemple : leur diagnostic de trouble d'apprentissage) » (CSE, 2017, p. 13).

Pour faciliter les pratiques de différenciation des enseignants débutants, Caron (2008) propose d'abord d'observer des champs d'intérêt, les besoins d'apprentissage ou les rythmes d'apprentissage différents présents chez tous les élèves. Par la suite, lorsque les enseignantes deviennent plus à l'aise et expérimentées, les pratiques de différenciation pourraient davantage exploiter les processus d'apprentissage, l'engagement en classe et à l'école, les acquis et les niveaux de compétences, etc. Des chercheurs constatent que la formation initiale à l'enseignement traiterait peu des enjeux de la diversité et de l'équité (Bergeron et St-Vincent, 2011 ; Leroux et Paré, 2016). Selon Prud'homme *et al.* (2015) et Leroux et Paré (2016), il serait essentiel d'intégrer davantage les pratiques de différenciation pédagogique dans la formation des futures enseignantes ainsi que dans l'évaluation des compétences professionnelles.

Finalement, en analysant le schéma des variables d'hétérogénéité décrivant les différences entre les élèves (Leroux et Paré, 2016, p. 36-37), nous ne pouvons que constater que toute classe est hétérogène et que les combinaisons de ces variables semblent infinies. Tenir compte de toutes ces variables est indispensable pour aider chaque élève à développer son plein potentiel (CSE, 2017). En ce sens, plusieurs chercheurs privilégieraient une approche éducative écologique à une approche éducative diagnostique (Lavoie *et al.*, 2013).

1.3 Diversité des besoins des élèves : approche diagnostique vs écologique

Lavoie *et al.* (2013) avancent que, dans la majorité des établissements scolaires, on gèrerait encore la diversité des besoins éducatifs par une approche centrée sur l'individu et sur la notion de déficit. Cette approche est appelée *approche diagnostique* car on se centrerait sur le diagnostic médical d'un élève ou à son appartenance à une catégorie de difficultés pour évaluer ses besoins, apprécier ses apprentissages, expliquer ses difficultés, planifier une intervention et/ou faire son classement. En fait, cette approche établirait un lien direct entre le « déficit » ou la « difficulté » diagnostiqué et la prise en charge éducative dont elle fait l'objet. Cette approche ne prendrait pas en considération l'interaction des variables d'hétérogénéité vues plus tôt (Figure 1.1). Finalement, selon ces auteurs, cette pratique aurait pour conséquence potentielle de réduire l'identité de l'élève à la catégorie qui lui est assignée.

L'approche écologique serait plutôt l'approche privilégiée par plusieurs chercheurs (Lavoie *et al.*, 2013). Celle-ci, contrairement à l'approche diagnostique, prendrait en considération le caractère contextuel ou situationnel du handicap ou des difficultés scolaires. Ainsi, l'approche écologique considèrerait non seulement les caractéristiques individuelles de l'enfant, mais également celles de son environnement social (famille, son milieu de vie, ses pairs) ainsi que les ressources matérielles et humaines disponibles. Elle s'appuierait sur le postulat selon lequel une situation de handicap résulterait de l'inadéquation entre les besoins d'un enfant et les caractéristiques du contexte scolaire et social de l'enfant (Pelgrims et Cèbe, 2010). Bref, cette approche considèrerait les cadres de vie de l'élève ainsi que ses relations pour tenter de mieux le comprendre ou de répondre à ses différents besoins et, ainsi, l'aider à vivre une réussite scolaire.

L'approche écologique aurait une visée inclusive. En effet, prendre en compte la dimension sociale du « handicap », résultant de l'interaction entre des caractéristiques individuelles et les exigences du milieu, correspond à la philosophie de l'école inclusive (CSE, 2017 ; Thomazet, 2008). Dans la prochaine section, nous définissons l'école inclusive.

1.4 École inclusive

De plus en plus, l'expression *école inclusive* aurait tendance à remplacer le terme *intégration*⁴ pour désigner la scolarité des élèves à besoins particuliers dans les écoles ordinaires (CSE, 2017 ; Thomazet,

⁴ L'intégration scolaire (ou *mainstreaming*) est apparue au cours des années 70 et serait encore présente dans les établissements scolaires. Plus précisément, elle viserait à intégrer physiquement et socialement des enfants à besoins particuliers dans les classes ordinaires (Thomazet, 2008). Dans la perspective intégrationniste, on considèrerait que ce sont ces enfants qui doivent s'adapter à la réalité de la classe ordinaire et non le contraire (Thomazet, 2008 ; CSE, 2017).

2008). Alors que l'on a longtemps pensé que l'intégration scolaire était un bon mode de gestion de la diversité scolaire, on pense maintenant que l'école inclusive répondrait davantage aux besoins de tous les élèves et non seulement aux besoins des élèves ayant des besoins particuliers ou un handicap (CSE, 2017 ; Thomazet, 2008). Le principe fondamental de l'école inclusive s'appuie sur le fait que l'école ordinaire devrait accueillir tous les jeunes en s'adaptant aux besoins de chacun (AuCoin et Vienneau, 2015 ; CSE, 2017 ; Prud'homme *et al.*, 2011 ; Thomazet, 2008).

Dans une perspective inclusive, contrairement à l'intégration scolaire, on considère que ce serait prioritairement à l'école de s'adapter à la diversité des élèves pour permettre à tous les élèves d'apprendre (AuCoin et Vienneau, 2015 ; Prud'homme *et al.*, 2011 ; Thomazet, 2008). Il lui faudrait aussi favoriser la réussite par la mise en place de dispositifs susceptibles de diminuer l'impact des désavantages des enfants identifiés en difficulté ou handicapés (AuCoin et Vienneau, 2015 ; CSE, 2017 ; Prud'homme *et al.*, 2011 ; Thomazet, 2008). Ainsi, l'approche inclusive supposerait que le handicap ou la difficulté ne seraient pas propres à l'élève, mais résulteraient de la rencontre entre l'élève et la situation scolaire qui a été pensée pour lui (Thomazet, 2008). Bref, l'école inclusive s'adresse à tous les élèves ; cette école est invitée à mettre en œuvre la différenciation pédagogique pour les élèves qu'elle accueille (Perrenoud, 2005 ; Thomazet, 2008).

1.5 La différenciation pédagogique

Si la réflexion initiale menée dans l'esprit de l'école inclusive concernait le plus souvent les élèves qui présentent des déficiences importantes, les solutions proposées constitueraient une occasion pour aider les élèves à risque (Thomazet, 2008). Au sein de la classe ordinaire, il faudrait donc privilégier les outils construits pour aider les élèves présentant des besoins éducatifs diversifiés, quelle que soit l'origine de leurs difficultés (CSE, 2017 ; Thomazet, 2008). Effectivement, les défis vécus en classe ne seraient pas nécessairement associés à un type de difficulté. En effet, les besoins d'apprentissage pourraient être identiques pour deux élèves ayant des caractéristiques différentes (ex. : maîtrise de la langue d'enseignement) (CSE, 2017). Le défi à relever consisterait donc à penser les adaptations globalement en cherchant le plus possible à répondre à des besoins communs plutôt que d'envisager les adaptations individuelles, en fonction du profil de chaque élève (CSE, 2017 ; Thomazet, 2008).

Le caractère réellement inclusif d'une école dépendrait donc de la capacité de celle-ci à mettre en place une différenciation pédagogique et à se montrer innovante (Perrenoud, 2005 ; Thomazet, 2008). Bien que

nous y revenons dans le prochain chapitre, le MEQ (2021b) décrit la différenciation pédagogique comme étant :

La différenciation pédagogique vise la réussite éducative de tous les élèves. Elle s’actualise par l’entremise de l’enseignement, de l’apprentissage et de l’évaluation. Elle consiste à ajuster les interventions aux capacités, aux besoins et aux champs d’intérêt diversifiés d’élèves d’âges, d’origines, d’aptitudes et de savoir-faire hétérogènes, leur permettant ainsi de progresser de façon optimale dans le développement des compétences visées par le programme. (MEQ, 2021b, p. 7)

D’ailleurs, dans une perspective inclusive, l’enseignante considérerait l’hétérogénéité des élèves, leur cadre de vie et leurs relations et les interactions entre ces variables dès l’entrée au préscolaire. Par rapport à l’émergence de l’écrit, elle devrait tenir compte de leurs connaissances antérieures, leur rythme d’apprentissage, la stimulation familiale reçue par rapport à l’écrit, leurs intérêts, leurs besoins. Elle prendrait aussi conscience du cadre de vie des enfants (milieu défavorisé dans le cadre de notre recherche) et des relations qu’ils entretiennent avec leurs pairs et leur famille (style parental, valorisation de l’écrit, présence de soutien ou non) (Leroux et Paré, 2016). Ainsi, dès les débuts de l’année scolaire, elle pourrait mettre en place des outils qui répondraient aux besoins communs de son groupe par rapport à l’émergence de l’écrit plutôt que de penser à des adaptations individuelles (CSE, 2017 ; Thomazet, 2008). Bref, elle privilégierait rapidement une différenciation pédagogique qui aurait un impact sur la rapidité et l’aisance avec lesquelles les enfants développeraient leurs habiletés et leurs compétences liées à l’émergence de l’écrit.

Le milieu socioéconomique ainsi que le niveau de développement des habiletés et des compétences en lecture et en écriture sont des éléments qui pourraient rehausser la diversité des besoins des élèves en classe. Face à la population des classes qui sont de plus en plus hétérogènes, nous devrions envisager une éducation inclusive, c’est à-dire une éducation qui prendrait en considération les besoins de tous et non seulement ceux des élèves qui ont des handicaps et des besoins particuliers (CSE, 2017 ; Thomazet, 2008). Finalement, dans une vision inclusive, la différenciation pédagogique serait à privilégier et ce, dès le préscolaire. Toutefois, peu de recherches évoquent le sujet de la différenciation pédagogique en émergence de l’écrit au préscolaire. En effet, la différenciation pédagogique a surtout été proposée au primaire et au secondaire. À titre d’exemple, tous les documents ministériels concernent surtout le primaire et le secondaire (MELS, 2006, 2014 ; MEQ, 2021b). Pourtant, l’environnement et le contexte du préscolaire est riche et propice à la différenciation pédagogique (Leroux et Paré, 2016). Dans la prochaine section, nous parlons du contexte préscolaire québécois ainsi que du curriculum.

1.5 Contexte préscolaire québécois et curriculum

Au moment de notre collecte de données, les programmes d'éducation préscolaire s'adressant aux enfants de 4 et 5 ans étaient deux programmes distincts. Depuis l'automne 2021, un nouveau programme-cycle pour le préscolaire 4 et 5 ans a vu le jour et remplace les deux autres qui prévalaient jusque-là. Dans le cadre de notre recherche, nous nous appuyons sur les programmes qui étaient en vigueur au moment de notre collecte de données.

1.5.1 Le programme de formation de l'éducation préscolaire 4 ans

En complémentarité des services de garde éducatifs à l'enfance, les centres de service scolaires offrent l'éducation préscolaire, à mi-temps et, depuis 2013, à temps plein, dès l'âge de 4 ans dans les milieux défavorisés (MEES, 2017). La fréquentation n'est pas obligatoire. Comme les enfants de milieux défavorisés auraient moins tendance à fréquenter un service préscolaire avant l'entrée formelle à l'école (Guay *et al.*, 2015 ; Japel *et al.*, 2017), le ministère de l'Éducation propose en 2013 cette nouvelle mesure pour favoriser leur préparation à l'école. Comme mentionné précédemment, si 27,7 % des enfants seraient vulnérables dans au moins un des domaines de développement (santé physique et bien-être, compétences sociales, maturité affective, développement cognitif et langagier, habiletés de communication et connaissances générales) avant son entrée à l'école, cette proportion serait de 31,8 % des enfants issus des milieux défavorisés (Lavoie, 2020).

En 2012-2013, la proportion d'enfants fréquentant le préscolaire 4 ans était de 21,1 % (MEESR, 2015). En 2017-2018, on comptait désormais 288 classes de préscolaire 4 ans. Le mandat du préscolaire 4 ans est triple :

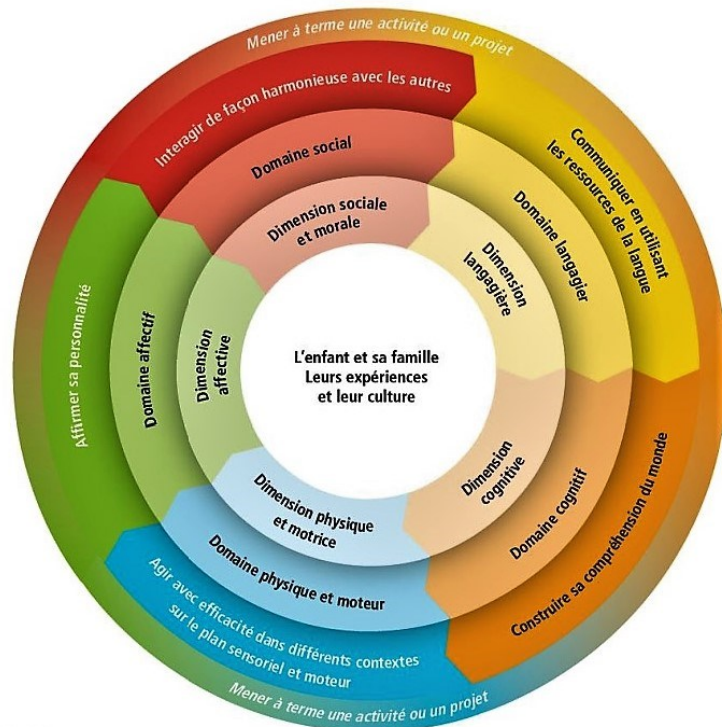
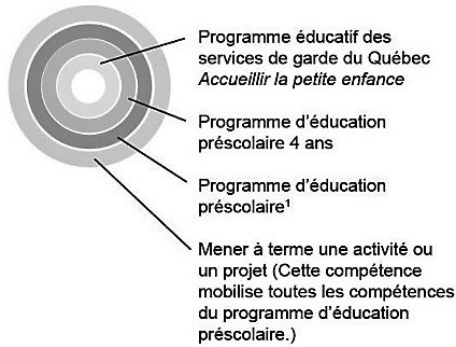
offrir des chances égales à tous les enfants, s'assurer que chaque enfant se développe dans tous les domaines (physique et moteur, affectif, social, langagier et cognitif) et faire en sorte qu'il croit en ses capacités et découvre le plaisir d'apprendre. (MEES, 2017, p. 4)

Pour réaliser ce mandat, il est recommandé que toute l'équipe-école s'implique afin de réunir des conditions favorables et d'agir dans une perspective d'éducation et de prévention (MEES, 2017).

Le programme d'éducation préscolaire 4 ans s'inscrit en amont du programme d'éducation préscolaire 5 ans et en continuité avec le programme éducatif des services de garde du Québec « Accueillir la petite enfance ». On constate que le cœur de tous les programmes d'éducation préscolaire est l'enfant et sa famille ainsi que leurs expériences et leur culture. La figure 1.2 ci-dessous illustre bien cette interrelation.

Figure 1.2 Interrelation des trois programmes d'éducation préscolaire

Interrelation des programmes

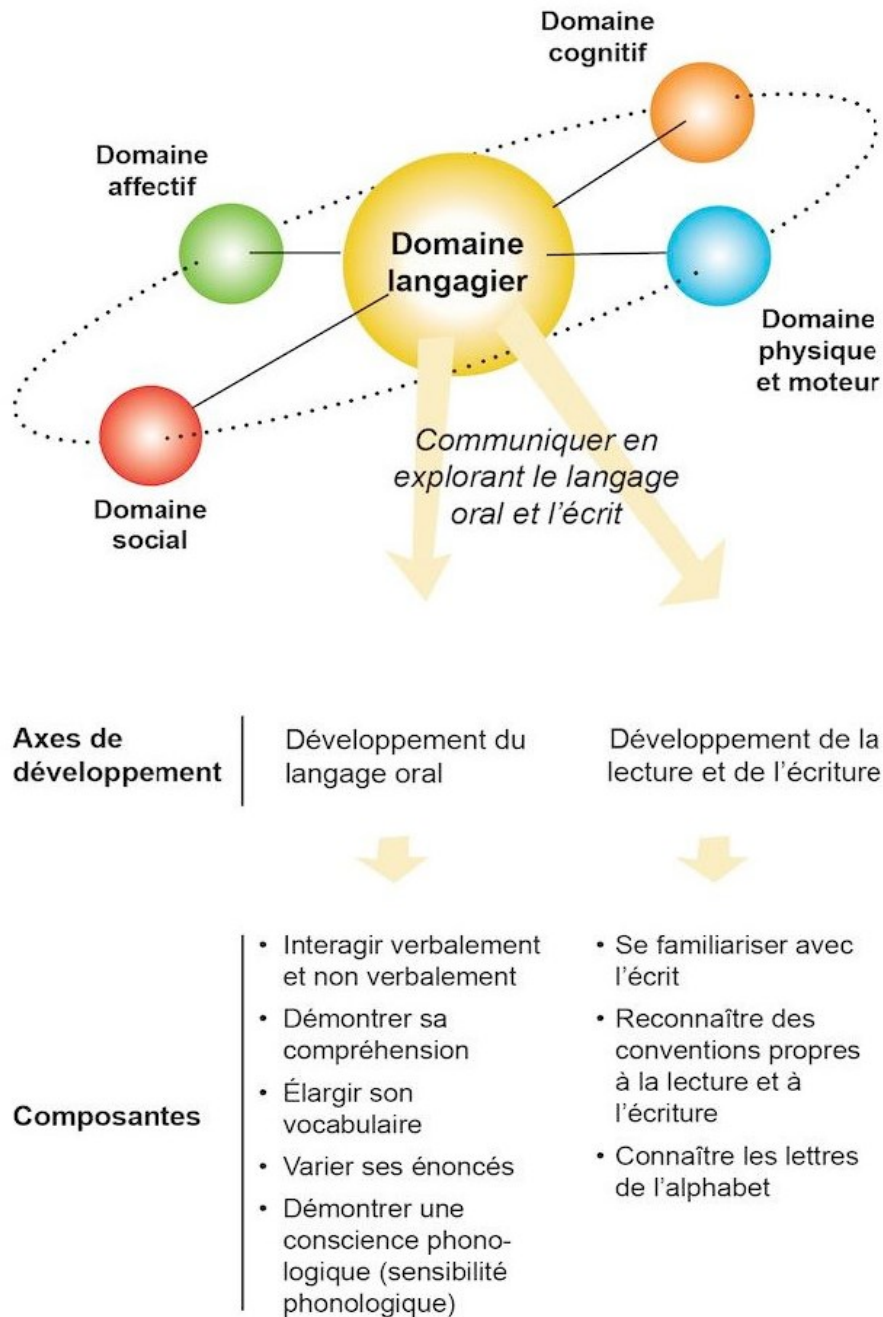


1. Ministère de l'Éducation (2001), Programme de formation de l'école québécoise – Éducation préscolaire.

Tirée de MEES (2017), p. 5.

Dans le programme préscolaire 4 ans, l'un des domaines de formation vise le développement langagier : « communiquer en explorant le langage oral et écrit » et s'articule autour de deux axes de développement soit le développement du langage oral et le développement de la lecture/écriture. La figure 1.3 ci-dessous illustre ce domaine.

Figure 1.3 Domaine langagier issu du programme d'éducation préscolaire 4 ans



Tirée de MEES (2017), p. 28.

Ce programme permet à l'enfant de développer certaines connaissances par rapport à la langue orale. Par exemple, il apprend à dialoguer dans différents contextes, à comprendre et découvrir de nouveaux mots, à mémoriser de courtes chansons ou comptines, à y explorer les rimes et les sons qu'elles contiennent, etc.

(MEES, 2017). De plus, ce programme donne la possibilité à l'enfant de travailler trois composantes par rapport au développement de la lecture et de l'écriture. En effet, il se familiarise avec l'écrit (découvrir à quoi servent la lecture et l'écriture, réagir verbalement ou non à la lecture d'une histoire). Celui-ci reconnaît également les conventions propres à la lecture (ce qu'est un titre, une page couverture, un auteur) et à l'écriture (lettre, mot). Finalement, il connaît peu à peu les lettres de l'alphabet surtout celles de son prénom (nom et son) et celles qui ont du sens pour lui (MEES, 2017).

1.5.2 Le programme de formation de l'éducation préscolaire 5 ans

Depuis 1997, les enfants âgés de 5 ans au 30 septembre de l'année en cours peuvent fréquenter le préscolaire à temps plein soit 5 jours par semaine. Même si la fréquentation de l'éducation préscolaire 5 ans n'est pas obligatoire, le taux de participation se situerait entre 97 % et 99 % (MEESR, 2015). Voici le mandat de ce programme :

Le mandat du programme d'éducation préscolaire 5 ans est triple : faire de la maternelle un rite de passage qui donne le goût de l'école, favoriser le développement global de l'enfant et assurer les bases de la scolarisation, notamment sur le plan social et cognitif, qui l'inciteront à continuer à apprendre (MEQ, 2001, p. 52).

Le développement de six compétences est encouragé chez les enfants de cinq ans, dont une spécifique aux habiletés langagières. Il s'agit de la compétence 4 : communiquer en utilisant les ressources de la langue. Voici les attentes décrites par rapport à cette compétence à la fin du préscolaire 5 ans :

L'enfant est capable de s'exprimer et de s'expliquer pour être compris par les autres enfants et les adultes. Il sait écouter une question ou une consigne et peut y répondre adéquatement. Il réagit de manière positive aux activités qui mettent en cause ses habiletés langagières, notamment dans le domaine de la lecture et de l'écriture. Il est initié aux différentes formes et fonctions du langage et les adapte à diverses situations de communication (MEQ, 2001, p. 60).

Cette compétence s'articule autour de trois composantes : 1) démontrer de l'intérêt pour la communication, 2) comprendre un message et 3) produire un message (MEQ, 2001). La figure 1.4 présente cette compétence.

Figure 1.4 Compétence 4 du programme préscolaire : communiquer en utilisant les ressources de la langue



Tirée de MEQ (2001), p. 61.

En développant cette compétence, les enfants acquièrent des connaissances sur la langue, tant à l'oral qu'à l'écrit. Plus précisément, ils apprennent à démontrer de l'intérêt pour la communication en apprenant des concepts de base tels que respecter le sujet de conversation et de maintenir un contact avec la personne à qui ils s'adressent. De plus, les enfants peuvent produire un message en comprenant l'importance de bien organiser ses idées et d'utiliser un vocabulaire adéquat. Ils explorent également les sons de la langue en jouant avec les mots. De plus, ils vivent des expériences d'écriture spontanées (tentatives d'écriture) où ils tentent d'écrire des mots familiers comme leur prénom, par exemple. Les enfants sont également invités à comprendre un message en faisant des liens entre la langue orale et écrite et en explorant différentes conventions liées à la langue écrite (ex. : orientation de la lecture). Peu à peu, ils sont en mesure de reconnaître quelques lettres et quelques mots. La figure 1.5 présente les connaissances visées par cette compétence.

Figure 1.5 Compétences attendues à la fin de l'année scolaire pour la compétence 4 du programme d'éducation préscolaire 5 ans

• **Connaissances se rapportant au développement langagier**

- Les gestes associés à l'émergence de l'écrit : l'imitation du lecteur (*ex. : tenir un livre dans le bon sens, suivre de gauche à droite*); l'imitation du scripteur (*ex. : faire semblant d'écrire*)
- Les concepts et conventions propres au langage écrit (*ex. : jeux de rimes, jeux avec des sons, des lettres, des mots, des phrases*)
- Les conventions et symboles propres à l'environnement informatique (*ex. : souris, écran, clavier*)
- L'utilisation des pronoms et des temps de verbe appropriés dans le langage oral
- Les notions liées à la langue et au récit (*ex. : début, milieu, fin*)
- La reconnaissance de l'écrit dans l'environnement
- La reconnaissance de quelques lettres de l'alphabet
- La reconnaissance de quelques mots écrits (*ex. : son prénom, celui de ses amis, maman, papa*)
- L'écriture de quelques mots qu'il utilise fréquemment (*ex. : son prénom, son nom*)
- Les jeux symboliques (*ex. : jouer à faire semblant d'être à la maison, à l'épicerie, à la clinique médicale*)
- Les jeux de communication (*ex. : le téléphone, l'histoire collective*)

Tirée de MEQ (2001), p. 68.

Quant au contexte de réalisation de cette compétence, le MEQ encourage le développement de la communication écrite dans un contexte naturel (à partir de situations réelles, signifiantes et complexes de la vie courante), le recours à différents types de productions (documentaires, saynètes, poèmes, etc.), à la littérature jeunesse et aux jeux symboliques.

1.6 Importance de l'émergence de l'écrit

Les recherches soulignent l'importance du développement des compétences reliées à la lecture et à l'écriture au cours de la période préscolaire. Malheureusement, de nombreux élèves du primaire seraient à risque d'éprouver des difficultés lors de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Écalle et Magnan, 2015 ; Fenwick *et al.*, 2015 ; Turcotte et Godbout, 2018). Ces difficultés, lorsqu'elles apparaissent tôt dans

le cheminement scolaire, pourraient avoir des conséquences tout au long du parcours scolaire et pourraient même mener à l'échec et au décrochage (Desrosiers *et al.*, 2016 ; Duval et Bouchard, 2013 ; Maroquesne, 2016).

Déjà, au préscolaire 5 ans, 27,1 % des enfants seraient vulnérables dans au moins un des cinq domaines de développement dont deux concernent le développement du langage (Lavoie, 2020). Ce taux de vulnérabilité passerait à 31,8 % chez les élèves provenant de milieux défavorisés (Lavoie, 2020). Afin de favoriser le développement des connaissances et des habiletés liées à la langue écrite chez tous les enfants, les programmes de formation de l'école québécoise de l'éducation préscolaire 4 ans et de l'éducation préscolaire 5 ans visent, entre autres, le développement de compétences traitant de la langue orale et écrite où les enseignantes auraient un rôle important à jouer (MEES, 2017 ; MEQ, 2001).

Par ailleurs, des recherches ont décrit le développement et le rôle de connaissances et d'habiletés reconnues comme étant des piliers dans la réussite de l'apprentissage de la langue écrite telles que la langue orale (Davies *et al.*, 2016 ; Morrow *et al.*, 2016 ; Zucker *et al.*, 2013), la clarté cognitive (Crinon *et al.*, 2015 ; Dynia *et al.*, 2018 ; Giasson, 2011), la connaissance des lettres (Fayol et Jaffré, 2014 ; Prévost, 2016 ; Sunde *et al.*, 2019), la conscience phonologique (Melby-Lervåg *et al.*, 2012 ; Fayol, 2017 ; Rampini, 2018) et le principe alphabétique (Beaulieu et Langevin, 2014 ; Prévost et Morin, 2015 ; Fayol et Jaffré, 2016).

D'autres recherches ont, quant à elles, permis de documenter et d'expérimenter certaines interventions éducatives directes favorisant l'émergence de l'écrit mises en place par les enseignantes du préscolaire telles que la démarche d'orthographe approchées (Mauroux, 2014 ; Ouellet et Sénéchal, 2017) et la lecture interactive (Dupin de Saint-André *et al.*, 2012 ; Lefebvre *et al.*, 2011 ; Lefebvre, 2017). Également, les recherches ont documenté le rôle des interventions éducatives indirectes par rapport à l'émergence de l'écrit en s'intéressant notamment au coin lecture, au coin écriture et au coin de jeux symboliques (Bouchard et Charron, 2014 ; Dubois *et al.*, 2019 ; Lachapelle et Charron, 2020 ; Tracey et Morrow, 2015).

1.7 Problème et question générale de la recherche

Bien que le type d'interventions adoptées par les enseignantes jouerait un rôle dans l'émergence de l'écrit, d'autres variables seraient susceptibles de l'influencer telles que le milieu socioéconomique des familles, leur origine socioculturelle et la diversité des besoins des élèves au sein d'une même classe. Pour relever ces défis, on propose aux enseignantes d'adopter une vision inclusive et de différencier les interventions

pédagogiques pour répondre aux besoins de tous, et ce, dès le préscolaire (CSE, 2017 ; Lavoie *et al.*, 2013 ; Prud'homme *et al.*, 2011 ; Thomazet, 2008).

Dans le contexte des milieux défavorisés du Québec, certains enfants fréquenteront le préscolaire 4 ans pour ensuite faire la transition vers le préscolaire 5 ans. D'autres vivront directement leurs premières expériences éducatives en milieu scolaire au préscolaire 5 ans.

Dans la présente étude, nous nous intéressons à l'émergence de l'écrit chez les enfants en milieu défavorisé puisque celle-ci aurait un impact important sur leur future réussite scolaire. Nous nous questionnons par rapport aux interventions éducatives favorisant l'émergence de l'écrit, particulièrement celles des enseignantes au préscolaire 5 ans en milieu défavorisé accueillant des enfants ayant fréquenté le préscolaire 4 ans. Ce contexte amène des défis qui doivent être relevés par les enseignantes au niveau de leurs interventions éducatives et de leurs pratiques de différenciation pédagogique. En effet, comme en 2018-2019 les enfants ayant fréquentés le préscolaire 4 ans proviennent de milieux familiaux plus vulnérables, ils ont probablement moins vécu d'activités liées à l'écrit (Hoff, 2013 ; Duval et Bouchard, 2013) et ont possiblement un vocabulaire plus restreint (Hart et Risley, 1995 ; 2003). De plus, ils n'ont pas fréquenté de milieu de garde entre l'âge de 0 et 4 ans. Comme notre hypothèse est que ces enfants arrivent donc avec un bagage lacunaire par rapport aux composantes de l'émergence de l'écrit, nous pensons que les enseignantes de maternelle 5 ans qui oeuvrent auprès de ces enfants devront davantage travailler les composantes de l'émergence de l'écrit avec ceux-ci et pratiqueront la différenciation pédagogique lors de l'enseignement de ces composantes. De plus, mettre la différenciation pédagogique en œuvre est un défi en soi. Comme mentionné plus tôt, de nombreux enseignants manifesteront un sentiment d'incompétence face aux nombreux défis associés à la diversité en classe (Prud'homme *et al.*, 2011 ; Bergeron, 2014).

Notre question générale de recherche est donc la suivante : Quelles sont les interventions éducatives et les pratiques de différenciation pédagogique favorisant l'émergence de l'écrit mises en place dans les classes de préscolaire 5 ans en milieu défavorisé ?

En comprenant mieux la réalité des enseignantes du préscolaire 5 ans sur le plan des pratiques favorisant l'émergence de l'écrit, ce projet permettra de dégager les interventions et les pratiques de différenciation pédagogique qu'elles mettent en place pour favoriser l'émergence de l'écrit chez tous les enfants de la classe qu'ils aient ou non fréquenté une classe de préscolaire 4 ans.

1.8 Pertinence sociale et scientifique

Le rapport de recherche de Japel *et al.* (2017) s'intéresse aux classes de préscolaire 4 ans, plus spécifiquement à la qualité de l'environnement éducatif et à son apport à la préparation à l'école chez les enfants en milieux défavorisés. De plus, plusieurs recherches québécoises traitent également de l'émergence de l'écrit dans les classes de préscolaire 4 ans ou 5 ans (Dubois *et al.*, 2019 ; Lachapelle et Charron, 2020 ; Marinova et Drainville, 2019). Toutefois, peu de recherches évoquent le sujet de la différenciation pédagogique en émergence de l'écrit au préscolaire. Notre recherche permettra d'enrichir les connaissances scientifiques sur les interventions éducatives privilégiées pour favoriser l'émergence de l'écrit en classe préscolaire 5 ans en milieu défavorisé et dressera le portrait d'enseignantes quant à leurs pratiques de différenciation pédagogique au préscolaire. Notre démarche revêt donc une pertinence scientifique, car elle contribuera aux nouvelles connaissances quant à la différenciation pédagogique des pratiques enseignantes en émergence de l'écrit au préscolaire 5 ans.

Cette étude démontre également une pertinence sociale puisqu'elle pourra contribuer à la réflexion des praticiens en lien avec les interventions liées à l'émergence dans l'écrit et avec la différenciation pédagogique au préscolaire 5 ans. Elle proposera aussi des pistes de formation et d'accompagnement pour les enseignantes du préscolaire qui souhaitent planifier des interventions directes et indirectes favorisant l'émergence de l'écrit des enfants ou pour différencier leurs interventions éducatives. En terminant, nous soulignons que les enseignantes du préscolaire mettent en branle des pratiques en matière de différenciation pédagogique (ex. : centres d'apprentissage, apprentissage par le jeu, ateliers, aménagement de l'espace plus flexible). Nous pensons que d'étudier de plus près ce qu'elles font pourra inspirer les enseignantes des autres classes du préscolaire.

Dans le prochain chapitre, nous présentons notre cadre de référence.

CHAPITRE 2

CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans le deuxième chapitre de cette recherche, les trois concepts principaux de cette étude sont définis soit l'émergence de l'écrit, les interventions éducatives (directes et indirectes) favorisant l'émergence de l'écrit ainsi que la différenciation pédagogique. Nous concluons ce chapitre par la présentation de nos quatre questions spécifiques de recherche.

2.1 Émergence de l'écrit

2.1.1 Sa définition

Ce sont les travaux de Marie Clay (1977) qui ont mis de l'avant le concept d'émergence de l'écrit (*emergent literacy*). Celui-ci signifie qu'avant même un enseignement formel de la langue écrite, les jeunes enfants développeraient de nombreuses connaissances, habiletés et attitudes envers l'écrit qui serviraient de fondements à l'apprentissage plus formel de la lecture et de l'écriture (Rohde, 2015 ; Tracey et Morrow, 2015). Rohde (2015) définit l'émergence de l'écrit comme un processus interactif qui s'amorce dès la naissance et qui se poursuit tout au long de la petite enfance. La période d'émergence de l'écrit se situerait entre 0 et 6 ans, donc avant l'entrée à l'école primaire (Rohde, 2015 ; Tracey et Morrow, 2015). Pendant cette période, les enfants développeraient des connaissances et des compétences en lecture et en écriture en interagissant de façon informelle avec des adultes à propos de l'écrit dans son environnement familial, communautaire et dans les contextes éducatifs à la petite enfance (Tracey et Morrow, 2015).

Pour soutenir notre étude, nous avons retenu les définitions des cinq composantes de l'émergence de l'écrit de Giasson (2011) et le modèle de Rohde (2015). Nous avons choisi tout d'abord s'appuyer sur les définitions des cinq composantes de l'émergence de l'écrit de Giasson car celle-ci propose des définitions plus détaillées et approfondies des composantes de l'émergence de l'écrit et identifie de façon explicite la conscience phonologique relevant de la langue orale. Puis, considérant l'importance des cadres de vie dans lesquels baignent les enfants dans le développement de leurs habiletés et leurs connaissances en lecture et en écriture (Leroux et Paré, 2016), nous avons également retenu le modèle de Rohde (2015). Ce modèle est aussi intéressant car il prend en considération les cadres de vie des enfants pour comprendre les processus dynamiques en jeu lors des premiers apprentissages en lecture et en écriture (Drainville *et al.*, 2021 ; Lachapelle et Charron, 2020). Plus spécifiquement, il reconnaît l'importance de l'environnement dans lequel évoluent les enfants et leur famille et considère aussi des facteurs comme la culture, la

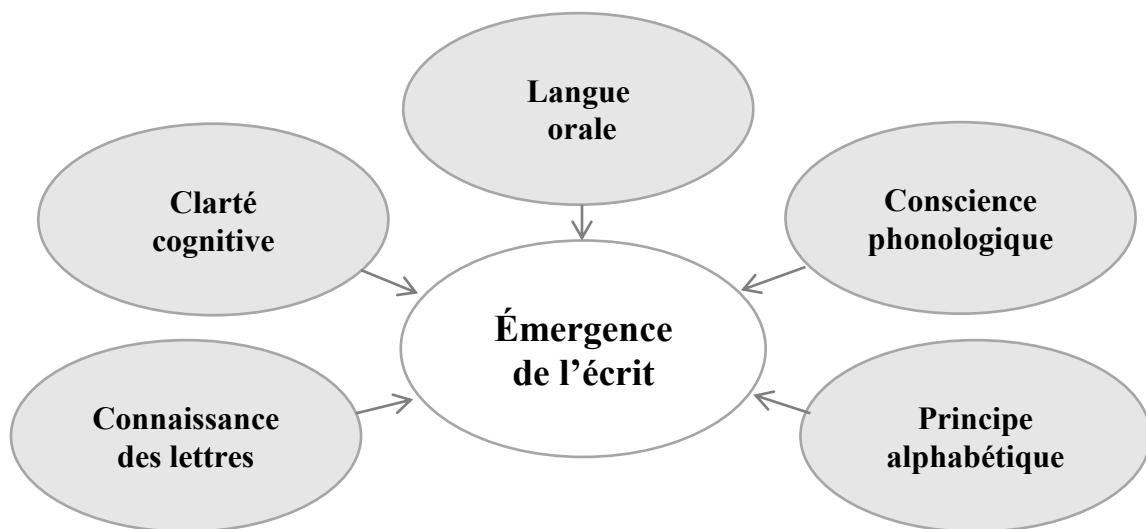
communauté et les données démographiques influençant le développement des habiletés et connaissances en émergence de l'écrit (Rohde, 2015). De plus, ce modèle ne présente pas les différentes composantes de l'émergence de l'écrit de façon isolée, mais tient compte des interactions existant entre chacune des composantes de l'émergence de l'écrit. En effet, on constate plutôt que chaque composante de l'écrit soutient le développement des autres composantes du modèle (Lachapelle et Charron, 2020). Donc, pour toutes ces raisons et pour la complémentarité des définitions de Giasson et du modèle de Rhode, nous avons choisi de se référer à ces deux modèles dans notre cadre de référence.

Dans un premier temps, nous présentons les cinq composantes de l'émergence de l'écrit de Giasson (2011) et ensuite, le modèle de Rohde (2015).

2.1.2 Les composantes de l'émergence de l'écrit selon Giasson

Giasson (2011) définit l'émergence de l'écrit selon cinq composantes soient 1) la langue orale, 2) la clarté cognitive, 3) la connaissance des lettres, 4) la conscience phonologique et 5) le principe alphabétique. Bien que Giasson présente les composantes de l'émergence de l'écrit séparément, celles-ci peuvent interagir et contribuer au développement de chacune d'elles. La figure 2.1 présente ces composantes.

Figure 2.1 Émergence de l'écrit selon Giasson



Tirée de Giasson (2011), p. 41.

Voici une brève description des cinq composantes de l'émergence de l'écrit (Giasson, 2011) ainsi que leur rôle dans le développement de la lecture et de l'écriture.

2.1.2.1 La langue orale

Les enfants d'âge préscolaire doivent utiliser la langue pour acquérir de nouvelles connaissances et construire une compréhension du monde qui les entoure (Vygostsky, 1985). La langue orale, qui se développe dès la naissance, sert principalement « à soutenir les interactions sociales et à partager les conventions et les codes sociaux propres à la culture de l'enfant, qui s'approprie graduellement ceux de l'école » (MEQ, 2021a, p. 40). Elle représente un outil puissant qui accompagne les enfants dans leur développement global. En effet, elle leur permet d'exprimer plus aisément leurs pensées, leurs sentiments et leurs besoins, etc. (MEQ, 2001, 2021a ; Rohde, 2015). Les habiletés langagières des enfants sont donc utiles pour les soutenir dans la progression des compétences du programme d'éducation préscolaire (MEQ, 2001, 2021a). Il est également bien établi que le développement des compétences langagières orales des enfants serait essentiel à leur développement global et favoriserait également des débuts positifs pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et pour la réussite scolaire (Davies, *et al.*, 2016 ; Duncan *et al.*, 2007 ; Morrow *et al.*, 2016).

La langue orale intègre différentes composantes : la phonologie, la morphologie, la syntaxe, la pragmatique et le lexique (Bishop *et al.*, 2016 ; Fisher et Doyon, 2012). Plus précisément, la *phonologie* se décrit comme l'habileté à identifier et utiliser les sons. La *morphologie*, quant à elle, réfère aux règles de l'utilisation des morphèmes, les plus petites unités du langage porteuses de sens. Puis, la *syntaxe* qui concerne les règles de combinaison des mots pour former des phrases. La *pragmatique* aborde la manière d'utiliser la langue orale dans un contexte de communication comme, par exemple, une conversation. Finalement, *le lexique et la sémantique* font référence au bagage lexical et au sens des mots (Bishop *et al.*, 2016). Parmi les connaissances et les habiletés de la langue orale, le vocabulaire jouerait un rôle significatif dans les activités de lecture (Tunmer et Chapman, 2012) en étant un indice prédictif des performances en compréhension en lecture (et des habiletés d'identification de mots) (Kaiser *et al.*, 2011 ; Neuman, 2011). Donc, les enfants ayant un vocabulaire restreint au début de leur parcours scolaire seraient plus à risque d'éprouver des difficultés en lecture (Kaiser *et al.*, 2011 ; Neuman, 2011).

L'acquisition de la langue est un mécanisme fort complexe, puisqu'il comprend la compréhension et l'expression du langage. Le vocabulaire, qui se définit comme l'ensemble de mots que connaît une personne à l'oral ou à l'écrit, présente donc deux volets, soit le volet réceptif et le volet expressif (Plaza, 2014). Le vocabulaire réceptif (ou en compréhension) concerne les mots que l'on comprend tandis que le

vocabulaire expressif (ou en production), sont les mots que l'on produit, qui permettent de s'exprimer (Plaza, 2014). Comme le soulève Leonard (2014), tous les enfants comprendraient davantage de mots qu'ils peuvent en utiliser.

Le rythme du développement de la langue orale varierait d'un enfant à l'autre, surtout concernant la quantité de vocabulaire et la qualité de la langue auxquelles il est exposé. Selon Hart et Risley (1995), l'exposition précoce à la langue favoriserait la richesse du vocabulaire des enfants et la qualité de leurs aptitudes verbales ultérieures et ce, dès la naissance. Par exemple, l'enfant entre 4 et 6 ans acquerrait normalement entre 800 et 1000 mots par année (Bouchard et Charron, 2008). Au cours du préscolaire, les enfants sont confrontés à du vocabulaire de plus en plus complexe et abstrait créant ainsi une augmentation importante du nombre de mots produits (MEQ, 2021a). Plusieurs chercheurs stipulent toutefois que ces données ne seraient pas les mêmes chez les enfants provenant de milieux défavorisés. En effet, les enfants provenant de milieux socioéconomiques plus faibles seraient moins stimulés sur le point de vue langagier et auraient un vocabulaire plus restreint (Hart et Risley, 1995, 2003 ; Weisleder et Fernald, 2013). Une inégalité serait donc observée dans l'étendue et la richesse du vocabulaire entre les enfants selon les différents milieux dans lesquels ils grandissent.

Les habiletés langagières orales occuperaient donc une place centrale dans l'apprentissage de l'écrit. En effet, la langue orale est le socle du développement du langage écrit (Daviault, 2011) et les enfants doivent comprendre qu'il existe une relation entre les deux (Bouchard, 2019 ; MEQ, 2021a). Vers l'âge de cinq ans, lorsque les habiletés orales sont développées, les enfants sont prêts à débiter l'apprentissage formel de l'écrit (Kaiser *et al.*, 2011). Le fonctionnement adéquat des habiletés langagières orales permet de produire ou de comprendre plus facilement un message écrit (Dalpé *et al.*, 2011). Les difficultés de langage oral lors de la petite enfance seraient un des facteurs de risque les plus associés aux futures difficultés en lecture (Catts *et al.*, 2016). Ces données ne sont donc pas à négliger, car en plus de prédire la réussite en lecture et en écriture, un vocabulaire riche et varié permettrait aux enfants de s'exprimer aisément et efficacement et, par conséquent, d'interagir plus positivement avec les autres (Fisher et Doyon, 2012). Les interventions éducatives mises en place au préscolaire pour soutenir la langue orale permettraient de combler certains écarts observés dans les habiletés langagières des enfants (Lachapelle, 2020).

2.1.2.2 La clarté cognitive

Bien que la langue écrite soit omniprésente dans l'environnement quotidien des enfants, elle constituerait pour plusieurs d'entre eux un concept qu'ils doivent s'approprier et comprendre. Ils n'en percevraient pas

toujours clairement sa nature et ses fonctions. Downing et Fijalkow (1990) parlent donc d'un état de confusion cognitive qui, à mesure que les apprentissages progressent, ferait place à un état de clarté cognitive. C'est sur ce constat que reposent les premières bases de la théorie de la « clarté cognitive ».

Cette théorie énonce également que l'apprentissage de la lecture reposerait sur une activité réflexive de l'enfant par rapport à l'objet d'apprentissage, soit la langue écrite. Effectivement, les enfants, autant par rapport à la lecture qu'à l'écriture, possèderaient de nombreuses connaissances implicites acquises par une exposition quotidienne à l'écrit et tout cela, sans qu'elles ne leur aient jamais été enseignées de façon formelle. Il est donc important que, tôt dans le parcours de l'enfant, soit explicités ces apprentissages. Selon Fijalkow (2014), on ne peut apprendre sans comprendre.

La clarté cognitive référerait à une compréhension de base du fonctionnement des livres et des mots écrits (Giasson, 2011 ; Dupuy-Kuntzmann, 2013). Selon Giasson (2011), quatre aspects sont abordés par l'intermédiaire de la clarté cognitive soit comprendre le rôle de la lecture et de l'écriture (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. Par la variété des contextes signifiants de communication, le préscolaire serait un contexte privilégié pour sensibiliser les enfants aux différentes fonctions et utilités de la lecture et de l'écriture dans la vie de tous les jours (Bouchard, 2019 ; Marinova et Drainville, 2019 ; MEQ, 2021a).

Tout d'abord, *comprendre le rôle de la lecture et l'écriture* dans le quotidien serait l'un des premiers défis que les enfants rencontreraient. Il serait donc important que l'enseignante du préscolaire fasse découvrir aux enfants les différentes fonctions associées à la langue écrite telles que lire pour s'informer, écrire pour communiquer, lire ou écrire pour le plaisir, écrire pour se souvenir (Crinon *et al.*, 2015 ; MEQ, 2021a). Plus les enfants reconnaissent les fonctions de la lecture et de l'écriture, plus ils seraient motivés et intéressés à en comprendre le fonctionnement et plus ils seraient en mesure de s'engager efficacement dans les activités d'apprentissage qui lui sont proposées (MEQ, 2021a ; Morin, 2011).

Également, les enfants doivent se familiariser avec le *langage technique de la lecture/écriture*. Ils doivent apprendre à distinguer les chiffres des lettres, les signes de ponctuation, le mot et la phrase. Différentes expériences en lien avec l'écrit amèneraient également les enfants à prendre conscience que, dans notre système d'écriture, le texte est lu de haut en bas, de gauche à droite, et que les mots sont séparés par des espaces. Ce sont là des *conventions propres à la langue écrite* que les enfants doivent s'approprier pour communiquer de façon efficace (Dupuy-Kuntzmann, 2013 ; Dynia *et al.*, 2018 ; Moret et Neuffer, 2017). Par ailleurs, l'accès aux livres est important en classe afin de permettre aux enfants d'explorer différentes

conventions de la langue écrite comme la page couverture, la quatrième de couverture, le titre, l’auteur, l’illustrateur, la table des matières, etc. (Dyenia, *et al.*, 2018 ; Moret et Neuffer, 2017). Or, Drainville *et al.* (2021) constatent que les fonctions et les conventions de l’écrit sont peu abordées par les enseignantes du préscolaire 4 ans.

L’interaction avec du matériel écrit ferait aussi en sorte que les enfants comprendraient peu à peu le fonctionnement général de la *relation oral/écrit*. Ils réaliseraient que les lettres utilisées pour former les graphèmes représentent les sons de la langue orale, que tous les mots lus sont écrits et que ceux-ci sont lus dans l’ordre de leur présentation visuelle sur la page (Dupuy-Kuntzmann, 2013 ; Dyenia *et al.*, 2018).

Giasson (2011) précise qu’il n’y aurait pas de séquence précise dans le développement des habiletés et connaissances liées à la clarté cognitive. Cette compréhension progresserait tout au long du préscolaire grâce aux interventions de l’enseignante et permettrait aux enfants d’entrer plus facilement dans l’écrit. Toutefois, sans les explications de l’adulte, le fonctionnement de la langue écrite pourrait demeurer abstrait longtemps pour les enfants, et ce, même s’ils sont en contact avec de nombreux livres.

2.1.2.3 La connaissance des lettres

Des résultats d’études ont montré que la connaissance des lettres jouerait un rôle essentiel dans l’apprentissage d’une langue alphabétique comme le français (Fayol et Jaffré, 2014 ; Sunde *et al.*, 2019) et favoriserait le passage de la langue orale à la langue écrite (Bara *et al.*, 2016). La connaissance des lettres serait l’un des facteurs les plus prédictifs des habiletés futures en lecture (Catts *et al.*, 2016). Il s’agirait du premier apprentissage de type associatif où les enfants font l’association entre les unités graphiques (graphèmes) et les unités orales (phonèmes) permettant ainsi le développement du principe alphabétique (Labat *et al.*, 2017).

La connaissance des lettres se définit selon quatre composantes soient la forme, le nom, le tracé, le nom et le son. Au cours de la période préscolaire, les enfants se familiariseraient avec ces quatre composantes pour chacune des 26 lettres (MEQ, 2021a ; Paige *et al.*, 2018 ; Prévost et Morin, 2015 ; Prévost, 2016 ; Sunde *et al.*, 2019).

La forme de la lettre

La connaissance de la forme de la lettre réfère à la capacité de l’enfant à différencier les lettres parmi les différents systèmes graphiques qui lui sont régulièrement présentés comme les chiffres et le dessin. C’est

par des expériences variées et fréquentes autour de l'écrit que les enfants prendraient peu à peu conscience de la différence entre ces systèmes graphiques et qu'ils réaliseraient qu'ils sont porteurs de signification. Progressivement, les enfants en viendraient à identifier les particularités propres à chacun de ces systèmes et se familiariser de plus en plus avec les caractéristiques propres aux lettres (Bara et Gentaz, 2010).

Également, les enfants doivent apprendre à différencier chacune des 26 lettres entre elles. Ils réaliseront peu à peu que les lettres peuvent être écrites de différentes façons, c'est-à-dire qu'elles sont représentées sous différents allographes (Bara *et al.*, 2013) : majuscule (ex. : B), minuscule (ex. : b), script (b) et cursif (ex. : *b*). Les résultats d'études montrent que les enfants connaîtraient davantage les lettres majuscules que les lettres minuscules au début et à la fin du préscolaire 5 ans. En fait, ils obtiendraient de meilleurs résultats lors des tâches de dénomination (être capable de nommer une lettre), de reconnaissance (pointer une lettre dictée) et de production du son portant sur les lettres majuscules plutôt que sur les lettres minuscules scriptes (Cormier, 2006 ; Prévost, 2016). Afin de favoriser l'apprentissage de tous les allographes, il serait important d'exposer les enfants à ces derniers, dès le préscolaire (Prévost, 2016).

Le tracé de la lettre

Les enfants doivent apprendre la façon de former chacune des 26 lettres. Au préscolaire, il n'est pas recommandé d'enseigner formellement ni explicitement le tracé des lettres. Toutefois, il importe d'amener les enfants à expérimenter le tracé des lettres dans différents contextes ludiques et dans des activités qui favoriseront le développement des habiletés de motricité fine. Quel que soit le style d'écriture choisi au primaire (1^{re} année à la 6^e année), il est important de présenter les trois allographes aux enfants du préscolaire (Charron *et al.*, 2016 ; Prévost 2016).

Pour tracer les lettres, il est nécessaire « de récupérer une représentation de la lettre en mémoire, d'accéder au programme moteur qui lui correspond, de définir les paramètres de ce programme (forme, taille et vitesse), d'exécuter ce programme et d'agencer les symboles dans l'espace graphique » (Morin *et al.*, 2017, p. 5). Le tracé des lettres serait donc une activité complexe qui demande de coordonner des habiletés motrices, perceptives et langagières (Bara et Gentaz, 2010). Ce n'est qu'après plusieurs années de pratique que l'enfant réussirait à produire des signes graphiques de manière précise et fluide. La mise en place d'activités, riches et signifiantes, sollicitant un ensemble d'informations visuelles, motrices et orthographiques contribuerait à préparer l'enfant à l'apprentissage formel de l'écriture (Morin, 2014).

Le nom de la lettre

La connaissance du nom de la lettre est importante. En effet, la capacité des enfants à dénommer des lettres représenterait l'un des meilleurs prédicteurs de la réussite en lecture et en orthographe (Bouchière *et al.*, 2010 ; Foulin, 2005, 2007 ; Hillairet de Boisferon *et al.*, 2010). Contrairement à la forme et au son qui peuvent varier pour une même lettre, le nom de la lettre est unique (Bouchière *et al.*, 2010).

La connaissance du nom de la lettre est caractérisée par l'établissement d'associations entre un allographe et un nom (Prévost, 2016). Ces associations sont le fruit de diverses expériences variées par rapport aux lettres, souvent dans les contextes de la vie quotidienne. Elle contribuerait à l'apprentissage du son des lettres (Bouchière *et al.*, 2010), au développement de la conscience phonémique (Foulin, 2005) et à l'établissement des relations lettres-sons qui sont au cœur des activités de lecture et d'écriture (Labat *et al.*, 2009).

Le son de la lettre

La connaissance du son de la lettre, quant à elle, correspond à la capacité des enfants de reconnaître la valeur phonémique d'une lettre. Dans la langue française, certaines lettres peuvent représenter plusieurs phonèmes (plusieurs sons associés à la même lettre). Par exemple, la lettre c peut représenter le phonème [s] (ex. : ciseaux) ou [k] (ex. : cadeau). Ce phénomène se nomme polyphonie et ne facilite pas l'apprentissage des associations lettre-son des enfants (Basso, 2017 ; Bouchière *et al.*, 2010).

Les résultats d'études sur la connaissance du son des lettres suggèrent que la connaissance du nom des lettres interviendrait dans l'apprentissage du son des lettres en favorisant l'apprentissage des relations graphèmes-phonèmes (Bouchière, 2011). Ainsi, le nom des lettres ne servirait pas seulement à identifier les lettres, mais fournirait aussi des indices importants sur le son que fait chacune des lettres, indices dont les enfants tireraient avantage pour lire et pour écrire (Kim *et al.*, 2010). Plusieurs études soulignent que les enfants connaîtraient rarement le son d'une lettre sans en connaître le nom (Evans *et al.*, 2006 ; Levin *et al.*, 2006).

Certaines études mentionneraient aussi que les enfants obtiendraient des résultats moins élevés dans des tâches visant la connaissance du son des lettres que dans celles évaluant la connaissance du nom des lettres. La connaissance du son des lettres se développerait donc plus tard que celle du nom des lettres (Evans *et al.*, 2006 ; Helal et Weis-Barais, 2015).

La connaissance du nom des lettres et du son des lettres serait essentielle pour acquérir le principe alphabétique et pour être capable d'associer les graphèmes et les phonèmes. Il serait un des processus principaux pour la reconnaissance des mots (Bara *et al.*, 2016).

2.1.2.4 La conscience phonologique

La conscience phonologique désigne l'habileté de prendre conscience et de manipuler les unités de la langue orale telles que la syllabe, la rime et le phonème (Creamer, 2018 ; Fayol, 2017 ; Rampini, 2018). Plusieurs chercheurs ont évoqué que le développement de la conscience phonologique suivrait une certaine chronologie. Effectivement, on manipulerait d'abord les unités de sons plus larges (ex. : les mots, les syllabes), pour ensuite le faire avec des unités intermédiaires (ex. : la rime) et, finalement, avec de plus petites unités (phonèmes) (Creamer, 2018 ; Melby-Lervåg *et al.*, 2012 ; Rampini, 2018).

Il existe deux niveaux de conscience phonologique, soit la conscience épiphonologique et la conscience métaphonologique. La conscience épiphonologique renvoie à la capacité non-consciente de manipuler les unités de la langue tels les rimes, la séparation d'une phrase en mots ou d'un mot en syllabes (Écalte et Magnan, 2002). La conscience métaphonologique, quant à elle, correspond à la capacité consciente de manipuler les unités phonologiques et de réfléchir sur la langue. Ce niveau apparaîtrait plus tard chez l'enfant. À titre d'exemple, les opérations en conscience phonologique telles que l'isolement (reconnaître les phonèmes d'un mot), l'identification (reconnaître le(s) phonème(s) qui sont en commun dans plusieurs mots), la fusion (combinaison des phonèmes pour former un mot), la segmentation (séparer le mot en phonèmes), la suppression (si on enlève un phonème, qu'est-ce qui reste dans le mot ?) sont des opérations se situant au niveau de la métaphonologie car elles exigent des manipulations et une réflexion de la part de l'enfant pour les réaliser. Voici un tableau (tableau 2.1) qui expliquent ces opérations et les illustrent d'un exemple :

Tableau 2.1 Opérations en conscience phonologique

Opérations	Définitions	Exemples
Isolement	Reconnaître les phonèmes d'un mot	Quel est le premier son dans le mot « maman » ?
Identification	Reconnaître le(s) phonème(s) qui sont en commun dans plusieurs mots	Trouve, parmi les 3 images, le mot qui commence par le même son que le mot « savon ».
Fusion	Combiner des phonèmes pour former un mot	/g/ /a/ /t/ /o/ = gâteau
Segmentation	Séparer le mot en phonèmes	Nomme-moi tous les sons du mot « chat »
Suppression	Si on enlève un phonème, que reste-t-il dans le mot ?	Si j'enlève le /b/ du mot bateau, quels sons restent-ils dans le mot ?

Plusieurs chercheurs avancent que les enseignantes du préscolaire gagneraient à faire vivre leurs activités d'émergence de l'écrit dans des contextes significatifs et authentiques pour favoriser le développement global des enfants (Bouchard, 2019 ; Little et Cohen-Vogel, 2016) plutôt que dans des contextes structurés et décontextualisés. Donc, au-delà des activités formelles où les enseignantes rendent explicites les associations entre les lettres et leur correspondance sonore, il faudrait également proposer d'autres activités à caractère ludique⁵ pour permettre le réinvestissement de ces connaissances (Bouchard, 2019 ; Chapleau *et al.*, 2011). Par exemple, les chansons et les comptines sont des activités permettant de porter attention aux sons du langage. Il faut offrir aux enfants plusieurs occasions de jouer avec les mots pour parvenir à en entendre les sons et ainsi développer sa conscience phonologique (Bouchard, 2019 ; Prévost et Morin, 2011). En utilisant des pratiques qui respectent l'approche développementale, l'enseignante privilégie le jeu pour favoriser le développement des composantes de l'émergence de l'écrit (Bodrova et Leong, 2012 ; Bouchard, 2019).

2.1.2.5 Le principe alphabétique

Le principe alphabétique serait à l'origine de notre système d'écriture. Comprendre le système alphabétique de la langue française, c'est comprendre que le mot à l'oral est composé d'unités et qu'à chaque unité phonologique (phonème) correspond une unité graphique (graphème) (Beaulieu et Langevin, 2014 ; Fayol et Jaffré, 2016 ; Prévost et Morin, 2015). Cette compréhension du principe alphabétique qui régit notre système d'écriture serait à la base du développement de certains processus essentiels à l'acte de lire et d'écrire : les processus d'identification et de production des mots écrits (Chapleau *et al.*, 2011). La

⁵ Activité vécue sous forme de jeu.

découverte du principe alphabétique exigerait une véritable prise de conscience des enfants, d'où l'utilisation du terme « découverte » (Giasson, 2011 ; Prévost, 2016).

Pour que la découverte du principe alphabétique soit possible au préscolaire, trois conditions seraient nécessaires (Giasson, 2011). D'abord, les enfants doivent découvrir que les mots oraux se constituent d'éléments sonores qui se segmentent (ex. : les syllabes ou les rimes) et qu'ils peuvent également se diviser en unités plus petites (les phonèmes) (Hillairet de Boisferon *et al.*, 2010). Une certaine sensibilité au plan de la conscience phonologique est également nécessaire (Beaulieu et Langevin, 2014 ; Burns *et al.*, 2003). Parallèlement, il est important que les enfants soient capables de reconnaître quelques lettres de l'alphabet (Beaulieu et Langevin, 2014). Ainsi, ils peuvent associer une graphie à un son (correspondance graphophonétique). Finalement, cette découverte doit être guidée par des interactions avec un adulte ou un pair plus expérimenté (Beaulieu et Langevin, 2014 ; Mauroux *et al.*, 2016). En effet, le principe alphabétique a peu de chances d'être découvert seul par les enfants.

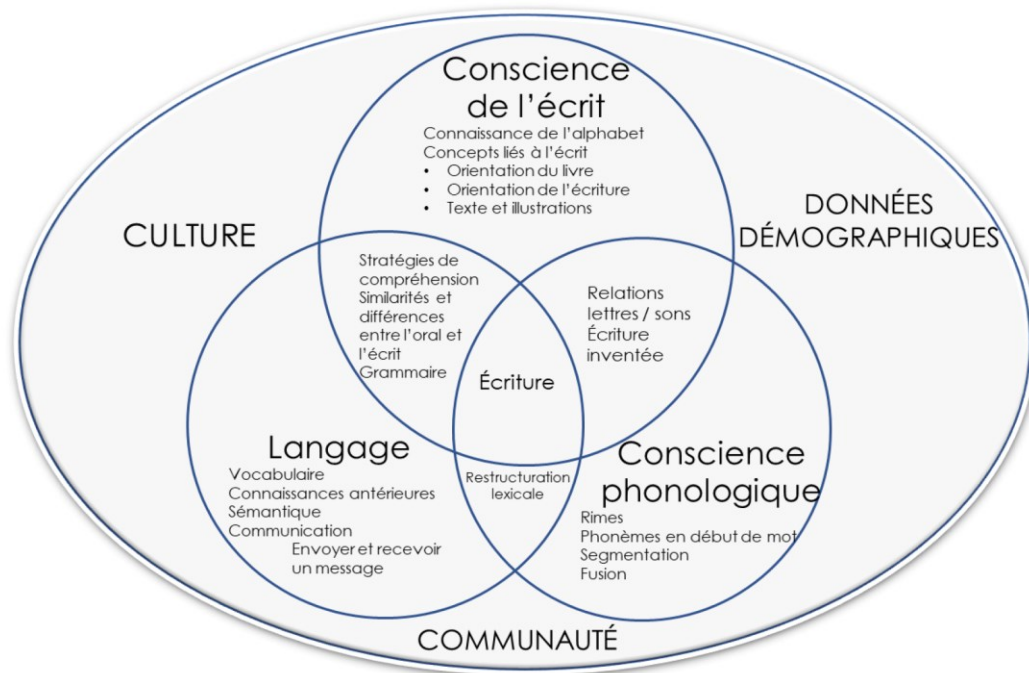
Des chercheurs prétendent que, dès le préscolaire, des exercices réguliers de conscience phonologique faits en combinaison avec des activités visant l'apprentissage des lettres permettraient de favoriser et d'accélérer la compréhension du principe alphabétique (Beecher *et al.*, 2017 ; Faucher, 2015 ; Invernizzi et Tortorelli, 2013). Lorsque les enfants réalisent que la langue orale se décompose en unités plus petites et qu'il y a une correspondance entre les unités de la langue orale (les phonèmes) et les unités de la langue écrite (les graphèmes), ils découvriront le principe alphabétique (Prévost, 2016). En fait, c'est ce lien avec le principe alphabétique qui expliquerait la corrélation entre la conscience phonologique et la réussite et la compréhension en lecture en première année (Chapleau *et al.*, 2011 ; Faucher, 2015).

Dans cette section, nous avons défini les cinq composantes de l'émergence de l'écrit selon Giasson soit la langue orale, la clarté cognitive, la connaissance des lettres, la conscience phonologique et le principe alphabétique (Giasson, 2011). Ces composantes sont exposées séparément, mais peuvent interagir et ne se développent pas dans un ordre précis. Dans la prochaine section, nous présentons le modèle d'émergence de l'écrit de Rohde (2015).

2.1.3 Le modèle de Rohde

Le modèle de Rohde (2015) considère l'émergence de l'écrit comme un processus interactif de trois composantes de l'écrit soit le langage, la conscience phonologique et la conscience de l'écrit produisant ainsi d'autres types de connaissances et d'habiletés (Lachapelle et Charron, 2020 ; Drainville *et al.*, 2021). Le cœur de cette typologie est l'écriture. La figure 2.2 présente ce modèle.

Figure 2.2 Modèle d'émergence de l'écrit de Rohde (2015)



Tirée de Lachapelle et Charron (2020), p. 21.

Selon Rohde (2015), le développement du *langage* favoriserait grandement l'émergence de l'écrit. En effet, les enfants dépendent de la langue orale pour communiquer, pour développer leurs interactions sociales, pour démontrer leurs habiletés et savoirs et acquérir de nouveaux concepts (McGee et Richgels, 2003). Selon elle, le niveau d'aisance de l'enfant avec le langage et le vocabulaire prédirait sa future réussite en lecture et en écriture (Davies *et al.*, 2016 ; Duncan *et al.*, 2007 ; Justice et Pullen, 2003 ; Morrow *et al.*, 2016 ; Zucker *et al.*, 2013). D'ailleurs, nous voyons que, sous la composante langage, ce modèle regroupe des connaissances relevant de la langue orale (ex. : vocabulaire, connaissances antérieures, sémantique) qui rejoignent ce qui est évoqué par Giasson (2011).

Rohde (2015) décrit la *conscience phonologique* comme étant l'habileté à détecter, identifier et manipuler les structures sonores du langage. Selon ce modèle, cette composante de l'émergence de l'écrit serait l'un des plus puissants prédictors de la réussite en lecture et aiderait grandement à découvrir le principe alphabétique (Brady et Shankweiler, 2013 ; Melby-Lervåg *et al.*, 2012). La rime serait le premier indicateur de la conscience phonologique chez les enfants (Justice et Pullen, 2003). Finalement, la conscience phonologique doit être enseignée aux enfants. Les enfants ne pourraient pas apprendre cette composante de l'écrit seuls, sans explications formelles de l'adulte (Goswami, 2001).

La conscience de l'écrit regroupe deux aspects soit la connaissance de l'alphabet et les concepts liés à l'écrit. Concernant la connaissance de l'alphabet, Rohde parle du nom de la lettre, de son de la lettre, de sa forme et de son tracé. Elle évoque aussi la correspondance graphème-phonème qui amène l'enfant à découvrir le principe alphabétique. Pour les concepts liés à l'écrit, Rohde (2015) parle de connaissances de bases reliées à l'écrit et son fonctionnement. Plus précisément, elle traite de la compréhension que l'enfant a de l'écrit (ses différentes fonctions) et du fait que l'écrit véhicule un message. Elle aborde également les concepts de clarté cognitive tels l'orientation du texte et de l'écriture et parle de l'importance de différencier le texte des illustrations.

Ce qui est différent avec le modèle de Rohde (2015), c'est qu'il évoque l'interaction (chevauchement) entre ces trois composantes de l'émergence de l'écrit : langage, conscience phonologique et conscience de l'écrit. Tout d'abord, nous observons le *chevauchement du langage oral et de la conscience phonologique*. Rohde (2015) se base sur certaines recherches (Goswami, 2001 ; Stadler *et al.*, 2007) considérant qu'à l'intersection du langage oral et de la conscience phonologique se trouverait la restructuration lexicale. Cela signifie que la représentation mentale qu'ont les enfants des mots passerait d'une forme globale à une forme plus segmentée (Rohde, 2015). Cette restructuration lexicale s'avérerait nécessaire et essentielle pour faciliter l'identification des mots (Goswami, 2001 ; Stadler *et al.*, 2007).

L'interaction entre la conscience de l'écrit et le langage oral favoriserait le développement de plusieurs stratégies de compréhension en lecture telles que la prédiction, l'inférence et le raisonnement (Rohde, 2015). Cette chercheuse indique également que cette interrelation permettrait aux enfants de découvrir les similarités entre l'oral et l'écrit et se vivrait également au niveau de la syntaxe et de la grammaire.

Un autre chevauchement dans ce modèle est celui *entre la conscience de l'écrit et la conscience phonologique*. Plus précisément, Rohde (2015) parle de la relation entre les lettres et les sons qui constituerait les prémisses du décodage en lecture. Elle ajoute que, pour les enfants, ce décodage nécessiterait à la fois la connaissance de l'alphabet et des sons du langage. Elle aborde également le fait que le décodage permettrait aux enfants de réaliser des activités d'écriture inventée ou spontanée (Rohde, 2015).

Au centre du modèle de Rohde (2015) se trouve *l'écriture*. Elle décrit l'écriture comme étant un processus complexe nécessitant l'interrelation des trois composantes de son modèle soit la conscience phonologique, la conscience de l'écrit et le langage. Tout comme d'autres chercheurs (Clay, 1977 ; Tracey et Morrow,

2015), Rohde (2015) soutient que l'émergence de l'écrit débute bien avant que les enfants soient capables de reconnaître des lettres et des mots.

Finalement, Rohde (2015) ajoute que le développement des trois composantes de l'écrit (soit le langage, la conscience phonologique et la conscience de l'écrit) baignerait dans un contexte se définissant par trois éléments soit la culture, la communauté et les données démographiques. Selon cette chercheuse, on n'aborde pas l'importance et l'influence du contexte dans les autres modèles de l'émergence de l'écrit (Rohde, 2015). La *culture* se définirait comme étant « ce qui est commun à un groupe d'individus et qui le soude (UNESCO, 1982) ». Selon Rohde (2015), la culture ferait donc référence aux expériences sociales et culturelles des enfants (Lachapelle, 2020). Plus un enfant est exposé tôt aux composantes de l'émergence de l'écrit, soit le langage, la conscience phonologique et la conscience de l'écrit, dans sa famille ou dans son environnement quotidien (ex. : plusieurs livres sont à sa disposition à la maison, un parent lui lit fréquemment des albums, l'enfant a accès à une variété de matériel écrit, on fréquente la bibliothèque avec lui), plus cela aura un impact positif sur le développement de son l'émergence de l'écrit. La *communauté*, quant à elle, aurait un impact sur l'émergence de l'écrit des enfants selon le niveau d'engagement et de l'implication de ses membres à soutenir les enfants dans leur émergence de l'écrit (ex. : famille, bibliothèque municipale). Quant aux *données démographiques*, elles traiteraient des expériences antérieures et des différents modes de vie des enfants et des enseignantes.

Nous venons d'exposer le modèle de l'émergence de l'écrit selon Rhode (2015). Dans ce modèle, Rhode définit trois composantes de l'émergence de l'écrit soit le langage, la conscience phonologique et la conscience de l'écrit. La particularité de ce modèle est que ses composantes ne sont pas considérées séparément, mais plutôt en constante interaction (chevauchement). Le centre de ce modèle est l'écriture. De plus, ce modèle tient compte des cadres de vie dans lesquels se développe l'enfant c'est-à-dire la culture, la communauté et les données démographiques.

Dans la prochaine section, nous parlons d'abord des deux approches pédagogiques au préscolaire concernant l'émergence de l'écrit puis nous présentons des interventions éducatives directes et indirectes favorisant l'émergence de l'écrit au préscolaire.

2.2 Interventions éducatives favorisant l'émergence de l'écrit

Il existe deux types d'interventions éducatives soit les interventions éducatives directes et les interventions indirectes (Justice *et al.*, 2008 ; Guo *et al.*, 2012). Les interventions directes concernent les interactions entre l'enseignante et les enfants, et les interactions que les enfants peuvent avoir entre eux (Justice *et al.*,

2008 ; Guo *et al.*, 2012) alors que les interventions indirectes font référence à la façon dont l'enseignante aménage l'espace physique, le matériel et les ressources en classe (Guo *et al.*, 2012). Dans les prochaines sections, ces deux types d'interventions sont décrites par rapport à l'émergence de l'écrit au préscolaire. Toutefois, avant de parler de ces interventions, nous présentons deux approches pédagogiques au préscolaire en émergence de l'écrit.

2.2.1 Les approches pédagogiques au préscolaire en émergence de l'écrit

Deux approches pédagogiques prévalent dans les classes au préscolaire, soit l'approche développementale et l'approche scolarisante.

Au Québec, on observe différentes pratiques éducatives à l'éducation préscolaire pour favoriser l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (CSE, 2012 ; Marinova *et al.*, 2021). L'approche scolarisante viserait l'enseignement systématique de contenus en préparation à la première année du primaire (Little et Cohen-Vogel, 2016 ; Marinova et Drainville, 2019 ; Piasta *et al.*, 2019). Le matériel utilisé serait surtout des cahiers, des feuilles d'exercices et du matériel commercial (CSE, 2012 ; Piasta *et al.*, 2019). L'approche développementale aurait comme fin le développement global de l'enfant, plus précisément le « développement simultané, intégré, graduel et continu de tous les domaines (neurologique, moteur, socioémotionnel, langagier et cognitif) qui le composent » (Bouchard, 2019, p. 1). Selon l'étude de Marinova et Drainville (2019), les enseignantes québécoises à l'éducation préscolaire adopteraient différentes approches pédagogiques allant de l'approche scolarisante à l'approche développementale. D'autres recherches ont démontré une grande variabilité dans les pratiques enseignantes en émergence de l'écrit (Justice *et al.*, 2008 ; Piasta *et al.*, 2019 ; Thériault, 2010).

Les programmes ministériels prescrivent l'approche développementale où « l'activité spontanée et le jeu sont les moyens que l'enfant privilégie pour s'approprier la réalité » (MEQ, 2001, p. 52). Le programme d'éducation préscolaire 4 ans indique que « le jeu permet naturellement à l'enfant d'explorer et de connaître le monde » (MEES, 2017, p. 9).

Afin de favoriser le développement de chacune des composantes de l'émergence de l'écrit, les enseignantes peuvent recourir à des interventions éducatives directes et indirectes (Guo *et al.*, 2012 ; MEQ, 1997 ; Tracey et Morrow, 2015). Guo *et al.* (2012) mentionnent que ce sont les interventions indirectes et les interventions directes mises ensemble qui seraient des plus profitables pour favoriser l'émergence de l'écrit. Dans la prochaine section sont décrites les interventions éducatives directes et indirectes favorisant l'émergence de l'écrit.

2.2.2 Les interventions éducatives directes

C'est lors de l'implantation des classes de préscolaire 5 ans à temps plein que le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 1997) définit les interventions éducatives directes et indirectes à l'éducation préscolaire. En effet, elles sont décrites comme l'ensemble des actions, verbales ou non, posées directement par l'enseignante à l'égard d'un seul enfant ou du groupe d'enfants pour répondre à une intention précise (MEQ, 1997).

Concernant les interventions directes reliées à l'émergence de l'écrit, le MEQ (1997, 2001) rappelle que dans la classe du préscolaire, les enfants prennent conscience de l'utilité de la communication écrite et développent le goût et le plaisir de la lecture et de l'écriture. Il ne devrait pas être question d'enseignement systématique de la communication écrite. Effectivement, la communication se développerait à partir de situations réelles et signifiantes de la vie quotidienne (Bouchard, 2019 ; Little et Cohen-Vogel, 2016 ; Morin, 2011).

Plus tard, Guo *et al.* (2012) décrivent les interventions éducatives directes comme étant l'environnement psychologique de la classe. Des chercheurs soulignent qu'un environnement psychologique de qualité favorise l'émergence de l'écrit (Beecher *et al.*, 2017) et le développement du langage oral et écrit (Casbergue et Strickland, 2016 ; Zuniga et Rueb, 2018).

Dans la prochaine section, nous parlons des interventions éducatives directes utilisées par les enseignantes du préscolaire pour favoriser l'émergence de l'écrit. Nous avons choisi des interventions qui sont les plus nommées par la recherche et que nous pouvons observer le plus fréquemment en classe (Charron *et al.*, 2022 ; Gerde *et al.*, 2012 ; Lachapelle et Charron, 2020 ; MEQ, 2021a). Nous traitons donc de la lecture interactive, du message du matin, de l'écriture du prénom, des interventions qui favorisent le développement des habiletés motrices et des orthographes approchées.

2.2.2.1 La lecture interactive

La lecture interactive est définie comme une activité d'émergence de l'écrit où l'adulte lit un livre à l'enfant et où ils sont en constante interaction lorsqu'ils partagent ce livre (Lefebvre *et al.*, 2011).

La lecture interactive permettrait aux adultes d'avoir des interactions positives et significatives avec les enfants, autour d'un livre. Elle offrirait un contexte de haute qualité, car elle favoriserait l'enseignement

explicité⁶. Ces périodes d'enseignement explicite seraient essentielles pour favoriser le développement des habiletés et des connaissances nécessaires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Nitecki et Chung, 2013). De plus, la lecture interactive procurerait non seulement du plaisir aux enfants, mais aussi de multiples occasions d'explorer les cinq composantes de l'émergence de l'écrit décrites plus tôt dans la section 2.1.2.

La lecture interactive favorise grandement le dialogue entre l'enseignante et les enfants ; elle pourrait donc produire des gains intéressants sur le plan de *la langue orale*, plus précisément en ce qui a trait au vocabulaire et à la syntaxe (Morin, 2011 ; Lefebvre *et al.*, 2011). Lors d'une lecture interactive, les enfants apprendraient davantage de nouveaux mots quand ils seraient exposés plusieurs fois à la lecture d'un même album. Par exemple, dans une étude de Sénéchal (2008), des enfants de trois à cinq ans auraient appris de nouveaux mots après une seule lecture d'un album, mais ils en auraient appris davantage après deux lectures de ce même album, et encore plus après avoir entendu trois lectures de cet album. Il semblerait donc que la lecture répétée d'un même album favoriserait le développement du vocabulaire compris. De plus, selon Beck *et al.* (2013), l'exposition au registre de vocabulaire et syntaxique plus soutenu des albums jeunesse serait essentielle à l'apprentissage du niveau de langage nécessaire pour lire et écrire.

Selon Crinon *et al.* (2015), les enfants d'âge préscolaires provenant de milieux moins favorisés auraient tendance à montrer des habiletés de *clarté cognitive* peu élevées. La lecture interactive serait donc un bon moyen de travailler la clarté cognitive des élèves (Lefebvre *et al.*, 2011 ; Morin, 2011). En effet, la lecture d'albums permettrait aux enfants de se familiariser avec différentes structures de récit, d'être en contact avec un texte écrit qui peut susciter des réflexions (ex. : la présence d'espaces blancs entre les mots, l'emploi de lettres majuscules et minuscules (allographes), les fonctions de l'écrit, les conventions de l'écrit (ex. : on lit de gauche à droite, etc.) (Lefebvre *et al.*, 2011 ; Morin, 2011). Ils apprendraient en effet comment se manipule un livre et la façon dont il est structuré (dessus et dessous du livre, pagination).

Comme le soulignent plusieurs recherches, il est important d'enseigner la *conscience phonologique* dans des contextes signifiants plutôt que dans des contextes structurés et décontextualisés (Bouchard, 2019 ; Little et Cohen-Vogel, 2016). La lecture interactive faciliterait le développement d'habiletés en conscience phonologique car cette approche s'ancre dans un contexte littéraire concret. Par exemple, les

⁶ L'enseignement explicite est une pratique enseignante efficace qui permet à l'enseignante de présenter des contenus et des stratégies d'apprentissage en trois étapes : modelage, pratique guidée et pratique autonome. (Gauthier *et al.*, 2013).

enfants pourraient compter les syllabes dans certains mots en tapant des mains. Pour les sons, l'enseignante attirerait l'attention des enfants sur la fin des mots de l'histoire et les aiderait à trouver les mots qui riment (ceux qui finissent par le ou les mêmes sons). Elle travaillerait également avec eux les sons par lesquels les mots commencent et les encouragerait à trouver ceux qui débutent par le même son (Lefebvre, 2017).

La lecture interactive favoriserait également le développement de la *connaissance des lettres*. Par exemple, la première de couverture des albums jeunesse offrirait une occasion unique d'attirer l'attention des enfants sur les lettres, car celles-ci sont souvent présentées en gros caractères (Lefebvre, 2017 ; Mantzicopoulos et Patrick, 2011). Il serait ainsi possible d'inviter les enfants à nommer les lettres reconnues et produire leur son ainsi qu'à reconnaître les lettres écrites selon différents allographes.

Lorsque les enfants sont exposés à une histoire, ils feraient ses premiers pas dans la *compréhension des relations existant entre l'oral et l'écrit*. Par exemple, ils prendraient conscience que tous les mots sont écrits, qu'ils sont lus dans l'ordre de leur présentation visuelle, qu'un mot bref à l'oral correspond à un mot court à l'écrit (et vice-versa) (Fayol et Jaffré, 2016 ; Prévost, 2016).

En somme, il est important de préciser que ce n'est pas la lecture elle-même qui serait profitable aux enfants, mais bien les interactions entre l'enseignante et les enfants ou entre les enfants et qui ont lieu avant, pendant et après la lecture (Giasson, 2011 ; Lefebvre *et al.*, 2011).

2.2.2.2 Le message du matin

Une autre pratique de plus en plus répandue au préscolaire est le message du matin. Cette activité représenterait un contexte signifiant et stimulant pour l'appropriation du français écrit chez les élèves (Charron *et al.*, 2016 ; Hindman et Wasik, 2011). Cette pratique consiste en un court message que l'enseignante écrit préalablement au tableau afin que les enfants, à leur entrée en classe le matin, tentent de le décoder (Charron *et al.*, 2016 ; Hindman et Wasik, 2011). Il est généralement présenté de façon formelle aux élèves en grand groupe lors du rassemblement du matin.

Ce message peut prendre plusieurs formes, mais généralement, il est composé d'une phrase de salutation, se poursuit avec une ou deux phrases et se termine par la signature. La phrase peut être construite par l'enseignante seule, par un ou des enfants ou à la suite d'une interaction entre eux et l'enseignante (Handman et Wasik, 2011). À titre d'exemple, le message peut présenter le menu de la journée, souligner l'anniversaire d'un élève, annoncer une activité, etc. Le message du matin devrait contenir de

l'information qui est significative pour les enfants. De plus, Handman et Wasik (2011) avancent qu'il serait souhaitable d'y retrouver un ou des mots de vocabulaire vus en classe et des lettres connues des enfants. Morin (2011) ajoute d'utiliser régulièrement des mots familiers (ex. : bonjour, ami, le prénom de l'enseignante) afin d'exposer les enfants à ceux-ci et que peu à peu ils les reconnaissent avec assurance.

Le message du matin permettrait de travailler plusieurs composantes de l'émergence de l'écrit (Charron *et al.*, 2016). Tout comme la lecture partagée enrichie, le message du matin permettrait de travailler la *clarté cognitive*. En effet, on y travaillerait les fonctions de la lecture (lire pour s'informer, se divertir, féliciter). L'idée d'écrire quotidiennement un message aux enfants constituerait un réel contexte de communication écrite dans lequel un scripteur « producteur du message » et des apprentis-lecteurs tenteraient ensemble de donner sens au message à lire tout en étant en interaction (Handman et Wasik, 2011 ; Morin, 2011). L'exploitation du message du matin permettrait aussi de présenter aux enfants les *conventions de l'écrit*. Par l'intermédiaire de ce message, l'enseignante parle de l'orientation de la lecture (gauche à droite et de haut en bas). On peut aussi faire remarquer la présence de blancs graphiques (espaces), la ponctuation (ex. : majuscule en début de phrase et point en fin de phrase, virgule).

De plus, le message du matin travaillerait également la *connaissance des lettres*. En effet, il permettrait de porter l'attention sur des lettres spécifiques, leur nom, le son des lettres, leur tracé et leur forme (Charron *et al.*, 2016). Il amènerait aussi les enfants à distinguer le concept de lettre, de mot et de phrase (Charron *et al.*, 2016 ; Morin, 2011).

Il aiderait également l'enfant à faire le transfert de l'oral à l'écrit (Hindman et Wasik, 2011). Il favoriserait ainsi la *découverte du principe alphabétique*. En effet, l'enfant découvrirait que le mot à l'oral est composé d'unités et qu'à chaque unité phonologique (phonème) correspond une unité graphique (graphème) lorsque l'enseignante aide les élèves à décoder le message (Beaulieu et Langevin, 2014 ; Fayol et Jaffré, 2016 ; Prévost et Morin, 2015).

2.2.2.3 L'écriture du prénom

Plusieurs chercheurs ont évoqué le rôle essentiel que peut jouer le prénom dans l'émergence de l'écrit (Prévost et Morin, 2011 ; Pulido et Morin, 2016 ; Puranik *et al.*, 2011 ; Puranik et Lonigan, 2012). Les activités vécues autour du prénom permettraient de travailler la langue dans un contexte naturel favorisant l'acquisition de nouvelles connaissances notamment sur son fonctionnement et ses constituants (Gerde *et al.*, 2012 ; Prévost et Morin, 2011). La capacité à écrire son prénom au préscolaire représenterait un indice de réussite en lecture-écriture en première année du primaire (Puranik *et al.*, 2011).

Selon Gerde *et al.* (2012), le prénom représenterait un réservoir abondant et intéressant de lettres pour favoriser le développement des habiletés reliées à l'écrit. De plus, l'écriture du prénom ferait partie d'une des premières prouesses d'écriture chez les enfants. D'ailleurs, environ 40 % des lettres utilisées lors des productions écrites des enfants proviendraient de leur prénom (Prévost et Morin, 2011). Donc, considérant le statut affectif qu'a le prénom pour les enfants, son exploration dans les activités sur la langue permettrait de susciter davantage l'intérêt des enfants (Prévost et Morin, 2011).

Avant de débiter le préscolaire, nombreux sont les enfants qui ont eu la chance de s'exercer à tracer les lettres de leur prénom. En plus de les aider à apprendre le tracé des lettres, Prévost et Morin (2011) avancent qu'il serait intéressant d'utiliser les prénoms des enfants dans des activités de conscience phonologique en maternelle. En effet, comme les prénoms des enfants comportent aussi un nombre important de phonèmes de la langue française, il serait intéressant de les exploiter pour s'amuser à faire des rimes (ex. : Béatrice aime la réglisse) ou encore pour apprendre le son que fait chacune des lettres constituant le prénom. Ce type d'activité favoriserait le développement de la conscience phonologique et éveillerait les enfants aux correspondances lettres-sons de la langue (découverte du principe alphabétique) (Prévost et Morin, 2011).

Par exemple, concernant la connaissance du nom des lettres, les résultats des recherches révèlent que les enfants réussiraient mieux à nommer les lettres quand celles-ci correspondent aux lettres de leur prénom que lorsqu'elles n'y correspondent pas (Bouchière *et al.*, 2010 ; Gerde *et al.*, 2012 ; MacNeill *et al.*, 2013). De plus, les lettres du prénom sont les premières lettres que l'enfant saurait tracer (Puranik *et al.*, 2011 ; Puranik *et al.*, 2014) et il les utiliserait jusqu'à l'âge de 5 ans pour simuler l'écriture d'autres mots (Otake *et al.*, 2017).

2.2.2.4 Les interventions directes favorisant le développement des habiletés motrices

L'écriture est une activité complexe qui fait appel à plusieurs compétences, à la fois sensorimotrices, attentionnelles, cognitives et linguistiques. Pour un adulte, donc pour un scripteur devenu expert, il est difficile de se rendre compte comment cet apprentissage a été long et difficile tant il nous semble que cette habileté nous est facile et naturelle (Bara et Gentaz, 2010).

À ce propos, les enfants qui ont de la difficulté à tracer des lettres pourraient rapidement développer un sentiment d'incompétence et présenter des comportements d'évitement vis-à-vis des tâches d'écriture (Santangelo et Graham, 2015). Il serait donc essentiel que les enfants, dès le préscolaire, vivent des activités riches, signifiantes, fréquentes et diversifiées qui le prépareraient à un apprentissage formel de

l'écrit (Bouchard, 2019 ; CSE, 2012 ; Little et Cohen-Vogel, 2016 ; Santangelo et Graham, 2015). Celles-ci aideraient les enfants à développer les habiletés motrices nécessaires à l'apprentissage de l'écriture. Morin (2011) précise que l'on devrait toutefois éviter les entraînements formels au tracé des lettres sans lien avec des activités de communication significatives (ex. : faire tracer une lettre à plusieurs reprises sur des lignes ou dans des « trottoirs »). Malgré l'importance accordée au tracé des lettres pour développer les composantes de l'émergence de l'écrit dans l'écrit, Puranik *et al.* (2011) mentionnent que les activités d'écriture seraient fréquemment négligées par les enseignantes (Bonneton-Botté *et al.*, 2018).

Pourtant, le développement, au cours de l'enfance (plus particulièrement au préscolaire), de la stabilité posturale, d'habiletés de base en motricité globale et fine, ainsi que des habiletés visuomotrices le prépare à l'apprentissage du geste d'écriture (Morin, 2011). Selon Coallier *et al.* (2012), le préscolaire s'avèrerait une période charnière pour la préparation et la stimulation aux habiletés motrices. En effet, longtemps sous-estimée, les habiletés motrices seraient maintenant considérées comme une composante essentielle de l'apprentissage de l'écriture (Morin *et al.*, 2017). La motricité fine au préscolaire serait liée au rendement ultérieur en écriture et en lecture (Pagani *et al.*, 2011).

La mise en place d'activités, riches et signifiantes, sollicitant un ensemble d'informations visuelles, motrices et orthographiques contribuerait à préparer l'enfant à l'apprentissage formel de l'écriture (Morin, 2014). Comme mentionné plus tôt, l'écriture du prénom ou l'exploitation des prénoms des enfants dans des activités de conscience phonologique ou d'écriture spontanée amènerait les enfants à s'exercer à tracer des lettres dans différentes situations authentiques (Devichi et Noyer-Martin, 2020 ; Prévost et Morin, 2011 ; Puranik *et al.*, 2011).

Plusieurs recherches ont également démontré qu'une exploration multisensorielle des lettres contribuerait au développement du geste graphomoteur (Labrecque *et al.*, 2018). L'utilisation de la motricité globale permettrait également un apprentissage de la forme des lettres et du sens du tracé. L'enseignante pourrait ainsi inciter les enfants à manipuler des lettres en trois dimensions pour en explorer les traits qui les composent et les comparer entre elles ou permettre aux enfants de former une lettre au sol avec leur corps. Elle pourrait aussi faire marcher le tracé d'une lettre géante au sol ou produire le tracé dans les airs avec la main. (Labrecque *et al.*, 2018). Ces moyens efficaces et ludiques seraient, de plus, tout à fait adaptés au préscolaire « puisqu'ils répondraient à un besoin d'exploration tactile de l'environnement très présent chez les jeunes enfants » (Bara *et al.*, 2013, p. 13).

Finalement, il ne faudrait pas s'attendre à ce que les enfants sachent bien tracer les lettres à la fin de la maternelle, mais il est souhaitable de les voir acquérir une bonne tenue du crayon et le sens du tracé des lettres (Giasson, 2011).

2.2.2.5 Les orthographes approchées

En plus de faire découvrir aux enfants les fonctions de l'écrit (écrire pour se souvenir, pour communiquer, pour informer), l'enseignante du préscolaire peut faire explorer différentes formes d'écriture spontanée à ses élèves pour satisfaire leur besoin de communiquer (MEQ, 2001, 2021a). À ce propos, des chercheurs ont montré qu'il serait gagnant de susciter des tentatives d'écriture chez les enfants dès le préscolaire (Mauroux, 2014 ; Ouellette et Sénéchal, 2017).

Selon les connaissances scientifiques actuelles, ce ne serait pas seulement les tentatives d'écriture qui seraient profitables au développement des compétences à l'écrit et dans leur compréhension de la langue écrite, mais aussi les discussions que les enfants ont avec leurs pairs et avec leur enseignante par rapport aux différentes hypothèses orthographiques et la norme attendue (Labrecque *et al.*, 2018 ; Morin, 2011). Ces tentatives d'écriture sont appelées « orthographes approchées » et amèneraient les élèves à échanger et à partager leurs connaissances et leurs stratégies d'écriture, tout en étant accompagnés de leur enseignante qui les guide dans cette démarche. L'adjectif « approchées » signifie qu'on se « rapproche progressivement de la norme orthographique » (Fortin-Clément, 2019).

De plus en plus d'enseignantes expérimentent donc les tentatives d'écriture dans leur classe. Celles-ci seraient très aidantes pour les enfants à risque de développer des difficultés d'apprentissage et feraient davantage progresser les enfants dans leur compréhension du principe alphabétique que les autres approches (Morin *et al.*, 2009 ; Charron *et al.*, 2016).

Selon plusieurs études, les orthographes approchées aideraient les enfants à développer leurs compétences phonologiques (ex. : capacité à segmenter les mots en syllabes ou en phonèmes à l'oral) (Sénéchal *et al.*, 2012). De plus, les orthographes approchées permettraient de développer des tentatives d'écriture de plus en plus élaborées et d'améliorer leurs premières capacités à décoder ou segmenter des mots (prémises de la lecture) (Alves Martins et Silva, 2013 ; Sénéchal *et al.*, 2012). Ouellette et Sénéchal (2017) ont montré que les bénéfices des orthographes approchées par rapport à la connaissance des lettres, à la conscience phonologique, à la lecture et à l'orthographe seraient observables non seulement au préscolaire, mais également en première année du primaire.

Dans cette section, après avoir exposé les deux approches pédagogiques du préscolaire en émergence de l'écrit, soit l'approche scolarisante et développementale, nous avons parlé de cinq interventions éducatives directes favorisant l'émergence de l'écrit qui sont nommées par la recherche et souvent observées dans les classes de préscolaire soit la lecture interactive, le message du matin, l'écriture du prénom, les interventions directes favorisant le développement des habiletés motrices et les orthographe approchées. Pour développer l'émergence de l'écrit des enfants, ces interventions se révèlent plus efficaces si elles se vivent dans des contextes réels et signifiants pour les enfants. Dans la section 2.2.3, nous définissons d'abord les interventions éducatives indirectes et, par la suite, nommons trois interventions éducatives indirectes qui sont souvent nommées par la recherche et visibles dans les classes de préscolaire.

2.2.3 Les interventions éducatives indirectes

Le MEQ (1997) présente les interventions éducatives indirectes comme étant le type d'interventions qui se réalisent par le biais d'un intermédiaire entre l'enseignante et l'enfant (MEQ, 1997). Cet intermédiaire concerne les aspects de l'organisation fonctionnelle de la classe, soit l'aménagement de l'espace et l'organisation matérielle (la disposition, le choix et la variété du matériel) (MEQ, 1997). Des chercheurs vont dans le même sens et associent les interventions éducatives indirectes à l'environnement physique de la classe faisant toujours référence à la façon dont l'enseignante aménage l'espace physique, le matériel et les ressources en classe (Casbergue et Strickland, 2016 ; Guo *et al.*, 2012).

Dynia *et al.* (2018) ont fait une recherche aux États-Unis évaluant la qualité de l'environnement physique en émergence de l'écrit dans 245 classes de préscolaire 4 ans et 5 ans en mesurant différents éléments du matériel et du mobilier de la classe (Lachapelle, 2020). Les résultats de cette recherche font émerger un modèle à cinq dimensions de l'environnement physique de l'émergence de l'écrit. Ces cinq dimensions sont : la variété et l'usage des livres, la variété et l'usage du matériel au coin écriture, la variété de l'environnement écrit, la variété et l'usage des technologies et la variété et l'usage des autres types de matériel écrit. Le tableau 2.2 résume ces cinq dimensions de l'environnement physique en émergence de l'écrit et illustre des exemples de ce que l'on doit observer en classe.

Tableau 2.2 Cinq dimensions de l'environnement physique d'une classe en émergence de l'écrit

Dimensions de l'environnement physique en émergence de l'écrit	Items à observer en classe
Variété et usage des livres	<ul style="list-style-type: none"> › Coin lecture › Abécédaires › Livres de poésie › Livres traitant de différents thèmes abordés en classe › Temps de fréquentation du coin-lecture
Variété et utilisation du matériel au coin écriture	<ul style="list-style-type: none"> › Différentes sortes de crayons et de papier › Temps passé au coin écriture
Variété de l'environnement écrit	<ul style="list-style-type: none"> › Alphabet › Matériel écrit de grand format › Productions écrites des enfants › Affichage de textes dictés à l'adulte › Étiquettes des noms des enfants › Étiquettes ou mur de mots
Variété et usage des technologies	<ul style="list-style-type: none"> › Centre d'écoute › Jeux d'ordinateur › Temps passé au coin écoute et à l'ordinateur
Variété et usage de d'autres types de matériel écrit	<ul style="list-style-type: none"> › Matériel d'écriture dans les autres aires de jeux de la classe › Casse-tête de mots ou de lettres › Portfolios des productions écrites des enfants › Temps passé avec les jeux de mots et de sons accessoires liés à l'écrit

Tiré de Dynia *et al.* (2018), p. 13 et de Lachapelle (2020), p. 66.

En résumé, les résultats de la recherche menée par Dynia *et al.* (2018) démontrent que l'environnement physique serait important pour favoriser l'émergence de l'écrit, mais que les interactions entre l'enseignante et les enfants seraient essentielles et pourraient grandement contribuer à augmenter l'efficacité d'un environnement physique. D'après Dynia *et al.* (2018), la qualité de l'environnement physique doit être considérée non seulement pour la quantité et la variété du matériel qui sont présents, mais également en fonction de l'utilisation qui est réellement faite du matériel lié à l'émergence de l'écrit.

Ces résultats sont similaires à ceux de Guo *et al.* (2012). Leur recherche réalisée au Québec dans 30 classes de préscolaire 4 ans en milieu défavorisé a démontré que les enfants développeraient davantage leurs habiletés en émergence de l'écrit lorsqu'ils baignent dans un environnement physique dit de qualité.

Avec les interventions directes présentées précédemment, l'aménagement de l'espace serait reconnu, à l'éducation préscolaire, comme étant l'un des facteurs les plus influents pour favoriser l'appropriation de

la lecture et de l'écriture par les enfants (Charron *et al.*, 2016 ; Guo *et al.*, 2012 ; Tracey et Morrow, 2015). Ainsi, l'environnement physique s'avère important, mais insuffisant à lui seul et se doit d'être soutenu par les interventions directes) (Dyenia *et al.*, 2018 ; Guo *et al.*, 2012 ; Lachapelle, 2020). Les travaux de Casbergue *et al.* (2008) démontrent aussi que les enfants progressent davantage en émergence de l'écrit lorsqu'ils reçoivent du soutien de l'enseignante au quotidien lors des interventions indirectes.

Dans la prochaine section seront décrites trois interventions indirectes présentes dans les classes de préscolaire qui favorisent l'émergence de l'écrit soit le coin lecture, le coin écriture et les jeux symboliques. Ces trois interventions indirectes, si elles répondent à certains facteurs par rapport à leur qualité et leur aménagement, stimuleraient l'émergence de l'écrit (Dubois *et al.*, 2019 ; Tracey et Morrow, 2015).

2.2.3.1 Le coin lecture

Selon Giasson (2011), le coin lecture est un endroit dans lequel les enfants peuvent s'installer pour regarder et lire des livres. D'ailleurs, selon Dyenia *et al.* (2018), l'accès aux livres serait essentiel en classe. Considérée comme une intervention indirecte, la présence d'un coin lecture dans la classe de préscolaire influencerait positivement la lecture volontaire et spontanée des enfants (Boudreau *et al.*, 2019 ; Giasson, 2011). Il est essentiel que cet endroit soit agréable pour les enfants, qu'il leur donne le goût de le visiter. Lorsque plusieurs enfants peuvent le fréquenter, cela encouragerait les interactions sociales donnant ainsi naissance à une communauté de lecteurs (Thériault, 2010). Le coin lecture favoriserait davantage les interactions entre les enfants et les livres et développerait des habiletés qui les prépareraient aux apprentissages formels en lecture et en écriture (Boudreau *et al.*, 2019). La véritable utilisation du coin lecture par les enfants et le soutien de l'enseignante seraient d'ailleurs d'autres aspects importants à considérer lorsqu'il est question de soutenir l'émergence de l'écrit (Casbergue *et al.*, 2008 ; Dyenia *et al.*, 2018 ; Guo *et al.*, 2012 ; Lachapelle, 2020).

Giasson (2011) et Tracey et Morrow (2015) ont relevé les caractéristiques que devraient offrir un coin lecture de qualité (voir le tableau 2.3 ci-dessous). Tout d'abord, en plus d'être attrayant, un coin lecture de qualité offrirait un bon éclairage et au moins 5 places confortables assises. Il serait placé dans un coin intime et tranquille de la classe. Des peluches, des marionnettes pourraient aussi être présentes ainsi que des affiches faisant la promotion des livres. Il offrirait suffisamment de livres (au moins 8 par enfant). La présence de livres en bon état et en quantité suffisante dans le coin-lecture s'avérerait être l'un des facteurs motivationnels pour la lecture (Charron *et al.*, 2016). On placerait ces livres dans des bibliothèques ou des paniers (Tracey et Morrow, 2015). Plusieurs genres de livres seraient proposés tels que des documentaires,

des contes traditionnels, des récits réalistes (exploitant des situations vécues par les enfants), des abécédaires, des revues, des livres de légendes ainsi que des productions faites par les enfants (Kennedy, 2013). Ils seraient de niveaux de difficulté variés et exposeraient quelques livres du même auteur. Il serait intéressant de changer régulièrement les livres, d'organiser un certain système de classement et de rendre visible la première de couverture de certains livres (dans les bacs ou sur un présentoir par exemple).

Tableau 2.3 Caractéristiques de l'aménagement d'un coin lecture de qualité

-
- Il offre de l'intimité et de la tranquillité (Giasson, 2011).
 - Il est bien éclairé (Giasson, 2011).
 - Il propose des places confortables (Tracey et Morrow, 2015).
 - Il accueille plusieurs enfants, soit plus de cinq (Giasson, 2011).
 - Il possède une bibliothèque ou des paniers pour ranger les livres (Tracey et Morrow, 2015).
 - Des affiches faisant la promotion de livres et de la lecture sont présentes (Giasson, 2011).
 - Au moins huit livres par enfant sont offerts (Giasson, 2011 ; Charron *et al.*, 2016).
 - Plusieurs genres de livres sont proposés (ex. : documentaires, albums sans texte, imagiers, chiffriers) (Giasson, 2011 ; Kennedy, 2013)
 - Des niveaux variés de difficulté de livres sont présents (Giasson, 2011)
 - Quelques livres couvrent un auteur, un personnage ou un thème (Giasson, 2011).
 - Des marionnettes ou des peluches sont présentes (Tracey et Morrow, 2015).
 - La couverture de certains livres est visible (Giasson, 2011 ; Tracey et Morrow, 2015).
 - Les livres respectent un système de classement (Tracey et Morrow, 2015).
 - Une rotation des livres a lieu régulièrement (Giasson, 2011 ; Tracey et Morrow, 2015).
-

Tiré de Dubois *et al.* (2019), p. 152.

Des études se sont intéressées à la présence du coin lecture ou à la qualité de son aménagement pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants (Dubois *et al.*, 2019). Tout d'abord, Thériault (2008) a réalisé une étude auprès de six enseignantes de préscolaire 4 ans en milieux défavorisés. À la suite d'observations, la chercheuse a identifié qu'aucun coin lecture n'était présent dans ces six classes. Elles avaient une bibliothèque de livres qui n'offrait qu'un livre par enfant. De plus, le contenu de ces bibliothèques changeait peu pendant l'année scolaire. En 2020, la recherche de Lachapelle démontre un résultat similaire. En effet, dans les six classes du préscolaire de sa recherche (dont une 4 ans), la moitié des classes avait un coin lecture contenant un nombre insuffisant de livres (12 à 15 livres) et ceux-ci étaient peu variés. Drainville et Charron (2021) ont aussi fait une recherche qui évaluait la qualité de l'environnement physique et psychologique par rapport à l'émergence de l'écrit dans 30 classes

d'éducation préscolaire 4 ans. Les résultats de cette recherche vont dans le même sens : seulement 46,7 % des classes observées possédait un coin dans la classe aménagé pour la lecture et présentent les caractéristiques énumérées au tableau 2.2.

2.2.3.2 Le coin écriture

Une classe qui offre un environnement physique de qualité en émergence de l'écrit fournirait aux enfants du matériel d'écriture varié (Gerde *et al.*, 2012). À ce propos, le coin écriture est un endroit propice pour que les enfants exploitent du matériel d'écriture et qu'ils imitent les comportements du scripteur (Charron *et al.*, 2016). De plus, bien qu'il fasse partie des intervention indirectes, ce coin encouragerait l'enfant à parler « des représentations de ses écrits, de les comparer avec ceux de ses pairs et de les faire évoluer dans un contexte ludique et informel » (Dubois *et al.*, 2019, p. 152). Plus une classe offrirait du matériel écrit varié aux enfants, plus on encouragerait leurs tentatives d'écriture (Zhang *et al.*, 2015). En plus de développer leur intérêt par rapport à l'écriture, ce coin favoriserait aussi le développement de leurs compétences en lecture et en écriture (Guo *et al.*, 2012). Comme mentionné plus tôt, l'environnement physique s'avère important, mais est insuffisant à lui seul et se doit d'être soutenu par l'environnement psychologique (Dynea *et al.*, 2018 ; Guo *et al.*, 2012 ; Lachapelle, 2020). Plus précisément, l'enfant doit être soutenu par l'adulte même si son environnement de classe est riche en matériel écrit. Être exposé quotidiennement à de multiples contextes signifiants d'écriture en est un exemple (Gerde *et al.*, 2012).

Tout comme le coin lecture, des caractéristiques propres à un coin écriture de qualité sont identifiées (Dubois *et al.*, 2019 ; Giasson, 2011 ; Tracey et Morrow, 2015). Tout d'abord, un coin écriture de qualité posséderait une table et des chaises et se situerait dans un coin calme de la classe. On y retrouverait des papiers diversifiés de formats différents ainsi que des crayons de couleurs variées. On offrirait du matériel pour fabriquer des livres : cartons, feuilles, agrafeuse, colle, ciseaux, etc. Des lettres mobiles et des mots-étiquettes seraient également présents. Un abécédaire ou un dictionnaire serait accessible aux enfants. Finalement, on afficherait les productions écrites des enfants. Le tableau 2.4 présente ces caractéristiques.

Tableau 2.4 Caractéristiques de l'aménagement d'un coin écriture de qualité

-
- Il possède une table et des chaises (Giasson, 2011 ; Tracey et Morrow, 2015).
 - Il est situé dans un endroit calme (Giasson, 2011).
 - Plusieurs types de crayons de couleurs variées sont offerts (Giasson, 2011 ; Tracey et Morrow, 2015).
 - Il possède une diversité de papier de différents formats (Giasson, 2011)
 - Il offre du matériel pour confectionner des livres (ex. : cartons, feuilles blanches, agrafeuse, perforatrice, colle, ciseaux, etc.) (Giasson, 2011).
 - Des lettres mobiles sont offertes aux enfants (Giasson, 2011).
 - Des mots étiquettes sont présents (Giasson, 2011 ; Gerde *et al.*, 2012 ; Tracey et Morrow, 2015)
 - Un abécédaire ou un dictionnaire pour enfant est accessible (Giasson, 2011 ; Tracey et Morrow, 2015).
 - Les productions écrites des enfants sont affichées (Giasson, 2011).
-

Tiré de Dubois *et al.* (2019), p. 153.

À notre connaissance, peu d'études se seraient intéressées à sa présence ou à la qualité de son aménagement pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants. Thériault (2008) a constaté que seulement deux des six classes de préscolaire 4 ans observées avaient aménagé un coin écriture. Les seules observations que la chercheuse donne par rapport à ces coins sont limitées : ils accueilleraient un enfant chacun et le matériel offert serait du papier et des crayons. Zhang *et al.* (2015) décrivent pratiquement la même situation, mais cette fois aux États-Unis. Les résultats de leur recherche indiquent qu'environ 60 % des 31 classes de maternelle 4 et 5 ans observées auraient un espace dédié à l'écriture dans leur période d'observation automnale et 45 % dans leur temps d'observation hivernal. Toutefois, comme les résultats présentés concernent l'environnement d'écriture général des classes, ils n'abordent pas la qualité de leur aménagement. Dubois *et al.* (2019) avancent donc que peu d'études existeraient au sujet du coin écriture au préscolaire 5 ans et, de plus, elles décriraient peu son aménagement. À la suite de ce constat, Drainville et Charron (2021) ont mené une étude visant à étudier l'aménagement des coins écriture. Les résultats vont dans le même sens que les autres recherches : seulement deux enseignantes sur un total de 30 (6,7 %) avaient aménagé un coin écriture dans leur classe (Drainville et Charron, 2021).

2.2.3.3 Le coin de jeux symboliques

Le jeu symbolique est un jeu souvent mis de l'avant par les enfants dans les classes de préscolaire et fait partie des interventions indirectes qu'on peut mettre en place en classe pour favoriser l'émergence de l'écrit. Plus précisément, le jeu symbolique permet de faire semblant (ex. : faire semblant d'être une maman, une infirmière, de faire les courses), d'imiter les objets et les autres (enfants ou adultes), de jouer

des rôles, de créer des scénarios, de représenter la réalité au moyen d'images, de signes ou de symboles (Bodrova et Leong, 2012 ; Bouchard, 2019 ; Landry, 2014). Ce jeu de faire-semblant peut être très simple (ex. : transformer un objet) ou complexe (ex. : jeu incluant une préparation, une mise en scène avec un « script » étoffé) (Vygotsky, 1978).

Le jeu symbolique occuperait une place prépondérante dans le développement des enfants du préscolaire (Bodrova et Leong, 2012 ; Marinova et Drainville, 2019 ; MEQ, 2001).

L'activité spontanée et le jeu sont les moyens que l'enfant privilégie pour s'approprier la réalité ; il est donc justifié que ces activités aient une place de choix à la maternelle et que l'espace et le temps soient organisés en conséquence (MEQ, 2001, p. 52).

Le jeu symbolique lié à l'émergence de l'écrit permettrait aux enfants d'utiliser un langage d'un niveau supérieur. Selon Bouchard *et al.* (2020), les jeux symboliques constitueraient un puissant outil pour favoriser le développement du langage. Toutefois, comme la recherche l'évoque pour tous les types d'environnement physique au préscolaire, le soutien de l'adulte lors des jeux symboliques est essentiel (Dyňa *et al.*, 2018 ; Drainville *et al.*, 2021 ; Marinova et Drainville, 2019). Selon Drainville (2017), les jeux symboliques constitueraient 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 favoriseraient l'émergence de l'écrit lorsque l'enseignante met en pratique différents rôles (conteur, guide, médiateur et décideur) et qu'elle enrichit le coin de jeux symboliques de matériel écrit (Boudreau et Charron, 2015 ; Drainville *et al.*, 2021 ; Lachapelle, 2020).

Ce matériel encouragerait les enfants à adopter des comportements de lecteurs et de scripteurs dans un contexte naturel (Jacob, Charron et Silveira, 2015 ; Marinova, 2014 ; Roskos, 2013) favorisant ainsi la découverte des différentes fonctions et conventions de l'écrit (Marinova, 2015). Cela influencerait positivement leur intérêt pour l'écrit et accroîtrait leur motivation à apprendre à lire et à écrire (Dubois *et al.*, 2019). Selon Baroody et Diamond (2016), l'engagement dans des activités reliées à l'émergence de l'écrit lors des jeux symboliques aurait aussi des effets indirects sur le développement de la conscience phonologique et de leur vocabulaire expressif. De plus, le jeu symbolique soutenu par du matériel écrit et par l'enseignante respecterait l'approche développementale qui est privilégiée à l'éducation préscolaire au Québec (Bouchard, 2019 ; Drainville, 2017 ; MEES, 2017).

Plusieurs caractéristiques sont présentées dans les écrits scientifiques pour décrire un aménagement de qualité du coin de jeux symboliques (Bodrova et Leong, 2012 ; Charron, 2014 ; Guo *et al.*, 2012). Par

exemple, le coin de jeux symboliques devrait se situer idéalement dans un endroit isolé et calme de la classe (Boudreau et Charron, 2014) et serait aménagé selon des thématiques avec lesquelles les enfants sont familiers (Giasson, 2011). De plus, l’enseignante le varierait régulièrement (Giasson, 2011). On placerait le mobilier et les accessoires de façon stratégique, c’est-à-dire de façon à favoriser les rôles et scénarios (Boudreau et Charron, 2014). On pourrait proposer au moins quatre rôles aux enfants (Bodrova et Leong, 2012) et mettre à leur disposition beaucoup de matériel relié à l’écrit en lien avec les rôles proposés (ex. : des prescriptions pour le médecin du coin hôpital) (Gerde *et al.*, 2012 ; Jacob *et al.*, 2015). Du matériel écrit d’usage plus neutre (ex. : un calepin qui pourra devenir un menu de restaurant) et de nature définie (ex. : un véritable menu de restaurant) seraient également disponibles (Bodrova et Leong, 2012 ; Koza et Gouveia, 2016). Finalement, on placerait des livres en lien avec le thème en cours ou en lien avec les rôles (Guo *et al.*, 2012). Le tableau 2.5 présente ces caractéristiques.

Tableau 2.5 Caractéristiques de l’aménagement d’un coin de jeux symboliques de qualité

-
- Il est aménagé dans un endroit isolé et calme (Boudreau et Charron, 2014)
 - Le mobilier et les accessoires sont disposés de manière logique afin que les enfants puissent jouer leurs rôles et de scénarios élaborés (Boudreau et Charron, 2014).
 - Au moins quatre rôles à jouer sont proposés aux enfants (Bodrova et Leong, 2012).
 - Il est aménagé à partir de thèmes connus des enfants (Giasson, 2011).
 - Il possède du matériel écrit varié et en lien avec le thème en cours (Gerde *et al.*, 2012 ; Jacob *et al.*, 2015).
 - On y retrouve du matériel écrit de nature neutre et de nature définie (Bodrova et Leong, 2012 ; Koza et Gouveia, 2016 ; Landry *et al.*, 2012).
 - Des livres en lien au thème sont disponibles (Boudreau et Charron, 2015 ; Guo *et al.*, 2012)
 - Les enfants ont accès au matériel écrit aisément (Koza et Gouveia, 2016).
 - Le thème du coin jeux symbolique varie pendant l’année scolaire (Giasson, 2011).
-

Tiré de Dubois *et al.* (2019), p. 154.

Quelques chercheurs se sont penchés sur la qualité de l’aménagement du coin de jeux symboliques pour favoriser l’émergence de l’écrit des enfants (Dubois *et al.*, 2019). Deux études arrivent aux mêmes conclusions : peu de matériel écrit serait présent dans les coins de jeux symboliques (Thériault, 2008 ; Zhang *et al.*, 2015). Au Québec, Boudreau et Charron (2014) ont évoqué, à la suite de leurs observations, qu’aucun matériel écrit n’était présent dans la moitié des coins jeux symboliques des 61 classes de préscolaire 5 ans visées par leur étude. Les résultats de la recherche de Drainville et Charron (2021) démontrent un résultat semblable : une seule classe participante sur les 30 (3,3 %) incluait des livres dans le coin de jeux symboliques et que 10 % y disposait du matériel d’écriture.

Une recherche québécoise menée auprès d’enseignantes de préscolaire 5 ans révélait également que les adultes s’impliquaient peu dans le jeu symbolique (Bouchard *et al.*, 2020). Toutefois, comme mentionné plus tôt, Casbergue *et al.* (2008) et Guo *et al.* (2012) ont démontré que la présence de matériel d’écriture et d’écrits dans la classe aurait des effets positifs sur l’émergence de l’écrit des enfants seulement lorsqu’elle est coordonnée à un soutien de l’enseignante. La recherche de Drainville (2017) mentionne que les enfants ne se serviraient pas du matériel d’écriture du coin de jeux symbolique si les enseignantes ne modélisaient pas la façon dont il faut s’en servir. La recherche de Drainville et Charron (2021) démontre également que le soutien offert en émergence de l’écrit serait considéré comme étant généralement faible. La recherche souligne d’ailleurs le besoin de former les enseignantes du préscolaire afin qu’elles acquièrent des connaissances sur l’émergence de l’écrit et sur le potentiel pédagogique du jeu symbolique et qu’elles développent des habiletés pour intervenir dans le jeu symbolique afin de soutenir les apprentissages (Dumais et Plessis-Bélaïr, 2017 ; Lachapelle et Charron, 2020).

Selon Dubois *et al.* (2019) et Drainville *et al.* (2021), peu d’études récentes se sont intéressées aux interventions directes et indirectes en lien avec l’aménagement des coins lecture, écriture et jeux symboliques simultanément et dans le contexte du préscolaire 5 ans. Pourtant, l’importance des interventions directes et indirectes en lien avec l’aménagement de la classe pour favoriser l’émergence de l’écrit des enfants est soulignée depuis plusieurs années dans les écrits scientifiques (Bodrova et Leong, 2012 ; Jacob *et al.*, 2015 ; Koza et Gouveia, 2016 ; Marinova, 2014).

Compte tenu de la grande diversité des besoins des enfants qu’accueillent les classes de préscolaire en milieu défavorisé, il paraît pertinent que les enseignantes planifient des interventions éducatives directes et indirectes mais qu’elles considèrent la différenciation pédagogique afin de mieux répondre à l’hétérogénéité en classe.

2.3 Différenciation pédagogique

Puisque notre recherche s’intéresse aux classes de préscolaire 5 ans en milieu défavorisé, et qu’en plus, ces classes accueillent quelques enfants ayant fréquenté le préscolaire 4 ans, nous anticipons que la grande diversité des besoins d’apprentissage des enfants de ces classes amène les enseignantes à faire de la différenciation pédagogique lors de leurs différentes interventions éducatives directes et indirectes pour favoriser l’émergence de l’écrit des enfants.

Plusieurs chercheurs avancent que l’instauration de moyens permettant la gestion des différences serait essentielle pour l’enseignante de classe ordinaire où les besoins des élèves sont hétérogènes (Caron, 2008 ;

Gilling, 2008 ; Leroux et Paré, 2016). C'est essentiellement par la mise en place de pratiques différenciées que serait rendue possible et efficace cette gestion des différences (Caron, 2008 ; Leroux et Paré, 2016). Pour plusieurs auteurs, la différenciation pédagogique irait au-delà d'une solution à la problématique des élèves en difficulté. En effet, elle serait aussi une solution à l'hétérogénéité de la classe et viserait à faire progresser tous les élèves au maximum en tenant compte de leur potentiel et de leur zone proximale de développement (Gillig, 2008 ; Jobin, 2007) sans perdre de vue le groupe (Perrenoud, 2008). Nous allons y revenir dans la prochaine section. Bien que les différentes recherches sur la différenciation pédagogique au Québec portent rarement sur les classes du préscolaire, la définition, les différentes formes et les objets de différenciation pédagogique peuvent être déployés à tous les niveaux scolaires.

Selon certains auteurs, la différenciation pédagogique vise à tenir compte des divers besoins et caractéristiques des élèves (Jobin, 2007) et à lutter contre l'échec scolaire et les inégalités (Perrenoud, 1995). Cependant, selon Caron (2008), différencier ne signifie pas seulement varier ou diversifier les méthodes d'enseignement.

La différenciation serait née de la nécessité de trouver des solutions à l'hétérogénéité des élèves (Gillig, 1999). Rejetant l'idée d'un parcours scolaire identique pour tous les élèves sans égard à leurs forces et leurs besoins différents, Perrenoud (1997) a proposé la définition suivante :

Différencier, c'est rompre avec la pédagogie frontale, la même leçon, les mêmes exercices pour tous ; c'est surtout mettre en place une organisation du travail et des dispositifs qui placent régulièrement chacun, chacune dans une situation optimale. Cette organisation consiste à utiliser toutes les ressources disponibles, à jouer sur tous les paramètres, pour organiser les activités de telle sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui (Perrenoud, 1997, p. 9-10).

Ce chercheur rejette donc « l'idée d'un parcours scolaire identique pour tous les élèves sans égard à leurs forces et leurs besoins différents » (Dubé, 2007, p. 32). Selon lui, chaque enfant devrait bénéficier de son propre parcours en considérant son rythme (parfois plus vite, parfois plus lent que celui de ses pairs) afin de développer les compétences visées. Il est important toutefois de préciser que cette individualisation ne veut pas dire « enseignement individualisé » (Dubé, 2007). En effet, cette différenciation ne signifie pas qu'un élève « travaille en solitaire ou qu'il reçoit des leçons individuelles, mais qu'il suit sa propre voie, tout en faisant des bouts de chemin avec d'autres » (Dubé, 2007, p. 32). Leroux et Paré (2016) émettent le même constat :

La différenciation n'est pas un enseignement individualisé ou personnalisé qui serait différent pour chaque élève. Chacun peut suivre son propre cheminement vers des objectifs communs, en faisant partie d'un groupe qui développe des relations et qui partage un sentiment d'appartenance. (Leroux et Paré, 2016, p. 14)

Selon le MEQ (2021b) :

la différenciation pédagogique vise la réussite éducative de tous les élèves. Elle s'actualise par l'entremise de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation. Elle consiste à ajuster les interventions aux capacités, aux besoins et aux champs d'intérêt diversifiés d'élèves d'âges, d'origines, d'aptitudes et de savoir-faire hétérogènes, leur permettant ainsi de progresser de façon optimale dans le développement des compétences visées par le programme (MEQ, 2021b, p. 7).

Cette définition rejoint celle de Perrenoud, car tout comme ce dernier, elle avance que chaque classe est composée d'individus différents (origine, bagage, culture, compétence scolaire) qui pourtant visent un but commun : la réussite éducative⁷. Celle-ci pourra être atteinte par chacun de ces individus par des voies différentes et par une variété de moyens d'enseignement.

En guise de résumé, différencier l'enseignement implique d'abord pour l'enseignante de connaître et d'accepter les caractéristiques individuelles et les divers besoins de ses élèves. Il est aussi important de proposer un enseignement qui convient à la grande diversité des processus d'apprentissage des élèves pour amener chacun d'eux au maximum de leur potentiel. L'enseignante considère aussi les différents cadres de vie des élèves du groupe-classe. Finalement, elle fait preuve de flexibilité lorsqu'elle enseigne en se servant de différents moyens (Leroux et Paré, 2016, p. 14).

2.3.1 Les formes de différenciation pédagogique

Selon le MELS (2006, 2014) et le MEQ (2021b), il y aurait trois formes de différenciation pédagogique (anciennement appelées niveaux), afin de répondre aux besoins diversifiés des élèves et d'évaluer le développement de leurs compétences : la flexibilité pédagogique, l'adaptation et la modification.

⁷ Selon le MEQ (2021b), « la réussite éducative couvrirait les trois grands vecteurs de la mission de l'école québécoise : instruire, socialiser, qualifier. Elle engloberait la réussite scolaire, mais va au-delà de la diplomation et de la qualification en tenant compte de tout le potentiel de la personne dans ses dimensions intellectuelles, cognitives, affectives, sociales et physiques, et ce, dès le plus jeune âge » (p. 9).

2.3.1.1 La flexibilité pédagogique

Selon le ministère de l'Éducation du Québec, la première forme de différenciation pédagogique est celle de la flexibilité pédagogique. Cette forme permet de planifier des activités d'apprentissage et d'évaluation dans lesquelles plusieurs options sont proposées à tous les élèves (MEQ, 2021b). Le niveau de difficulté des tâches à réaliser, les exigences et les critères d'évaluation des compétences visées ne sont pas modifiées (MELS, 2006, 2014 ; MEQ, 2021b). La flexibilité pédagogique correspond donc à la souplesse permettant d'offrir des choix planifiés à tous les élèves en fonction de leurs préférences, leur rythme diversifiés (Beaupré-Saulnier, 2012 ; MEQ, 2021b). Comme mentionné plus tôt, il ne s'agit pas de planifier un enseignement individualisé, mais plutôt de tenir compte « des caractéristiques des individus et du groupe, et d'offrir des choix qui favorisent les apprentissages de l'ensemble des élèves » (MEQ, 2021b, p. 12). Ces choix peuvent toucher aux objets suivants soient les structures, contenus, processus et productions (Caron, 2008 ; Tomlinson et Imbeau, 2010). Nous y reviendrons dans la section 2.3.2.

À titre d'exemple plus général, l'enseignante qui veut démontrer de la flexibilité pédagogique peut ajuster ses stratégies d'enseignement, les modalités de travail entre les élèves, la présentation visuelle des situations proposées, varier le matériel et proposer des choix aux élèves afin qu'ils développent leurs compétences (MEQ, 2021b). Au préscolaire, une enseignante qui choisit des albums touchant aux différents champs d'intérêt des enfants et qui les lit à tous propose de la différenciation pédagogique pour tous ses élèves. De plus, une enseignante qui propose des ateliers carroussel (faits en rotation) touchant une fois de plus les différents champs d'intérêts des enfants différencie pour tous (Leroux et Paré, 2016).

Finalement, la flexibilité pédagogique permet « à tous les élèves de réaliser les activités proposées en classe et de progresser dans leurs apprentissages correspondant au niveau du groupe-classe » (MELS, 2014, p. 3).

2.3.1.2 L'adaptation

La deuxième forme de différenciation pédagogique est la mesure d'adaptation (MELS, 2006, 2014 ; MEQ, 2021b). Pour certains élèves, la souplesse et les choix offerts par la flexibilité pédagogique ne sont pas suffisants pour assurer leur réussite. Selon Leroux et Paré (2016), certains élèves éprouvent des difficultés persistantes ou présentent des handicaps réduisant ainsi leur capacité à réussir. Il devient donc important d'examiner pour quelles raisons ces élèves ne progressent pas au rythme attendu afin de choisir et d'offrir le soutien dont ils pourraient avoir besoin pour apprendre et progresser (Leroux et Paré, 2016). Selon le MEQ (2021b) : « La mesure d'adaptation permet à un élève qui présente des difficultés importantes (ou

des limitations) de surmonter ou d'atténuer un obstacle lors de l'apprentissage et de l'évaluation. Cette mesure ne modifie pas les attentes envers l'élève » (p. 14).

La mesure d'adaptation permet donc à un élève ayant des besoins particuliers de réaliser les mêmes apprentissages que les autres et de ne pas être limité dans le développement de ses compétences (MELS, 2014 ; MEQ, 2021b). Plus précisément, les adaptations sont des ajustements ou aménagements des situations d'apprentissage et d'évaluation qui ne viennent pas modifier ce qui est évalué (MELS, 2006). Elles apportent un changement dans la façon dont se vivent ces situations pour un élève ayant des besoins particuliers. Toutefois, même si le niveau de difficulté des tâches à réaliser, les exigences ou les critères d'évaluation des compétences visées ne sont pas modifiés, la (les) mesure(s) d'adaptation doit (doivent) être consignée(s) dans le plan d'intervention de l'élève concerné (PI) (MELS, 2006, 2014 ; MEQ, 2021b). On doit donc analyser la situation de l'élève pour décider s'il y aura une ou des mesure(s) d'adaptation(s). Plus précisément, on doit prendre en compte le contexte, l'évolution de ses apprentissages dans les différentes matières ainsi que la persistance des difficultés éprouvées (MEQ, 2021b). Puisque la mesure d'adaptation est inscrite au plan d'intervention, le personnel scolaire en assure le suivi et valide si elle permet vraiment à l'élève de surmonter ou réduire un obstacle à son apprentissage. (MELS, 2006, 2014 ; MEQ, 2021b).

Au préscolaire, lorsqu'une enseignante accorde plus de temps à un enfant pour faire ses tâches ou fournit un soutien visuel à un enfant qui a un trouble du langage afin de communiquer avec l'élève (ex. : pictogrammes), elle utilise une mesure d'adaptation.

2.3.1.3 La modification

La troisième forme de différenciation pédagogique, soit la modification des attentes par rapport aux exigences du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) est différente de la flexibilité pédagogique et de l'adaptation. Elle consiste à faire un changement dans la nature de la situation d'apprentissage, d'enseignement ou d'évaluation, modifiant ainsi le niveau de difficulté de cette tâche (MELS, 2006, 2014 ; MEQ, 2021b). Cette forme implique, tout comme celui de l'adaptation, une analyse des besoins de l'élève (MEQ, 2021b) et devrait être utilisée dans des situations exceptionnelles, voire temporaires (Caron, 2008). Il est important que l'élève et ses parents comprennent bien les conséquences des modifications sur le cheminement scolaire de leur enfant (MELS, 2006, 2014) et, éventuellement, sur la sanction des études. En effet, un élève pour lequel on propose de la modification pourrait ne pas obtenir pas son diplôme d'études secondaire. Tout comme les mesures d'adaptation, les modifications doivent absolument être inscrites dans le plan d'intervention de l'élève.

Selon Leroux et Paré (2016), puisque le préscolaire est centré autour du développement global de l'enfant à travers les six compétences du Programme de formation de l'école Québécoise (MEQ, 2001), les interventions de l'enseignante devraient davantage être dirigées vers une différenciation pédagogique offerte à tous les élèves et comporter peu d'adaptations ou de modifications. Elles encouragent les enseignantes à « profiter de l'aménagement particulier de la classe du préscolaire et de la structure plus flexible du temps et des activités, généralement plus ludiques qu'éducatives » (Leroux et Paré, 2016, p. 86).

Au préscolaire, tout comme au primaire et au secondaire, les contenus essentiels ou certaines compétences peuvent être modifiés pour certains enfants ayant des besoins particuliers, un handicap ou pour les enfants bénéficiant des services d'accueil ou de soutien à l'apprentissage du français (Leroux et Paré, 2016).

Le tableau 2.6 ci-dessous présente les formes de différenciation pédagogique (MELS, 2006). En somme, selon les définitions du ministère de l'Éducation, la flexibilité s'adresse à tous les élèves. L'enseignante se doit d'être ouverte à tous les rythmes d'apprentissage ainsi qu'aux préférences d'apprentissage de ses élèves afin de leur proposer un éventail de choix. Quant à l'adaptation, elle s'adresse aux élèves à besoins particuliers et concerne l'aménagement. Tout comme la flexibilité, la ou les adaptations proposées ne doivent pas changer la nature et les exigences des tâches proposées et/ou évaluées. Finalement, la modification concerne un changement dans la nature d'une tâche ou d'une évaluation proposée à l'élève. Elle touche spécifiquement les élèves à besoins particuliers.

Tableau 2.6 Trois formes de différenciation pédagogique

Formes de différenciation <i>Brève description</i>	Flexibilité <i>Ouverture et choix</i>	Adaptation <i>Aménagement</i>	Modification <i>Changement</i>
Pour qui ?	› Pour tous les élèves	› Uniquement pour les élèves ayant des besoins particuliers	› Uniquement pour les élèves ayant des besoins particuliers
Nature de la tâche	› Sans changer la nature ni les exigences des tâches proposées et/ou évaluées	› Sans changer la nature ni les exigences des tâches proposées et/ou évaluées	› Tâche différente centrée sur certains indicateurs, en réponse aux difficultés importantes de l'élève

Tiré de MELS, 2006, p. 29

2.3.2 Les objets de différenciation pédagogique

Comme mentionné précédemment, la différenciation pédagogique peut toucher quatre objets des situations d'apprentissage et d'évaluation. On peut différencier les structures (les modalités d'organisation de la classe), les contenus (la nature de la tâche, apprentissages à faire), les processus (la manière de réaliser la tâche, stratégies pédagogiques) et les productions (les produits ou résultats de la tâche, réalisations et modes de communication) (Caron, 2008 ; Gillig, 2008 ; Leroux et Paré, 2016 ; MEQ, 2021b).

2.3.2.1 La différenciation des structures

Selon le MEQ (2021b), les structures concernent l'environnement d'apprentissage dans lequel les élèves progressent. Différencier les structures, c'est lorsque l'enseignante différencie les modalités organisationnelles de la classe : type de regroupements d'élèves, organisation du temps et des lieux, choix des ressources matérielles, modalités de travail (ateliers, centres d'apprentissage, travail autonome) (Caron, 2008 ; Gillig, 2008 ; Leroux et Paré, 2016 ; MEQ, 2021b ; MELS, 2006). Selon Paré (2011), ce serait le dispositif le plus utilisé par les enseignantes.

Selon Leroux et Paré (2016), lorsqu'une enseignante du préscolaire fait des ateliers rotatifs et organise des centres d'apprentissage⁸ en classe, elle différencie les structures. En effet, ce sont des modalités qui permettent de tenir compte simultanément de plusieurs besoins des enfants.

D'autres chercheurs ont proposé différentes façons de différencier les structures (Caron, 2008 ; Leclerc, 2020 ; MEQ, 2021b ; Paré, 2011). Par exemple, Tomlinson et Imbeau (2010) parlent des espaces dans la classe pour travailler dans le calme et d'autres pour travailler en collaboration. Leclerc (2020) a fait une recherche sur le coenseignement au préscolaire. Voici les structures qu'elle a différenciées : placer des enfants à des endroits stratégiques dans la classe, leur permettre de choisir de travailler à différents endroits dans la classe et en adoptant différentes positions, éloigner les enfants des différentes sources de distraction, organiser l'environnement de travail de certains enfants (ex. utiliser un panier pour mettre ses choses, sortir un item à la fois). Le tableau 2.7 présente les exemples de différenciation des structures.

⁸ Un centre d'apprentissage est un espace qui a du matériel touchant à plusieurs disciplines (ex. : français, mathématiques, sciences) et dans lequel les tâches d'apprentissage ne sont pas obligatoires.

Tableau 2.7 Exemples de différenciation des structures

-
- Varier les modalités de lecture en classe (lire seul ou en dyade) (MEQ, 2021b).
 - Mettre en place des routines, des centres d'apprentissage ou des ateliers (Leroux et Paré, 2016 ; MEQ, 2021b).
 - Formation de groupes de travail hétérogènes ou homogènes (MEQ, 2021b).
 - Placer des enfants à des endroits stratégiques dans la classe (Leclerc, 2020).
 - Permettre de travailler à différents endroits dans la classe et en adoptant différentes positions (Leclerc, 2020 ; Tomlinson et Imbeau, 2010).
 - Éloigner les enfants des différentes sources de distraction (Leclerc, 2020).
 - Organiser l'environnement de travail de certains enfants (ex. : utiliser un panier pour mettre ses choses, sortir un item à la fois) (Leclerc, 2020).
-

2.3.2.2 La différenciation des contenus

Différencier le contenu des apprentissages consiste à proposer divers choix aux élèves lors des situations d'apprentissage (ex. : matériel, thèmes) en considérant leurs intérêts (MEQ, 2021c). Les contenus représentent les connaissances, les stratégies et les compétences que les élèves ont à développer à partir du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ). Dans un contexte de différenciation pédagogique, les contenus peuvent ne pas être enseignés en même temps à tous les élèves ni au même rythme (MEQ, 2021b). De plus, lorsqu'une enseignante différencie des contenus, elle doit tenir compte du niveau de difficulté de la tâche, de la façon dont l'enfant y accède et des connaissances antérieures de celui-ci (MEES, 2016).

Au préscolaire, une enseignante qui choisit des albums ou du matériel en fonction des champs d'intérêt des enfants pour un coin de la classe différencie les contenus (Leroux et Paré, 2016). C'est la même chose pour une enseignante qui planifie et bâtit des ateliers en rotation dont les divers sujets sont sélectionnés selon les champs d'intérêts des élèves. Une enseignante qui propose des centres d'apprentissage où il est possible pour chaque enfant d'explorer un sujet selon différents degrés de complexité de la tâche est également un exemple de différenciation pédagogique de contenus (Leroux et Paré, 2016).

Selon le MEQ (2021b), lorsqu'une enseignante cible une ou des composantes d'une compétence à développer, elle différencie les contenus. Pour Tomlinson (2004), présenter des notions à l'aide de supports visuels et auditifs est une différenciation des contenus car elle offre une flexibilité qui vient rejoindre les différents types d'apprenants. Finalement, dans la recherche de Leclerc (2020), une différenciation des contenus est également faite, car on varie le matériel didactique lors de l'apprentissage

de la conscience phonologique. Voici un tableau résumant les différentes différenciations de contenu qui ont été présentées (tableau 2.8)

Tableau 2.8 Exemples de différenciation des contenus

-
- Choisir des albums ou du matériel en fonction des champs d'intérêt des enfants pour un coin de la classe (Leroux et Paré, 2016).
 - Planifier et bâtir des ateliers en rotation dont les divers sujets sont sélectionnés selon les champs d'intérêts des enfants (Leclerc et Paré, 2016).
 - Proposer des centres d'apprentissage dont chaque enfant va explorer plus ou moins un sujet selon les degrés de complexité de la tâche (Leclerc et Paré, 2016).
 - Cibler une ou des composantes d'une compétence à développer (MEQ, 2021b).
 - Présenter des notions à l'aide de supports visuels et auditifs (Tomlinson, 2004).
 - Varier le matériel didactique lors de l'apprentissage de la conscience phonologique (Leclerc, 2020).
-

2.3.2.3 La différenciation des processus

La différenciation des processus est l'objet de différenciation pédagogique qui touche à la « manière de réaliser la tâche ». (Caron, 2008 ; Gillig, 2008 ; MELS, 2006). Plus précisément, les stratégies pédagogiques et outils utilisés par l'enseignante peuvent varier, car ils doivent tenir compte des préférences d'apprentissage des élèves, de leurs besoins variés, de leurs champs d'intérêts, de leurs connaissances antérieures, de leur niveau de développement, de leurs cadres de vie, des stratégies qu'ils utilisent, des ressources internes qu'ils mettent à profit et des ressources externes dont ils bénéficient, de leur motivation et de leur engagement (Caron, 2008 ; Leroux et Paré 2016 ; MEQ, 2021b). Ce dispositif de différenciation permet de varier les façons dont l'élève va réaliser ses apprentissages (Leclerc, 2020).

Selon Leroux et Paré (2016), au préscolaire, lorsqu'une enseignante se sert des différents champs d'intérêts de ses élèves pour choisir des albums qui seront lus en classe, elle différencie les processus. Lorsqu'elle propose des ateliers rotatifs également bâtis sur leurs différents champs d'intérêt, elle motive les enfants et suscite leur persévérance.

Toujours au préscolaire, la recherche de Leclerc (2020) explore les objets de différenciation suivants : donner une consigne à la fois en utilisant un support visuel, rappeler les consignes propres à une compétence, enseigner les stratégies par modelage (à un enfant seul, en sous-groupe ou en groupe), varier les approches pédagogiques (ex. : utiliser le jeu comme voie d'apprentissage). Tomlinson (2004) propose, tout comme Leroux et Paré (2016), d'exploiter des centres d'apprentissage qui, en plus d'inciter les élèves

à explorer des sous-thèmes du sujet à l'étude en fonction de leurs intérêts, proposent une même activité aux élèves, mais avec des exigences et des niveaux de soutien variés.

D'autres exemples de différenciation de processus sont proposés par d'autres chercheurs. Le MEQ (2021b) parle de différenciation de processus lorsqu'on cible des stratégies pédagogiques, soutenir les élèves aux différentes étapes de l'apprentissage, expérimenter des nouveaux outils technologiques.

Tomlinson (2004) parle d'offrir du matériel concret aux élèves qui en ont besoin et de varier le temps alloué à l'exécution d'une tâche. Ainsi, on offre un soutien supplémentaire aux élèves qui éprouvent des difficultés et on encourage un élève avancé à approfondir un sujet.

Selon Perrenoud (1997), la remédiation est un processus de différenciation qui ne devrait intervenir que lorsque les difficultés sont importantes ou que le désir de reprendre un apprentissage spécifique se fait sentir. Moldoveanu *et al.* (2016) soulignent également que, lorsqu'on reformule une consigne ou qu'on offre du temps en récupération, on réagit à des problèmes immédiats (ponctuels). Ces moments de remédiation ont des buts de clarification plutôt que de différenciation pédagogique. Le tableau 2.9 résume des exemples de différenciation des processus.

Tableau 2.9 Exemples de différenciation des processus

-
- Se servir des différents champs d'intérêts des enfants pour choisir des albums qui seront lus en classe (Leroux et Paré, 2016).
 - Proposer des ateliers rotatifs également bâtis sur leurs différents champs d'intérêt (Leroux et Paré, 2016).
 - Donner une consigne à la fois en utilisant un support visuel (Leclerc, 2020).
 - Enseigner les stratégies par modelage (Leclerc, 2020 ; MEQ, 2021b).
 - Varier les approches pédagogiques (ex. : utiliser le jeu comme voie d'apprentissage) (Leclerc, 2020).
 - Exploiter des centres d'apprentissage (Tomlinson, 2004 ; Leroux et Paré, 2016).
 - Expérimenter des nouveaux outils technologiques (MEQ, 2021b).
 - Offrir du matériel concret aux élèves qui en ont besoin et de varier le temps alloué à l'exécution d'une tâche (Tomlinson, 2004).
-

2.3.2.4 La différenciation des productions

Les productions représentent le résultat de la tâche (Caron, 2008 ; Gillig, 2008 ; MELS, 2006). Selon Leroux et Paré (2016), les productions concernent plutôt la réalisation de la tâche et ses différents modes de communication. Les productions servent à démontrer ce que les élèves ont appris et réalisé ou ce qu'ils

peuvent accomplir après une certaine période d'apprentissage (Leclerc, 2020 ; MEQ, 2021b). « La différenciation des productions permet donc aux élèves de témoigner de leur compréhension et de leur progression de différentes façons » (MEQ, 2021b, p. 13).

En effet, les élèves peuvent utiliser différents modes de communication (écrit ou oral) pour démontrer ce qu'ils ont compris. Lorsqu'un élève fait un projet et qu'on lui permet de le présenter de différentes façons (ex. : affiche, saynète, dessin), on différencie les productions (Caron, 2008 ; Leroux et Paré, 2016 ; Tomlinson, 2004). On peut aussi autoriser les élèves à faire leurs productions individuellement ou en petits groupes (Tomlinson, 2004). Une enseignante pourrait également, selon les compétences de ses élèves, faire varier les critères des productions (longueur, complexité) de ce projet ainsi que l'échéancier (Paré, 2011).

Au préscolaire, Leroux et Paré (2016) ajoutent que les centres d'apprentissage permettent de différencier les productions, car les enfants peuvent choisir de faire le minimum requis ou d'aller plus loin pour approfondir. Lors d'une lecture interactive ou d'un entretien de lecture, des enfants pourraient répondre oralement à des questions posées par l'enseignante ou témoigner de leur compréhension par une trace écrite (ex. : par l'intermédiaire d'un dessin) (MEQ, 2021b). Voici le (tableau 2.10 qui résume les exemples de différenciation de productions :

Tableau 2.10 Exemples de différenciation des productions

-
- Permettre à un élève de présenter un projet de différentes façons (ex. : affiche, saynète, dessin), (Caron, 2008 ; Leroux et Paré, 2016 ; Tomlinson, 2004).
 - Autoriser les élèves à faire leurs productions individuellement ou en petits groupes (Tomlinson, 2004).
 - Varier les critères de production (longueur, complexité) d'un projet ainsi que l'échéancier (Paré, 2011).
 - Les centres d'apprentissage permettent de différencier les productions, car les élèves peuvent choisir de faire le minimum requis ou d'aller plus loin pour approfondir (Leroux et Paré, 2016).
 - Lors d'une lecture interactive ou d'un entretien de lecture, répondre oralement à des questions posées par l'enseignant ou témoigner de notre compréhension par une trace écrite (ex. : par l'intermédiaire d'un dessin) (MEQ, 2021b).
-

Finalement, nous vous présentons également un tableau (tableau 2.11) synthétisant les quatre objets de différenciation pédagogique.

Tableau 2.11 Différents objets de différenciation pédagogique

Objets	Définition	Exemples
Structures	<ul style="list-style-type: none"> › Différenciation des modalités d'organisation de la classe (regroupements d'élèves, organisation du temps et des lieux) (Caron, 2008 ; Leroux et Paré, 2016 ; MEQ, 2021b) 	<ul style="list-style-type: none"> › Mettre en place des routines, des centres d'apprentissage ou des ateliers rotatifs (Leroux et Paré, 2016) › Varier les modalités de travail (seul, dyade, sous-groupe, grand groupe) (MEQ, 2021b)
Contenus	<ul style="list-style-type: none"> › Différencier le contenu des apprentissages consiste à proposer divers choix aux élèves lors des situations d'apprentissage (ex. : matériel, thèmes) en considérant leurs intérêts (MEQ, 2021c). › Les contenus représentent les connaissances, les stratégies et les compétences que les élèves ont à développer à partir du PFEQ (MEQ, 2021b) 	<ul style="list-style-type: none"> › Choisir des albums ou du matériel en fonction des champs d'intérêt des élèves pour un coin de la classe (Leroux et Paré, 2016) › Planifier et bâtir des ateliers en rotation dont les divers sujets sont sélectionnés selon les champs d'intérêts des élèves (Leroux et Paré, 2016 ; MEQ, 2021b).
Processus	<ul style="list-style-type: none"> › Différencier la manière de réaliser la tâche (Caron, 2008 ; Leroux et Paré, 2016 ; MEQ, 2021b) › Les stratégies pédagogiques et outils utilisés par l'enseignante peuvent varier (Caron, 2008 ; Leroux et Paré 2016 ; MEQ, 2021b) 	<ul style="list-style-type: none"> › Proposer des ateliers rotatifs également bâtis selon les différents champs des élèves (Leroux et Paré, 2016) › Donner une consigne à la fois en utilisant un support visuel (Leclerc, 2020) › Exploiter des centres d'apprentissage (Tomlinson, 2004 ; Leroux et Paré, 2016)
Productions	<ul style="list-style-type: none"> › Les productions servent à démontrer ce que les élèves ont appris et réalisé ou ce qu'ils peuvent accomplir après une certaine période d'apprentissage (MEQ, 2021b, p.13). 	<ul style="list-style-type: none"> › Permet le présenter le fruit d'un projet de différentes façons (ex. : affiche, saynète, dessin). › Déterminer les critères des productions d'un projet selon les compétences des élèves (longueur, complexité) ainsi que l'échéancier (Paré, 2011). › Les centres d'apprentissage (les élèves peuvent choisir de faire le minimum requis ou d'aller plus loin pour approfondir) (Leroux et Paré, 2016)

À ces objets de différenciation s'ajoutent des caractéristiques qui peuvent s'appliquer aux pratiques de différenciation pédagogique. Ces pratiques, qui tiennent compte des diverses caractéristiques des élèves, peuvent en effet être planifiées (l'enseignante planifie à l'avance ses pratiques de différenciation pédagogique) ou avoir lieu de manière spontanée (la différenciation s'effectue au moment de l'activité, en réaction aux à ce qui se vit en classe). Le tableau 2.12 présente ces deux caractéristiques de différenciation pédagogique

Tableau 2.12 Caractéristiques des pratiques de différenciation pédagogique

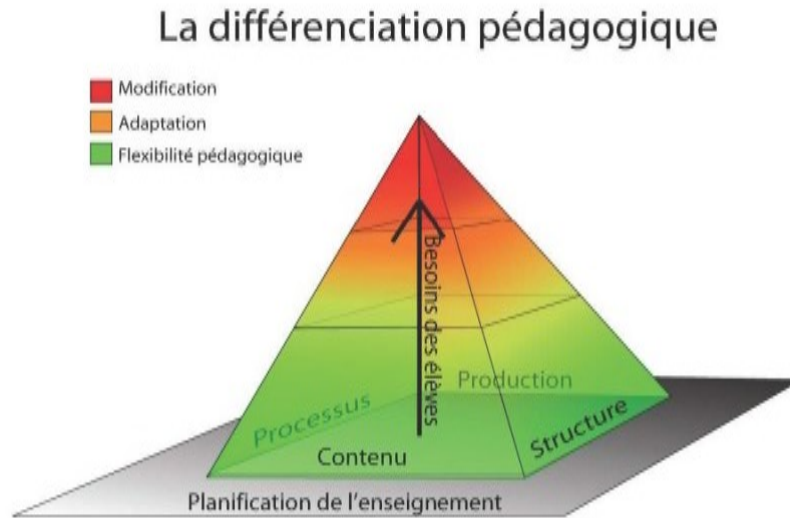
Caractéristiques de la planification	Définition	Exemples
Planifiée	<ul style="list-style-type: none"> › L’enseignante planifie à l’avance ses pratiques de différenciation pédagogique). 	<ul style="list-style-type: none"> › Une enseignante du préscolaire planifie des ateliers rotatifs touchant aux différents centres d’intérêts des enfants. Elle planifie le matériel des ateliers et pense aux structures de sa classe avant de faire vivre ces ateliers (Leroux et Paré, 2016)
Spontanée	<ul style="list-style-type: none"> › La différenciation s’effectue au moment de l’activité, en réaction à ce qui se vit en classe. 	<ul style="list-style-type: none"> › Une enseignante du préscolaire qui planifie aborder un son en classe réalise que cette notion est trop difficile pour les enfants. Elle décide, dans le feu de l’action, de remettre à plus tard l’apprentissage de ce son et de reprendre l’apprentissage du son précédent.

Voici, dans la prochaine section, une synthèse des trois formes de différenciation pédagogique ainsi que ses objets.

2.3.3 Les trois formes de différenciation pédagogique ainsi que ses objets

La figure 2.3 qui suit résume bien ce qu’est la différenciation pédagogique. On constate que la base de la pyramide représente la planification de l’enseignement. Lors de cette planification, l’enseignante doit prévoir avant l’intervention directe ou indirecte la façon dont il différenciera les différents objets soit les contenus d’apprentissage (proposer divers choix aux élèves lors des situations d’apprentissage (ex. : matériel, thèmes) en considérant leurs intérêts (MEQ, 2021c), la structure (en sous-groupe, en dyade, le temps accordé), les processus (stratégies et outils enseignés par l’enseignant doit varier selon les besoins des élèves) et les productions (les élèves peuvent utiliser différents modes de communication [écrit ou oral] pour démontrer ce qu’ils ont compris) (Caron, 2008 ; Leroux et Paré, 2016 ; MELS, 2006 ; MEQ, 2021b).

Figure 2.3 Pyramide de la différenciation pédagogique



Tirée de Bertozzi *et al.* (2009), 5^e diapositive.

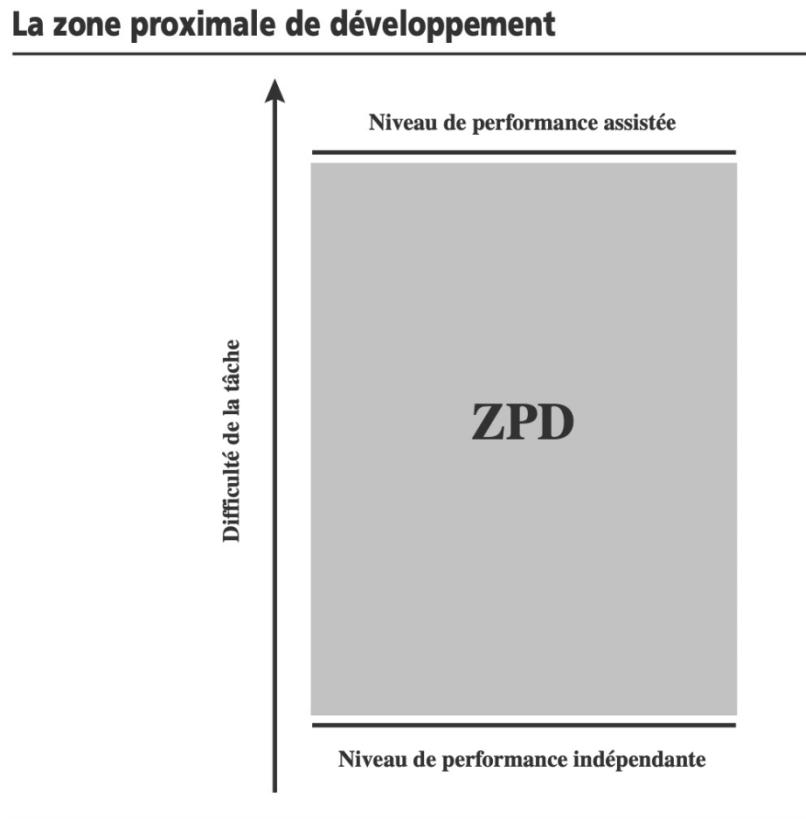
Le niveau vert de la pyramide correspond à la flexibilité pédagogique qui s'adresse à tous les élèves et qui, selon plusieurs chercheurs, pourrait contribuer à prévenir les difficultés scolaires (Caron, 2008 ; Paré, 2011). Lorsque les besoins de certains élèves sont plus importants et que la flexibilité ne semble plus suffisante, l'enseignante se voit contrainte d'adapter certaines tâches pour les élèves qui en éprouvent le besoin (Leroux et Paré, 2016 ; MELS, 2006 ; MEQ, 2021b). On parle alors de la deuxième forme de différenciation (jaune). Tel qu'expliqué précédemment, cette forme, l'adaptation, ne s'adresse pas à tous les élèves. Elle concerne les élèves ayant des besoins particuliers (Leroux et Paré, 2016 ; MELS, 2006 ; MEQ, 2021b). Ce sont des mesures ciblées qui doivent être inscrites au plan d'intervention de l'élève (MELS, 2006 ; MEQ, 2021b). Finalement, le rouge de la pyramide correspond à la troisième forme de différenciation pédagogique, soit la modification. Elle ne concerne que les élèves ayant bénéficié d'interventions systématiques, fréquentes et ciblées et pour lesquels les mesures de flexibilité et d'adaptation ne suffisent plus et qui nécessitent qu'on modifie pour eux les tâches scolaires et évaluations proposées (Leroux et Paré, 2016 ; MELS, 2006 ; MEQ, 2021b).

2.3.4 Le lien entre la zone proximale de développement et les dispositifs de différenciation pédagogique

Il est difficile de parler de différenciation pédagogique sans aborder le concept de la zone proximale de développement. La zone proximale de développement (ZPD) serait une façon de conceptualiser la relation entre l'apprentissage et le développement. Nous définissons cette zone comme étant la distance entre le niveau de développement actuel (ce que l'enfant peut faire seul) et le niveau de développement potentiel

(ce que l'enfant peut accomplir lorsqu'il est supervisé par un adulte ou en collaboration avec des pairs plus habiles) (Vygotsky, 1978, p. 86). La figure 2.4 illustre bien la zone proximale de développement :

Figure 2.4 Zone proximale de développement selon Vygotsky



Tirée de Bodrova et Leong (2012), p. 63.

L'apprentissage serait une relation triadique mettant en relation trois acteurs : l'élève, la tâche d'apprentissage et l'enseignante (ou un/des pairs) (Gilly, 1995). L'enseignante y joue un rôle de médiateur émettant des hypothèses sur le potentiel de l'élève et qui, par la suite, mettra en place des moyens qui situeront son intervention dans la zone proximale de développement afin que l'élève puisse dépasser ses compétences actuelles (Dubé, 2007). Ainsi, il est donc essentiel pour l'enseignante de différencier les contenus, les structures, les processus et les productions afin d'éviter que des élèves se retrouvent soit en niveau de performance indépendante (trop facile = peu d'apprentissage) soit en niveau de performance assistée (trop difficile = non-mobilisation). L'enseignante devrait donc proposer à l'élève des situations d'apprentissage diversifiées qui visent sa zone proximale de développement. Ainsi, il lui serait possible de poursuivre le développement de ses compétences en mettant à profit ses connaissances antérieures, le soutien de l'enseignant et l'interaction avec ses pairs (MELS, 2006).

La différenciation pédagogique favorise donc la réussite du plus grand nombre d'élèves, dans le respect des besoins particuliers, en planifiant des situations d'apprentissage afin que les élèves puissent développer leurs compétences en situant leurs apprentissages dans leur zone proximale de développement (Girard-Tremblay, 2015 ; MELS, 2006)

2.4 Synthèse du cadre de référence

Dans ce chapitre, nous avons présenté nos trois concepts de recherche. Nous avons d'abord défini ce qu'était l'émergence de l'écrit. Celle-ci signifie qu'avant même un enseignement formel de la langue écrite, les jeunes enfants développeraient de nombreuses connaissances, habiletés et attitudes envers l'écrit qui serviraient de fondements à l'apprentissage scolaire de la lecture et de l'écriture (Clay, 1977 ; Morin, 2011 ; Tracey et Morrow, 2015 ; Rohde, 2015). De plus, nous avons présenté les définitions des composantes de l'émergence de l'écrit de Giasson (2011) et le modèle de Rohde (2015). Giasson (2011) traite des cinq composantes de l'écrit suivantes soit la langue orale, la clarté cognitive, la connaissance des lettres, la conscience phonologique et le principe alphabétique. Le modèle de Rohde (2015) nous a aussi interpellé, car il considère les interrelations de trois composantes de l'émergence de l'écrit (conscience phonologique, langue et conscience de l'écrit) et aborde également les environnements et les cadres de vie dans lesquels baigne l'enfant quand il est en contact avec ces composantes.

Ensuite, nous avons défini les interventions directes qui favorisaient l'émergence de l'écrit en classe de préscolaire 5 ans comme la lecture interactive, le message du matin, l'écriture du prénom, les habiletés motrices et les orthographe approchées. Nous avons aussi présenté des interventions indirectes pour développer l'émergence de l'écrit. Il s'agit du coin lecture, du coin écriture et le coin de jeux symboliques.

Enfin, notre troisième concept, soit la différenciation pédagogique, a été présenté. Après l'avoir défini, nous avons détaillé ses trois formes, c'est-à-dire la flexibilité pédagogique, l'adaptation et la modification. Par la suite, nous avons abordé les objets de la différenciation pédagogique soit les structures, les contenus, les processus et les productions. Nous avons conclu cette section en établissant le lien entre la zone proximale de développement et les objets de différenciation pédagogique. Dans la prochaine section seront présentées nos quatre questions spécifiques de recherche.

2.5 Questions spécifiques de la recherche

Dans ce chapitre, les concepts principaux mobilisés par la question générale de recherche (Quelles sont les interventions éducatives et les pratiques de différenciation pédagogique favorisant l'émergence de l'écrit

mises en place dans les classes de préscolaire 5 ans en milieu défavorisé ?) ont été définis. En effet, nous avons défini l'émergence de l'écrit et ses cinq composantes, des interventions directes et indirectes favorisant l'émergence de l'écrit en classe de préscolaire 5 ans ainsi que la différenciation pédagogique. Nous présentons nos quatre questions spécifiques de recherche :

1. Quelles interventions directes pour favoriser l'émergence de l'écrit auprès du plus grand nombre d'enfants les enseignantes du préscolaire 5 ans adoptent-elles ?
2. Quelles interventions indirectes pour favoriser l'émergence de l'écrit auprès du plus grand nombre d'enfants les enseignantes du préscolaire 5 ans adoptent-elles ?
3. Quelles pratiques de différenciation pédagogique pour favoriser l'émergence de l'écrit auprès du plus grand nombre d'enfants les enseignantes du préscolaire 5 ans adoptent-elles ?
4. Quelles interventions éducatives et pratiques de différenciation pédagogique pour favoriser l'émergence de l'écrit les enseignantes du préscolaire 5 ans adoptent-elles pour les enfants ayant fréquenté le préscolaire 4 ans ?

Nous tenterons de répondre à ces questions à l'aide d'une méthodologie donnant accès aux interventions éducatives et les pratiques de différenciation pédagogique favorisant l'émergence de l'écrit.

Dans le prochain chapitre, nous abordons la méthodologie choisie pour faire notre recherche.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous présentons la méthodologie retenue pour réaliser cette recherche et répondre à nos questions spécifiques. Plus précisément, nous parlons de l'approche méthodologique, du type de recherche et décrivons les caractéristiques des participants (enseignantes et écoles). Nous décrivons également l'instrumentation utilisée pour la collecte des données ainsi que le plan d'analyse des données. Enfin, nous exposons les considérations éthiques.

3.1 Approche méthodologique et le type de recherche

En premier lieu, nous devons préciser que notre recherche est de type qualitative/interprétative. Celle-ci met plutôt « l'accent sur la compréhension et repose sur l'interprétation des phénomènes à partir des significations fournies par les participants » (Fortin et Gagnon, 2015, p. 30). Nous observons, décrivons et interprétons les données dans le contexte naturel des participantes, soit les classes de préscolaire 5 ans retenues dans le cadre de cette recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011 ; Fortin et Gagnon, 2015).

La recherche menée est de nature fondamentale. Elle a pour but de produire de nouvelles connaissances et d'élargir le savoir (Fortin et Gagnon, 2015 ; Van der Maren, 2003) sans perspective d'application immédiate des résultats obtenus. Son enjeu se situe dans une perspective nomothétique. En effet, nous portons un regard critique sur les énoncés théoriques présentés au chapitre précédent dans le but d'affiner et d'enrichir des connaissances théoriques existantes au sujet des interventions éducatives directes et indirectes en émergence de l'écrit et des pratiques de différenciation pédagogique chez les enseignantes du préscolaire 5 ans ayant des enfants du préscolaire 4 ans dans leur groupe.

De plus, cette recherche se situe au niveau de la description. À la suite des entretiens semi-dirigés et des observations en milieu naturel, soit en classe du préscolaire 5 ans, nous décrivons un phénomène dans son contexte du point de vue des personnes qui le vivent (Fortin et Gagnon, 2015), soit des enseignantes du préscolaire 5 ans qui accueillent des élèves ayant fréquenté le préscolaire 4 ans. En effet, nous partons donc d'un phénomène connu, mais nous en analysons la nature et les caractéristiques (Fortin, 2010). Cette recherche nous permet de classer de nouveaux renseignements dans le but de dresser un portrait clair et précis du phénomène à l'étude (Fortin, 2010), c'est-à-dire décrire les interventions directes et indirectes et les pratiques de différenciation pédagogique utilisées par les enseignantes auprès des enfants fréquentant le préscolaire 5 ans en milieu défavorisé lorsqu'elles travaillent l'émergence de l'écrit.

3.2 Participantes

3.2.1 Les enseignantes

Trois enseignantes du préscolaire 5 ans qui œuvrent en milieu défavorisé ont participé à cette recherche. Ces trois enseignantes proviennent de la même commission scolaire francophone⁹ située sur la rive-sud de Montréal. Nous avons choisi trois enseignantes pour avoir la possibilité de décrire et analyser les interventions effectuées dans leur classe du préscolaire. Cet échantillon était réaliste par rapport au temps, aux contraintes liées à la participation à la recherche et à la disponibilité des enseignantes.

Nous avons choisi ce contexte de recherche (écoles en milieux défavorisés), car c'était dans les milieux défavorisés que l'on retrouvait des classes de préscolaire 4 ans, au moment de notre collecte de données. En effet, lors de l'implantation du préscolaire 4 ans temps plein en 2013, le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur avait ciblé les milieux défavorisés comme étant ceux devant bénéficier de classes de préscolaire 4 ans (MEES, 2017).

Les critères de sélection des enseignantes étaient les suivants : 1) être titulaire d'une classe de préscolaire 5 ans, 2) avoir au moins 2 ans d'expérience au préscolaire 5 ans afin de s'assurer qu'elles aient déjà enseigné une année scolaire complète au préscolaire, 3) présence obligatoire d'enfants dans la classe qui ont déjà fréquenté le préscolaire 4 ans (question de pouvoir déterminer si les enseignantes des classes de préscolaire 5 ans en milieu défavorisé doivent différencier leurs interventions par rapport à l'émergence de l'écrit depuis l'avènement du préscolaire 4 ans) et 4) avoir obtenu un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Voici un tableau récapitulatif (tableau 3.1) des critères de sélection des enseignantes :

Tableau 3.1 Critères de sélection des enseignantes

Critères de sélection des enseignantes
1) Être titulaire d'un groupe d'enfants de préscolaire 5 ans
2) Avoir au moins 2 ans d'expérience au préscolaire 5 ans
3) Présence obligatoire d'enfants dans la classe qui ont déjà fréquenté le préscolaire 4 ans
4) Avoir obtenu un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire

⁹ Au moment de la collecte de données, les centres de services scolaires étaient toujours des commissions scolaires.

Les participantes ont été sélectionnées selon ces critères précis afin que les éléments soient représentatifs du phénomène à l'étude (Fortin et Gagnon, 2015 ; Gauthier, 2009). Puisque c'était la chercheuse qui participait au processus de sélection des enseignantes, il s'agissait donc d'une sélection intentionnelle (échantillonnage intentionnel).

3.2.1.1 La sélection des enseignantes participantes

Pour sélectionner les enseignantes, nous avons communiqué par courriel (*voir Annexe A*), en novembre 2018, avec les directions de plusieurs écoles francophones de la rive-sud de Montréal afin de leur faire part du projet de recherche. Ces écoles devaient avoir un indice de milieu socio-économique (IMSE) d'au moins 7 sur une échelle de 10 (MEES, 2019) ainsi que des classes de préscolaire 4 ans au sein de leur école.

Dans ce courriel, nous avons joint un document (*voir Annexe B*) où la recherche et ses objectifs spécifiques étaient brièvement décrits. Nous avons demandé aux directions d'école de transférer ce courriel aux enseignantes de préscolaire 5 ans de leur école correspondant aux quatre critères de recherche mentionnés précédemment. Les enseignantes qui ont démontré leur intérêt donnaient leurs coordonnées à la direction afin que nous puissions communiquer avec elles. Nous avons convenu d'un moment pour clarifier les objectifs et le déroulement de la cueillette des données. Lors de cette rencontre, les enseignantes ont aussi signé une feuille de consentement (*voir Annexe C*). La collecte des données s'est déroulée entre janvier 2019 et mai 2019. Voici un portrait plus précis des caractéristiques des trois enseignantes participantes. Nous leur avons associé un pseudonyme pour protéger leur anonymat.¹⁰

3.2.1.2 Les caractéristiques des enseignantes

Thérèse a travaillé dans le milieu de la publicité jusqu'à l'âge de 37 ans. À cet âge, elle a effectué un retour aux études et a obtenu un baccalauréat en adaptation scolaire et sociale. Par la suite, elle a complété sa formation par des cours qui lui manquaient pour avoir le droit d'enseigner en classe ordinaire au préscolaire et au primaire. En 1994, à l'âge de 42 ans, elle a commencé officiellement à enseigner. Elle a travaillé un an en adaptation scolaire et, l'année suivante, elle a obtenu un remplacement dans une classe de préscolaire 5 ans. Elle n'a jamais changé de niveau scolaire depuis. Elle enseigne donc au préscolaire depuis vingt-trois ans et a toujours travaillé, par choix, en milieu défavorisé. Elle a l'impression qu'elle peut davantage apporter à ces enfants qu'à ceux provenant de milieux plus aisés. Par rapport à

¹⁰ Ces pseudonymes ne seront pas utilisés davantage dans ce mémoire car nous avons choisi de ne pas faire une étude de cas.

l'émergence de l'écrit, cette enseignante a reçu une formation sur la lecture partagée enrichie donnée par l'orthopédagogue de l'école et une formation en conscience phonologique portant sur le programme *La forêt de l'alphabet*¹¹ (Brodeur *et al.*, 2006).

Mélissa a obtenu son baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire il y a seize ans. Elle a toujours enseigné au préscolaire 5 ans et travaille depuis treize ans à son école actuelle. Elle est arrivée en même temps que Thérèse et ce fut un coup de foudre professionnel entre les deux enseignantes. Si elle travaille encore à cette école, c'est parce qu'elle accorde une grande importance à la chimie et à la bonne entente avec ses collègues. Ce qu'elle aime particulièrement de l'enseignement en milieu défavorisé, c'est que les enfants apprécient facilement la moindre attention ou récompense. Comme formation par rapport à l'émergence de l'écrit, elle a également reçu la formation par rapport à *La forêt de l'alphabet* (Brodeur *et al.*, 2006) ainsi qu'une formation sur la lecture partagée enrichie.

Élise enseigne dans une école située à quelques minutes de l'école de Thérèse et Mélissa. Elle a obtenu son baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire il y a seize ans. Lors de ses premières années de pratique, elle a enseigné en alternance la 6^e année et le préscolaire. Ensuite, il y a 9 ans, elle a choisi son poste au préscolaire 5 ans à son école actuelle. Elle y enseigne depuis 7 ans, car elle a dû quitter deux ans (elle était en surplus). Comme formation portant sur l'émergence de l'écrit, Élise a également reçu la formation sur le programme *La forêt de l'alphabet* (Brodeur *et al.*, 2006). De plus, l'équipe du préscolaire de son école organise des CAP (communautés d'apprentissage professionnelles) portant sur le vocabulaire et les lectures partagées enrichies. Les enseignantes du préscolaire 5 ans se rencontrent quelques fois par année pour ces CAP. Le tableau 3.2 présente une synthèse des caractéristiques des enseignantes.

¹¹ *La forêt de l'alphabet* est un programme d'enseignement de la lecture ayant pour but de prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture chez les jeunes dès le préscolaire pour favoriser leur réussite en première année (Brodeur *et al.*, 2010). Il est composé d'activités d'enseignement explicites (modélage, pratique guidée et pratique autonome) des sons et des lettres. Ces activités sont conçues selon un ordre de difficulté qui est croissant. Cette trousse de matériel pédagogique propose une centaine d'activités d'une quinzaine de minutes à réaliser environ deux fois par semaine (Brodeur *et al.*, 2010).

Tableau 3.2 Caractéristiques des enseignantes

	Thérèse	Mélissa	Élise
Formation	› Baccalauréat en adaptation scolaire avec formation supplémentaire pour avoir la permission d'enseigner en classe ordinaire	› Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire	› Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire
Nombre d'années d'expérience au préscolaire 5 ans	23 ans (13 ans à l'école actuelle)	16 ans (13 ans à l'école actuelle)	9 ans (7 ans à l'école actuelle)
Nombre d'années d'expérience au préscolaire 4 ans	0	0	0
Nombres d'années d'expérience en milieu défavorisé	23 ans	13 ans	16 ans
Formations continues portant sur l'émergence de l'écrit	› <i>La forêt de l'alphabet</i> (Brodeur <i>et al.</i> , 2006) et formation en lecture partagée enrichie donnée par l'orthopédagogue	› <i>La forêt de l'alphabet</i> (Brodeur <i>et al.</i> , 2006) et formation en lecture partagée enrichie donnée par l'orthopédagogue	› <i>La forêt de l'alphabet</i> (Brodeur <i>et al.</i> , 2006) et fait partie des CAP (communautés d'apprentissage professionnelles) de son école avec les autres enseignantes du préscolaire 5 ans de son école.
Nombre d'enfants dans chacune des classes participantes	17	17	17

3.2.2 Les caractéristiques des écoles

3.2.2.1 L'école 1

L'école où travaillent Mélissa et Thérèse a un indice de milieu socioéconomique (IMSE) de 10 (MEES, 2019). Il s'agit donc d'une école située en milieu défavorisé. Comme mentionné plus tôt, elle se situe sur la rive-sud de Montréal et un total de 450 élèves la fréquentent. Lors de l'année scolaire 2018-2019, elle accueillait une classe de préscolaire 4 ans et quatre classes de préscolaire 5 ans. Les enfants provenant du préscolaire 4 ans ont été sélectionnés préalablement selon les critères suivants : 1) absence de

fréquentation d'un service de garde entre 0 et 4 ans et 2) facteurs de vulnérabilité familiaux (ex. : Les parents ont-ils un emploi ? La famille habite-t-elle dans les unités de peuplement les plus défavorisées [selon les données fournies par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur]) et 3) enfants du secteur de l'école.

Puisque l'école 1 a un indice de milieu socioéconomique de 10 (MEES, 2019), elle a accès à la mesure 15015 du MEES (2018). En effet, on accorde cette mesure aux écoles qui ont un indice de milieu socioéconomique situé entre 8 et 10 (MEES, 2019). Cette mesure consiste à un « renforcement des ressources et pratiques dédiées à la réussite en lecture, en écriture et en mathématique des élèves des milieux les plus défavorisés » (MEES, 2018, p. 18). Dans cette école, la direction et l'équipe-école ont décidé de prendre cette enveloppe budgétaire pour engager deux enseignantes supplémentaires (on les appelle les enseignantes-ressources) pour intervenir auprès des enfants du préscolaire, de la première année et de la deuxième année. Dans les classes de préscolaire 5 ans, l'enseignante-ressource vient faire des activités de conscience phonologique à raison de 2 fois par semaine dans quatre classes sur cinq. Dans la classe de Thérèse, celle-ci vient plutôt animer des activités de vocabulaire avec les enfants (nous expliquerons cela plus en détail dans le chapitre suivant).

3.2.2.2 L'école 2

Cette école se situe à quelques minutes de l'école 1. Elle est composée de 650 élèves et a un indice de milieu socioéconomique de 9 (MEES, 2019). Il s'agit donc également d'une école située dans un milieu défavorisé. En 2018-2019, il y avait cinq classes de préscolaire 5 ans et une classe de préscolaire 4 ans. Dans la classe de préscolaire 4 ans, on choisit les enfants selon les deux critères suivants : 1) enfants du secteur de l'école et 2) enfants habitant dans les unités de peuplement les plus défavorisées (selon les données fournies par le MEES). En raison du découpage du territoire et au fait que cette école a été créée tardivement pour absorber les surplus de population d'élèves, les élèves de cette école présentent des caractéristiques hétérogènes.

Finalement, tout comme l'école 1, cette école a accès à la mesure 15015 du MEES (2018). En 2017-2018, les enseignantes du préscolaire 5 ans avaient utilisé cette enveloppe budgétaire pour engager une orthopédagogue au préscolaire. Lors de notre collecte de données, Élise ne savait pas comment était utilisée cette mesure (en 2018-2019). Voici un tableau (tableau 3.3) résumant les caractéristiques des deux écoles.

Tableau 3.3 Portrait des deux écoles en 2018-2019

	École 1	École 2
Indice de milieu socio-économique (IMSE)	10	9
Nombre d'élèves	450	650
Situation de l'école	rive-sud de Montréal	rive-sud de Montréal
Nombre d'enfants de préscolaire 4 ans par classe	Enseignante 1 : 2 Enseignante 2 : 1	Enseignante 3 : 2
Nombre de classes de préscolaire 4 ans	1 classe de 14 élèves	1 classe de 17 élèves
Nombre de classes de préscolaire 5 ans	4	5

3.3 Instrumentation utilisée pour la collecte des données

Nous avons utilisé l'entretien semi-dirigé avec les enseignantes participantes ainsi que l'observation directe en classe pour recueillir les données afin de répondre à nos questions de recherche traitant des interventions éducatives directes et indirectes en lien avec l'émergence de l'écrit et la différenciation pédagogique. Ces outils nous ont permis de recueillir des données sur les pratiques déclarées et observées.

3.3.1 L'entretien semi-dirigé

Tout d'abord, avant d'observer les interventions éducatives directes de chaque enseignante, nous avons questionné celle-ci par l'intermédiaire d'un entretien semi-dirigé. Selon Gauthier (2009), l'entretien semi-dirigé consiste en une interaction verbale animée avec souplesse par le chercheur. « Celui-ci se laisse guider par le rythme et le contenu unique de l'échange. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène sera construite conjointement avec *l'interviewé* » (Gauthier, 2009, p. 340).

Cet entretien fournit aux participantes une occasion d'exprimer leurs expériences, leurs sentiments et leurs opinions sur un sujet donné. Dans l'entretien semi-dirigé, le chercheur établit habituellement un canevas d'entretien afin de planifier les aspects à aborder à partir desquels il formule des questions présentées dans l'ordre qu'il juge adéquat (Fortin et Gagnon, 2015).

Dans le cas de notre recherche, les questions du premier entretien semi-dirigé portaient essentiellement sur les sujets suivants : les caractéristiques professionnelles de l'enseignante, le portrait des enfants provenant du préscolaire 4 ans, les composantes de l'émergence de l'écrit¹², les interventions indirectes par rapport à

¹² Nous n'avons pas ciblé de questions par rapport au principe alphabétique, car cette composante de l'écrit touche davantage le programme de formation du premier cycle du primaire.

l'émergence de l'écrit, la différenciation pédagogique et la planification des activités d'émergence de l'écrit (*voir Annexe D*). Dans les trois classes participantes, nous avons conduit cet entretien avant l'entrée des enfants en classe le matin. Ce premier entretien semi-dirigé s'est également déroulé avant l'observation en classe. Les enseignantes ont préalablement accepté par écrit d'être enregistrées de façon audio. Pour ce faire, deux téléphones cellulaires ont servi d'enregistreuses. Les entretiens ont duré entre 30 et 45 minutes.

Par la suite, un second entretien semi-dirigé (post-observation) a été effectué auprès de chaque enseignante pour faire un retour sur les activités favorisant l'émergence de l'écrit qui ont été observées en classe. Plus précisément, nous les avons interrogées sur la planification des activités directes ou indirectes relevées lors de l'observation en classe. Nous les avons également questionnées au sujet de la différenciation pédagogique (*voir Annexe E*). Ce deuxième entretien avait pour but d'aborder des éléments à préciser ou à clarifier. Cet entretien a été d'une durée de 20 minutes environ par enseignante. Encore une fois, cet entretien s'est réalisé hors des heures de classe et non en présence des enfants.

3.3.2 L'observation

Dans un souci de compléter les données déclarées, les enseignantes ont été aussi observées dans leur classe. Cette deuxième prise de données a permis de contextualiser les pratiques rapportées lors des entretiens semi-dirigés.

À la suite du premier entretien semi-dirigé, l'observatrice est restée en classe toute la matinée (environ 3 heures) pour observer quelles étaient les interventions éducatives directes et indirectes réalisées par l'enseignante par rapport à l'émergence de l'écrit ainsi que leurs pratiques de différenciation pédagogique. Nos observations étaient directes, mais non participantes. En effet, l'étudiante-chercheuse était assise dans la classe, mais se tenait à l'écart des enfants et n'entrait pas en communication avec ceux-ci. Selon Fortin et Gagnon (2015), le chercheur placé dans cette position observe simplement une situation en adoptant un rôle passif tout au long de la période d'observation. « Il se garde bien d'intervenir ou d'influencer les activités et les comportements » (Fortin et Gagnon, 2015, p. 317). La même procédure a été privilégiée dans les trois classes.

Pour guider et orienter nos périodes d'observation, nous avons utilisé deux grilles d'observation (adaptées de Turcotte *et al.*, 2017) (*voir Annexe F et Annexe G*) : une grille adaptée pour les interventions éducatives directes et une autre pour les activités éducatives indirectes. Selon Martineau (2005), observer une situation demande non seulement une grande capacité d'attention, mais aussi une compétence à

sélectionner ce qui se doit d'être observé. Avoir recours à une grille d'observation peut nous aider « à centrer adéquatement notre attention et à standardiser au maximum celle-ci » (Martineau, 2005, p. 11).

Nous sommes retournées une seconde fois en classe afin de pouvoir observer davantage d'interventions éducatives directes et indirectes privilégiées par l'enseignante pour favoriser l'émergence de l'écrit. Cette deuxième observation s'est réalisée en après-midi, car nous souhaitions observer le même groupe classe à deux moments différents de la journée (durée : environ 1 h 30).





Lors de ces périodes d'observation, nous avons également pris des photos, quand les enfants n'étaient pas en classe, pour documenter l'aménagement de l'espace et le matériel utilisé par les enseignantes lors de leurs activités portant sur l'émergence de l'écrit. Par exemple, y a-t-il un alphabet affiché dans la classe ? Des mots-étiquettes ? Un calendrier ? Comment est le coin lecture ? Le coin de jeu symbolique ? Nous avons demandé l'autorisation aux enseignantes de photographier ces différents items et coins lors de la signature et de l'explication du formulaire de consentement (*voir Annexe C*).

3.4 Plan d'analyse des résultats

Notre plan d'analyse des résultats découle de notre cadre de référence présenté au chapitre 2 et vise à tenter de répondre aux questions spécifiques élaborées. Un codage manuel a été privilégié, car nous avons un petit échantillon qui n'est composé que de trois enseignantes. Pour ce faire, nous avons établi un code de couleur différent pour chaque indicateur ciblé (4 indicateurs ciblés = 4 couleurs différentes utilisées). Nous avons relu tous les verbatims des entretiens et avons procédé de façon similaire pour tous les extraits. Par exemple, les extraits de verbatim traitant du premier indicateur ont été surlignés en vert. Puis, parmi ces extraits, nous ajoutons un code (ex. : v_lo : vert, langue orale) selon la (les) composante(s) de l'émergence de touchée(s) par cet extrait.

Pour les composantes liées aux autres indicateurs, un code différent a été utilisé selon l'élément du cadre de référence codé dans cet extrait (ex. : j_cl [jaune coin lecture] ou b_c [bleu contenu]). Voici le tableau 3.4 résumant notre plan d'analyse des résultats, soit les indicateurs ciblés, les éléments du cadre de référence observés en classe et discutés en entrevue ainsi que le système de codage utilisé :

Tableau 3.4 Plan d'analyse des résultats

Indicateurs ciblés	Éléments du cadre de référence observés en classe et recueillis lors des entretiens	Codage
1) Interventions éducatives directes favorisant l'émergence de l'écrit dans les classes de préscolaire 5 ans.	Différentes activités touchant à une ou aux composantes de l'écrit suivante(s) : › langue orale › clarté cognitive › connaissance des lettres › conscience phonologique	 Vert › langue orale : v_lo › clarté cognitive : v_cc › connaissance des lettres : v_cl › conscience phonologique : v_cp
2) Interventions indirectes favorisant l'émergence de l'écrit dans les classes de préscolaire 5 ans	Observation et réponses aux questions des entretiens portant sur : › coin lecture › coin écriture › coin de jeux symboliques	 Jaune affichage : j_a › coin lecture : j_cl › coin écriture : j_cé › coin de jeux symboliques : j_cjs
3) Formes et objets de différenciation pédagogique utilisés lors des interventions éducatives favorisant l'émergence de l'écrit.	Formes de différenciation › flexibilité › adaptation › modification Objets : › Structures › Contenus › Processus › Productions	 Bleu › flexibilité : b_f › adaptation : b_a › modification : b_m › structures : b_s › contenus : b_c › processus : b_proc › productions : b_prod
4) Type de planification privilégiée (intentionnelle ou spontanée)	Type de planification : › activité planifiée (intentionnelle) › activité spontanée	 Rouge › activité planifiée (intentionnelle) : r_ap › activité spontanée : r_as

Ce plan a permis d'analyser et d'organiser les données issues des deux entretiens et des séances d'observations effectuées auprès des enseignantes de préscolaire participantes. Le type d'intervention (directe et indirecte) favorisant l'émergence de l'écrit, les niveaux de différenciation et les dispositifs et le type de planification (intentionnelle ou spontanée) ont été pris en considération lors de l'analyse des données collectées. De plus, d'autres éléments nouveaux, qui ont émergé de notre collecte et qui n'ont pas encore été décrits dans les études antérieures, ont également été pris en compte lors de l'analyse des données collectées.

3.5 Considérations éthiques

Puisque nous avons effectué une étude auprès d'êtres humains dans le cadre de cette recherche, certaines considérations éthiques ont dû être respectées. Dans le cadre de ce projet de recherche, un certificat d'accomplissement a été émis par le comité éthique de l'Université du Québec à Montréal en novembre 2018 (voir *Annexe H*). Ce certificat signifie que nous avons l'approbation de ce comité pour participer à la collecte de données.

Selon le document *Éthique de la recherche avec des êtres humains* (Conseil des recherches en sciences humaines du Canada, Conseil des recherches en sciences naturelles et en génie du Canada et Institut de recherche en santé Canada [CRSH, CRSNG et IRSC], 2018), nous devons nous assurer que les participants donnent un consentement libre, éclairé et continu. Dans cette section, nous discutons donc de cette notion de consentement. De plus, nous parlons de l'anonymat des participantes et de la confidentialité des données.

3.5.1 Le consentement libre, éclairé et continu

Dans le cadre de toute recherche, il est primordial que les participantes donnent un consentement libre, éclairé et continu (CRSH, CRSNG et IRSC, 2018). Un consentement qui est libre se définit ainsi :

Le respect des personnes présuppose que les personnes qui participent à la recherche le font volontairement, avec une compréhension aussi complète que raisonnablement possible de l'objet de la recherche, de ses risques et de ses avantages potentiels. (CRSH, CRSNG et IRSC, 2018, p. 29)

Un consentement libre signifie aussi que le participant peut retirer son consentement en tout temps.

Quant au consentement éclairé, ce même document nous informe que le projet de recherche présenté aux participants doit être clair, c'est-à-dire contenir les informations suivantes : description du projet et de ses objectifs, nature et durée de la participation, avantages et risques potentiels de participer à la recherche, comment est assurée la confidentialité des données, coordonnées des membres de l'équipe de recherche, etc. Le tout doit être rédigé dans un langage accessible aux participants.

L'adjectif continu, quant à lui, signifie que le consentement doit être maintenu tout au long du projet de recherche (CRSH, CRSNG et IRSC, 2018). Le consentement débute donc par la première prise de contact avec les participants (ex. : le recrutement) et se poursuit jusqu'à la fin du projet. En d'autres mots, la

participation est entièrement libre et volontaire et tout participant peut se retirer en tout temps du projet de recherche sans devoir justifier sa décision.

Dans le cadre de cette recherche, ces trois aspects du consentement ont été respectés. Un formulaire d'information et de consentement du projet remis aux enseignantes sollicitées et expliqué de vive voix, comme en témoigne le document présenté en annexe (*voir Annexe C*).

3.5.2 L'anonymat des participants et la confidentialité des données

Dans le monde de la recherche, le respect de la vie privée constitue à la fois une norme et un principe éthique reconnus à l'échelle internationale (CRSH, CRSNG et IRSC, 2018). Les risques d'atteinte à la vie privée sont associés à la possibilité d'identifier les participants, mais également aux préjudices que ces derniers peuvent subir suite à la collecte de données (CRSH, CRSNG et IRSC, 2018). Ces risques peuvent malheureusement se poser à toutes les étapes d'une recherche.

Dans le cadre de notre mémoire, nous avons assuré l'anonymat des participantes, car le nom du centre de services scolaire, des écoles et des enseignantes participantes, des enfants ou de tout autre intervenant ne sont jamais divulgués dans ce mémoire. Pour nommer les enseignantes, nous avons utilisé des pseudonymes. Quant aux écoles, elles sont numérotées (ex. : école # 1 et école # 2).

La confidentialité des données a également été assurée. En effet, elles ont été placées sur un disque dur externe et protégées par un mot de passe. Elles seront détruites cinq ans après le dépôt final du travail de recherche. Quant aux enregistrements, nous les avons supprimés dès que leur transcription fut complétée.

Finalement, il est important de préciser qu'aucune récompense monétaire n'a été remise aux participantes. Toutefois, en guise de remerciement, nous leur avons chacune offert un album de littérature jeunesse.

Dans le prochain chapitre, nous analysons les résultats de notre recherche.

CHAPITRE 4

ANALYSE DES RÉSULTATS

Cette section présente les résultats obtenus à la suite des séances d'observation dans les trois classes de préscolaire 5 ans ainsi que des entretiens semi-dirigés réalisés avec les enseignantes. Les pratiques que nous avons observées et celles rapportées par les enseignantes sont analysées selon chacun de nos quatre indicateurs ciblés et présentés dans le chapitre précédent soit : 1) les interventions éducatives directes favorisant l'émergence de l'écrit dans les classes de préscolaire 5 ans, 2) les interventions indirectes favorisant l'émergence de l'écrit dans les classes de préscolaire 5 ans et 3) les formes et les objets de différenciation pédagogique des interventions éducatives favorisant l'émergence de l'écrit. Le 4^e indicateur, qui est de préciser le type de planification (intentionnelle ou spontanée) sera traité de manière intégrée dans les sections 4.1 et 4.2, puisqu'il comporte des données qui sont transversales aux deux précédents indicateurs.

Nous tenons à rappeler que l'analyse des résultats met en lumière les interventions éducatives directes et indirectes des enseignantes du préscolaire 5 ans qui accueillent certains enfants qui ont fréquenté le préscolaire 4 ans ainsi que leurs pratiques de différenciation pédagogique par rapport à l'émergence de l'écrit.

4.1 Description des interventions éducatives directes favorisant l'émergence de l'écrit

Dans cette section, nous présentons et analysons les interventions directes (Guo *et al.*, 2012 ; MEQ, 1997 ; Tracey et Morrow, 2015) observées et rapportées favorisant l'émergence de l'écrit dans les trois classes de préscolaire 5 ans participant à cette recherche. Nous abordons les quatre composantes de l'émergence de l'écrit suivantes : la langue orale, la clarté cognitive, la connaissance des lettres et la conscience phonologique. Le principe alphabétique n'a pas été considéré car cette composante de l'écrit touche davantage le premier cycle du primaire que le préscolaire.

4.1.1 La langue orale

Les trois enseignantes mentionnent qu'elles travaillent la langue orale par l'intermédiaire de la lecture interactive. Deux d'entre elles ont reçu une formation de la part de l'orthopédagogue de leur école. Quant à l'autre enseignante, c'est dans les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) qu'elle en a appris davantage sur la lecture interactive. Les trois enseignantes ont reçu des planifications « clé en

main » lors de leur formation et elles se sont également fait proposer des ressources disponibles sur internet pouvant les aider à faire leurs planifications.

Lors des entretiens semi-dirigés, nous constatons que les enseignantes utilisent une démarche commune pour faire la lecture interactive. Cette démarche s'inspire d'une présentation donnée par Pascal Lefebvre en 2015 intitulée *La lecture interactive enrichie. Lire des histoires au préscolaire pour préparer efficacement les enfants à lire et à écrire à l'école*¹³.

Dans le cas de ces trois enseignantes, elles mentionnent qu'elles abordent le vocabulaire lors des trois premiers jours de cette démarche (qui s'étend sur 5 jours). Le jour 1, elles expliquent des mots qu'elles jugent plus difficiles de l'histoire (environ trois mots). Lors du jour 2, les enseignantes commettent volontairement des erreurs quand elles donnent les définitions de ces mots et les enfants doivent les corriger. Le jour 3, elles sollicitent les enfants afin qu'ils évoquent la bonne définition de chacun des mots.

Comme cette démarche se déroule sur plusieurs jours, nous n'avons pas été en mesure d'observer la démarche complète de la lecture partagée enrichie. Les enseignantes ont toutefois accepté de lire une histoire aux enfants en reproduisant brièvement la marche à suivre lors de notre séance d'observation. Il est donc à noter que, dans le contexte des observations, les interventions éducatives des enseignantes n'étaient pas toutes planifiées.

Pour modéliser le jour 1, elles demandent toutes les trois aux enfants, en cours d'histoire, ce que veut dire certains mots comme « embouteillage », « postier », « destrier ». Elles ont également questionné les enfants sur la signification des expressions « dormir à poings fermés », « être ébahi ». Souvent, elles ont d'abord sollicité les enfants afin qu'ils émettent une hypothèse sur la signification du mot ou de l'expression et, ensuite, elles ont donné la bonne définition. À deux reprises, une enseignante a nommé un synonyme du mot pour leur faire comprendre sa signification. Par exemple : « Un postier, c'est un facteur ». Une autre participante, quant à elle, a parfois donné des exemples concrets pour expliciter un mot ou une expression : « Tu te souviens quand Martin¹⁴ a posé tel geste lundi ? C'est ça être débrouillard ? ». Une enseignante a utilisé le contexte du texte pour modéliser une stratégie de compréhension d'un mot : « Que veut-dire le mot destrier ? Moi, je ne le ne sais pas. On va continuer à lire, je suis sûre qu'on va le découvrir ».

¹³ Formation conçue et donnée par P. Lefebvre en 2015.

¹⁴ Martin est un prénom fictif utilisé pour un enfant de la classe.

Les trois enseignantes ont également abordé le vocabulaire avec les petites cartes provenant du programme *La forêt de l'alphabet* (Brodeur et al., 2006). Lors d'un entretien, une enseignante a mentionné : « Par exemple, si on travaille la lettre n, on présente des images commençant par la lettre n et des intrus également (mots ne commençant pas par la lettre n) ». Cette activité de vocabulaire est donc planifiée. En effet, les enseignantes s'appuient sur la planification proposée par le programme *La forêt de l'alphabet* (Brodeur et al., 2006) et respectent la séquence proposée par celui-ci. Elles mentionnent aussi qu'au-delà des prescriptions de ce programme, elles respectent avant tout le rythme des enfants. S'ils mettent plus de temps à maîtriser une lettre, elles vont simplement retarder l'enseignement de la lettre suivante. Elles font donc preuve de flexibilité pédagogique en s'adaptant au rythme d'apprentissage des enfants. Elles modifient donc le processus de l'activité (Caron, 2008).

Contrairement aux quatre autres enseignantes du préscolaire 5 ans de son école, une enseignante participante a choisi d'avoir recours aux services de l'enseignante-ressource du préscolaire pour travailler le développement du vocabulaire des enfants. Elle juge que beaucoup d'enfants du préscolaire ont besoin de travailler cette composante de l'émergence de l'écrit, car plusieurs d'entre eux sont de nouveaux arrivants qui sont moins à l'aise avec la langue française. Elle relate qu'à raison de deux périodes par semaine (20-25 minutes par période), l'enseignante-ressource, assistée de l'orthopédagogue, travaille un programme d'enseignement explicite du vocabulaire inspiré du livre *Scripto*¹⁵. Celui-ci favorise l'apprentissage du vocabulaire à partir de scripts (une image principale avec une image avant une scène et l'autre après). Les images sont utilisées pour faire évoquer les mots qui sont retravaillés lors d'autres activités). D'ailleurs, lors d'une période d'observation, l'enseignante-ressource a travaillé des mots de vocabulaire reliés à l'épicerie. Elle les a mimés, a donné beaucoup d'indices pour favoriser la devinette ou a utilisé les contraires. Il est important de souligner que ces périodes d'enseignement explicite du vocabulaire sont planifiées préalablement et toujours selon le thème en cours dans le groupe-classe (au moment de l'observation : l'alimentation).

Une des enseignantes a précisé que lorsque les enfants font une feuille d'activités, chaque mot de vocabulaire est nommé avant de débiter l'exercice afin de s'assurer que chaque élève en comprenne le sens. Nous pouvons relever cette pratique lors des périodes d'observation. Effectivement, l'enseignante a fait cette intervention lorsque les enfants travaillaient la lettre « y » (lettre de la semaine) dans un cahier maison fait par celle-ci. De plus, elle a fait venir trois enfants à son bureau afin de revalider avec eux la compréhension de chaque mot. Elle a mentionné qu'elle fait cela à chaque fois. Elle fait donc preuve de

¹⁵ Pouliot, J. (2011). *Scripto : développer des connaissances lexicales par les scripts*. Magie-Mots.

flexibilité pédagogique tout en différenciant les processus. Nous tenons à préciser que le cahier maison a été conçu selon les sons vus dans *La forêt de l'alphabet* (Brodeur *et al.*, 2006) et l'ordre proposé dans ce programme.

Les trois enseignantes ont aussi mentionné qu'elles font régulièrement des causeries. Parfois, elles prédéterminent un sujet mais, à l'occasion, le contenu est improvisé. Par rapport aux enfants provenant des classes du préscolaire 4 ans, les trois enseignantes ont souligné qu'ils ne sont pas plus faibles au niveau du vocabulaire que les autres enfants. Une de celles-ci a mentionné : « Un de mes élèves provenant du préscolaire 4 ans est allophone et l'autre a des besoins en orthophonie. En fait, comme plusieurs autres enfants de la classe qui n'ont pas été au préscolaire 4 ans ». Cette enseignante doit donc mettre en œuvre de la flexibilité pédagogique dans sa classe. En effet, sachant que plusieurs de ses élèves ont des défis par rapport à la langue, elle doit différencier le contenu de ses causeries et les processus en expliquant davantage certains mots de vocabulaire par exemple.

Une autre enseignante a déclaré :

Le milieu est tout de même homogène et il n'y a pas de si grandes différences entre les enfants de la classe sur plusieurs plans. Toutefois, je pense que le vocabulaire a été travaillé au préscolaire 4 ans, car sinon, ce serait vraiment pire à leur arrivée chez les 5 ans.

Finalement, les trois enseignantes ont souligné l'importance de l'enseignement de la langue orale (particulièrement le vocabulaire) au préscolaire 5 ans, surtout dans leur milieu considéré comme un milieu défavorisé et qui compte plusieurs enfants immigrants. Une des enseignantes mentionne que cette composante de l'écrit a d'ailleurs été identifiée comme prioritaire par l'équipe du préscolaire 5 ans.

4.1.2 La clarté cognitive

Les trois enseignantes travaillent la clarté cognitive par l'intermédiaire de la lecture interactive et du message du matin. Voici plus précisément comment elles travaillent cette composante de l'émergence de l'écrit.

4.1.2.1 La lecture interactive

La lecture interactive favorise aussi la clarté cognitive chez les enfants (Crinon *et al.*, 2015 ; Lefebvre *et al.*, 2011). Il est à noter que les lectures interactives sont toujours planifiées préalablement soit par les enseignantes ou soit par des planifications « clé en main » qu'elles ont dans leur classe ou qu'elles

trouvent à la suite à de recherche sur internet. Effectivement, lors des entretiens semi-dirigés, nous avons constaté que, pour les trois enseignantes, c'est pendant les deux premiers jours de la démarche de la lecture interactive que les concepts de la clarté cognitive sont enseignés aux enfants. Elles ont précisé que, lors du jour 1, elles abordent certaines composantes de la clarté cognitive : l'orientation du livre, la distinction entre une image et un texte, l'orientation du texte, la fonction du titre, l'auteur et l'illustrateur, les concepts lettre/mot/phrasede, la différence entre la majuscule et la minuscule, la ponctuation, etc. Lors du jour 2, elles relisent le même livre, mais commettent volontairement des erreurs afin de faire réagir les élèves et de vérifier s'ils ont bien retenu les contenus enseignés lors du jour 1. Toutefois, bien qu'elles soient conscientes que la lecture interactive aide les enfants à se familiariser avec plusieurs concepts par rapport à la langue écrite, les trois enseignantes ont rapporté qu'elles trouvaient cette démarche « ardue ». En effet, celles-ci trouvent qu'elles font davantage la lecture aux enfants par obligation que par spontanéité ou par plaisir. Une des enseignantes pense même que la lecture interactive cause un désintérêt pour la lecture chez les enfants. Voici ce qu'elles ont rapporté à ce sujet lors des entretiens :

Je trouve ça dommage, car à cause de la lecture interactive, qui nous est imposée et qui est obligatoire, quand on passe 35-45 minutes par jour sur un livre, on n'a plus le temps et le goût de lire des histoires pour le plaisir. En plus, avec le programme de conscience phonologique et le fait que les enfants doivent être évalués, on n'a plus beaucoup de temps pour les faire jouer. Au début de l'année, je racontais des histoires aux enfants de façon spontanée au moins une par jour. Maintenant, depuis qu'il y a la lecture interactive 4 fois par semaine, je ne le fais plus.

Nous avons discuté avec la conseillère pédagogique au préscolaire et nous lui avons dit que nous trouvions que la démarche « même lecture 4 fois par semaine » ennuyait les enfants et causait un désintéressement de ces derniers par rapport à la lecture. Alors, nous le faisons à notre manière. Nous avons retenu des éléments pertinents à cette démarche et nous l'appliquons à notre couleur.

Pourtant, comme nous avons parlé dans le chapitre 2, la recherche a mentionné des effets positifs de la lecture interactive sur plusieurs composantes de l'émergence de l'écrit comme la langue orale, la clarté cognitive, la connaissance des lettres, etc. (Beck *et al.*, 2013 ; Lefebvre *et al.*, 2011 ; Nitecki et Chung, 2013). Comme précisé plus tôt, les trois enseignantes ont lu une histoire lors de notre venue en classe. Elles n'avaient pas préalablement planifié d'en raconter une, mais elles l'ont fait pour que nous puissions voir une partie de leur démarche de lecture interactive. Deux des enseignantes, en plus de travailler le vocabulaire, ont également abordé la clarté cognitive pendant celle-ci. Par exemple, elles ont présenté les particularités d'un livre : titre, auteur, illustrateur, en quoi consiste leur travail, lecture du résumé. Une des enseignantes a également distingué les lettres majuscules et les lettres minuscules dans le titre : « Le A

dans le titre est une lettre majuscule. Est-ce qu'on compte les autres "a" ? Tu te souviens comment s'appelle ce type de lettre ? ». Les enfants répondent en chœur que ce sont des minuscules.

Les deux enseignantes ont aussi attiré l'attention des enfants sur un signe de ponctuation : le point d'exclamation. Les enseignantes l'ont nommé et ont expliqué sa fonction. Finalement, en lisant l'histoire, elles ont également fait des références avec les images du texte.

4.1.2.2 Le message du matin

Une autre activité prisée par les trois enseignantes pour travailler la clarté cognitive est le message du matin. Nous avons observé cette intervention éducative directe dans les trois classes.

Tout d'abord, concernant la planification du message du matin, une des enseignantes a mentionné lors des entretiens semi-dirigés qu'elle improvisait parfois les phrases qu'elle choisissait. Par exemple, elle aime bien composer une phrase qui va plaire aux enfants. Par contre, elle a ajouté que souvent, elle les planifie en fonction des notions qu'ils voient cette semaine-là, lors des périodes de lecture interactive par exemple : « Si on a vu le point d'interrogation dans notre lecture de la semaine, il y en aura un dans au moins une des phrases du message du matin ». Une autre enseignante a dit que ses messages du matin sont écrits d'avance et qu'elle les planifie selon la lettre de la semaine. La façon dont elles planifient rejoint ce qui est suggéré par la recherche (Charron *et al.*, 2016 ; Hindman et Wasik, 2011 ; Morin, 2011). En effet, le message du matin devrait avoir toujours du contenu familier et des notions touchant l'écrit préalablement vues par les enfants. La troisième enseignante mentionne que souvent, son choix de phrase est spontané et qu'elle sollicite même l'aide des enfants pour le rédiger.

Deux des enseignantes ont travaillé les concepts de lettre, de mot et de phrase dans leur message (composantes de la clarté cognitive). Par exemple, l'une des enseignantes a écrit : « Bonjour les amis ! » sur le tableau numérique interactif. L'ami du jour a compté le nombre de mots, a souligné les lettres dans chaque mot et a dit combien il y en avait.

Pour le concept de phrase, l'une des enseignantes a simplement précisé à ses élèves qu'une phrase commence par une majuscule et se termine par un point. En fait, elle leur a montré la majuscule et le point dans le message. L'autre enseignante a écrit deux autres phrases au tableau et a précisé en la transcrivant qu'il ne fallait pas oublier les espaces entre chaque mot. Elle a ensuite demandé à un enfant de dire combien il y avait de phrases sur le tableau numérique interactif.

Dans le cas de ces deux enseignantes, elles ont distingué également les différents types d'allographes par l'intermédiaire du message du matin. Elles ont fait preuve de flexibilité pédagogique, plus précisément une différenciation de contenu, en écrivant le prénom de l'ami du jour en lettres cursives et en lettres majuscules sur le tableau numérique interactif. L'ami du jour a compté le nombre de lettres dans son nom et a retracé son prénom (par-dessus son prénom écrit préalablement en cursif) avec un crayon d'une couleur différente.

La troisième enseignante, quant à elle, a travaillé le message du matin, en centrant davantage ses interventions sur les mots. En ce sens, elle a invité l'ami du jour à encercler les mots qu'elle connaît dans le message et a demandé à d'autres amis de venir faire de même. Quand tous les mots étaient encerclés, tous les enfants ont lu le message à l'unisson.

4.1.3 La connaissance des lettres

Les trois enseignantes ont mentionné dans leur entretien qu'elles travaillent la connaissance des lettres à partir des affiches des lettres issues de la trousse *La forêt de l'alphabet* (Brodeur *et al.*, 2006). Il s'agit donc d'interventions éducatives planifiées. Deux des enseignantes ont précisé qu'elles nomment le nom de chaque lettre ainsi que le son qui leur est associé, mais qu'elles ne font pas pratiquer le tracé de la lettre aux enfants. Elles modélisent le tracé de la lettre en minuscule, en majuscule et en cursif aux enfants sur le tableau numérique interactif.

Par contre, les élèves apprennent et pratiquent le tracé des lettres de leur prénom en minuscules, en majuscules et en cursif. Comme nous avons pu l'observer, le matin, l'ami du jour vient tracer son prénom au tableau numérique interactif en lettres cursives et majuscules ainsi que dans la période de jeux libres. En effet, les enfants qui le souhaitent peuvent se pratiquer à écrire leur prénom sur de petits tableaux effaçables. Cette intervention éducative rejoint ce qu'affirment certaines chercheuses (Gerde *et al.*, 2012 ; Otake *et al.*, 2017 ; Prévost et Morin, 2011). En effet, les enseignantes exploitent le prénom des enfants, source de lettres qui ont un statut affectif pour les enfants et qui peuvent être exploitées pour travailler certaines composantes de l'écrit comme la conscience phonologique, la connaissance des lettres, le principe alphabétique.

Lors des entretiens, l'une des enseignantes a précisé qu'elle montrait aux élèves à écrire leur prénom dans les trois allographes, car l'école a choisi de privilégier l'écriture cursive pour la première année du primaire. Toutefois, puisque ce choix-école n'est pas définitif et qu'il est remis en question chaque année, elle juge que les enfants de son groupe seront donc préparés adéquatement. Une autre enseignante a

affirmé, qu'en plus de la pratique du prénom dans les trois allographes lors du message du matin et dans les jeux libres, elle travaillait également les mouvements de base de l'écriture cursive avec les enfants afin qu'ils soient bien préparés si l'écriture cursive se poursuit en première année. Nous constatons ici que ces enseignantes planifient leurs interventions éducatives en se souciant de ce que les enfants apprendront sur les lettres dans leur futur cheminement scolaire.

La troisième enseignante, quant à elle, enseigne le tracé de toutes les lettres proposées dans le programme *La forêt de l'alphabet* (Brodeur *et al.*, 2006) en minuscule, en majuscule et en cursif. Les enfants le pratiquent également sur différents supports : dans leur cahier-maison (voir figure 4.1), sur le tableau numérique interactif et parfois, dans les « airs » avec différentes parties du corps : doigt, pied, coude. Elle différencie donc les processus et semble s'inspirer de la recherche. En effet, des écrits montrent qu'une exploration multisensorielle des lettres et l'utilisation de la motricité globale contribueraient au développement du geste graphomoteur et permettraient un apprentissage de la forme des lettres et du sens du tracé (Labrecque *et al.*, 2018).

Deux des enseignantes ont aussi abordé la connaissance des lettres dans le message du matin. Effectivement, lors de nos séances d'observation, les enfants ont dû identifier et reconnaître des lettres dans celui-ci. À tour de rôle, les enfants sont venus montrer une lettre qu'ils connaissaient et ont tenté de la nommer. Une des enseignantes a également demandé aux enfants de lui montrer les lettres qu'ils ne connaissaient pas encore, plus précisément leur nom, leur forme et leur son. Elle leur a également fait comparer les lettres majuscules et minuscules.

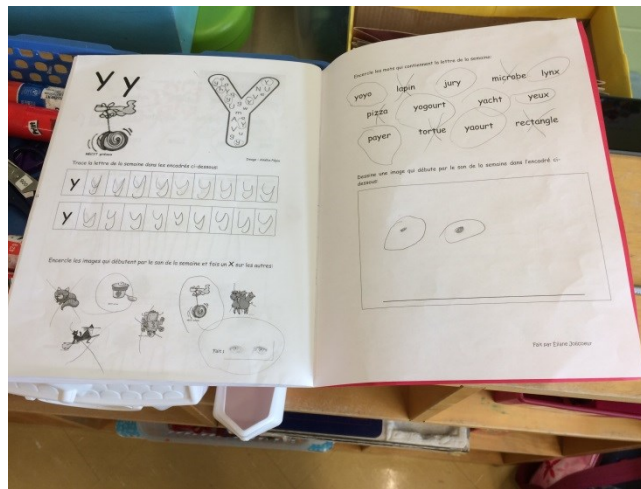
Deux des enseignantes abordent la connaissance des lettres dans la routine du matin. Dans les deux cas, l'ami du jour a nommé les lettres que l'enseignante pointait sur les onze affiches de la forêt de l'alphabet (les onze lettres vues jusqu'à maintenant) et devait faire le son et le geste associé. Parfois, l'enfant produisait le son et faisait le geste associé au tracé, mais ne connaissait pas le nom de la lettre. Après ces étapes, il nommait un autre enfant qui le faisait à son tour.

Deux participantes ont proposé des activités aux élèves afin de stimuler le développement de leurs habiletés motrices. Lors des périodes d'observation, une enseignante a invité dix élèves à réaliser des exercices de motricité dans un cahier pendant que les autres faisaient une activité de conscience phonologique avec l'enseignante-ressource. Dans ce cahier, les élèves traçaient différentes lignes (courbes, droites, objets tracés en pointillé) à l'aide d'un crayon à la mine. On pouvait donc observer ici une différenciation de la structure du groupe-classe. En effet, chaque fois que l'enseignante-ressource vient en

classe travailler la conscience phonologique dans ce groupe, on sépare le groupe en deux. Chaque enseignante s'occupe d'un sous-groupe et après 20 minutes, elles changent de sous-groupe.

L'autre enseignante a fait tracer la lettre « y » dans un cahier de sons qu'elle avait préparé. Les enfants devaient tracer la lettre « y » et encercler les objets qui débutent par le son [j] dans cette même page. Nous avons inséré une photographie de la page que les enfants devaient remplir lors de nos observations (voir figure 4.1).

Figure 4.1 Extrait du cahier maison. Le son [j]



Il est intéressant de préciser qu'avant d'inviter les enfants à travailler dans leur cahier, l'enseignante a tracé la lettre « y » en lettre scripte et en lettre cursive sur le tableau numérique interactif et qu'elle a demandé aux enfants de relever les différences entre les deux allographes. L'ami du jour est venu tracer un « y » au tableau numérique interactif. Pendant ce temps, nous avons observé les enfants qui traçaient des « y » avec leurs coudes et leurs pieds. À tour de rôle, certains enfants sont venus tracer des « y » au tableau numérique interactif avec leurs doigts. L'enseignante précise que c'est toujours la même routine (planifiée) qui peut être observée lorsque les enfants travaillent dans le cahier maison.

Concernant les enfants ayant fréquenté le préscolaire 4 ans, une des enseignantes a dit lors d'un entretien que ceux-ci reconnaissent leur prénom (quand ils choisissent un atelier, par exemple), mais pas davantage que les autres enfants de la classe : « Le fait de fréquenter le préscolaire 4 ans aide les enfants à atténuer leurs difficultés, à s'approcher du niveau des autres. Je trouve toutefois que la motricité fine n'a pas été assez travaillée ». Une autre a ajouté : « Je sais que les enfants provenant du préscolaire 4 ans ont travaillé

la connaissance des lettres par l'intermédiaire de leur prénom, mais je ne les trouve pas meilleurs pour autant lorsqu'ils arrivent au préscolaire 5 ans ».

4.1.4 La conscience phonologique

Lors des entretiens, deux enseignantes nous ont dit qu'elles faisaient beaucoup d'activités en conscience phonologique, surtout depuis que leur école a droit à la mesure budgétaire 15015 (MESS, 2018). Rappelons que cette mesure consiste à un « renforcement des ressources et pratiques dédiées à la réussite en lecture, en écriture et en mathématique des élèves des milieux les plus défavorisés » (MEES, 2018, p. 18).

Une des enseignantes intervient seule pour travailler cette composante de l'émergence de l'écrit tandis que, pour une autre enseignante, c'est l'enseignante-ressource (engagée avec la mesure 15015) qui travaille la conscience phonologique avec les enfants. À chaque étape, l'enseignante-ressource évalue les compétences de tous les enfants du préscolaire 5 ans de l'école. Lors de ces évaluations, les élèves qui éprouvent des difficultés sont choisis pour travailler de deux à trois fois par semaine avec l'orthopédagogue dans un local aménagé pour l'orthopédagogie.

Deux des enseignantes ont mentionné, lors des entretiens, qu'elles travaillaient surtout avec le programme *La forêt de l'alphabet* (Brodeur *et al.*, 2006) pour aborder la conscience phonologique avec les enfants. Elles ont précisé que le programme était planifié selon une séquence bien précise. À l'étape 1, l'enseignante travaille les syllabes, plus précisément la conscience syllabique : compter les syllabes, fusion syllabique. À l'étape 2, les enfants doivent trouver la place du phonème dans la phrase. Par exemple, une enseignante a demandé aux enfants : « Le son i, il est au début, milieu ou fin de la phrase ? ». Finalement, à la dernière étape, ce sont les rimes, la fusion et les non-mots qui sont abordés. Ce sont d'ailleurs des activités relevant de la conscience métaphonologique qui sont sollicitées. Les enseignantes tentent d'enseigner une nouvelle lettre chaque semaine, mais elles s'ajustent au rythme de leur groupe. Si les enfants éprouvent de la difficulté avec l'apprentissage d'une lettre (nom, son et allographe), elles ne débuteront pas tout de suite l'enseignement de la lettre suivante. De plus, les trois enseignantes mentionnent qu'elles révisent toujours les sons précédents. Comme mentionné plus tôt, elles font ainsi preuve de flexibilité pédagogique. En effet, elles ajustent le contenu et les processus de leurs interventions selon le rythme d'apprentissage des enfants.

L'autre enseignante a souligné que, bien qu'elle aime la base du programme de *La forêt de l'alphabet* (Brodeur *et al.*, 2006), elle y a apporté plusieurs adaptations. En fait, elle trouvait ce programme trop

facile, même pour son groupe qui éprouve des difficultés sur le plan des habiletés de conscience phonologique. Voici ce qu'elle nous a partagé : « Je crée beaucoup de matériel personnel, quand je trouve qu'il y a des manques. J'aime ça, c'est un loisir pour moi. Je me fais des ateliers, des cahiers-maison, des activités sur le tableau numérique interactif. Mais la base de ces activités est toujours *La forêt de l'alphabet* (Brodeur *et al.*, 2006) ».

On peut donc constater que la planification de cette enseignante est réfléchie et ciblée en fonction du programme *La forêt de l'alphabet* (Brodeur *et al.*, 2006). De plus, elle fait preuve de flexibilité pédagogique en différenciant le contenu de son matériel de conscience phonologique pour le rendre plus près des besoins observés chez les enfants de son groupe.

Lors des périodes d'observation, nous avons assisté à un bingo des sons entièrement créé par cette même enseignante. Celle-ci circulait dans la classe en donnant des consignes aux enfants telles que : « Mets ton jeton sur le premier son du mot *maman* ». Nous avons aussi observé une activité de manipulation de syllabes sur le tableau numérique interactif également inventée par cette enseignante.

Cette même enseignante a ajouté qu'il y avait, dans l'école, une séquence préétablie par l'équipe des enseignantes du préscolaire 5 ans concernant l'enseignement de la conscience phonologique. En fait, les enseignantes suivent la séquence d'apprentissage proposée par *La forêt de l'alphabet* (Brodeur *et al.*, 2006). Cette séquence diffère un peu toutefois de l'autre école (les syllabes ne sont pas vues au même moment de l'année). Voici cette séquence :

On voit une lettre par semaine. On débute vers la mi-octobre et, les cinq classes, on va à peu près au même rythme. On attend pour faire les rimes vers l'étape 3 parce que parfois, c'est plus difficile et il y a des sons plus complexes. Les syllabes, on les fait vers l'étape 2. Puis, nous nous rencontrons régulièrement, on fait des retours quotidiens, on s'ajuste. Mais on finit toujours par se suivre.

Par rapport aux élèves provenant du préscolaire 4 ans et leur rapport avec la conscience phonologique, deux des enseignantes ont précisé lors des entretiens :

Les professionnels qui nous accompagnent dans le cadre de la mesure 15015 n'accompagnent pas l'enseignante du préscolaire 4 ans. Je ne sais pas non plus si le préscolaire 4 ans fait de la conscience phonologique. Mais, si je pense à mon élève provenant du préscolaire 4 ans, il est quand même bon en conscience phonologique malgré ses problèmes de langage.

Une autre enseignante a ajouté qu'elle ne voyait pas de différence par rapport aux compétences en conscience phonologique des enfants ayant fréquenté le préscolaire 4 ans et ceux ne l'ayant pas fréquenté. Elle ne les trouve pas plus forts ou plus faibles que les autres enfants n'ayant pas fréquenté le préscolaire 4 ans :

Je suis gênée de l'avouer, je n'ai aucune idée s'ils en font ou pas en préscolaire 4 ans. Je me rends compte qu'on parle très peu à l'enseignante qui enseigne aux 4 ans et je me dis qu'on devrait le faire davantage. Pourtant, on parle beaucoup aux enseignantes des classes de 1^{re} année pour assurer un bon arrimage, donc ce serait aussi pertinent de le faire avec le prof du préscolaire 4 ans.

Les trois enseignantes considèrent que cette composante de l'écrit est indispensable. Une d'elles a dit :

Comme l'écart entre le préscolaire et la première année est grand, la conscience phonologique est essentielle et devient un bon outil pour aider les enfants. Mais, tu vois, en CAP (communautés d'apprentissage professionnelles), on a ciblé le vocabulaire comme composante de l'écrit essentielle à développer puisqu'on est en milieu défavorisé. Dans le fond, les composantes de l'émergence de l'écrit sont toutes importantes à mon avis.

Pour une autre enseignante, parmi les composantes de l'écrit, la conscience phonologique est celle qu'elle juge essentielle à travailler : « Même avant d'avoir la mesure 15015, je faisais beaucoup de conscience phonologique. Je trouve que cela va de soi, que c'est un tremplin essentiel vers la première année. Une base indispensable ».

4.1.5 Les interventions éducatives directes favorisant l'émergence de l'écrit dans les trois classes de préscolaire 5 ans participantes

Dans la section ci-haut, nous avons décrit et analysé les interventions directes telles que rapportées et observées dans les trois classes de préscolaire 5 ans qui ont participé à cette recherche. Nous avons ciblé plus précisément les quatre composantes de l'émergence de l'écrit suivantes soit la langue orale, la clarté cognitive, la connaissance des lettres et la conscience phonologique. Rappelons que le principe alphabétique n'a pas été considéré parce que cette composante de l'écrit touche davantage les élèves du premier cycle du primaire.

Tout d'abord, les trois enseignantes profitent des lectures interactives pour stimuler le développement de la langue orale, particulièrement le vocabulaire, chez tous les enfants. Leurs interventions sont pour la plupart planifiées s'appuyant sur des programmes déjà existants dans lesquels une séquence est proposée.

C'est également par les lectures interactives que les trois enseignantes abordent la clarté cognitive avec les enfants. De plus, le message du matin représente aussi une intervention éducative directe privilégiée par les trois enseignantes pour exploiter la clarté cognitive. Pour deux enseignantes, ce message du matin est planifié en fonction des notions vues lors des périodes de lecture interactive ou selon la lettre de l'alphabet de la semaine. Quant à la troisième enseignante, son choix de phrase est spontané et celle-ci sollicite même l'aide des enfants pour la rédiger.

Les trois enseignantes ont mentionné dans leur entretien qu'elles travaillent la connaissance des lettres à partir des affiches des lettres issues de la trousse *La forêt de l'alphabet* (Brodeur *et al.*, 2006). Il s'agit donc d'interventions éducatives planifiées. Deux des enseignantes profitent également de la routine du matin pour travailler la connaissance des lettres. À titre d'exemple, lors de nos observations, l'ami du jour nommait une à une les lettres que l'enseignante pointait sur les affiches de la forêt de l'alphabet. Il faisait également le son et geste associé à chacune des lettres. Lors de cette routine, le message du matin était également exploité pour travailler la connaissance des lettres. En effet, des enfants devaient identifier et reconnaître des lettres dans celui-ci.

Deux participantes ont proposé des activités aux enfants afin de stimuler le développement de leurs habiletés motrices. Pour une des enseignantes, c'est par l'intermédiaire d'un cahier de motricité et pour l'autre, c'est dans un cahier-maison dont le contenu est préalablement planifié selon une séquence établie dans le programme de *La forêt de l'alphabet* (Brodeur *et al.*, 2006).

Lors des entretiens et des séances d'observation, nous avons constaté que les trois enseignantes travaillaient beaucoup la conscience phonologique. Elles utilisent surtout le programme *La forêt de l'alphabet* (Brodeur *et al.*, 2006) pour aborder celle-ci avec les enfants. Bien que ce programme soit planifié selon une séquence bien précise, une des enseignantes y a apporté plusieurs adaptations, car elle le trouvait trop facile. Elle aime aussi créer son propre matériel pour travailler cette composante de l'écrit.

Voici un tableau (tableau 4.1) faisant la synthèse des interventions directes qui ont été rapportées et/ou observées dans les classes participantes :

Tableau 4.1 Tableau synthèse des composantes de l'écrit et des interventions éducatives directes favorisant l'émergence de l'écrit des classes participantes

Composantes de l'émergence de l'écrit	Interventions directes qui favorisent le développement de ces composantes	Observées dans les classes	Rapportées par les enseignantes participantes
Langue orale	Lecture interactive	☒	☒
	Elle travaillent le vocabulaire avec les enfants par l'intermédiaire des cartes de vocabulaire issues de la trousse pédagogique <i>La forêt de l'alphabet</i> (Brodeur <i>et al.</i> , 2006)	☒	☒
	Causeries	☐	☒
Clarté cognitive	Lecture interactive	☒	☒
	Message du matin	☒	☒
Connaissance des lettres	Exploitent les affiches des lettres de l'alphabet de la trousse <i>La forêt de l'alphabet</i> (Brodeur <i>et al.</i> , 2006).	☒	☒
	Message du matin	☒	☒
	Cahier de motricité	☒	☒
Conscience phonologique	Les trois enseignantes travaillent cette composante par l'intermédiaire de la trousse pédagogique <i>La forêt de l'alphabet</i> (Brodeur <i>et al.</i> , 2006).	☒	☒
	Une enseignante fabrique son propre matériel inspiré de <i>La forêt de l'alphabet</i> (Brodeur <i>et al.</i> , 2006).	☒	☒

4.2 Description des interventions indirectes favorisant l'émergence de l'écrit

Dans cette section, nous décrivons et analysons les interventions indirectes (Guo *et al.*, 2012 ; MEQ, 1997 ; Tracey et Morrow, 2015) observées et rapportées favorisant l'émergence de l'écrit des trois classes de préscolaire 5 ans participant à cette recherche. Nous parlons plus précisément de l'affichage, du coin lecture, du coin écriture et du coin de jeux symboliques.

4.2.1 L'affichage

Dans les trois classes observées, on a noté un affichage assez épuré. On a pu y observer la présence des treize lettres vues jusqu'à maintenant dans le programme de *La forêt de l'alphabet* (Brodeur *et al.*, 2006) qui étaient affichées. Notons qu'elles ne sont pas affichées à la hauteur des yeux des enfants (voir figure 4.2).

Figure 4.2 Photo des treize lettres vues dans le programme *La forêt de l'alphabet* (Brodeur *et al.*, 2006) pour les trois classes



Les vingt-six lettres de l'alphabet étaient aussi affichées en script, cursif et majuscule (chaîne alphabétique). Dans une classe par contre, la chaîne alphabétique affichée comportait seulement des lettres scriptes. La recherche souligne pourtant qu'il est important de présenter les trois allographes aux enfants (Charron *et al.*, 2016 ; Prévost, 2016). Dans les trois classes, on pouvait y observer le calendrier du mois avec quelques pictogrammes illustrant, par exemple, les différentes fêtes du mois.

Les enfants avaient également chacun accès à leur prénom dans les trois classes. Dans deux des classes, ce prénom était écrit en script (lettres minuscules et majuscules) et en cursif sur un carton et était placé dans leur bac. Dans l'autre classe, il était seulement en script, mais les enfants allaient bientôt y avoir accès en cursif. Dans les trois classes, on pouvait voir le prénom des enfants inscrits en script sur leur casier.

Pour deux des enseignantes, les chiffres de 0 à 9 étaient également affichés. Dans une classe, on pouvait voir aussi les cinq règles de vie du groupe et un tableau pour s'inscrire aux ateliers. Dans un autre local, on pouvait observer les pictogrammes de la routine qui varient quotidiennement. Par exemple, des pictogrammes illustrant la causerie étaient affichés, un autre illustrait la collation, la période de jeux, etc.

Pour terminer, dans la dernière classe, quelques mots-étiquettes reliés à l'alimentation (thème du mois), des affiches des quatre saisons et de différents livres jeunesse y étaient également présents.

4.2.2 Le coin lecture

Dans deux des classes, il n'y avait pas de coin lecture. Ce qui faisait office de coin lecture était en fait un présentoir où les enfants venaient choisir un livre et le lisaient assis à leur table par la suite. Ces résultats concordent avec ceux de certaines recherches évoquées dans le cadre de référence. En effet, les résultats démontrent que plusieurs classes n'ont pas de coin lecture (Thériault, 2008). La recherche de Lachapelle (2020) et celle de Drainville et Charron (2021) indiquent également que presque 50 % des classes participantes de leur recherche ne possèdent pas de coin lecture. Selon les deux enseignantes, c'est le manque d'espace qui les empêche d'y installer un coin-lecture. Voici une photo de ces deux présentoirs (figure 4.3 et figure 4.4) :

Figure 4.3 Présentoir 1



Figure 4.4 Présentoir 2



Pour l'autre enseignante, un coin lecture était présent dans sa classe. Toutefois, lors de notre venue en classe, nous n'avons pas pu le voir, car à cause d'une maladie contagieuse présente dans l'école, l'infirmière avait demandé à l'enseignante de le fermer. Il n'y avait qu'un présentoir avec des livres (figure 4.5). Cette enseignante nous a toutefois mentionné que, normalement, le coin lecture avait des peluches, des coussins et des chaises. Trois enfants à la fois peuvent le fréquenter dans la période des jeux libres. Elle a ajouté : « Parfois, un enfant raconte une histoire et les deux autres écoutent. Sinon, c'est juste un coin confortable où l'on peut lire seul ». Selon la recherche, davantage d'enfants devraient pouvoir fréquenter un coin lecture (Giasson, 2011 ; Tracey et Morrow, 2015).

Figure 4.5 Présentoir 3



Quant au choix des livres présents dans les présentoirs, deux des enseignantes fonctionnaient par thème (environ un par mois), mais classaient leurs livres différemment. En effet, les livres présents dans le présentoir d'une des enseignantes changent régulièrement. Elle choisit surtout des livres traitant des animaux, car les enfants les adorent. Elle y place davantage des livres courts puisqu'elle mentionne que leur attention est de courte durée. On semblait y observer davantage d'albums et de documentaires (figure 4.3). Les livres traitant des différents thèmes n'étaient pas placés dans le présentoir. Ils appartiennent à l'enseignante et c'est elle qui les présente aux enfants et qui les manipule. Elle planifie donc son choix de livres selon les intérêts des enfants (ceux dans le présentoir) et selon les thèmes abordés en classe. Elle fait donc preuve de flexibilité pédagogique. Plus précisément, elle différencie les contenus (elle se sert des différents champs d'intérêts et des thèmes pour choisir ses livres) (Leroux et Paré, 2016 ; MEQ, 2021c).

Pour l'autre enseignante, les livres présents dans son coin lecture traitaient des thèmes abordés en classe (figure 4.5). Elle y avait placé des albums et des documentaires. Les cinq enseignantes du préscolaire 5 ans de son école achètent des livres par rapport aux différents thèmes vus en cours d'année et se les partagent. Dans ce cas, c'est une planification commune des classes de préscolaire 5 ans qui est faite selon les thèmes abordés en cours d'année. L'enseignante a ajouté : « Je sais que l'enseignante des 4 ans a eu un budget pour s'acheter de nouveaux livres plus adaptés à ce groupe d'âge. Mais je n'ai aucune idée s'ils ont un coin lecture dans la classe ».

Une des enseignantes, quant à elle, n'enseignait pas en fonction de thèmes. Ce critère n'était pas retenu pour choisir des livres. Au début de l'année, elle place des livres courts et résistants dans son présentoir. Puis, peu à peu, elle les choisit selon les intérêts des enfants. Il y a donc de la planification intentionnelle dans les choix de livres qu'elle effectue. De plus, elle fait preuve de flexibilité pédagogique : puisqu'elle se soucie des intérêts des enfants afin qu'ils puissent avoir de nombreux choix de livres de lecture, elle différencie les contenus (Leroux et Paré, 2016 ; MEQ, 2021c). Elle sélectionne des « cherche et trouve » (elle nous a mentionné que les enfants adorent ce type de livre), des albums et des documentaires. Vers la fin de l'année, elle y ajoute des petits livres de lecture comme ceux que l'on retrouve dans les classes de première année. Elle varie les livres régulièrement dans le présentoir. Elle a mentionné, lors des entretiens, que les enfants provenant du préscolaire 4 ans ne fréquentaient pas davantage ou moins ce coin que les autres enfants de la classe. Elle ne savait pas non plus si les classes du préscolaire 4 ans possèdent un coin lecture. Elle a mentionné : « En général, le coin lecture n'est pas un coin très populaire ».

Dans les trois classes, les enseignantes privilégiaient la lecture individuelle. Ce qu'elles ont dit lors des entrevues concorde avec ce qui a été observé. En effet, la lecture individuelle semblait être un moment de transition. Quand les enfants terminaient leur routine du matin, leur collation ou un travail avant les autres, ils allaient se chercher un livre et lisaient à leur place. Une enseignante a souligné qu'elle circulait régulièrement pour les aider : « Puisqu'ils regardent les livres rapidement, je les guide. Je leur demande : “Reconnais-tu des lettres que tu connais ? Des petits mots ?” ». Lors des périodes d'observation, nous n'avons pas eu l'occasion d'observer ces interventions.

Quant à la lecture à deux, pour deux des enseignantes, les enfants en ont fait pendant les jeux libres ou après la collation du matin. Les enfants se sont placés deux par deux. Un enfant racontait l'histoire et l'autre écoutait. Après, ils échangeaient les rôles.

Une des enseignantes, à la fin de la journée, a invité un enfant à raconter une histoire aux autres élèves de la classe. Elle a dit : « Parfois, ils racontent une histoire déjà lue ou ils réinventent une histoire ». Elle a également partagé lors de l'entretien qu'elle participait à un projet de tutorat avec des élèves de 4^e année. Chaque élève de 4^e année est jumelé avec un enfant de la classe de préscolaire et leur fait la lecture. Elle nous a précisé que la fréquence de ce tutorat est variable selon la disponibilité des élèves de 4^e année.

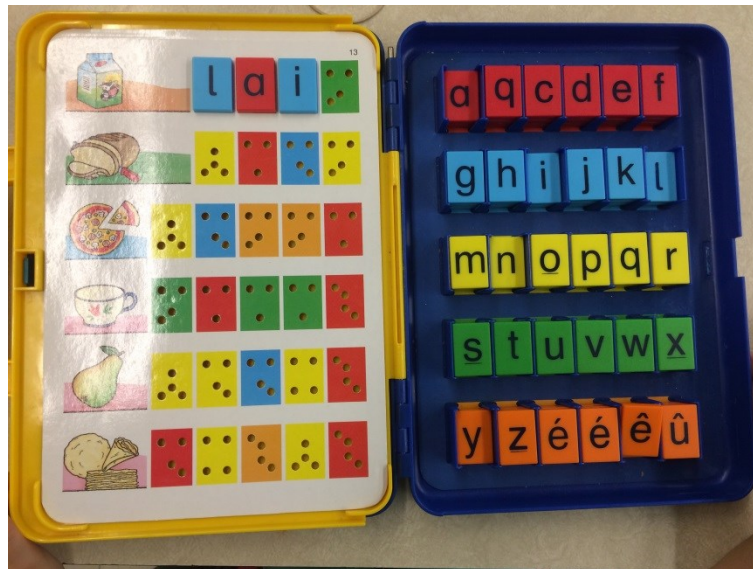
Finalement, les trois enseignantes ont souligné que le coin lecture (plutôt les présentoirs) n'était pas très populaire. Les enfants préféreraient écrire ou jouer. Lors de nos périodes d'observation, aucun enfant ne s'est inscrit à la lecture libre lors de la période de jeux. De plus, aucune enseignante n'a nommé qu'elle

modélisait ce coin (montrer aux élèves comment l'utiliser, y aller avec eux à l'occasion). Comme présenté dans le cadre de référence, les interventions indirectes doivent être soutenues par l'enseignante (Dydia *et al.*, 2018 ; Guo *et al.*, 2012 ; Lachapelle, 2020). Il est également à noter que ces présentoirs n'étaient pas attrayants, critère de qualité souligné par des chercheurs (Giasson, 2011 ; Tracey et Morrow, 2015). Nous avons pu observer de la lecture individuelle et de la lecture à deux uniquement lors des périodes de transition.

4.2.3 Le coin écriture

Dans les trois classes, il n'y avait pas de coin écriture. Quelques recherches indiquent les mêmes résultats. Dans la recherche de Zhang *et al.* (2015), 65 % de leurs classes participantes avaient un coin écriture. Pour la recherche de Drainville et Charron (2021), seulement 6,7 % de leurs 30 classes participantes avaient aménagé un coin écriture. Toutefois, lors de la période de jeux libres, les enseignantes ont mis à la disposition des enfants du matériel d'éveil à l'écrit comme des mots-étiquettes, différents supports (papiers de construction, cartes de souhaits vierges), des tableaux effaçables et des crayons effaçables à sec. En offrant un éventail de supports aux enfants, les enseignantes ont fait preuve de flexibilité pédagogique. Plus précisément, elles ont différencié les processus et les contenus. En effet, du matériel varié amènera les enfants à travailler l'émergence de l'écrit par différentes stratégies. De plus, cette variété de matériel d'écriture offert aux enfants est nommée par la recherche comme étant un critère de qualité pour un coin écriture (Gerde *et al.*, 2012 ; Tracey et Morrow, 2015). Deux des enseignantes ont également proposé des jeux de société favorisant l'émergence de l'écrit travaillant les lettres et les sons. Elles ont aussi permis aux enfants inscrits au coin du tableau numérique interactif de jouer à des jeux d'identification et de reconnaissance de lettres ou de travailler leur prénom en cursif. On constate que tout ce matériel était planifié de leur part. Voici une photo d'un jeu de société favorisant l'émergence de l'écrit qui était présent dans l'une des classes (figure 4.6).

Figure 4.6 Jeu favorisant l'émergence de l'écrit



Les deux enseignantes qui travaillaient avec les tableaux individuels effaçables à sec le faisaient de façon similaire. Lors des jeux libres, une des enseignantes a fait pratiquer, aux enfants volontaires, le tracé de leur prénom en lettres cursives avec des crayons de différentes couleurs. Les enfants avaient un modèle avec leur prénom écrit en lettres majuscules et en lettres cursives qu'ils regardaient pour s'aider. On a observé qu'une enseignante en a profité pour réajuster la tenue de leur crayon et le tracé des lettres lorsque celles-ci sont inadéquates. Elle a mentionné : « Les enfants provenant du préscolaire 4 ans ne démontrent pas plus d'intérêt aux activités d'écriture. De plus, la motricité fine c'est difficile pour eux ». Nous constatons que même si le coin écriture qui favorise l'émergence de l'écrit permet de mettre en œuvre différentes interventions indirectes, ces enseignantes sont venues effectuer une intervention directe auprès de certains élèves volontaires. Lors de nos observations, nous avons pu voir que d'autres enfants préféraient copier des mots du thème en cours (St-Valentin).

Pour l'autre enseignante, sur ces tableaux effaçables à sec, certains recopiaient des mots-étiquettes, d'autres inventaient des mots (nous avons observé d'ailleurs que certains enfants utilisaient les orthographes approchées), d'autres pratiquaient l'écriture de leur prénom en lettres cursives. Toutefois, ces interventions étaient non dirigées par l'enseignante (intervention indirecte).

Par la suite, cette même enseignante a sorti un bac contenant des mots-étiquettes d'animaux de la ferme. Les enfants pouvaient reproduire les noms d'animaux sur des papiers de couleur en forme d'animaux.

Elle a aussi mis à la disposition des enfants des cartons contenant des lettres préalablement tracées. Les enfants ont tenté de reproduire ces lettres avec de la pâte à modeler. Nous pouvons observer cette activité sur la figure 4.7 ci-dessous.

Figure 4.7 Exemple de support pour tracer une lettre en pâte à modeler



Finalement, elle nous a mentionné qu'elle mettait souvent à la disposition des enfants des crayons effaçables pour écrire dans les fenêtres. Elle a ajouté : « C'est drôle parce que les enfants préfèrent écrire leur prénom et des lettres qu'ils connaissent dans la fenêtre plutôt que dessiner ».

4.2.4 Le coin de jeux symboliques

Pour les trois enseignantes, le coin de jeux symboliques se composait d'une table, de chaises, d'une cuisinette, de matériel de cuisine, de poupées et vêtements de poupées. Il y avait peu d'espace pour jouer. Ces coins ne répondent donc pas aux critères de qualité émis par la recherche qui disent qu'un coin de jeux symboliques doit être attrayant et spacieux (Boudreau et Charron, 2014). Nous pouvons observer ces coins de jeux dans les figures 4.8, 4.9 et 4.10 ci-dessous.

Figure 4.8 Coin de jeux symboliques 1



Figure 4.9 Coin de jeux symboliques 2



Figure 4.10 Coin de jeux symboliques 3



Pour deux des enseignantes, ce coin est permanent et ne varie pas ou peu. Giasson (2011) avance que ce coin devrait varier régulièrement et être aménagé selon les thèmes de classe ou des thématiques familières pour les enfants (Giasson, 2011). On a constaté donc que peu de planification est consacrée à ce type d'intervention indirecte. Une enseignante a d'ailleurs mentionné : « Même si je change le matériel, les enfants sont tellement imaginatifs qu'ils ne tiennent pas nécessairement compte du matériel ou le transforment pour l'adapter à leurs besoins ». Une autre enseignante, quant à elle, a dit lors de l'entretien que son coin de jeux symboliques était parfois un coin-maison, parfois un coin-vétérinaire. Elle a ajouté que les poupées variaient aussi régulièrement. Elle a mentionné qu'elle variait ce coin selon une séquence qu'elle a établie (ex. : selon les thèmes abordés en classe), ce qui demande une planification de la part de cette enseignante.

Dans les trois classes, aucun matériel écrit (crayons et feuilles) n'était mis à la disposition des enfants dans ce coin de jeux. Plusieurs recherches démontrent l'importance de mettre à la disposition des élèves du matériel écrit dans le coin de jeux symboliques. Ceci favoriserait le développement des composantes de l'émergence de l'écrit (Baroody et Diamond, 2016 ; Drainville *et al.*, 2021 ; Marinova, 2015). Également, le jeu symbolique soutenu par du matériel écrit et par l'enseignante respecterait l'approche développementale qui est privilégiée à l'éducation préscolaire au Québec (Bouchard, 2019 ; Drainville, 2017 ; MEES, 2017). Lors des entretiens, une des enseignantes a toutefois dit que dans son coin-vétérinaire, elle a déjà mis à la disposition des enfants des prescriptions (petites fiches) qu'ils pouvaient remplir avec leur prénom, ou celui de leur animal. Une autre enseignante a mentionné : « En fait, ils n'ont

pas de matériel à leur disposition pour écrire dans ce coin. Je devrais leur en laisser, c'est une bonne idée et ils pourraient me surprendre ».

Par conséquent, nous n'avons observé aucune forme de lecture ou d'écriture dans le coin de jeux symboliques. Les enfants jouaient plutôt à la famille, à la clinique médicale et n'avaient pas recours à l'écrit lors de leurs jeux. Leurs scénarios étaient courts et variaient régulièrement. Ils jouaient seuls (2-3 enfants à la fois), les enseignantes ne se joignaient pas à eux. Des études soulignent pourtant l'importance de la présence de scénarios qui devraient être davantage élaborés et étoffés (Charron et Boudreau, 2014) et souligne aussi l'importance du soutien de l'adulte lors des jeux symboliques (Drainville *et al.*, 2021 ; Dynia *et al.*, 2018 ; Marinova et Drainville, 2019).

4.2.5 Les interventions éducatives indirectes favorisant l'émergence de l'écrit dans les trois classes de préscolaire participantes

Dans cette section, nous avons décrit et analysé les interventions éducatives indirectes observées et rapportées dans les trois classes de préscolaire 5 ans qui ont participé à cette recherche. Notre intérêt a porté sur les interventions indirectes suivantes soit : l'affichage, le coin lecture, le coin écriture et le coin de jeux symboliques.

Concernant l'affichage, nous avons observé des constantes dans les trois classes. Tout d'abord, elles avaient toutes une chaîne alphabétique sur les murs. Pour deux enseignantes, chaque allographe était affiché en lettres scriptes et cursives tandis que dans une autre classe, chaque allographe est affiché en lettres scriptes seulement. On retrouvait aussi sur les murs des trois classes les treize affiches des lettres vues jusqu'à maintenant dans le cadre du programme *La forêt de l'alphabet* (Brodeur *et al.*, 2006).

Concernant le coin lecture, les trois classes participantes n'en avait pas (pour une des enseignantes, cette situation est temporaire). En fait, elles avaient chacune un présentoir contenant différentes sortes de livres. Les enseignantes ont précisé lors des entretiens que c'était par manque d'espace. L'absence de coin lecture concorde avec les résultats de plusieurs recherches (Drainville et Charron, 2021 ; Lachapelle, 2020 ; Thériault, 2008). En effet, dans ces recherches, plusieurs enseignantes avaient mentionné ne pas avoir de coin lecture en classe dû à l'espace restreint de leur local de classe.

Quant au choix des livres situés dans les présentoirs, deux des enseignantes proposent des lectures par thème (environ un thème par mois). Leurs achats de livres sont orientés en fonction de ceux-ci. Une des enseignantes, quant à elle, n'enseigne pas en fonction de thèmes. Ce critère n'est pas retenu pour choisir

des livres. Elle place des livres courts et résistants dans son présentoir qui, peu à peu, varient selon les intérêts des enfants. Elle fait preuve de flexibilité pédagogique les contenus.

Dans les trois classes, les enseignantes ont privilégié la lecture individuelle et la lecture à deux, lors des moments de transition. Elles varient donc les objets suivants, soit les structures et les processus.

Quant au coin écriture, les trois classes participantes n'en avaient pas. Ceci concorde avec les recherches de Zhang *et al.* (2015) et de Drainville et Charron (2021) dans lesquelles peu des classes participantes possédaient un coin écriture. Lors de la période de jeux libres, les enseignantes ont mis à la disposition des enfants du matériel favorisant l'émergence de l'écrit, des jeux de société ayant le même but et ont également permis aux enfants inscrits au coin du tableau numérique interactif de jouer à des jeux favorisant l'émergence de l'écrit ou de travailler leur prénom en cursif. On constate que tout ce matériel a été préalablement planifié de leur part.

Pour la dernière intervention indirecte, soit le coin de jeux symboliques, elle était quasi-identique dans chaque classe. Il y avait peu d'espace pour jouer et on remarque qu'aucun matériel d'écriture (crayons et feuilles) n'a été mis à la disposition des enfants lors de nos observations. Plusieurs recherches démontrent l'importance de mettre à la disposition des enfants du matériel écrit dans le coin de jeux symboliques. Ceci favoriserait le développement des composantes de l'émergence de l'écrit (Baroody et Diamond, 2016 ; Drainville *et al.*, 2021 ; Marinova, 2015). Pour deux des enseignantes, ce coin est permanent et ne varie pas ou peu. Une autre enseignante, quant à elle, varie régulièrement son coin de jeux symboliques selon les thèmes abordés en classe.

4.3 Description des formes et des objets de différenciation des interventions éducatives directes et indirectes favorisant l'émergence de l'écrit

Dans cette section, nous présentons et analysons les formes et les objets de différenciation pédagogique des interventions éducatives directes et indirectes favorisant l'émergence de l'écrit dans les trois classes de préscolaire 5 ans participant à notre recherche. Plus précisément, nous nous intéressons aux trois formes de différenciation soient la flexibilité pédagogique, l'adaptation et la modification (MELS, 2006, 2014 ; MEQ, 2021b). Puis, nous abordons les objets de différenciation pédagogique tels que les structures, les contenus d'apprentissage, les processus et les productions (Leroux et Paré, 2016 ; MELS, 2006, 2014 ; MEQ, 2021b).

Lors des entretiens, deux des enseignantes nous ont dit différencier leur enseignement en reprenant individuellement un exercice ou des notions qui ont été mal comprises par un enfant. Une enseignante le fait le matin avant le début des classes ou parfois pendant la période de jeux libres du vendredi. Pour l'autre enseignante, cette reprise a lieu uniquement pendant la période de jeux libres. La remédiation est une pratique enseignante différenciée qui touche les processus (Kirouac, 2010) mais qui devrait être utilisée seulement en dernier recours (Perrenoud, 1997). Selon Moldoveanu *et al.* (2016), lorsqu'on reformule une consigne ou qu'on offre du temps en récupération, on réagit à des problèmes immédiats (ponctuels). Ces moments de remédiation ont des buts de clarification plutôt que de différenciation pédagogique.

Les deux enseignantes n'adaptent pas et ne modifient pas le contenu des activités pour aucun enfant. Une des enseignantes a mentionné toutefois que si elle sait qu'un enfant ne réussira pas, elle attend quelques jours avant de lui faire effectuer le travail afin de lui laisser plus de temps d'assimiler la matière. Elle aime bien réaliser la tâche d'abord avec lui et lui faire refaire seul par la suite. L'autre enseignante précise qu'elle permet aux enfants de faire la tâche en plusieurs moments. Bref, ces deux enseignantes différencient les processus de certaines tâches (ex : utiliser différentes stratégies pour transmettre la matière).

Aussi, toujours lors des entretiens, ces deux enseignantes ont souligné que les enfants provenant du préscolaire 4 ans ne sont pas davantage en difficulté que les autres enfants. Selon elles, plusieurs enfants éprouvent des difficultés scolaires mais elles sont toutes semblables que les élèves soient des nouveaux arrivants, des enfants provenant du préscolaire 4 ans, etc. Elles décrivent leurs groupes comme étant homogènes. Certains chercheurs évoquent pourtant que les groupes de classe sont de plus en plus hétérogènes et que la différenciation pédagogique d'avère importante, voire essentielle pour répondre aux différents besoins (CSE, 2017 ; Leroux et Paré, 2016 ; MEQ, 2021b).

Pour les interventions éducatives de groupe où elles sollicitent oralement la participation des enfants, ces deux enseignantes privilégient le processus suivant : elles posent des questions plus simples aux enfants ayant des difficultés avec la notion en question ou elles les sollicitent une deuxième fois. Une des enseignantes ajoute : « Moi, c'est plutôt au niveau du comportement que je dois faire de la différenciation pédagogique ». En effet, certains enfants qui éprouvent des difficultés au niveau du comportement sont placés près du bureau de l'enseignante et effectuent les activités seuls. On constate donc ici que cette enseignante différencie la structure de son groupe-classe pour aider certains enfants.

Une autre enseignante a, quant à elle, précisé qu'elle travaillait en milieu très hétérogène. Selon elle, elle doit donc faire de la différenciation pédagogique. En début d'année, elle a précisé que ses interventions éducatives différenciées sont planifiées. Par exemple, elle fabrique du matériel différent pour aider les enfants en difficulté à parfaire leurs apprentissages. À titre d'exemple, elle fabrique des petits cahiers de chiffres où il y a des tracés, des cartons où leur nom est écrit en plus gros caractères, des feuilles où ils peuvent tracer des lettres. Ainsi, ses interventions touchent la première forme de différenciation pédagogique, soit la flexibilité pédagogique. Elle différencie les processus en proposant des niveaux de difficulté variés aux enfants. Mais rapidement, ses planifications deviennent plus générales (elles s'adressent à tous les enfants) et ses interventions éducatives différenciées deviennent plus spontanées lorsqu'elle observe que certains éprouvent des difficultés à effectuer certaines tâches. Elle a ajouté que c'est parce qu'elle connaît davantage les enfants et qu'elle a maintenant de l'expérience que ses interventions sont davantage spontanées. « Lors du déroulement de l'activité, là je m'adapte au besoin de chaque enfant. Mais rien n'est planifié. Je m'adapte de façon spontanée ». Elle a précisé aussi, tout comme les deux autres enseignantes : « Je différencie avec les enfants ayant fréquenté le préscolaire 4 ans comme je le fais avec d'autres. Pas plus, pas moins ». Elle ajoute qu'ils éprouvent certaines difficultés, tout comme d'autres enfants également. Dans cette classe, les équipes de classe sont établies selon leurs forces ou leurs difficultés. Lors du bingo des sons, cette enseignante se tenait d'ailleurs près de ses équipes comportant des enfants éprouvant plus de difficultés pour pouvoir davantage les aider. Cette enseignante a donc différencié les structures de sa classe pour faciliter l'apprentissage des enfants et ses interventions.

Comme mentionné plus tôt, lors de l'activité du cahier maison (lettre y), cette enseignante a fait venir trois enfants qui éprouvaient des difficultés à son bureau afin de lire avec eux les mots de vocabulaire présents dans le travail. Elle voulait ainsi s'assurer de leur compréhension de l'activité. Elle a aussi tracé préalablement les lettres en jaune pour ces mêmes enfants et ceux-ci ont repassé par-dessus avec leur crayon à la mine. Lors de cette activité d'émergence de l'écrit, cette enseignante a donc différencié les processus pour aider certains enfants. En effet, elle a utilisé des stratégies d'enseignement différentes (répétition des mots de vocabulaire, surlignage en jaune des lettres à tracer) pour faciliter l'apprentissage de ces enfants.

Lors du message du matin, cette même enseignante a aussi fait de la différenciation avec un enfant qui éprouvait des difficultés. En effet, elle lui a demandé de venir encercler seulement un mot plutôt que d'en encercler plusieurs. Cette fois-ci, l'enseignante a différencié les processus (stratégies d'enseignement), mais aussi le contenu de l'activité. En effet, elle a réduit ses exigences par rapport à la tâche pour que cet enfant vive des succès. Elle a fait de même pour les activités de conscience phonologique effectuées au

tableau numérique interactif. En effet, elle nous a mentionné qu'elle n'avait pas les mêmes exigences pour les enfants forts que pour les enfants éprouvant certaines difficultés. Par exemple, elle peut proposer à un enfant qui éprouve plus de facilité des défis plus complexes comme d'identifier les autres sons du mot tandis qu'elle se limitera à l'identification du phonème initial avec un enfant pour qui c'est plus difficile. Quant aux histoires, cette même enseignante a souligné que lorsqu'elle sollicite verbalement les enfants, elle les sollicite tous, mais privilégie des questions plus faciles pour les enfants plus faibles afin qu'ils soient dans leur zone proximale de développement et qu'ils vivent des réussites, surtout quand c'est en grand groupe. Ainsi, elle peut valider leur compréhension. La souplesse de l'enseignante par rapport aux processus, aux contenus de ses activités et à la structure de son groupe-classe démontre, comme dans le cas des deux autres enseignantes, une flexibilité pédagogique.

4.3.1 Les niveaux et des dispositifs de différenciation des interventions éducatives directes et indirectes favorisant l'émergence de l'écrit dans les trois classes de préscolaire participantes

Dans cette section, nous avons décrit et analysé les formes et les objets de différenciation des interventions éducatives directes et indirectes favorisant l'émergence de l'écrit dans les trois classes de préscolaire participantes.

Lors des entretiens, deux des enseignantes ont dit différencier leur enseignement en proposant une remédiation individuellement avec un enfant ou en abordant des notions qui ont été mal comprises par un enfant. Toutefois, celles-ci n'adaptent pas et ne modifient pas le contenu des travaux pour aucun enfant. Elles différencient plutôt les processus de certaines tâches pour les enfants qui démontrent des difficultés. Elles disent que leurs groupes sont homogènes et que les enfants éprouvent des difficultés similaires lors des activités d'émergence de l'écrit. Ce constat se révèle en contradiction avec des écrits qui évoquent que les groupes de classe sont de plus en plus hétérogènes et que la différenciation pédagogique s'avère importante, voire essentielle pour répondre aux différents besoins des élèves (Caron, 2008 ; Leroux et Paré, 2016 ; MEQ, 2021b).

L'autre enseignante dit travailler dans un milieu scolaire très hétérogène et a rapporté faire beaucoup de différenciation pédagogique. Elle a précisé qu'en début d'année, ses interventions éducatives différenciées sont planifiées. Elle différencie le contenu de ses activités en fabriquant, par exemple, du matériel différent pour favoriser les apprentissages des enfants plus en difficultés. Ainsi, ses interventions touchent la première forme de la différenciation pédagogique, la flexibilité pédagogique, et elle différencie les processus. Rapidement, ses planifications s'adressent davantage à tous les élèves et ses interventions éducatives différenciées deviennent plus spontanées. Cette participante différencie également les contenus

de ses activités d'émergence de l'écrit ainsi que les structures de sa classe. Cette souplesse démontre, encore une fois, une flexibilité pédagogique.

Dans le chapitre suivant, nous discutons des résultats que nous venons d'exposer en répondant à nos quatre questions spécifiques de recherche à la lumière des concepts définis et des résultats d'études présentés dans le cadre de référence.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Ce mémoire a pour but de répondre à la question générale suivante : « Quelles sont les interventions éducatives et les pratiques de différenciation pédagogique favorisant l'émergence de l'écrit mises en place dans les classes de préscolaire 5 ans en milieu défavorisé ? ». Plus spécifiquement, ce projet de recherche vise à comprendre quelles interventions éducatives directes et indirectes sont utilisées pour favoriser l'émergence de l'écrit dans des classes de préscolaire 5 ans en milieu défavorisé. De plus, nous questionnons les pratiques de différenciation pédagogique en émergence de l'écrit que privilégient des enseignantes au préscolaire 5 ans dans un contexte défavorisé et considérant que certains enfants de ces classes ont fréquenté le préscolaire 4 ans.

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté les résultats de notre recherche selon le plan d'analyse précisé dans notre chapitre 3. Dans le présent chapitre, nous discutons de ces résultats en répondant à nos quatre questions spécifiques de recherche soit :

1. Quelles interventions directes pour favoriser l'émergence de l'écrit auprès du plus grand nombre d'enfants les enseignantes du préscolaire 5 ans adoptent-elles ?
2. Quelles interventions indirectes pour favoriser l'émergence de l'écrit auprès du plus grand nombre d'enfants les enseignantes du préscolaire 5 ans adoptent-elles ?
3. Quelles pratiques de différenciation pédagogique pour favoriser l'émergence de l'écrit auprès du plus grand nombre d'enfants les enseignantes du préscolaire 5 ans adoptent-elles ?
4. Quelles interventions éducatives et pratiques de différenciation pédagogique pour favoriser l'émergence de l'écrit les enseignantes du préscolaire 5 ans adoptent-elles pour les enfants ayant fréquenté le préscolaire 4 ans ?

Pour enrichir cette discussion, les résultats de notre recherche sont analysés et interprétés en lien avec les concepts présentés dans notre cadre de référence du chapitre 2. Elle sera divisée en quatre parties, chacune correspondant à une de nos questions spécifiques.

5.1 Interventions éducatives directes favorisant l'émergence de l'écrit dans les classes participantes

Afin de répondre à notre première question spécifique, nous abordons les interventions éducatives directes qui ont été le plus rapportées et ou observées dans les trois classes participant à notre recherche. À ce propos, nous discutons d'abord des interventions directes concernant la conscience phonologique. Nous parlons ensuite du message du matin et de la lecture interactive. Comme mentionné plus tôt, nous faisons cette discussion en mettant en lumière nos résultats de recherche par rapport à ce qui est évoqué par la recherche dans notre chapitre 2.

5.1.1 Les interventions éducatives directes traitant de la conscience phonologique

À la lumière de nos résultats, nous constatons que la conscience phonologique est la composante de l'émergence de l'écrit pour laquelle il y a le plus d'interventions éducatives directes observées et rapportées dans nos trois classes participantes.

En effet, lorsque nous avons questionné les enseignantes par rapport aux cinq composantes de l'émergence de l'écrit, elles nous ont toutes les trois répondu qu'elles travaillaient à chaque jour la conscience phonologique et que nous allions assister à des activités touchant à la conscience phonologique lors de nos périodes d'observation en classe. Les trois enseignantes considèrent que cette composante de l'écrit est celle qui a le plus d'influence sur l'apprentissage de la lecture et qui outillerait le plus les élèves lors de leur transition vers la première année.

L'une d'elles précise : « Même avant d'avoir la mesure 15015, je faisais beaucoup de conscience phonologique. Je trouve que cela va de soi, que c'est un tremplin essentiel vers la première année. Une base indispensable ».

Dans deux des classes participantes, les enfants sont évalués sur cette composante par une orthopédagogue à chaque étape. Même si l'on évoque souvent la conscience phonologique comme étant la composante de l'écrit qui contribuerait le plus au succès en lecture et en écriture, c'est plutôt la conscience phonologique en combinaison avec la connaissance du nom des lettres qui prédirait le plus le succès en lecture et en écriture au début du primaire (Beecher *et al.*, 2017 ; Faucher, 2015 ; Invernizzi et Tortorelli, 2013). En effet, dès le préscolaire, des exercices réguliers de conscience phonologique effectués en combinaison avec des activités visant l'apprentissage des lettres permettraient de favoriser et d'accélérer la compréhension du principe alphabétique (Beecher *et al.*, 2017 ; Faucher, 2015 ; Invernizzi et Tortorelli,

2013). Rohde (2015) ajoute que l'on ne peut ignorer les interactions qui existent entre les différentes composantes de l'écrit ainsi que l'importance et l'influence du cadre de vie de l'enfant.

Dans les trois classes participantes, les enseignantes utilisent le programme *La forêt de l'alphabet* (Brodeur *et al.*, 2006) pour enseigner la conscience phonologique. Ce programme suit effectivement une certaine chronologie d'apprentissage. Comme mentionné dans notre cadre de référence, plusieurs chercheurs ont évoqué que le développement de la conscience phonologique suivrait une certaine chronologie (Creamer, 2018 ; Justine et Pullen, 2003 ; Melby-Lervåg *et al.*, 2012 ; Rampini, 2018). Selon Goswami, 2001, la conscience phonologique, comme d'autres composantes de l'écrit, n'est pas une habileté qui est intuitive ou qui se développe naturellement. Elle nécessite d'être enseignée formellement et d'être exercée. Les enseignantes participantes à notre recherche enseignent de manière formelle et systématique la conscience phonologique en s'appuyant sur la chronologie proposée dans le programme qu'elles utilisent toutes les trois.

Dans le cadre de cette recherche, nous n'avons pas observé d'activités de conscience phonologique réalisées dans des contextes significatifs ou authentiques et aucune enseignante n'a déclaré en faire. Plusieurs chercheurs avancent pourtant que les enseignantes du préscolaire gagneraient à faire vivre leurs activités d'émergence de l'écrit dans des contextes significatifs et authentiques pour favoriser le développement global des enfants (Bouchard, 2019 ; Little et Cohen-Vogel, 2016) plutôt que dans des contextes structurés et décontextualisés. Des résultats de recherche soulignent que des activités ludiques permettraient un meilleur réinvestissement de ces connaissances (Bouchard, 2019 ; Chapleau *et al.*, 2011). Ainsi, en utilisant le jeu pour favoriser l'émergence des composantes de l'écrit (ici, la conscience phonologique), l'enseignante privilégie l'approche développementale (Bodrova, 2014 ; Bouchard, 2019). Le peu de temps d'observation que nous avons effectué dans les classes pourrait expliquer pourquoi nous n'avons pas pu voir d'activités de conscience phonologiques vécues dans des contextes authentiques et significatifs.

5.1.2 Les interventions éducatives directes exploitant le message du matin

Le message du matin représente une autre intervention éducative directe qui a été rapportée et observée dans chacune des classes préscolaires participantes. Celle-ci est intégrée lors de l'accueil des enfants le matin où l'horaire de la journée est présenté. Cette intervention directe est aussi nommée dans les recherches comme favorisant l'émergence de l'écrit (Charron *et al.*, 2016 ; Hindman et Wasik, 2011 ; Morin, 2011).

Lors de la planification du message du matin, deux des enseignantes mentionnent qu'elles s'assurent d'aborder une particularité de la langue écrite vue au cours de la semaine dans le message du matin. Par exemple, une lettre ou un signe de ponctuation qu'ils ont vu au cours de la semaine ou lors des périodes de lecture partagée enrichie. À ce propos, des chercheurs évoquent que le message du matin devrait contenir un ou des mots de vocabulaire qui ont été appris lors d'activités vécues en classe, des lettres qui sont davantage connues des enfants ou des mots familiers afin d'exposer les enfants à ceux-ci et que peu à peu ils les reconnaissent avec assurance (Charron *et al.*, 2016 ; Hindman et Wasik, 2011 ; Morin, 2011). Les enseignantes participantes travaillent donc et planifient leur message du matin comme le proposent ces chercheurs.

Les enseignantes ont également recours au message du matin pour favoriser le développement de la clarté cognitive. Cette observation va dans le même sens que le modèle de Rohde (2015) où les concepts reliés à l'écrit revêtent une importance lors de l'apprentissage de la langue. Dans les trois classes, l'enfant qui est appelé au tableau pour travailler le message du matin, doit compter le nombre de mots présents dans la phrase écrite, souligner des lettres, préciser où se trouve la majuscule et le point, montrer les espaces entre les mots, dire combien de phrases étaient écrites, encrer les mots qu'il connaît, etc. De plus, chaque enseignante profite aussi de ce message du matin pour travailler l'écriture du prénom de l'ami du jour. Celui-ci écrit son prénom en lettres cursives et en lettres majuscules, expérimentant ainsi deux allographes. Il reçoit de l'aide de son enseignante pour la prise du crayon et pour le guider pour le tracé. Ces pratiques vont dans le sens que ce que Morin (2011) et Charron *et al.* (2016) relèvent concernant le message du matin. Drainville *et al.* (2021) constatent que les fonctions et les conventions de l'écrit sont peu abordées par les enseignantes du préscolaire. Dans le cas de notre recherche, il est intéressant de constater que les interventions observées et rapportées des trois enseignantes ne vont pas dans le sens de ces résultats car celles-ci travaillent les conventions de l'écrit par l'intermédiaire du message du matin et par la lecture interactive.

Dans deux des classes participantes, les enfants ont été invités à identifier et à reconnaître des lettres lors du message du matin. Ils ont aussi parlé du son que fait cette lettre et l'enseignante a parlé de sa forme. Une des enseignantes a également demandé aux enfants de lui montrer les lettres qu'ils ne connaissaient pas encore. Elle leur a également fait comparer les lettres majuscules et minuscules. De plus, une enseignante a écrit le nom d'un enfant en lettres cursives et en lettres majuscules sur le tableau numérique interactif. Nous remarquons que le message du matin permet de présenter différents allographes aux enfants. Selon Morin (2011) et Charron *et al.* (2016), le message du matin attirerait l'attention sur des

lettres spécifiques, le son des lettres, leur tracé, leur forme et sur comment des lettres mises ensemble peuvent créer des mots que l'on peut lire.

Dans toutes les classes observées, les enfants manifestent de l'intérêt lors du message du matin et, comme mentionné précédemment, les enseignantes leur donnent l'occasion de réfléchir à plusieurs aspects de la langue. Donc, contrairement aux interventions éducatives directes observées concernant la conscience phonologique, le message du matin était exploité dans un contexte signifiant et riche en interactions entre les enfants et l'enseignante. Selon des chercheurs, le message du matin représenterait un contexte signifiant et stimulant pour l'appropriation du français écrit chez les enfants (Charron *et al.*, 2016 ; Hindman et Wasik, 2011 ; Morin, 2011).

5.1.3 Les interventions éducatives directes concernant la lecture interactive

L'autre intervention éducative directe qui a été la plus rapportée par les trois enseignantes est la lecture interactive.

Quand les enseignantes lisent une histoire, nous constatons qu'elles semblent avoir bien saisi l'essence même de la lecture interactive. En effet, bien qu'elles n'aient pas fait toutes les étapes de la démarche complète lors de nos périodes d'observation en classe, elles abordent plusieurs composantes de l'écrit telles que le vocabulaire, la clarté cognitive et la connaissance des lettres, et ce, par des interactions enrichissantes enseignante-enfants. Selon l'étude de Lefebvre *et al.* (2011), la lecture interactive favorise le dialogue entre l'enseignante et les enfants et permet notamment aux adultes d'avoir des interactions positives et significatives avec les enfants, et ce, même avant leur entrée à l'école. De plus, ces moments d'enseignement explicites seraient essentiels pour favoriser le développement des habiletés nécessaires à la lecture et à l'écriture (Nitecki et Chung, 2013).

Aussi, la lecture interactive pourrait favoriser des apprentissages sur la langue orale, plus précisément sur le plan du vocabulaire et de la syntaxe (Lefebvre *et al.*, 2011 ; Morin, 2011). De plus, d'autres gains significatifs se feraient également par rapport au développement du vocabulaire chez les enfants surtout quand ils seraient exposés plusieurs fois à la lecture d'un même album (Lefebvre *et al.*, 2011 ; Sénéchal, 2008). On constate donc l'importance de lire à plusieurs reprises le même livre avec les enfants.

Les enseignantes participantes ont également toutes abordé la clarté cognitive lors de la lecture interactive d'un album. Par exemple, elles ont abordé les concepts d'auteur, d'illustrateur et d'orientation en lecture (gauche-droite, haut-bas). Selon Crinon *et al.* (2015), les enfants d'âge préscolaires provenant de milieux

moins favorisés auraient tendance à montrer des habiletés de clarté cognitive peu élevées. La lecture interactive serait donc un bon moyen de travailler la clarté cognitive des enfants (Lefebvre *et al.*, 2011 ; Morin, 2011).

Nos participantes travaillent aussi la connaissance des lettres lors de la lecture interactive de leur album. À titre d'exemple, une enseignante a demandé aux enfants : « Ce A est une lettre majuscule ou minuscule ? » Elle questionne aussi les enfants pour savoir quel son fait telle lettre (correspondance lettre-son). Selon certains chercheurs, la lecture interactive permettrait effectivement d'aborder la connaissance des lettres avec les enfants (Lefebvre, 2017 ; Mantzicopoulos et Patrick, 2011).

Lors de nos périodes d'observation, aucune enseignante n'a évoqué la conscience phonologique lors de la lecture de l'album. Pourtant, comme le soulignent plusieurs chercheurs (Bouchard, 2019 ; Little et Cohen-Vogel, 2016 ; Prévost et Morin, 2011), il est important d'enseigner la conscience phonologique dans des contextes signifiants plutôt que dans des contextes structurés et décontextualisés. La lecture interactive faciliterait le développement d'habiletés en conscience phonologique, car cette approche utilise un contexte littéraire concret (Lefebvre *et al.*, 2011 ; Lefebvre, 2017 ; Morin, 2011).

Bref, en réponse à notre première question de recherche spécifique qui est « Quelles interventions directes pour favoriser l'émergence de l'écrit auprès du plus grand nombre d'enfants les enseignantes du préscolaire 5 ans adoptent-elles ? », nous pouvons dire que ce sont les interventions éducatives directes traitant de la conscience phonologique, le message du matin et la lecture interactive qui ont été le plus rapportées et observées dans nos trois classes participantes. Ce sont trois interventions directes pour lesquelles les enseignantes participantes ont reçu une formation. Nous constatons que ce sont la lecture interactive et le message du matin qui semblent se réaliser dans les contextes les plus naturels et signifiants pour les enfants comme le prescrit la recherche (Bouchard, 2019 ; Little et Cohen-Vogel, 2016 ; Prévost et Morin, 2011).

5.2 Interventions éducatives indirectes favorisant l'émergence de l'écrit dans les classes participantes

Notre deuxième question spécifique est : « Quelles interventions indirectes pour favoriser l'émergence de l'écrit auprès du plus grand nombre d'enfants les enseignantes du préscolaire 5 ans adoptent-elles ? ». Pour répondre à celle-ci, nous considérons les pratiques déclarées et observées des enseignantes des trois classes participantes à notre recherche ainsi que le matériel et les coins dédiés à l'émergence de l'écrit photographiés en classe. Plus précisément, nous abordons les interventions éducatives indirectes suivantes soit l'affichage, le coin lecture, le coin écriture et le coin de jeux symboliques.

5.2.1 L'affichage

Dans les trois classes, on observe l'affichage des treize lettres vues dans l'année scolaire selon la séquence du programme de *La forêt de l'alphabet*. Cette séquence propose aux enfants l'apprentissage des lettres selon un ordre différent de celui de la chaîne alphabétique. En effet, les élèves apprennent d'abord les voyelles puis les consonnes pour lesquelles un seul son est associé. Par exemple, la lettre m est associée seulement au son [m] tandis que le c peut, dépendamment de la lettre qui l'accompagne, faire le son [k] ou [s]. De plus, les vingt-six lettres de l'alphabet sont affichées sur les murs en script, cursif et majuscule (chaîne alphabétique). Nous remarquons que ces lettres ne sont pas placées à la hauteur des yeux des enfants. En effet, elles sont affichées en haut du tableau numérique interactif (voir figure 4.2). Selon Gerde *et al.* (2012), l'enfant devrait être mis en contact avec de multiples contextes signifiants d'écriture, et ce, à tous les jours. Pour ce qui est de l'accessibilité de l'écrit dans l'environnement, des résultats de recherches antérieures ont démontré que les écrits devraient être toujours à la hauteur des yeux des enfants. La recherche de Charron et Drainville (2021), conduite auprès de trente classes de préscolaire 4 ans, démontre que certains écrits seraient régulièrement placés à la hauteur des yeux des enfants (ex. : le calendrier), mais que ce serait rarement le cas de l'alphabet. En effet, les résultats de cette recherche démontrent qu'une minorité de ces classes (43,3 %) disposent d'un alphabet affiché à la hauteur des yeux des enfants ou qui pourrait être manipulé par ceux-ci (lettres aimantées, pochoirs des lettres, etc.).

Dans les trois classes, on peut également observer le calendrier du mois (présence et exposition de matériel écrit fonctionnel selon Casbergue et Strickland [2016] et Kennedy [2013]) et le prénom des enfants écrit en script sur leur casier. Dans une des classes, les pictogrammes de la routine (ex. : pictogrammes illustrant la causerie, un autre la collation, la période de jeux, etc.) sont affichés et changent quotidiennement. Dans le cas de ces écrits, il est à noter qu'ils sont à la hauteur des yeux des enfants. Pour ce qui est des prénoms, ceux-ci sont écrits sur des cartons à la portée des enfants et manipulables en tout temps.

On note la présence de matériel écrit dans les classes participantes. Baroody et Diamond (2016) ont remarqué un lien positif entre l'environnement écrit de la classe, l'intérêt des enfants pour la lecture et l'écriture et leur engagement dans des activités en lien avec l'émergence de l'écrit. Cependant, un environnement riche en écrits mais dépourvu de soutien de la part de l'enseignante ne serait pas suffisant pour permettre aux enfants de progresser en émergence de l'écrit (Casbergue *et al.*, 2008 ; Dynia *et al.*, 2018 ; Guo *et al.* 2012). En effet, ils précisent qu'un soutien de la part de l'enseignante serait nécessaire. Celle-ci doit s'assurer d'organiser le matériel et l'environnement de manière adéquate et contextualisée et s'investir également dans des interactions significatives en lien avec la lecture et l'écriture. D'autres

recherches ont également souligné l'importance d'attirer l'attention des enfants sur les écrits présents dans leur environnement pour mousser leur intérêt (Gerde *et al.*, 2012 ; Neumann *et al.*, 2013). Lors de nos observations, nous n'avons malheureusement pas été en mesure d'observer de support de la part des enseignantes par rapport au matériel écrit affiché en classe. Aucune intervention en ce sens ne nous a été rapportée par nos participantes.

5.2.2 Le coin lecture

Dans chaque classe observée, nous observons seulement un présentoir avec des livres (voir figure 4.3, figure 4.4 et figure 4.5). Selon les enseignantes participantes, ceci s'explique par un manque d'espace dans la classe. Nos résultats vont dans le même sens que la recherche de Thériault (2008). En effet, la chercheuse a mentionné qu'aucun coin lecture n'était présent dans les six classes de maternelle 4 ans en milieu défavorisé visé par sa recherche. Même chose pour la recherche de Drainville et Charron (2021) dont seulement 46,7 % des classes participantes possédaient un coin lecture. De plus, on ne peut pas définir ces présentoirs comme étant des présentoirs « de qualité ». Le tableau 2.2, tiré de Dubois *et al.* (2019), mentionne les critères issus de la recherche pour un coin lecture soit considéré « de qualité ». Par exemple, Giasson (2011) parle d'un coin tranquille, bien éclairé, pouvant accueillir plus de cinq enfants et contenant au moins huit livres par enfant. Tracy et Morrow (2015) disent que ce coin devrait proposer des places confortables, des paniers pour ranger les livres, des livres bien classés, des fréquentes rotations de livres, etc. Malheureusement, on constate que plusieurs critères ne sont pas présents dans ces classes.

Tout d'abord, ces présentoirs n'offrent pas de chaises ou de coussins pour que les enfants puissent s'asseoir alors que Giasson (2011) et Tracey et Morrow (2015) soulignent qu'un coin lecture devrait pouvoir proposer des places confortables et accueillir plus de cinq enfants. La vocation de ces présentoirs est davantage pour que les enfants puissent aller se chercher un livre et le lisent à leur place. Nous n'avons pas observé de peluches ou de marionnettes non plus comme le propose Tracey et Morrow (2015). Dans toutes les classes, les présentoirs n'ont pas de système de classement pour ranger les livres comme le proposent Tracey et Morrow (2015) et Charron *et al.* (2016). Les livres sont donc un peu pêle-mêle, pas toujours attrayants, ni récents (voir figure 4.3, figure 4.4 et figure 4.5). Une des enseignantes conserve les nouveaux livres avec elle afin que les enfants les regardent un à la fois et ne les brisent pas.

Giasson (2011) indique que les coins lecture doivent être intimes, tranquilles et bien éclairés. Un des présentoirs de nos classes participantes se trouve à côté de la porte d'entrée et deux autres sont placés à côté du coin-maison. Ainsi, ils ne sont pas situés dans des endroits calmes. Concernant le nombre de livres, nous en comptons peut-être une vingtaine dans chaque présentoir. La couverture de ces livres est toutefois

visible, critère de qualité nommé par Giasson (2011) et Tracey et Morrow (2015). Selon Giasson (2011), ce nombre serait insuffisant. Elle propose en effet qu'un coin lecture soit garni d'environ 8 livres par enfant. La recherche de Lachapelle (2020) démontre des conclusions similaires. Ceci pourrait expliquer encore une fois l'hypothèse du manque d'espace et/ou aussi le manque de budget pour acheter des livres.

Quant au choix des livres dans le présentoir, deux enseignantes fonctionnent par thème. Plus spécifiquement, à chaque fois qu'elles abordent un nouveau thème, elles changent les livres du présentoir afin que ceux-ci correspondent au thème actuel. On retrouve des albums, des documentaires, des « cherche et trouve », des livres de contes par rapport à un thème. Bref, plusieurs genres de livres sont proposés comme le soulignent Giasson (2011), Kennedy (2013) et Dynia *et al.* (2018).

Comme les enseignantes changent de thème une fois par mois, elles changent leurs livres du présentoir à cette même fréquence. Giasson (2011) et Tracey et Morrow (2015) proposent une rotation régulière. Bien qu'elles ne précisent pas la fréquence à laquelle celle-ci doit être faite, une fois par mois semble peu. Quant au niveau de difficulté des livres placés dans les présentoirs, une des enseignantes mentionne qu'au début de l'année, elle place dans le présentoir des livres résistants avec peu de pages et que, peu à peu, le niveau de difficulté des livres augmente et elle les choisit selon les intérêts des enfants. Elle différencie les processus puisqu'elle se soucie des intérêts des enfants afin qu'ils puissent avoir de nombreux choix de livres de lecture (Leroux et Paré, 2016). Une des enseignantes y place même des livres de lecture pour les petits de première année vers la fin de l'année. Ce résultat de recherche va donc dans le sens que ce qu'avance Giasson (2011). Elle souligne en effet que les livres d'un coin lecture doivent avoir des niveaux de difficulté différents.

Lors de nos journées d'observation, on remarque que peu d'enfants vont consulter des livres dans les présentoirs. Certains éléments suggérés par des études pourraient l'expliquer. En effet, il n'y a aucune place pour s'asseoir près des présentoirs, aucune peluche, pas de coussin. De plus, les présentoirs sont parfois placés dans des coins bruyants, il n'y a pas de systèmes de classement pour les livres, certains livres sont peu récents et il y a peu d'interventions de la part de enseignantes. Effectivement, l'enseignante doit accompagner les enfants dans le coin lecture, en modeler son usage afin de soutenir l'émergence de l'écrit (Casbergue *et al.*, 2008 ; Dynia *et al.*, 2018 ; Guo *et al.*, 2012 ; Lachapelle, 2020). Aucune des enseignantes participantes n'a révélé le faire et nous n'en avons pas observé qui accompagnaient les enfants non plus.

En remédiant à ces lacunes, ce lieu pourrait devenir plus attrayant et les enfants auraient davantage le goût de le fréquenter. En effet, la présence d'un coin lecture dans la classe de préscolaire influencerait positivement la lecture volontaire et spontanée des enfants (Boudreau *et al.*, 2019 ; Giasson, 2011). De plus, il favoriserait davantage les interactions entre les enfants et les livres et développerait des habiletés qui les prépareraient aux apprentissages formels en lecture et en écriture (Boudreau *et al.*, 2019).

Finalement, on constate qu'il y a encore place à amélioration concernant la présence et la qualité des coins lecture en classe (Drainville et Charron, 2021 ; Lachapelle, 2020 ; Thériault, 2008).

5.2.3 Le coin écriture

Tout comme pour le coin lecture, aucun coin écriture n'est présent dans les trois classes participantes. Dans le cas de notre recherche, le manque d'espace pourrait, encore une fois, expliquer cette lacune. Le coin écriture est un endroit propice pour que les enfants imitent les comportements du scripteur (Charron *et al.*, 2016). En plus de développer leur intérêt par rapport à l'écriture, il favoriserait également le développement de leurs compétences en lecture et en écriture (Guo *et al.*, 2012). Comme mentionné plus tôt, les interventions éducatives indirectes s'avèrent importantes, mais elles sont peu présentes dans les classes participantes. De plus, elles se doivent d'être soutenues par les interventions éducatives directes des enseignantes (Dydia *et al.*, 2018 ; Guo *et al.*, 2012 ; Lachapelle, 2020). Plus précisément, l'enfant devrait être soutenu par l'adulte même si son environnement de classe est riche en matériel écrit et être exposé quotidiennement à de multiples contextes signifiants d'écriture (Gerde *et al.*, 2012).

Tout comme le coin lecture, Dubois *et al.* (2019) ont publié une synthèse des caractéristiques pour définir ce qu'est un coin écriture de qualité qui soutient et favorise l'émergence de l'écrit des enfants (voir tableau 2.3). À titre d'exemple, un coin écriture de qualité posséderait une table, des chaises, serait situé dans un endroit calme, offrirait différents types de crayons et de papier, du matériel pour fabriquer des livres et des mots-étiquettes (Giasson, 2011 ; Tracey et Morrow, 2015).

Bien qu'il n'y ait pas de coin écriture dans les trois classes participantes, les trois enseignantes mettent à la disposition des enfants lors des jeux libres, des mots-étiquettes, différents supports pour écrire (papiers de construction, cartes de souhaits vierges), des tableaux effaçables et des crayons effaçables à sec. Deux des enseignantes proposent des jeux de société favorisant l'émergence de l'écrit travaillant les lettres et les sons. Elles permettent aussi aux élèves inscrits au coin du tableau numérique interactif de jouer à des jeux d'identification et de reconnaissance de lettres ou de travailler leur prénom en cursif. Les résultats de notre

recherche vont dans le sens de ce que soulignent Zhang *et al.* (2015). Selon eux, plus une classe offrirait du matériel écrit varié aux enfants, plus on encouragerait leurs tentatives d'écriture.

Dans les classes observées, beaucoup de matériel favorisant l'émergence de l'écrit sont fournis aux enfants dans chaque classe. Selon Giasson (2011), Gerde *et al.* (2012) et Tracey et Morrow (2015) lorsque plusieurs types de crayons sont offerts aux enfants (crayons de couleur, effaçables à sec, crayons pour dessiner sur les fenêtres), une diversité de papiers de différents formats et des mots-étiquettes, on soutient et favorise ainsi l'émergence de l'écrit de ces enfants. Selon ces mêmes chercheuses, il serait profitable de mettre également à la disposition des enfants des lettres mobiles, des dictionnaires ou abécédaires et du matériel pour confectionner des livres. Ce matériel était absent de nos classes participantes. Selon Giasson (2011), il serait bien d'afficher les productions écrites des enfants afin de développer un sentiment de fierté chez les enfants et de partager le fruit de leurs efforts. Dans le cas de notre recherche, il n'y avait aucune production affichée dans les classes.

Dans les classes visées par notre recherche, les enfants qui jouaient et manipulaient le matériel d'écriture le faisaient de façon autonome. Les enseignantes ne faisaient pas de modelage et ne jouaient pas avec eux. Offrir aux enfants une variété de matériel d'écriture (ex. : différentes sortes de papier, des crayons) et d'écrits (ex : des livres, des mots-étiquettes) serait un premier pas pour favoriser l'émergence de l'écrit des enfants (Charron *et al.*, 2016 ; Dynia *et al.*, 2018). Toutefois, selon Gerde *et al.* (2015) et Guo *et al.* (2012), cela ne serait pas assez. L'étude de Guo *et al.* (2012) a démontré que la présence de matériel d'écriture et d'écrits dans la classe aurait des effets positifs sur l'émergence de l'écrit des enfants seulement lorsqu'il est bien organisé et coordonné à un soutien de l'enseignante. Nous n'avons malheureusement pas vu de soutien de la part des enseignantes lors de nos séances d'observation. Les résultats de plusieurs recherches semblent aller dans le même sens que nos constats (Drainville et Charron, 2021 ; Thériault, 2008 ; Zhang *et al.*, 2015). En effet, les résultats de ces recherches soulignent que peu de classes du préscolaire 4 ans et 5 ans aménagent des coins écriture dans leur classe.

5.2.4 Le coin de jeux symboliques

Dans les trois classes de préscolaire observées, il y a présence d'un coin de jeux symboliques (voir figure 4.8, figure 4.9 et figure 4.10). Dubois *et al.* (2019) ont effectué une synthèse des critères de qualité d'un coin de jeux symboliques favorisant l'émergence de l'écrit (voir tableau 2.4). À titre d'exemple, un coin de jeux symboliques de qualité serait aménagé dans un coin isolé et calme (Boudreau et Charron, 2014), à partir de thèmes connus, et varierait en cours d'année (Giasson, 2011). Du matériel écrit varié et en lien avec le thème serait présent (Guo *et al.*, 2012 ; Jacob *et al.*, 2015), il y aurait des livres en lien avec

le thème (Boudreau et Charron, 2015 ; Guo *et al.*, 2012). Nous constatons, encore une fois, que plusieurs critères relatifs aux coins de jeux symboliques de qualité sont absents.

Tout d'abord, aucun coin de jeux symboliques n'est aménagé dans un endroit isolé et calme. En effet, ces coins ne sont pas isolés et sont très centraux dans la classe. De plus, il y a peu d'espace pour jouer. Ensuite, il y a peu de mobilier (table, chaises et une cuisinette) et d'accessoires favorisant l'émergence de l'écrit dans ce coin de jeux. Les accessoires sont également rangés pêle-mêle (p. ex., les poupées se retrouvent dans le même bac que les accessoires de cuisine). D'ailleurs, il est à noter que les scénarios sont courts et varient régulièrement. Les enfants jouent seuls (2-3 enfants à la fois). Puisque les enseignantes ne se joignent pas à eux, ils s'attribuent eux-mêmes leurs rôles. Pourtant, Bodrova et Leong (2012) avancent qu'il est plus profitable quand ce sont les enseignantes qui proposent les rôles aux enfants. De plus, quatre rôles devraient être proposés. Une étude récente de Bouchard *et al.* (2020) a démontré que les enseignantes interviendraient très peu dans le jeu des enfants pour soutenir l'émergence de l'écrit. Ainsi, elles pourraient difficilement soutenir le développement langagier des enfants lors de ces périodes. Or, le soutien de l'adulte lors des jeux symboliques serait essentiel pour favoriser les apprentissages (Bouchard, 2019 ; Drainville *et al.*, 2021 ; Marinova et Drainville, 2019).

Pour deux des enseignantes, le coin de jeux symboliques de la classe est permanent et ne varie pas ou peu. Dans ces classes, on retrouve un coin-maison avec des poupées, des vêtements de poupées, des accessoires de cuisine et accessoires de médecine. Il est aménagé à partir de thèmes connus des enfants, mais ne varie pas en cours d'année scolaire. Or, selon Giasson (2011), il serait souhaitable qu'un coin de jeux symboliques soit aménagé selon des thèmes connus des enfants et qu'il varie régulièrement dans l'année. Une autre enseignante, quant à elle, varie ce coin selon une séquence qu'elle a établie (ex. : selon les thèmes abordés en classe). Elle respecte donc deux critères de qualité soit changer régulièrement les coins de jeux et les choisir selon les thèmes de classe. Plus les enfants sont familiers avec le thème du coin de jeux et de ses objets, plus ils auraient tendance à s'engager activement et à utiliser un langage complexe au cours de leurs jeux (Christie et Roskos, 2013 ; Marinova, 2014).

Dans les trois classes, aucun matériel d'écriture (crayons et feuilles) n'est mis à la disposition des enfants dans ce coin de jeux. Par conséquent, les enfants jouent plutôt à la famille, à la clinique médicale et n'ont pas recours à l'écrit lors de leurs jeux. Pourtant, ces coins de jeux pourraient être dotés d'une variété de matériel pertinent et susceptible d'encourager les enfants à jouer librement avec la langue écrite (Dubois *et al.*, 2019 ; Dynia *et al.*, 2018). Ce matériel serait en lien avec les rôles possibles à jouer dans le coin jeux symboliques (Marinova, 2015) ou le thème en cours (Gerde *et al.*, 2012 ; Jacob *et al.*, 2015). Il devrait être

aisément accessible (Koza et Gouveia, 2016). On devrait également retrouver des livres en lien au thème disponible (Bodrova et Leong, 2012 ; Guo *et al.*, 2012 ; Koza et Gouveia, 2016 ; Landry *et al.*, 2012). Selon Giasson (2011) et Dubois *et al.*, (2019), une attention particulière devrait être accordée au matériel d'écriture présent dans le coin de jeux symboliques puisque l'enfant utilisera ce matériel d'écriture pour reproduire la vie telle qu'il la perçoit. 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. D'autres recherches ont également souligné qu'un coin de jeux symboliques de matériel écrit favoriserait l'émergence de l'écrit (Boudreau et Charron, 2015 ; Drainville *et al.*, 2021 ; Jacob, 2017 ; Lachapelle, 2020).

Dans nos classes participantes, nous avons observé aucune enseignante jouer avec les enfants dans le coin des jeux symboliques.¹⁶ Pourtant, Guo *et al.* (2012) et Casbergue *et al.* (2008) ont démontré que la présence de matériel d'écriture et d'écrits dans la classe aurait des effets positifs sur l'émergence de l'écrit des enfants seulement lorsqu'elle est coordonnée à un soutien de l'enseignante. La recherche de Drainville (2017) mentionnerait que les enfants ne se serviraient pas du matériel d'écriture du coin de jeux symbolique si les enseignantes ne modélisaient pas la façon dont il faut s'en servir. Plusieurs chercheurs évoquent donc l'importance d'accompagner ou de former les enseignantes pour les aider à favoriser l'émergence de l'écrit par le jeu (Bouchard *et al.*, 2020 ; Dumais et Soucy, 2020 ; Lachapelle et Charron, 2020).

Bref, les résultats de notre recherche concernant les jeux symboliques vont dans le même sens que ceux obtenus dans le cadre de recherches antérieures (Bouchard *et al.*, 2020 ; Drainville et Charron, 2021 ; Thériault, 2008 ; Zhang *et al.*, 2015). Le coin de jeux symbolique est dépourvu de matériel d'écriture et aucun accompagnement ou modelage effectué par l'enseignante n'a pu être observé. Nous supposons que c'est peut-être le manque de connaissances par rapport à l'importance du jeu et à l'apport du matériel écrit dans ce coin de jeux qui explique plusieurs de ces résultats tels le manque d'accompagnement de la part de l'adulte dans ces périodes de jeu ainsi que l'absence de matériel pouvant favoriser l'émergence de l'écrit. Lachapelle et Charron (2020) mentionnent en effet un probable manque de connaissances des enseignantes du préscolaire par rapport à l'émergence de l'écrit. De plus, d'autres facteurs comme l'espace limité des classes observées et le faible budget de classe accordé aux enseignantes pourraient expliquer nos résultats.

¹⁶ Il aurait été pertinent de prévoir une question dans l'entretien du type : « Comment accompagnez-vous les enfants dans le coin lecture, écriture et de jeux symboliques ? ». Ainsi, nous aurions su si les enseignantes rapportaient accompagner les enfants ou pas lors des interventions indirectes.

En guise de réponse à notre deuxième question de recherche spécifique qui est : « Quelles interventions indirectes pour favoriser l'émergence de l'écrit auprès du plus grand nombre d'enfants les enseignantes du préscolaire 5 ans adoptent-elles ? », ce sont le coin lecture, le coin écrire et le coin de jeux symboliques qui ont été rapportés et observés dans chacune des classes participantes. Toutefois, ces coins ne correspondent pas aux critères de qualité soulignés par la recherche (Dubois *et al.*, 2019). De plus, les enfants ne sont pas guidés et accompagnés dans ces interventions indirectes comme la recherche en souligne l'importance (Casbergue *et al.*, 2008 ; Dynia *et al.*, 2018 ; Guo *et al.*, 2012 ; Lachapelle, 2020).

5.3 Pratiques de différenciation rapportées et observées par rapport à l'émergence de l'écrit

Pour cette section, nous répondons à notre troisième question spécifique de recherche qui est : « Quelles pratiques de différenciation pédagogique pour favoriser l'émergence de l'écrit auprès du plus grand nombre d'enfants les enseignantes du préscolaire 5 ans adoptent-elles ? » Nos résultats proviennent des pratiques rapportées et observées auprès des enseignantes participantes.

5.3.1 Les pratiques de différenciation pédagogique rapportées

Tout d'abord, lors des entretiens, lorsque nous demandons aux enseignantes ce qu'est la différenciation pédagogique, nous réalisons que la définition de ce concept est ambiguë pour certaines. Deux des enseignantes nous disent différencier leur enseignement en reprenant individuellement un exercice ou des notions mal comprises avant le début des classes ou pendant la période de jeux libres du vendredi. Différencier semble être pour elles un enseignement individualisé pour les enfants qui éprouvent des difficultés ou qui ont manqué des notions dû à une journée d'absence. Selon quelques chercheuses, il s'agirait d'une pratique enseignante différenciée qui touche le dispositif de processus (Kirouac, 2010 ; Leroux et Paré, 2016). Toutefois, pour Moldoveanu *et al.* (2016), lorsqu'on reformule une consigne ou qu'on offre du temps en récupération, on réagit à des problèmes immédiats ou ponctuels. Ces moments de remédiation ont des buts de clarification plutôt que de différenciation pédagogique. Ces enseignantes du préscolaire verraient davantage la différenciation pédagogique comme une forme d'enseignement individualisé et non comme l'individualisation que propose Perrenoud (1997). Le MEQ (2021b) mentionne également que lorsque l'on fait de la différenciation pédagogique, on ne doit pas planifier un enseignement individualisé.

Pourtant, même si ces enseignantes disent que la seule différenciation pédagogique effectuées par elles consiste en de la remédiation, les trois enseignantes rapportent aussi s'adapter au rythme des enfants lorsqu'elles travaillent *La forêt de l'alphabet* (Brodeur *et al.*, 2016) même si une séquence d'enseignement

est proposée par ce programme. Elles différencient, encore une fois, les processus et cette pratique de différenciation touche la flexibilité pédagogique (Caron, 2008 ; MEQ, 2021b).

De plus, l'une d'elles rapporte choisir les livres de ses présentoirs de lecture selon les intérêts des enfants. Elle différencie les contenus (Caron, 2008 ; Leroux et Paré, 2016 ; MEQ, 2021b). Une autre enseignante offre aux enfants qui éprouvent plus de facilité en lecture un éventail de livres de lecture qui sont normalement adressés à des élèves de première année vers la fin de l'année scolaire. Selon Caron (2008) et MEQ (2021b), lorsque l'on différencie « la manière de réaliser la tâche » en prenant en considération le niveau de développement et de compétence d'un élève, on différencie le processus de la tâche. Soulignons que ces interventions sont planifiées et qu'elles se situent au niveau de la flexibilité pédagogique. Cette même enseignante rapporte aussi varier son coin de jeux symboliques selon ses thèmes de classe effectuant ainsi une différenciation des structures, des contenus et des processus (Leroux et Paré, 2016 ; MEQ, 2021b).

Une autre enseignante, contrairement à ce que rapportent les deux autres, précise qu'elle travaille en milieu très hétérogène. Plus spécifiquement, les enfants de son groupe-classe viennent de milieux familiaux diversifiés et ont également des habiletés et des bagages très variables. Selon elle, elle doit donc faire de la différenciation pédagogique. Tout d'abord, elle différencie son matériel pédagogique et ce, dès le début de l'année scolaire. Elle fait preuve de flexibilité pédagogique. Selon Leroux et Paré (2016), varier son matériel didactique est une forme de différenciation des contenus. Puisque cette enseignante aide les élèves pour qui elle a fabriqué du matériel et qu'elle tient compte de leurs connaissances antérieures, leur niveau de développement et les stratégies qu'ils utilisent, elle différencie aussi les processus (Caron, 2008 ; Leroux et Paré 2016 ; MEQ, 2021b). En effet, comme mentionné plus tôt, elle fait son propre matériel de conscience phonologique en lien avec *La forêt de l'alphabet* (Brodeur *et al.*, 2006), car elle trouve ce programme trop facile. Par exemple, elle fait des jeux pour le tableau numérique interactif, des cahiers d'activités maison (voir figure 4.1), des cartons où le nom des enfants est écrit en plus gros caractères, etc. Elle fabrique du nouveau matériel seulement pour un ou deux enfants qui éprouvent davantage de difficultés. Ses planifications sont donc plus générales et ses interventions éducatives différenciées deviennent plus spontanées lorsqu'elle observe que certains éprouvent des difficultés à effectuer certaines tâches. Elle rapporte aussi que, lorsqu'elle sollicite verbalement les enfants, elle les sollicite tous, mais privilégie des questions plus faciles pour les enfants qui éprouvent certaines difficultés afin qu'ils soient dans leur zone proximale de développement et qu'ils vivent des réussites, surtout lorsque l'intervention a lieu en grand groupe. Cette intervention éducative se situe, encore une fois,

au niveau de la flexibilité pédagogique et elle différencie les processus (Leroux et Paré, 2016 ; MEQ, 2021b).

5.3.2 Les pratiques de différenciation pédagogique observées

Bien que les pratiques de différenciation des enseignantes aient été peu rapportées lors des entretiens, plusieurs ont été observées. Par exemple, une de ces enseignantes démontre de la flexibilité lorsqu'elle différencie les processus de certaines tâches pour les enfants qui démontrent des difficultés. Selon Leroux et Paré (2016), différencier les processus d'une tâche consiste à différencier la manière de réaliser la tâche ». Plus précisément, les stratégies pédagogiques et outils utilisés par l'enseignante peuvent varier car ils doivent tenir compte des préférences d'apprentissage des élèves, de leurs besoins variés, de leurs champs d'intérêts, de leurs connaissances antérieures, etc. (Caron, 2008 ; Leroux et Paré 2016 ; MEQ, 2021b). Elle n'a pas rapporté cette pratique de différenciation lors des entretiens. Plus précisément, elle ne nomme pas « explicitement » que cela fait partie de ses pratiques de différenciation.

Une enseignante différencie les structures. En effet, certains enfants qui présentent des difficultés à persister dans les tâches sont placés près du bureau de l'enseignante et effectuent les activités seuls. On constate donc ici que cette enseignante différencie la structure de son groupe-classe pour aider certains enfants (Gillig, 2008 ; Leroux et Paré, 2016 ; MELS, 2006 ; MEQ, 2021b).

Lors de l'activité du cahier maison (lettre « y ») (voir figure 4.1), une enseignante use de flexibilité pédagogique en différenciant les processus. Elle veut s'assurer que trois des enfants comprennent chacun des mots. Elle trace aussi préalablement les lettres en jaune pour ces mêmes enfants et ceux-ci repassent par-dessus avec leur crayon à la mine. Lors de cette activité d'émergence de l'écrit, elle utilise des stratégies d'enseignement différentes (répétition des mots de vocabulaire, surlignage en jaune des lettres à tracer) pour faciliter la compréhension de ces enfants. Elle considère, comme le proposent Leroux et Paré (2016), le niveau de compétence de ces enfants et leur niveau de développement lors de ses interventions de différenciation.

Elle fait aussi de la différenciation pédagogique lors du message du matin. En effet, elle demande à un enfant qui éprouve des difficultés de venir encercler au tableau seulement un mot plutôt que d'en encercler plusieurs. Elle réduit ses exigences par rapport à cette modélisation pour que cet enfant vive des succès. Elle tient compte de son niveau de compétence (Leroux et Paré, 2016) et de sa zone de proche développement (Bodrova et Leong, 2012 ; Vygotsky, 1978). En effet, elle nous mentionne qu'elle n'a pas les mêmes exigences pour les enfants qui éprouvent davantage de facilité que pour les enfants éprouvant

certaines difficultés. Par exemple, elle peut proposer à un enfant des défis plus complexes comme d'identifier les autres sons du mot tandis qu'elle se limitera à l'identification du phonème initial avec un enfant pour qui c'est plus difficile. La souplesse de l'enseignante sur le plan des processus, des contenus de ses activités et de la structure de son groupe-classe démontre, comme dans le cas des deux autres enseignantes, une flexibilité pédagogique (Caron, 2008 ; MEQ, 2021b).

Les trois enseignantes proposent également du matériel varié pour l'écriture lors de la période de jeux libres. Elles offrent beaucoup de choix aux enfants en leur offrant différents types de crayons, papier, jeux de société, activités sur le tableau numérique interactif. Offrir du matériel varié pour favoriser l'éveil à l'écriture selon les habiletés motrices des enfants est un exemple de différenciation des structures, des contenus et des processus (Leroux et Paré, 2016). Encore une fois, ces enseignantes font preuve de flexibilité pédagogique (MEQ, 2021b). Bien qu'elles n'en aient pas fait mention lors de l'entretien, nous avons pu observer ces pratiques lors de nos séances d'observation en classe.

En réponse à notre question spécifique, les trois enseignantes participantes font de la différenciation pédagogique qui se présente sur la forme de la flexibilité pédagogique. Plus particulièrement, trois objets ont été évoqués ou observés soit la différenciation des structures, des contenus et des processus (Caron, 2008 ; MELS, 2006, 2014 ; MEQ, 2021b). Plusieurs pratiques de différenciation pédagogique sont rapportées lors de l'entretien, cependant, certaines enseignantes participantes ne nomment pas « explicitement » que cela fait partie de leurs pratiques de différenciation. Nous en avons également observé plusieurs, mais encore une fois, nos résultats nous amènent à constater qu'il y aurait un manque au niveau des connaissances et des formations par rapport à la différenciation pédagogique au préscolaire

5.4 Interventions éducatives et pratiques de différenciation pédagogique en lien avec la fréquentation des élèves provenant du préscolaire 4 ans

Pour cette section, nous répondons à notre quatrième question de recherche qui est : « Quelles interventions éducatives et pratiques de différenciation pédagogique pour favoriser l'émergence de l'écrit les enseignantes du préscolaire 5 ans adoptent-elles pour les enfants ayant fréquenté le préscolaire 4 ans ? ». Nous nous inspirons des pratiques rapportées des enseignantes participantes à notre recherche.

5.4.1 Les interventions éducatives directes et indirectes en lien avec la fréquentation des enfants provenant du préscolaire 4 ans

Tout d'abord, il est à noter que deux des enseignantes, lorsque nous les avons interrogées spécifiquement à ce sujet, ne se souvenaient pas précisément quels enfants de leur classe avaient fréquenté le préscolaire

4 ans. Elles ont dû vérifier afin de pouvoir répondre à nos questions. Elles ignoraient également quelles composantes de l'émergence de l'écrit avaient été abordées avec les enfants du préscolaire 4 ans et ont avoué qu'elles échangeaient peu avec les enseignantes du préscolaire 4 ans. Dans les deux écoles, les enseignantes disent que cela s'explique par les horaires du préscolaire 4 ans et 5 ans qui sont différents et de la non-proximité des locaux.

Lors des entretiens pré-observation, nous avons questionné les enseignantes quant aux habiletés des enfants par rapport aux différentes composantes de l'écrit. Plus précisément, nous leur avons demandé pour chaque composante de l'écrit si elles percevaient une différence entre les enfants qui ont fréquenté le préscolaire 4 ans et ceux qui ne l'avaient pas fréquenté.

Par rapport à la langue orale, les trois enseignantes soulignent que les enfants de leur classe ayant fréquenté le préscolaire 4 ans ne sont pas plus ni moins compétents sur le plan de la langue orale que les autres enfants. Une de celles-ci mentionne : « Un des enfants provenant du préscolaire 4 ans est allophone et l'autre a des besoins en orthophonie. En fait, comme plusieurs autres enfants de la classe qui n'ont pas été au préscolaire 4 ans ». Deux enseignantes ajoutent que les enfants ont des défis similaires concernant l'apprentissage de la langue. Pourtant, certains chercheurs stipulent que pour les enfants issus de l'immigration récente, l'apprentissage accéléré du français, langue d'enseignement dans leur école et langue principale de leur nouveau milieu de vie, constituerait un défi en soi (Vatz Laroussi *et al.*, 2008). Or, ce ne sont pas tous les enfants du groupe qui sont des nouveaux arrivants ou des immigrants.

Les enseignantes ne mentionnent rien de spécifique par rapport à la clarté cognitive des enfants ayant fréquenté le préscolaire 4 ans. Pour la connaissance des lettres et la conscience phonologique, tout comme pour la langue orale, les trois enseignantes évoquent à nouveau qu'elles ne perçoivent pas de différence entre les enfants ayant fréquenté le préscolaire 4 ans et ceux ne l'ayant pas fréquenté. Elles ne les trouvent pas plus ou moins compétents par rapport à ces composantes que les autres enfants n'ayant pas fréquenté le préscolaire 4 ans. De plus, nous n'avons pas observé d'interventions particulières envers ces enfants lors de notre venue en classe.

Nous n'avons pas trouvé d'écrits scientifiques traitant spécifiquement des interventions éducatives des enseignantes des classes de préscolaire 5 ans qui accueillent des enfants ayant fréquenté le préscolaire 4 ans par rapport à l'émergence de l'écrit. Ce que les recherches soulignent, c'est que les enfants provenant d'un milieu socioéconomique faible vivraient moins d'activités liées à l'écrit (Duval et Bouchard, 2013 ; Hoff, 2013 ; Turcotte *et al.*, 2017). De plus, Bara *et al.* (2008) ont constaté une faible

interaction autour du livre en milieu défavorisé. En d'autres mots, ces enfants seraient moins stimulés « sur le plan de la valorisation et de la compréhension des fonctions de l'écrit et des apprentissages fondamentaux de l'écrit » (Turcotte *et al.*, 2017, p. 2). Selon Japel *et al.* (2017) et Justice *et al.* (2018), les ressources auxquelles les enfants ont accès peuvent varier grandement selon le milieu socioéconomique dans lequel ils évoluent. Le développement des habiletés langagières et de celles liées à la lecture et à l'écriture serait donc lié au niveau de stimulation que l'enfant reçoit de ses parents et des personnes qu'il fréquente quotidiennement (Duval et Bouchard, 2013 ; Turcotte *et al.*, 2017).

5.4.2 Les pratiques de différenciation pédagogique en lien avec la fréquentation des élèves provenant du préscolaire 4 ans

Selon ce que les enseignantes rapportent lors des entretiens, leurs pratiques de différenciation pédagogique ne tiennent pas compte de la fréquentation ou non des enfants du préscolaire 4 ans. Deux des enseignantes soulignent que les enfants provenant du préscolaire 4 ans ne sont pas, à leur avis, davantage en difficulté ni plus avancés que les autres enfants. Selon elles, les enfants de la classe ont des besoins et défis similaires. Comme elles l'ont précisé, elles font des planifications générales. Puisque selon leurs pratiques rapportées lors de l'entretien, la différenciation pédagogique semble davantage être de la remédiation individuelle, elles avancent donc qu'elles aident individuellement les enfants provenant du préscolaire 4 ans au même titre que les autres. Lorsqu'elles offrent des choix de livres ou de matériel d'écriture aux enfants, elles ne tiennent pas non plus en considération qui a fréquenté le préscolaire 4 ans ou pas. En effet, comme elles ne savent pas ce qui a été travaillé au préscolaire 4 ans, il apparaît difficile de considérer cet aspect lorsqu'elles offrent du matériel ou font l'achat de matériel.

Pour la troisième enseignante participante, elle rapporte et nous observons qu'elle utilise plusieurs objets de différenciation pédagogique que ce soit sur le plan des structures, des processus et des contenus (Caron, 2008 ; Leroux et Paré, 2016 ; MEQ, 2021b). Toutefois, tout comme les deux autres enseignantes, ses pratiques de différenciation pédagogique ne tiennent pas compte de la fréquentation du préscolaire 4 ans ou pas. Plus précisément, elle souligne ne pas ressentir le besoin de différencier davantage auprès des enfants qui ont fréquenté le préscolaire 4 ans. Elle mentionne que les enfants de sa classe qui ont fréquenté la classe préscolaire 4 ans ont des difficultés de langage et d'apprentissage similaires à ceux qui ne l'ont pas fréquentée. Leur fréquentation du préscolaire 4 ans ou non ne permet pas de les distinguer.

Ces résultats nous amènent à proposer des échanges plus fréquents entre les enseignantes du préscolaire 4 ans et du préscolaire 5 ans. Nous pensons que ces échanges permettraient d'abord aux enseignantes du préscolaire 5 ans d'avoir une meilleure idée du bagage et des connaissances antérieures des enfants

provenant du préscolaire 4 ans afin de mieux planifier leurs interventions. De plus, cela favoriserait possiblement une meilleure transition des enfants du préscolaire 4 ans vers le préscolaire 5 ans et assurerait des pratiques de différenciation pédagogique plus adéquates pour ces élèves. Le nouveau programme-cycle de l'éducation préscolaire (MEQ, 2021a) favorisera peut-être une meilleure communication entre les intervenants du préscolaire 4 ans et 5 ans ainsi que des interventions éducatives et des pratiques de différenciation plus ciblées et mieux adaptées.

En réponse à notre quatrième question de recherche spécifique qui est « Quelles interventions éducatives et pratiques de différenciation pédagogique pour favoriser l'émergence de l'écrit les enseignantes du préscolaire 5 ans adoptent-elles pour les enfants ayant fréquenté le préscolaire 4 ans ? », nous voyons que les enseignantes ne semblent pas tenir compte du fait que les enfants aient fréquenté ou pas le préscolaire 4 ans lors de leurs interventions éducatives ou dans leurs pratiques de différenciation pédagogique. Elles ne font donc pas d'interventions éducatives ou de pratiques de différenciation pédagogique spécifiques pour ceux-ci.

5.5 Synthèse du chapitre 5

Dans ce chapitre, nous avons exposé les résultats que nous avons mis en lien avec notre cadre de référence (chapitre 2). Plus précisément, nous avons répondu à chacune de nos questions spécifiques.

Pour notre première question de recherche qui est : « Quelles interventions directes pour favoriser l'émergence de l'écrit auprès du plus grand nombre d'enfants les enseignantes du préscolaire 5 ans adoptent-elles ? », nous constatons que les enseignantes participantes de notre recherche adoptent des interventions éducatives directes. En effet, nous constatons qu'elles font principalement des interventions touchant à la conscience phonologique. Celles-ci s'inspirent surtout d'un programme intitulé *La forêt de l'alphabet* (Brodeur *et al.*, 2006). Nous remarquons également qu'elles travaillent toutes le message du matin et la lecture partagée enrichie.

Notre deuxième question spécifique est : « Quelles interventions indirectes pour favoriser l'émergence de l'écrit auprès du plus grand nombre d'enfants les enseignantes du préscolaire 5 ans adoptent-elles ? ». À ce propos, nous avons des données observées et rapportées par rapport à l'affichage en classe, le coin lecture, le coin écriture et le coin de jeux symboliques. Tout d'abord, il n'y a pas de coin lecture dans les classes participantes. On observe plutôt des présentoirs. Selon la recherche, ces présentoirs ne répondraient pas aux critères de qualité spécifiés par Boudreau et Charron (2014) et Dubois *et al.* (2019).

Toutefois, ces présentoirs contiendraient une variété de livres, de différents niveaux de difficulté et achetés selon des thèmes abordés en classe.

Pour le coin écriture, on remarque qu'il n'y en a dans aucune des classes participantes. Par contre, les enseignantes mettent beaucoup de matériel favorisant l'émergence de l'écrit à la disposition des enfants lors de la période de jeux libres. Toutefois, selon Gerde *et al.* (2015) et Guo *et al.* (2012), offrir du matériel varié aux enfants ne serait pas suffisant pour favoriser l'émergence de l'écrit. En effet, l'étude de Guo *et al.* (2012) a démontré que la présence de matériel d'écriture et d'écrits dans la classe aurait des effets positifs sur l'émergence de l'écrit des enfants seulement lorsqu'elle est coordonnée à un soutien de l'enseignante. Nous n'avons malheureusement pas été en mesure d'observer ce soutien dans nos classes participantes.

Pour le coin de jeux symboliques, nous constatons qu'il y a peu de mobilier, que les coins ne varient pas souvent et que le matériel disponible n'est pas toujours bien organisé ou classé. De plus, il n'y a aucun matériel d'écriture mis à la disposition des enfants dans ce coin ni de modelage et/ou soutien qui est fait de la part des enseignantes. Pourtant, ces coins de jeux devraient être dotés d'une variété de matériel pertinent et susceptible d'encourager les enfants à faire semblant de lire et d'écrire (Dubois *et al.*, 2019 ; Lachapelle et Charron, 2020 ; Marinova, 2015).

Notre troisième question spécifique de recherche est : « Quelles pratiques de différenciation pédagogique pour favoriser l'émergence de l'écrit auprès du plus grand nombre d'enfants les enseignantes du préscolaire 5 ans adoptent-elles ? ». Dans le cas de deux enseignantes, leurs pratiques de différenciation rapportées sont davantage de la remédiation ou encore des pratiques très individualisées. Toutefois, on observe qu'elles font preuve de flexibilité pédagogique dans plusieurs situations. Par exemple, elles achètent des livres en fonction des intérêts des enfants, elles offrent du matériel d'écriture varié lors des périodes de jeux (Caron, 2008). De plus, elles différencient parfois les structures et les processus (Caron, 2008 ; Leroux et Paré, 2016 ; MEQ, 2021b). La troisième enseignante participante a une classe très hétérogène au niveau des besoins et des défis des enfants. Elle planifie ses interventions de différenciation pédagogique. Plus l'année scolaire avance, plus ses interventions deviennent spontanées. Elle différencie, tout comme les deux autres enseignantes, les processus, les contenus et les structures (Caron, 2008 ; Leroux et Paré, 2016 ; MEQ, 2021b).

Finalement, notre dernière question spécifique est : « Quelles interventions éducatives et pratiques de différenciation pédagogique pour favoriser l'émergence de l'écrit les enseignantes du préscolaire 5 ans

adoptent-elles pour les enfants ayant fréquenté le préscolaire 4 ans ? ». Dans le cas des trois classes participantes, il est à noter qu'aucune des enseignantes ne mentionne tenir compte de la fréquentation ou non des enfants du préscolaire 4 ans lors de leurs interventions éducatives ou dans leurs pratiques de différenciation pédagogique. Elles mentionnent, toutes les trois, que les enfants ayant fréquenté le préscolaire 4 ans ont des besoins et défis similaires à ceux qui ne l'ont pas fréquenté rendant la différenciation pédagogique planifiée pour eux inutile.

Dans le dernier chapitre, nous vous présentons la conclusion de cette recherche.

CHAPITRE 6

CONCLUSION

Après avoir décrit nos résultats et en avoir fait la discussion, nous présentons les implications des interventions directes, indirectes et des pratiques de différenciation pédagogique des enseignantes participantes par rapport à l'émergence de l'écrit sur la pratique enseignante. Ensuite, nous exposons les implications de ces mêmes résultats au regard de la recherche. Puis, nous discutons des limites de notre recherche et des perspectives de recherche

6.1 Implications par rapport à la pratique enseignante

Dans cette section seront présentés les implications des interventions directes, indirectes et des pratiques de différenciation pédagogique des enseignantes participantes pour la pratique enseignante.

6.1.1 Les implications des interventions directes par rapport à la pratique enseignante

Nos résultats montrent que ce sont les mêmes interventions directes qui sont majoritairement rapportées et observées par les trois enseignantes participantes. En effet, nous remarquons qu'elles font surtout des interventions directes traitant de la conscience phonologique, du message du matin et de la lecture interactive. En fait, on pourrait conclure qu'elles privilégient les interventions directes pour lesquelles elles ont reçues des formations. Par exemple, leurs interventions directes concernant la conscience phonologique sont basées et suivent la séquence du programme *La forêt de l'alphabet* (Brodeur *et al.*, 2006), car elles ont toutes suivi cette formation. Une seule des enseignantes trouve ce programme plus facile et fabrique son propre matériel. À titre d'exemple, elle a fait un cahier-maison pour ses élèves et propose des activités se vivant sur le tableau numérique interactif. Elle suit toutefois la séquence proposée par *La forêt de l'alphabet* (Brodeur *et al.*, 2006). Finalement, nous n'avons pas été en mesure d'observer les activités en lien avec la conscience phonologique dans des contextes significatifs et authentiques comme le prescrit la recherche et les programmes d'éducation préscolaire (Bouchard, 2019 ; Little et Cohen-Vogel, 2016 ; MEQ, 2001, 2021a). Il en est de même pour la lecture interactive. En effet, deux des enseignantes ont reçu la formation de Lefebvre (2015) donnée par l'orthopédagogue de leur école.

Pour le message du matin, les enseignantes participantes ont aussi reçu une formation par rapport à cette intervention directe. C'est peut-être la raison pour laquelle chacune intègre le message du matin dans sa routine du début de la journée. Contrairement à l'enseignement de la conscience phonologique qui est plutôt formel et séquentiel, la planification et le déroulement de cette intervention directe est différent

d'une enseignante participante à l'autre. On dénote une plus grande flexibilité ; à titre d'exemple, certaines planifient leur message du matin d'avance en s'assurant d'y intégrer la lettre et ou le son de la semaine. D'autres planifient la phrase en fonction de l'enfant qui la lira, etc. Même chose par rapport à la lecture interactive. Toutes les enseignantes ont reçu la même formation par rapport à la lecture partagée enrichie. Encore une fois, les trois enseignantes ont adapté la démarche apprise en formation à leur réalité de classe, car elles jugeaient la démarche trop répétitive pour les élèves.

Bien que le peu de temps d'observation explique peut-être pourquoi d'autres interventions éducatives directes par rapport à l'émergence de l'écrit ont été peu rapportées ou observées (ex. : orthographe approchées, activités autour de l'écriture du prénom), le manque de formation par rapport à l'émergence de l'écrit serait peut-être un facteur explicatif qui justifierait cette situation (Drainville et Charron, 2021 ; Lemay *et al.*, 2019 ; Pelatti *et al.*, 2014).

Depuis la collecte de données, le nouveau programme-cycle de l'éducation préscolaire (MEQ, 2021a), qui est entré en vigueur en septembre 2021, a été présenté à l'ensemble des enseignantes du préscolaire 4 ans et 5 ans à travers le Québec. Plusieurs formations ont traité de l'importance de faire vivre aux enfants les différentes interventions éducatives favorisant l'émergence de l'écrit dans un contexte authentique et significatif afin de favoriser leur développement global (MEQ, 2021a). Ces formations ont probablement sensibilisé davantage les enseignantes du préscolaire à ce propos.

6.1.2 Les implications des interventions indirectes par rapport à la pratique enseignante

Les résultats de notre recherche ont mis en lumière que les enseignantes mettent en œuvre les interventions éducatives indirectes suivantes par rapport à l'émergence de l'écrit soit l'affichage, le coin lecture, le coin écriture et le coin de jeux symboliques.

Pour ces quatre interventions indirectes, on note des similarités. Tout d'abord, il ressort que ces coins ne correspondent pas aux critères de qualité émis par la recherche (Boudreau et Charron, 2014 ; Giasson, 2011 ; Tracey et Morrow, 2015). Par exemple les classes n'ont pas de coin lecture, mais bien des présentoirs avec des livres à l'intérieur. Ces présentoirs sont placés dans des coins bruyants, seulement 2-3 enfants peuvent le fréquenter, il n'y a pas de coussins ou de peluche et aucune rotation régulière des livres n'est effectuée. Plusieurs types de livres sont présents toutefois dans chaque classe participante (Giasson, 2011 ; Tracey et Morrow, 2015). Pour le coin de jeux symboliques, pratiquement aucun critère de qualité évoqué par la recherche n'est présent dans les classes participantes (Boudreau et Charron, 2014 ; Jacob *et al.*, 2015 ; Koza et Gouveia, 2016). À titre d'exemple, le matériel offert aux enfants n'est pas

classé et est peu récent, aucun matériel favorisant l'émergence de l'écrit n'est présent (ex. : livres en lien avec le thème en cours, papier, crayon, menu de restaurant) et il y a peu de mobilier. Concernant le coin écriture, aucune classe n'en possède un. Toutefois, les enseignantes mettent à la disposition du matériel de qualité pour les enfants. Par exemple, il y a des mots-étiquettes, différentes sortes de papier et différents types de crayons (Giasson, 2011 ; Gerde *et al.*, 2012 ; Tracey et Morrow, 2015).

Pour ces interventions indirectes, nous avons également observé que les enfants ne sont pas accompagnés par les adultes et qu'aucun modelage n'était fait avec eux. Par exemple, comment utiliser le coin lecture ou quel rôle nous pouvons jouer au coin de jeu symboliques. Pourtant, il est mentionné dans les écrits scientifiques l'importance de soutenir et d'accompagner les enfants lors des différentes interventions indirectes afin de favoriser l'émergence de l'écrit (Casbergue *et al.*, 2008 ; Guo *et al.*, 2012).

Bien que le manque de place et de budget ait été souligné par les enseignantes participantes à notre recherche pour justifier l'absence des critères de qualité dans leurs interventions indirectes, le manque de formation par rapport aux interventions indirectes qui favorisent l'émergence de l'écrit serait peut-être, encore une fois, un facteur explicatif (Japel *et al.*, 2017 ; Lemay *et al.*, 2019 ; Pelatti *et al.*, 2014 ; Rainville et Charron, 2021). Les enseignantes ont, en effet, toutes mentionné qu'elles n'avaient pas reçu de formation par rapport aux interventions indirectes favorisant l'émergence de l'écrit. Plusieurs chercheurs évoquent aussi l'importance d'accompagner ou de former les enseignantes du préscolaire pour les aider à favoriser l'émergence de l'écrit par le jeu symbolique (Bouchard *et al.*, 2020 ; Dumais et Soucy, 2020 ; Lachapelle et Charron, 2020 ; MEQ, 2021a). Tout comme les interventions directes, le nouveau programme-cycle de l'éducation préscolaire (MEQ, 2021a) traite du potentiel des jeux symboliques pour faire émerger l'écrit ainsi que de l'importance de l'aménagement physique et de l'accompagnement des adultes lors des interventions indirectes. Plusieurs formations ont été offertes à l'ensemble des enseignantes du préscolaire 4 ans et 5 ans, ce qui pourrait s'avérer positif pour combler certaines lacunes sur le plan des connaissances et de la formation des enseignantes.

6.1.3 Les implications des pratiques de différenciation pédagogique en regard des pratiques enseignantes

En premier lieu, les résultats de notre recherche exposent le fait que les paroles rapportées par les enseignantes participantes lors des entretiens semi-dirigés sont différentes de ce qui a été observé en ce qui a trait à la différenciation pédagogique.

Par exemple, deux des enseignantes disent qu'elles ne font pas de différenciation pédagogique. Elles avancent que les enfants de leurs classes ont des besoins relativement homogènes et qu'elles ne font qu'une seule planification de leurs interventions éducatives pour l'ensemble des enfants. Selon elles, la seule pratique de différenciation pédagogique qu'elles font est la remédiation. Plus précisément, elles reprennent de façon individuelle des activités que certains enfants ont trouvé difficiles ou pour cause d'absence. La remédiation est une pratique enseignante différenciée qui touche le dispositif de processus (Kirouac, 2010 ; Leroux et Paré, 2016) mais qui devrait n'être utilisée seulement qu'en dernier recours (Perrenoud, 1997). Selon Moldoveanu *et al.* (2016), lorsqu'on reformule une consigne ou qu'on offre du temps en récupération, on réagit à des problèmes immédiats (ponctuels). Ces moments de remédiation ont des buts de clarification plutôt que de différenciation pédagogique. Ces enseignantes avancent aussi qu'elles ne différencient pas non plus leurs interventions éducatives pour les enfants ayant fréquenté le préscolaire 4 ans.

Une autre enseignante rapporte faire de la différenciation pédagogique, mais les pratiques qu'elle nous décrit se limitent davantage à une différenciation de ses interventions éducatives directes. En effet, elle différencie le matériel pédagogique utilisé par les enfants (les contenus) et différencie aussi les processus (elle réduit ses exigences face aux élèves qui ont des défis au niveau des apprentissages et répète davantage les consignes pour les élèves qui éprouvent des difficultés).

Lors de nos observations, nous constatons que les trois enseignantes font de la différenciation pédagogique et, pourtant, deux mentionnent ne pas en faire. Nous déduisons qu'elles ne nomment pas « explicitement » qu'elles font de la différenciation pédagogique ou qu'il y a un manque de connaissances de leur part. Lors des interventions éducatives directes, on remarque que les enseignantes participantes différencient les structures, les processus et les contenus de leurs interventions (Caron, 2008 ; Leroux et Paré, 2016 ; MEQ, 2021b). Aucune enseignante participante ne mentionne toutefois différencier les interventions éducatives indirectes favorisant l'émergence de l'écrit. Pourtant, nous avons observé que plusieurs des enseignantes participantes choisissent les livres du coin lecture selon les intérêts des enfants, leur offrent des livres de différents niveaux de difficulté ainsi que du matériel d'écriture varié et qui leur plaît. Toutefois, le coin de jeux symboliques ne présente aucune pratique de différenciation rapportée ou observée. Ceci pourrait expliquer, à nouveau, un manque de connaissances et de formation par rapport aux interventions indirectes touchant à l'émergence de l'écrit, à la différenciation de celles-ci et au potentiel du coin de jeux symboliques pour favoriser l'émergence de l'écrit (Bouchard *et al.*, 2020 ; Dumais et Soucy, 2020 ; Lachapelle et Charron, 2020 ; Leroux et Paré, 2016 ; MEQ, 2021a). Pourtant, selon Leroux

et Paré (2016), la classe du préscolaire est un environnement physique propice pour mettre en oeuvre la différenciation pédagogique.

Deux des enseignantes rapportent également que les besoins des enfants de leur classe sont homogènes. Toutefois, plusieurs écrits scientifiques et documents ministériels évoquent la présence de classes hétérogènes au Québec (surtout en milieu défavorisé) et la nécessité de vivre cette diversité en optant pour des pratiques de différenciation pédagogique (Caron, 2008 ; CSE, 2017 ; Leroux et Paré, 2016 ; MEQ, 2021b). De plus, il existe une compétence du référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante (MEES, 2020) qui s'intitule *Tenir compte de l'hétérogénéité des élèves*. Il serait donc justifié de souligner l'importance de former adéquatement les enseignantes par rapport à la différenciation pédagogique.

6.2 Implications pour la recherche

Dans cette section sera présentée l'implication des résultats obtenus pour les interventions directes, indirectes et les pratiques de différenciation pédagogique des enseignantes participantes pour la recherche.

6.2.1 Les implications des interventions directes pour la recherche

Les trois enseignantes participantes font majoritairement des interventions éducatives directes en lien avec les formations qu'elles ont reçues. De plus, la plupart des interventions éducatives directes qui ont été rapportées traitent de la conscience phonologique. Les enseignantes participantes ont peu parlé d'interventions éducatives directes associées, par exemple, à la connaissance des lettres, à la langue orale ou aux orthographe rapprochées. Bien que le peu de temps d'observation que nous avons eu puisse l'expliquer, nous remarquons toutefois que peu d'interventions éducatives directes n'étaient faites dans des contextes authentiques et significatifs. Des écrits scientifiques en soulignent pourtant l'importance (Bouchard, 2019 ; Little et Cohen-Vogel, 2016) ainsi que les programmes d'éducation préscolaire (MEQ, 2001, 2021a ; MEES, 2017). Il serait donc intéressant de sonder les connaissances des enseignantes du préscolaire par rapport à l'émergence de l'écrit ainsi que leurs intérêts de développement professionnel pour voir si cette situation est associée à un manque de connaissances et/ou à d'autres facteurs (ex. : imposition de certains programmes ou CAP dans les écoles touchant la lecture interactive, la conscience phonologique, etc). Ainsi, des formations adaptées à leurs besoins pourraient être offertes.

6.2.2 Les implications des interventions indirectes pour la recherche

Nous avons observé des interventions indirectes favorisant l'émergence de l'écrit dans nos classes participantes et les enseignantes participantes ont rapporté en faire. Pourtant, nous avons noté que parmi les interventions indirectes observées, soit l'affichage, le coin lecture, écriture et coin de jeux symboliques, plusieurs critères de qualités reliés à l'aménagement de ces coins n'étaient pas présents (Boudreau et Charron, 2014 ; Giasson, 2011 ; Jacob *et al.*, 2015 ; Tracey et Morrow, 2015). De plus, des écrits nomment l'importance d'accompagner les élèves lors des interventions indirectes, ce qui n'a été ni rapporté¹⁷ ni observé dans notre recherche (Drainville, 2017 ; Guo *et al.*, 2012). Aucune formation n'a également été offerte aux enseignantes participantes par rapport aux interventions indirectes favorisant l'émergence de l'écrit.

Plusieurs chercheuses parlent d'un manque de recherches récentes par rapport aux interventions indirectes favorisant l'émergence de l'écrit dans les classes d'éducation préscolaire (Drainville et Charron, 2021 ; Dubois *et al.*, 2019). Différentes recherches traitant des interventions indirectes au préscolaire pour faire émerger l'écrit vont dans le sens de nos résultats de recherche : l'aménagement physique de ces coins est inadéquat et ne répond pas aux critères de qualité soulignés par la recherche (Boudreau et Charron, 2014 ; Giasson, 2011 ; Jacob *et al.*, 2015 ; Tracey et Morrow, 2015), le manque de connaissances et de formations de la part des enseignantes par rapport à l'émergence de l'écrit (Lachapelle et Charron, 2020 ; Marinova *et al.*, 2021). Notre recherche propose donc une avenue de recherche intéressante et d'actualité. Le nouveau programme-cycle (MEQ, 2021a) souligne aussi l'importance des interventions indirectes favorisant l'émergence de l'écrit. On remarque également que plusieurs recherches émergent depuis notre collecte de données par rapport aux interventions indirectes en classe préscolaire 4 ans et 5 ans et de l'importance du soutien de l'adulte lors de ces interventions (Drainville et Charron, 2021 ; Dubois *et al.*, 2019 ; Dynia *et al.*, 2018 ; Lachapelle et Charron, 2020 ; Marinova *et al.*, 2021).

6.2.3 Les implications des pratiques de différenciation pédagogique pour la recherche

Nous avons constaté assez rapidement qu'il existait peu d'écrits scientifiques ou de recherches par rapport à la différenciation pédagogique au préscolaire. La plupart des écrits scientifiques ou ministériels touchent le primaire et/ou le secondaire (Caron, 2008 ; CSE, 2017 ; MELS, 2006 ; MEQ, 2021b). Cela expliquerait probablement l'absence de formation de nos enseignantes participantes par rapport à la différenciation

¹⁷ Nous n'avons pas de question par rapport à l'accompagnement des élèves lors des interventions indirectes touchant l'émergence de l'écrit. Une limite de notre recherche.

pédagogique et leurs connaissances parfois erronées en lien avec ce concept. Pourtant, selon Leroux et Paré (2016), la classe du préscolaire est un environnement physique propice pour vivre la différenciation pédagogique. De plus, avec les classes de plus en plus diversifiées et hétérogènes, on ne peut que souligner le besoin de développement au niveau de la recherche par rapport à la différenciation pédagogique au préscolaire. Également, la présence de la compétence professionnelle *Tenir compte de l'hétérogénéité des élèves* dans le nouveau référentiel du MEES (2020) ne fait que renforcer ce besoin de formation auprès des enseignantes du préscolaire et le besoin de conduire de futures recherches pour la population scientifique.

Avant de nommer les limites de notre recherche, soulignons qu'il n'y a aucun effet notable pour la pratique enseignante ou la recherche concernant la présence d'enfants ayant fréquenté le préscolaire 4 ans dans nos trois classes participantes. En effet, les trois enseignantes ont mentionné ne pas différencier davantage pour ces enfants et ne pas planifier leurs interventions éducatives directes et indirectes en ayant le souci de ces derniers. Nous n'avons rien observé de spécifique non plus lors de nos périodes d'observation en classe.

6.3 Limites de la recherche

Comme tout projet de recherche, le nôtre contient certaines limites. Tout d'abord, comme nous avons un échantillon de trois enseignantes, nous ne sommes pas en mesure de généraliser nos résultats. De plus, ces trois enseignantes participantes proviennent du même centre de services scolaire. Elles ont donc reçu les mêmes formations par rapport à l'émergence de l'écrit et enseignent dans des milieux similaires. Nous aurions peut-être obtenu des résultats différents si les enseignantes participantes travaillaient chacune dans des centres de services scolaires différents.

De plus, nous avons eu peu de périodes d'observation dans chaque classe. Nous avons fait une observation en avant-midi et l'autre en après-midi dans chaque classe participante. Ces observations ont également été vécues la même journée dans deux des classes. Il aurait été tout de même intéressant de pouvoir observer davantage et d'effectuer nos observations à des moments différents dans l'année. Cela nous aurait permis de dresser un meilleur portrait.

Également, comme il y a que 1 ou 2 enfants ayant fréquenté le préscolaire 4 ans dans nos classes participantes, cela fait davantage ressortir les différences individuelles plutôt que les effets du préscolaire 4 ans. Il est d'ailleurs pertinent de souligner que dans deux des trois classes, les enseignantes participantes ne savaient pas quels enfants avaient fréquenté le préscolaire 4 ans.

Une autre limite que nous avons soulignée plus tôt dans le mémoire est le fait que nous n'avons pas de question d'entretien concernant l'accompagnement de l'enseignante lors des interventions indirectes (affichage, coin lecture, coin écriture et coin de jeux symboliques). Nous n'avons pas observé que les enseignantes accompagnaient les enfants lors des interventions indirectes concernant l'émergence de l'écrit, mais il aurait été intéressant de constater si les enseignantes rapportent en faire.

De plus, lors des entretiens et des observations, nous avons noté une certaine désirabilité sociale. Suite au constat de ces limites, nous devons donc être prudentes dans l'interprétation de nos résultats de recherche.

6.4 Prospectives de recherche

Depuis 2020, les classes de préscolaire sont implantées dans plusieurs milieux et non plus seulement dans les milieux défavorisés. Beaucoup plus d'enfants fréquentent désormais le préscolaire 4 ans. De plus, avec l'arrivée du programme-cycle en 2021 (MEQ, 2021a), les enseignantes ont reçu plusieurs formations par rapport à l'émergence de l'écrit et par rapport aux interventions indirectes favorisant l'émergence de l'écrit. Elles sont donc davantage outillées à la pertinence de celles-ci ainsi qu'à l'importance d'accompagner les enfants et de faire du modelage avec ceux-ci.

De plus, nous pensons que, puisque le programme du préscolaire (MEQ, 2021a) est maintenant un programme-cycle, les enseignantes du préscolaire 4 ans doivent davantage communiquer avec les enseignantes du préscolaire 5 ans (et vice-versa) pour s'assurer un bon arrimage au sein du cycle. Ceci s'avère plus pertinent et important qu'au moment de notre collecte de données où les programmes du préscolaire 4 ans et 5 ans étaient « indépendants ».

Une prochaine recherche pourrait permettre de constater si des résultats différents sont obtenus ou non. Par rapport à la différenciation pédagogique, il est toujours d'actualité de continuer de former les enseignantes du préscolaire et de poursuivre les recherches par rapport à ce concept. Finalement, nous soulignons à nouveau que les classes du préscolaire sont des milieux très propices à la différenciation pédagogique et que d'autres recherches et recherches-actions pourront éventuellement mettre en lumière la richesse de ces milieux d'enseignement pour mettre en œuvre la différenciation pédagogique pour tous.

ANNEXE A
COURRIEL ENVOYÉ AUX DIRECTIONS

Le _____ octobre 2018

Bonjour M. _____ ! Je suis présentement étudiante à la maîtrise en éducation et formations spécialisées à l'Université du Québec à Montréal. Je débute sous peu un projet de recherche visant à décrire les interventions directes et indirectes et les pratiques de différenciation pédagogique favorisant l'émergence de l'écrit des classes de préscolaire 5 ans en milieu défavorisé.

Nous recherchons trois enseignant(e)s de maternelle 5 ans en milieu défavorisé oeuvrant sur la rive-sud de Montréal. Les enseignant(e)s visées devront avoir au moins deux ans d'expérience et avoir suivi le baccalauréat de 4 ans en enseignement primaire et en éducation préscolaire. De plus, afin de pouvoir vérifier nos objectifs, il devra y avoir présence d'enfants ayant fréquenté le préscolaire 4 ans dans chacune des classes où se déroulera la recherche.

Ce projet de recherche implique deux séances d'observation en classe (d'une durée d'une demi-journée environ) ainsi que deux entretiens semi-dirigés (un pré-observation et un post-observation) d'une durée d'environ 30-45 minutes chacun. Il est important de spécifier qu'aucun enfant ne sera photographié, filmé ou interrogé. Nous nous intéressons qu'aux interventions de l'enseignant(e). De plus, le déroulement de la classe ne sera en rien perturbé.

Je vous joins la description complète de ce projet de recherche. Si vous pensez que certains enseignant(e)s correspondent à ces critères et seraient intéressés, serait-ce possible de leur transférer ce courriel ?

Je vous remercie d'avance de votre précieuse collaboration,

Julie Coulombe

ANNEXE B

DOCUMENT JOINT AU COURRIEL DES DIRECTIONS



DÉTAILS CONCERNANT LE PROJET DE RECHERCHE

Titre du projet de recherche

Description des interventions éducatives directes et indirectes et des pratiques de différenciation pédagogique favorisant l'émergence dans l'écrit dans des classes de préscolaire 5 ans en milieu défavorisé

Étudiant-chercheur

Julie Coulombe
Étudiante à la maîtrise en éducation et formations spécialisées
No. de téléphone
Adresse courriel

Direction de recherche

Nathalie Prévost (directrice)
Département d'éducation et formations spécialisées
No. de téléphone
Adresse courriel

France Dubé (codirectrice)
Département d'éducation et formations spécialisées
No. de téléphone
Adresse courriel

Préambule

Nous aurons besoin de trois enseignants pour participer à un projet de recherche impliquant deux à trois séances d'observation en classe ainsi que deux entretiens semi-dirigés (un pré-observation et un post-observation) d'une durée d'environ 30-45 minutes chacun. Les enfants ne seront pas interrogés ni filmés. Avant d'accepter de parler à vos enseignants de ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Cette lettre d'informations 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. Celle-ci 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 vise à décrire les interventions directes et indirectes favorisant l'émergence l'écrit et les pratiques de différenciation pédagogique favorisant l'émergence de l'écrit dans des classes de préscolaire 5 ans en milieu défavorisé.

Notre question générale de recherche est : « Quelles sont les interventions éducatives et les pratiques de différenciation pédagogique favorisant l'émergence de l'écrit mises en place dans les classes de préscolaire 5 ans en milieu défavorisé ?

Nos quatre questions spécifiques de recherche sont :

1. Quelles interventions directes pour favoriser l'émergence de l'écrit auprès du plus grand nombre d'enfants les enseignantes du préscolaire 5 ans adoptent-elles ?
2. Quelles interventions indirectes pour favoriser l'émergence de l'écrit auprès du plus grand nombre d'enfants les enseignantes du préscolaire 5 ans adoptent-elles ?
3. Quelles pratiques de différenciation pédagogique pour favoriser l'émergence de l'écrit auprès du plus grand nombre d'enfants les enseignantes du préscolaire 5 ans adoptent-elles ?
4. Quelles interventions éducatives et pratiques de différenciation pédagogique pour favoriser l'émergence de l'écrit les enseignantes du préscolaire 5 ans adoptent-elles pour les enfants ayant fréquenté le préscolaire 4 ans ?

Nous recherchons 3 enseignants de préscolaire 5 ans en milieu défavorisé oeuvrant sur la rive-sud de Montréal. Les enseignants visés devront avoir au moins deux ans d'expérience, avoir suivi le baccalauréat de 4 ans en éducation préscolaire et enseignement primaire. De plus, afin de pouvoir répondre à nos questions de recherche, il devra y avoir présence d'enfants ayant fréquenté le préscolaire 4 ans dans chacune des classes des enseignants participant à la recherche.

Nature et durée de votre participation

Comme mentionné plus haut, cela impliquera deux à trois observations en classe de la part de la chercheuse (d'une durée d'environ une demi-journée chacune) et de deux entretiens semi-dirigés (d'une durée d'environ 30-45 minutes) chacun.

Les périodes d'observation seront faites en classe et les deux entretiens (pré et post observations) seront idéalement faits dans la classe de l'enseignant sans la présence des enfants.

Les entretiens seront enregistrés (format audio) afin que la chercheuse puisse conserver les traces de ceux-ci. Lors des périodes d'observation, aucun enregistrement audio ou vidéo ne sera fait. La chercheuse prendra toutefois quelques photos de la classe (sans les enfants) et utilisera une grille d'observation pour guider ses observations.

Avantages liés à la participation

Ce projet de recherche permettra de contribuer à l'avancement des connaissances. De plus, les enseignants auront la chance d'échanger sur leur pratique et de témoigner de leur expérience.

Risques et inconvénients

Il n'y a pas de risque associé à la participation de cette recherche. Toutefois, puisque la collaboration des enseignants implique de deux à trois séances d'observation et deux entrevues, il est possible que cela représente une surcharge de travail pour ceux-ci. De plus, il se peut qu'ils ressentent un sentiment d'inconfort lors des entretiens. Nous tenons à vous assurer que toute l'équipe de recherche fera le nécessaire pour minimiser ces risques. De plus, il est important de noter les observations ne serviront jamais à quiconque de juger ou de critiquer les pratiques pédagogiques des enseignants.

Confidentialité

Pour assurer la confidentialité des informations recueillies, les données papier seront placées dans des classeurs à clé dans des locaux verrouillés dans le laboratoire ADEL à l'UQAM au N-5915. Elles seront détruites par déchiquetage après 5 ans.

Quant aux données numériques, elles seront protégées par des mots de passe. Seule la chercheuse et ses directrices de recherche auront accès à celles-ci. Elles seront conservées 5 ans sur un disque dur externe

protégé par un mot de passe et rangé dans un classeur verrouillé au Labo ADEL de l'UQAM. Les données seront détruites 5 ans après le dépôt final du travail de recherche. Quant aux enregistrements, ils seront détruits dès que leur transcription sera complétée. En aucun temps, le nom des enseignants ou des écoles ne seront dévoilés.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue

Des questions sur le projet ?

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

- 1) **Julie Coulombe (chercheuse)**
No. de téléphone
adresse courriel

- 2) **Nathalie Prévost (directrice de recherche)**
No. de téléphone
adresse courriel

- 3) **France Dubé (co-directrice)**
No. de téléphone
adresse courriel

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 :

Caroline Vrignaud

Remerciements

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

ANNEXE C
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



Titre du projet de recherche

Description des interventions éducatives directes et indirectes et des pratiques de différenciation pédagogique favorisant l'émergence de l'écrit dans des classes de préscolaire 5 ans en milieu défavorisé

Étudiant-chercheur

Julie Coulombe

Étudiante à la maîtrise en éducation et formations spécialisées

Adresse courriel

No de téléphone

Direction de recherche

Nathalie Prévost (directrice)

Département d'éducation et formations spécialisées

Adresse courriel

No de téléphone

France Dubé (codirectrice)

Département d'éducation et formations spécialisées

Adresse courriel

No de téléphone

Préambule

Nous sollicitons la participation de trois enseignants pour contribuer à un projet de recherche impliquant deux à trois séances d'observation en classe ainsi que deux entretiens semi-dirigés (un pré-observation et un post-observation) d'une durée d'environ 30-45 minutes chacun. Les enfants ne seront pas interrogés ni filmés. 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.

Celui-ci 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 vise à décrire les interventions directes et indirectes favorisant l'émergence l'écrit et les pratiques de différenciation pédagogique favorisant l'émergence de l'écrit dans des classes de préscolaire 5 ans en milieu défavorisé.

Notre question générale de recherche est : « Quelles sont les interventions éducatives et les pratiques de différenciation pédagogique favorisant l'émergence de l'écrit mises en place dans les classes de préscolaire 5 ans en milieu défavorisé ?

Nos questions spécifiques de recherche sont :

1. Quelles interventions directes pour favoriser l'émergence de l'écrit auprès du plus grand nombre d'enfants les enseignantes du préscolaire 5 ans adoptent-elles ?
2. Quelles interventions indirectes pour favoriser l'émergence de l'écrit auprès du plus grand nombre d'enfants les enseignantes du préscolaire 5 ans adoptent-elles ?
3. Quelles pratiques de différenciation pédagogique pour favoriser l'émergence de l'écrit auprès du plus grand nombre d'enfants les enseignantes du préscolaire 5 ans adoptent-elles ?
4. Quelles interventions éducatives et pratiques de différenciation pédagogique pour favoriser l'émergence de l'écrit les enseignantes du préscolaire 5 ans adoptent-elles pour les enfants ayant fréquenté le préscolaire 4 ans ?

Nous recherchons trois enseignants de préscolaire 5 ans en milieu défavorisé œuvrant sur la rive-sud de Montréal. Les enseignants visés devront être à leur 2e année d'enseignement au préscolaire 5 ans et avoir réussi le baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire. De plus, afin de répondre à nos différentes questions de recherche, il devra y avoir présence d'enfants ayant fréquenté le préscolaire 4 ans dans chacune des classes des enseignants participant à la recherche.

Nature et durée de votre participation

Comme mentionné plus haut, cela impliquera deux à trois observations en classe de la part de la chercheuse (d'une durée d'environ une demi-journée chacune) et de deux entretiens semi-dirigés (d'une durée d'environ 30-45 minutes) chacun.

Les périodes d'observation seront faites en classe et les deux entretiens (pré et post-observations) seront idéalement faits dans la classe de l'enseignant sans la présence des enfants.

Les entretiens seront enregistrés (format audio) afin que la chercheuse puisse conserver les traces de ceux-ci. Acceptez-vous d'être enregistré lors de ces entretiens ?

Oui _____ Non _____

Lors des périodes d'observation, aucun enregistrement audio ou vidéo ne sera fait. Toutefois, la chercheuse prendra quelques photos de la classe (sans les enfants) et utilisera une grille d'observation pour consigner ses observations.

Avantages liés à la participation

Ce projet de recherche permettra de contribuer à l'avancement des connaissances. De plus, les enseignants auront la chance d'échanger sur leur pratique et de témoigner de leur expérience.

Risques et inconvénients

Il n'y a pas de risque associé à votre participation à cette recherche. Toutefois, puisque votre collaboration implique de deux à trois séances d'observation et deux entrevues, il est possible que cela représente une surcharge de travail pour vous. De plus, il se peut que vous ressentiez un sentiment d'inconfort lors des entretiens. Nous tenons à vous assurer que toute l'équipe de recherche fera le nécessaire pour minimiser

ces risques. De plus, il est important de noter les observations ne serviront jamais à quiconque de juger ou de critiquer vos pratiques pédagogiques.

Confidentialité

Pour assurer la confidentialité des informations recueillies, les données en format papier seront placées dans des classeurs à clé dans des locaux verrouillés dans le laboratoire du groupe de recherche ADEL à l'UQAM au N-5915. Elles seront détruites par déchiquetage après 5 ans.

Quant aux données numériques, elles seront protégées par des mots de passe. Seules la chercheuse et ses directrices de recherche auront accès à celles-ci. Elles seront conservées 5 ans sur un disque dur externe protégé par un mot de passe et rangé dans un classeur verrouillé au laboratoire du groupe de recherche ADEL de l'UQAM. Les données seront détruites 5 ans après le dépôt final du travail de recherche. Quant aux enregistrements, ils seront détruits dès que leur transcription sera complétée. En aucun temps, le nom des enseignants ou des écoles sera dévoilé.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser Madame Julie Coulombe verbalement ; toutes les données vous concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue

Des questions sur le projet ?

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

- 1) **Julie Coulombe (chercheuse)**
No de téléphone
Adresse courriel

- 2) **Nathalie Prévost (directrice de recherche)**
No de téléphone
Adresse courriel

3) France Dubé (co-directrice)

No de téléphone

Adresse courriel

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 sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE :

Caroline Vrignaud

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 tel 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

ANNEXE D

SCHÉMA D'ENTRETIEN (PRÉ-OBSERVATION)

(adapté de Thériault, 2008 et de Charron *et al.*, 2013)

1. Les caractéristiques professionnelles de l'enseignant

Expérience professionnelle

- Combien d'années d'expérience avez-vous en enseignement ?
- Et en enseignement au préscolaire ?
- Parlez-moi de votre expérience d'enseignante en milieu défavorisé.
- Est-ce que vous avez déjà participé à des formations continues portant sur l'émergence de l'écrit ?
Si oui, lesquelles ?

2. Le préscolaire 4 ans en milieu défavorisé

2.1 Portrait des enfants fréquentant le préscolaire 4 ans en milieu défavorisé

- De façon globale, quelles différences voyez-vous entre les enfants qui ont fréquenté le préscolaire 4 ans et ceux qui ne l'ont pas fréquenté (ex. : habiletés sociales, gestion de la colère, apprentissage des routines, éveil général) ?

3. Les composantes de l'émergence de l'écrit

3.1 La langue orale

- Est-ce que vous observez une différence sur le plan de la langue orale entre les enfants ayant fréquenté le préscolaire 4 ans et les autres enfants de votre groupe ? Présentaient-ils des retards ? Voyez-vous une amélioration ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples ?
- Parlez-moi des activités que vous faites pour travailler le vocabulaire avec les enfants (causeries, présentations orales, jeux divers). Quelles intentions poursuivez-vous ?

3.2 La clarté cognitive

- Comment faites-vous découvrir le rôle de la lecture et de l'écriture aux enfants ?
- Quand vous racontez une histoire, les enfants ayant fréquenté le préscolaire 4 ans sont-ils capables de vous nommer les particularités d'un livre, distinguer l'écrit de l'image, la différence entre une

majuscule, minuscule... Voyez-vous une différence entre les enfants ayant fréquenté le préscolaire 4 ans et les autres enfants de votre groupe par rapport à la clarté cognitive ?

- À quelle fréquence faites-vous la lecture aux enfants ? Privilégiez-vous un moment particulier dans la journée et pourquoi ? Quels sont les critères qui guident vos choix de livres ?
- Privilégiez-vous d'autres types de lecture (ex. : lecture individuelle, en dyade) ? Dans quel contexte (Tutorat ? Transitions ?)

3.3 La connaissance des lettres

- De quelle façon travaillez-vous la connaissance des lettres avec les enfants (programmes particulier, ateliers, comptines) ?
- Voyez-vous une différence concernant la connaissance des lettres entre les enfants ayant fréquenté le préscolaire 4 ans et les autres enfants de votre groupe ? Si oui, pourriez-vous me donner quelques exemples ?

3.4 Conscience phonologique

- De quelle façon travaillez-vous la conscience phonologique avec les enfants (sous forme de jeu, programme imposé par l'école) ?
- Voyez-vous une différence sur le plan de la conscience phonologique entre les enfants ayant fréquenté le préscolaire 4 ans et les autres enfants de votre groupe ? Semblent-ils davantage connaître les rimes ? Ont-ils travaillé les syllabes ? Les comptines ?

3.5 Composantes de l'écrit privilégiées

- Avez-vous une composante de l'émergence de l'écrit (langue orale, connaissances des lettres, conscience phonologique et clarté cognitive) que vous travaillez davantage. Pourquoi ?
- Planifiez-vous vos enseignements selon une séquence préétablie (ex. : 1) première étape : conscience phonologique. 2) janvier : connaissance des lettres) ?
- Avez-vous des programmes « chouchous » ? Si oui, lesquels ?
- Pensez-vous qu'une ou que des composantes a (ont) davantage été travaillée(s) avec les enfants provenant du préscolaire 4 ans ? Pourquoi ?
- Quand vous planifiez vos activités, vous souciez-vous de ce qui a été vu en émergence de l'écrit chez les 4 ans ? Si oui, comment ?

4. Les interventions éducatives indirectes

4.1 Le coin lecture

- Avez-vous un coin lecture dans la classe ?
 - Si oui, parlez-moi de son aménagement :
 - type de documents qu'on y retrouve (documentaires, contes, abécédaires...). D'ailleurs, vous souciez-vous des livres qui ont été lus chez les 4 ans pour l'achat de vos documents ?
 - nombre d'enfants qui y ont accès et quand ils peuvent le fréquenter
 - façon dont le classement des livres est fait
- Les enfants provenant du préscolaire 4 ans le fréquentent-ils davantage ? Pouvez-vous préciser ?

4.2 Le coin écriture

- Avez-vous un coin écriture dans la classe ?
 - Si oui, parlez-moi de son aménagement :
 - le matériel qu'on y retrouve (différents types de crayons, lettres mobiles, mots étiquettes)
 - nombre d'enfants qui y ont accès et quand ils peuvent le fréquenter
- Les élèves provenant du préscolaire 4 ans le fréquentent-ils davantage ? Pouvez-vous préciser.

4.3 Le coin de jeux symboliques

- Avez-vous un coin de jeux symboliques ?
 - Si oui :
 - Est-il un coin permanent ou varie-t-il souvent ? S'il varie, pouvez-vous donner des précisions (ex. : une fois par mois, quand les enfants vous font la demande, quand vous changez de thème)
 - Quelle est votre source d'inspiration pour « monter » ce coin ? Pouvez-vous préciser (ex. : thème en cours) ?
 - Est-ce une source d'inspiration personnelle ou un choix conjoint avec les enfants ?
 - Les enfants y ont-ils la chance d'exploiter la lecture ou l'écriture ? Pouvez-vous préciser ?
 - Les enfants du préscolaire 4 ans le fréquentent-t-ils davantage ? Pouvez-vous préciser ?

5. La différenciation pédagogique

- Qu'est-ce que c'est pour vous la différenciation pédagogique ?
- Comment la différenciation peut-elle se manifester au préscolaire ?

- Avez-vous plus à différencier depuis que vous avez des enfants qui ont fréquenté le préscolaire 4 ans ? Pouvez-vous préciser ?
- Qu'est-ce que vous différenciez en classe avec les enfants ?
 - Par rapport à la langue orale ?
 - Par rapport à la conscience phonologique ?
 - Par rapport à la connaissance des lettres ?
 - Par rapport à la clarté cognitive ?

6. Planification des interventions éducatives par rapport à l'émergence de l'écrit

Quand vous planifiez des activités d'émergence de l'écrit, pensez-vous aux enfants qui ont fréquenté le préscolaire 4 ans ? Si oui, comment ?

- Lorsque vos activités par rapport à l'émergence de l'écrit sont davantage spontanées, pensez-vous aux enfants qui ont fréquenté le préscolaire 4 ans ? Si oui, comment ?
- Planifiez-vous selon des thèmes ? Est-ce que vous prenez en compte les thèmes qui ont été vus au préscolaire 4 ans ? Si oui, que faites-vous ?

ANNEXE E

SCHÉMA D'ENTRETIEN (POST-OBSERVATION)

1. Retour sur le déroulement de l'activité observée

- Est-ce qu'elle s'est déroulée comme vous l'aviez planifiée ? Si oui, pourquoi ? Sinon, pourquoi ?
- Est-ce la première fois que vous la faisiez ? Sinon, dans quel but l'avez-vous refaite ?
- Si vous aviez à refaire cette activité, que changeriez-vous dans son déroulement ?

2. Différenciation pédagogique

- Avez-vous eu à différencier votre activité pour certains enfants ayant fréquenté le préscolaire 4 ans ? Si oui, comment ?
- Cette différenciation a été spontanée ou planifiée ? Pouvez-vous préciser.
- Avez-vous moins à différencier les tâches en lecture et en écriture pour les enfants qui ont fréquenté le préscolaire 4 ans ? Pouvez-vous préciser.

ANNEXE F
GRILLE D'OBSERVATION
(INTERVENTIONS DIRECTES PAR RAPPORT
À L'ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT)

(inspirée de Turcotte *et al.*, 2017)

Nom de l'école : _____

Nom de l'enseignant : _____

Date de l'observation : _____

Composantes de l'écrit et habiletés visées par l'activité	Interventions directes de l'enseignante	
Clarté cognitive	Présente les particularités d'un livre (ex : titre, couverture, auteur)	
	Aborde l'orientation de l'écrit (gauche, droite, haut, bas)	
	Amène les enfants à distinguer les types d'écrits	
	Fait prendre conscience aux enfants des fonctions de l'écrit (code, usage, etc.)	
	Demande aux enfants de distinguer l'écrit de l'image	
	Fait connaître aux enfants du vocabulaire technique de la langue : majuscule, minuscule, mot, phrase, texte, titre, blancs graphiques, ponctuation, paragraphe, etc.	
Connaissance des lettres	Enseigne le nom de certaines lettres	
	Enseigne le son de certaines lettres	
	Travaille à partir du tracé de la lettre	
	Fait comparer des lettres, selon leurs différences ou leurs ressemblances (minuscules, majuscules)	
	Invite les enfants à identifier une ou des lettres	
	Invite les enfants à reconnaître une ou des lettres	
Conscience phonologique	Amène les enfants à manipuler les syllabes	
	Amène les enfants à manipuler les rimes	
	Invite les enfants à trouver des mots selon des caractéristiques phonologiques particulières (trouve un mot qui commence par..., trouve un mot qui rime avec...)	

Composantes de l'écrit et habiletés visées par l'activité	Interventions directes de l'enseignante	
Principe alphabétique	Demande aux enfants d'établir des relations entre les sons du langage et les lettres de l'alphabet	
	Fait prendre conscience aux enfants de l'ordre des sons entendus dans les mots écrit (séquentialité)	
Vocabulaire	Enseigne des nouveaux mots de vocabulaire de façon explicite	
	Enseigne des stratégies d'apprentissage du vocabulaire (utiliser le contexte et la morphologie)	
Conventions orthographiques	Aborde le concept de norme orthographique	
	Aborde la morphologie du nombre (singulier/pluriel)	
	Aborde la morphologie du genre (féminin/masculin)	
Habilités motrices	Enseigne certaines lettres ou certains traits à tracer	
	Travaille sur l'orientation de l'écriture	
	Corrige les mauvaises tenues de crayon	
	Corrige les mauvaises postures pour écrire	
	Invite les enfants à développer leurs habiletés de motricité fine	
Compréhension (lecture)	L'enseignante propose une activité qui permet aux enfants d'établir des relations entre un texte et les images qui l'illustrent	
	L'enseignante propose une activité qui permet à aux enfants d'établir des relations entre un texte et des événements réels	
	L'enseignante invite les enfants à répondre à des questions concernant une histoire	
	L'enseignante invite les enfants à formuler des prédictions	
	L'enseignante propose une activité qui permet aux enfants de rappeler les principaux éléments d'une histoire (personnage, intrigue, etc.)	

Décrire en quelques mots l'activité :

Type de regroupement :

Matériel :

Durée :

ANNEXE G
GRILLE D'OBSERVATION
(INTERVENTIONS INDIRECTES PAR RAPPORT
À L'ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT)

(adaptée de Giasson [2011] et Turcotte *et al.* [2017])

Nom de l'école : _____

Nom de l'enseignant : _____

Date de l'observation : _____

Intervention indirecte	Items à observer	
Affichage dans la classe	Présence de la chaîne alphabétique ? Si oui, comment sont les lettres (Minuscules, majuscules, scriptes, cursives) ?	
	Mots-étiquettes (Quels types de mots ? Mots fréquents ? Selon un thème ?)	
	Mots liés à la routine (Calendrier, horaire, responsabilités, ateliers, etc.)	
	Modèles de lettres pour la calligraphie (Quel matériel ? Quel type de lettre ?) Prénoms	
	Autres	

Intervention indirecte	Items à observer	
Coin lecture	Accueille 5 enfants ou plus	
	Situé dans un coin tranquille	
	Expose quelques livres en mettant la couverture de certains livres en évidence	
	Possède un tableau d'affichage	
	Utilise une forme de rangement	
	Genres littéraires présents dans le coin lecture :	
	Abécédaires	
	Albums	
	Documentaires	
	Magazines	
	Autres	
	Livres majoritairement récents et attrayants	

Intervention indirecte	Items à observer	
Coin écriture	Papiers de différents types et de formats variés	
	Crayons de types variés (mine, feutre, bois)	
	Matériel pour fabriquer des livres (cartons, agrafeuses)	
	Babillard pour afficher les productions des enfants	
	Modèles de lettres	
	Modèles de prénoms	
	Mots-étiquettes	
	Magazines, albums	
	TIC (tablettes, ordinateurs)	
	Matériel calligraphie (texture, <i>wikki stix</i>)	
	Autres :	
Coin de jeux symbolique	Présence de mobilier attrayant et pertinent [relié au thème du coin de jeux symboliques]	
	Présence de matériel écrit relié au thème	
	Suffisamment d'espace pour jouer	

ANNEXE H
CERTIFICAT D'ACCOMPLISSEMENT

Groupe en éthique
de la recherche

Piloter l'éthique de la recherche humaine

EPTC 2: FER



Certificat d'accomplissement

Ce document certifie que

Julie Coulombe

*a complété le cours : l'Énoncé de politique des trois Conseils :
Éthique de la recherche avec des êtres humains :
Formation en éthique de la recherche (EPTC 2 : FER)*

19 juillet, 2018

LISTE DES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alves Martins, M., Albuquerque, A., Salvador, L. et Silva, C. (2013). The impact of invented spelling on early spelling and reading. *Journal of Writing Research*, 5(2), 215–237. <http://dx.doi.org/10.17239/jowr-2013.05.02.3>
- AuCoin, A. et Vienneau, R. (2015). L'inclusion scolaire et la dénormalisation : proposition d'un nouveau paradigme. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3^e éd., p. 65–87). Presses de l'Université du Québec.
- Bara, F., Gentaz, É. 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. <https://doi.org/10.7202/018988ar>
- Bara, F. et Gentaz, E. (2010). Apprendre à tracer des lettres : une revue de question. *Psychologie Française*, 55(2), 129–144. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2010.01.001>
- Bara F., Lannuzel, C., Pronost, C. et Calvarin, D. (2013). Utiliser son corps pour apprendre à reconnaître et à tracer les lettres en grande section de maternelle. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 1–21. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01146897>
- Bara, F., Morin, M.-F., Alamargot, D. et Bosse, M. L. (2016). Learning different allographs through handwriting: The impact on letter knowledge and reading acquisition. *Learning and Individual Differences*, 45, 88–94. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.020>
- Baroody, A. E. et Diamond, K. E. (2016). Associations among preschool children's classroom literacy environment, interest and engagement in literacy activities, and early reading skills. *Journal of Early Childhood Research*, 14(2), 146–162. <https://doi.org/10.1177/1476718X14529280>
- Basso, F. B. (2017). Développement orthographique des enfants français exposés à des pratiques d'enseignement différentes. *Psycologia da Educação*, (45), 21–33. <https://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20170014>
- Beaulieu, J. et Langevin, J. (2014). L'élève qui a des incapacités intellectuelles et la lecture. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 25, 52–69. <https://doi.org/10.7202/1027327ar>
- Beaupré-Saulnier, K. (2012). *Les pratiques d'enseignement de la littératie d'enseignants experts du premier cycle du primaire et la place accordée à la différenciation pédagogique* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/9727>
- Beck, I., McKeown, M. G. et Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction* (2^e éd.). The Guilford Press.
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0816-8>

- Bergeron, G. et St-Vincent, L.-A. (2011). L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 272–295. <https://doi.org/10.7202/1007738ar>
- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognition. <https://depote.uqtr.ca/id/eprint/7517>
- Bertozi, F., Chouinard, J., Côté, S., Karsenti, T. et St-Jean, J. (2009, 20 février). *Passionnés de réussites ? Rendez-vous sur l'Île ! Différencier par l'intégration des TIC* [PowerPoint]. Colloque Ouvrir toutes les portes de la réussite, MELS. <https://docplayer.fr/14577112-Passionnes-de-reussites-rendez-vous-sur-l-ile.html>
- Biot-Chevrier, C., Écalle, J. et Magnan, A. (2008). Pourquoi la connaissance du nom des lettres est-elle si importante dans l'apprentissage de la langue écrite ? *Revue Française de Pédagogie*, (162), 15–27. <https://doi.org/10.4000/rfp.741>
- Bishop, D. V., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T. et The CATALISE Consortium (2016). CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PLoS One*, 11(7), article e0158753. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0168066>
- Bodrova, E. et Leong, D. (2012). *Les outils de la pensée : l'approche vygotkienne dans l'éducation à la petite enfance*. Presses de l'Université du Québec.
- Boivin, M. et Bierman, K. L. (2014). *Promoting school readiness and early learning: Implications of developmental research for practice*. The Guilford Press.
- Bonneton-Botté, N., Bara, F., Marec-Breton, N., De La Haye, F. et Gonthier, C. (2018). Perception of the cursive handwriting movement in writers and pre-writers. *Reading and Writing*, 31(4), 927–943. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9819-8>
- Bouchard, C. et Charron, A. (2008). Je m'exprime : le développement du langage et de la littéracie de 3 à 5 ans. Dans C. Bouchard (dir.) et N. Fréchette (collab.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs* (p. 357–456). Les Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C. (2019). *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C., Bergeron-Morin, L., Parent, A.-S., Charron, A. et Julien, C. (2020). Soutien du langage oral et de l'émergence de l'écrit des enfants en situation de jeu de faire-semblant : un contexte propice, mais peu exploité en maternelle 5 ans. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 32(165), 183–193. <https://www.anae-revue.com/2020/06/18/anae-n-165-le-jeu-ses-effets-sur-le-developpement-psychologique-et-les-apprentissages-de-l-enfant/>
- Bouchière, B., Ponce, C. et Foulin, J.-N. (2010). Développement de la connaissance des lettres capitales. Étude transversale chez les enfants français de trois à six ans. *Psychologie Française*, 55(2), 65–89. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psfr.2009.12.001>
- Bouchière, B. (2011). *Contribution de la connaissance du nom des lettres à l'apprentissage du son des lettres* [Thèse de doctorat inédite]. Université de Bordeaux.

- Boudreau, M. et Charron, A. (2014). Aménagement d'une aire de jeu symbolique et émergence de l'écrit. Dans C. Bouchard, A. Charron et N. Bigras (dir.), *Actes du colloque Le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance* (p. 107–121). Acfas.
- Brady, S. A. et Shankweiler, D. P. (2013). *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman*. Routledge.
- Brodeur, M., Gosselin, C., Mercier, J., Legault, F. et Vanier, N. (2006). Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture : l'effet différencié d'un programme implanté par des enseignantes de maternelle chez leurs élèves. *Éducation et francophonie*, 34(2), 56–83.
<https://doi.org/10.7202/012357ar>
- Brodeur, M., Laplante, L., Dion, É., Desrochers, A., Bédard, M., Girard, C., Fournier, K. et Monette, G. (2010, 25 mars). *Modèle d'enseignement de la lecture à trois niveaux : la forêt de l'alphabet, un choix judicieux pour les élèves et les écoles* [Présentation PowerPoint]. Association québécoise des troubles d'apprentissage (AQETA), Montréal, Université du Québec à Montréal.
<https://docplayer.fr/22966421-La-foret-de-l-alphabet-un-choix-judicieux-pour-les-eleves-et-les-ecoles.html>
- Burns, S., Espinosa, L. et Snow, C. E. (2003). Débuts de la littératie, langue et culture : perspective socioculturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 75–100.
<https://doi.org/10.7202/009493ar>
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Logan, J. A. et Konold, T. R. (2013). Emergent literacy profiles among prekindergarten children from low-SES backgrounds: Longitudinal considerations. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(3), 608–620. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.03.007>
- Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien : cadre d'expérimentation avec points de repère et outils-support*. Chenelière Éducation.
- Carlsson-Paige, N., McLaughlin, G. B. et Wolfsheimer Almon, J. (2015). *Reading instruction in kindergarten: Little to gain and much to lose*. Defending the Early Years/Alliance for Children.
https://deyproject.files.wordpress.com/2015/01/readinginkindergarten_online-1.pdf
- 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). The Guilford Press.
- Casbergue, R. M. et Strikland, D. S. (2016). *Reading and writing in preschool: Teaching the essentials*. The Guilford Press.
- Catts, H. W. et Kamhi, A. G. (1999). Classification of reading disabilities. Dans H. W. Catts et A. G. Kamhi (dir.), *Language and reading disabilities*, (p. 73–94). Allyn and Bacon.
- Catts, H. W., Nielsen, D. C., Bridges, M. S. et Liu, Y.-S. (2016). Early identification of reading comprehension difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 49(5), 451–465.
<https://doi.org/10.1177/0022219414556121>
- Chapleau, N., Laplante, L. et Brodeur, M. (2011). Enjeux des premiers apprentissages en lecture-écriture. *Québec français*, (162), 60–61. <https://id.erudit.org/iderudit/64299ac>

- Charron, A., Bouchard, C. et Cantin, G. (2008). *Langage et littératie chez l'enfant en service de garde éducatif*. Presses de l'Université du Québec.
- Charron, A., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2009). Description et catégorisation des pratiques déclarées en orthographe approchées chez des enseignantes du préscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(3), 85–106. <https://doi.org/10.7202/039857ar>
- Charron, A., Boudreau, M. et Bouchard, C. (2016). À la découverte du monde de l'oral et de l'écrit. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire : Pour favoriser le développement global de l'enfant* (2^e éd., p. 86–99). Éditions CEC.
- Charron, A., Bouchard, C., Villeneuve-Lapointe, M. et Parent, A.-S. (2022). Pratiques déclarées d'enseignantes et d'enseignants à l'éducation préscolaire cinq ans en matière de soutien au développement langagier des enfants. *Éducation et francophonie*, 50(1), 1–18. <https://doi.org/10.7202/1088541ar>
- Clay, M. (1977). Exploring with a pencil. *Theory Into Practice*, 16(5), 334–341. <https://doi.org/10.1080/00405847709542722>
- Coallier, M., Morin, M.-F. et St-Cyr Tribble, D. (2012). L'ergothérapie pour soutenir le développement graphomoteur des enfants de 4 ans. *Recueil annuel d'ergothérapie*, (5), 9–28. <https://lecturecriture.ca/wp-content/uploads/2014/08/Coallier-et-al.20121.pdf>
- Conseil canadien de l'apprentissage (CCA). (2018, 17 janvier). *Early childhood learning knowledge centre: A path towards improved early learning*. <https://www.ccl-cca.ca/early-childhood-learning-knowledge-centre-a-path-towards-improved-early-learning/>
- Conseil de recherches en sciences humaines, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, Instituts de recherche en santé du Canada (CRSH, CRSNG et IRSC). (2018, décembre). *Énoncé de politique des trois Conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains EPTC2*. <https://ethics.gc.ca/fra/documents/tcps2-2018-fr-interactive-final.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2012, août). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2012/10/50-0477-AV-accueillir-eduquer-prescolaire.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2017, octobre). *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2019). *Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation concernant le projet de loi n° 5 : projet de loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions à l'égard des services de l'éducation préscolaire destinés aux élèves âgés de 4 ans*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/05/50-0516-ME-maternelles-4-ans-pl5.pdf>
- Cormier, P. (2006). Connaissance du nom des lettres chez des enfants francophones de 4, 5 et 6 ans au Nouveau-Brunswick. *Éducation et francophonie*, 34(2), 5–27. <https://doi.org/10.7202/1079020ar>
- Creamer, S. (2018). *Phonemic awareness and the reading achievement of kindergarten students* (Publication n° 10748062) [Thèse de doctorat, University of St-Francis]. ProQuest Dissertations Publishing.

- Crinon, J., Espinosa, N., Gremmo, M.-J., Jarlégan, A., Kreza, M. et Leclaire-Halté, A. (2015). Clarté cognitive et apprentissage du lire-écrire au CP : quelles pratiques enseignantes ? *Pratiques*, (165-166). <https://doi.org/10.4000/pratiques.2586>
- Dalpe, V., St-Pierre, M.-C. et Lefebvre, P. (2011). Habiletés mises en jeu dans la lecture et l'écriture et facteurs d'influence. Dans M.-C. St-Pierre, V. Dalpe et P. Lefebvre (dir.), *Difficultés de lecture et d'écriture : prévention et évaluation orthophonique auprès des jeunes* (p. 47–94). Presses de l'Université du Québec.
- Daviault, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Chenelière éducation.
- Davies, S., Janus, M., Duku, E. et Gaskin, A. (2016). Using the Early Development Instrument to examine cognitive and non-cognitive school readiness and elementary student achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 35(2), 63–75. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.10.002>
- Desrosiers, H. et Tétrault, K. (2012). *Les facteurs liés à la réussite aux épreuves obligatoires de français en 6^e année du primaire*. Institut de la statistique du Québec.
- Desrosiers, H. et Dion Tremblay, M. (2014, mise à jour en 2020). *La trousse SYNEL sur la réussite éducative*. Institut de la statistique du Québec.
- Desrosiers, H., Nanhou, V., Tétrault, K. et Guay, F. (2016). *La motivation en lecture durant l'enfance et le rendement dans la langue d'enseignement à 15 ans*. Institut de la statistique du Québec.
- Devichi, C. et Noyer-Martin, M. (2020). L'écriture du prénom nécessite-t-elle des connaissances alphabétiques ? *Psychologie Française*, 65(3), 261–280. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2019.02.001>
- Downing, J. et Fijalkow, J. (1990). *Lire et raisonner* (2^e éd.). Privat.
- 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, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue]. Depositum. <https://depositum.uqat.ca/id/eprint/717/1/Drainville,%20Roxane.pdf>
- Drainville, R. et Charron, A. (2021). Évaluation de la qualité de l'environnement physique et psychologique au regard de l'émergence de l'écrit dans des classes d'éducation préscolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 44(1), 174–201. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i1.4533>
- Drainville, R., Dumais, C. et Marinova, K. (2021). Étude netnographique des pratiques et des besoins partagés au sein d'une communauté virtuelle d'enseignant-e-s à la maternelle 4 ans concernant le soutien de l'émergence de l'écrit et l'exploitation du potentiel pédagogique du jeu symbolique. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 23(2), 127–149. <https://doi.org/10.7202/1085366ar>
- Dubé, F. (2007). *Élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire : analyse de projets de services innovateurs au primaire* [Thèse de Doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/18126>

- Dubois, J., Boudreau, M. et Beaudoin, I. (2019). Pratiques d'enseignantes de maternelle 5 ans à l'égard de l'aménagement de centres de littératie pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants. *Revue Canadienne des Jeunes Chercheuses et Chercheurs en Éducation*, 10(1), 150–160.
<https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/61852>
- Dumais, C. et Plessis-Bélair, G. (2017). Le jeu symbolique : contexte de développement du langage oral d'enfants de la maternelle 4 ans et 5 ans en milieu plurilingue et pluriethnique. Dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin et C. Lavoie (dir.), *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistique* (p. 175–200). Peisaj.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. et Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2012). Influence des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes sur le développement de l'habileté à faire des inférences d'élèves du préscolaire. *Lettrure*, (2), 22–49.
https://www.ablf.be/images/stories/ablfdocs/_Lettrure2_22.pdf
- Dupuy-Kuntzmann, L. (2013). *Clarté cognitive et apprentissage de la lecture-écriture* [Mémoire de maîtrise, Université de Nantes, d'Angers et du Maine]. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00935277>
- Duval, S. et Bouchard, C. (2013). *Soutenir la préparation à l'école et à la vie des enfants issus de milieux défavorisés et des enfants en difficulté*. Gouvernement du Québec.
- Dynia, J. M., Schachter, R. E., Piasta, S. B., Justice, L. M., O'Connell, A. A. et Yeager Pelatti, C. (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.
<https://doi.org/10.1177/1468798416652448>
- Écalle, J. et Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture : fonctionnement et développement cognitif*. Armand Colin.
- Écalle, J. et Magnan, A. (2015). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés* (2^e éd.). Dunod.
<https://doi.org/10.3917/dunod.ecall.2015.01>
- Evans, M. A., Bell, M., Shaw, D., Moretti, S. et Page, J. (2006). Letter names, letter sounds and phonological awareness: an examination of kindergarten children across letters and of letters across children. *Reading and Writing*, 19(9), 959–989. <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-006-9026-x>
- Faucher, M. (2015). *L'effet d'un programme d'orthographe approchées sur le développement des habiletés phonologiques des enfants à la fin de la maternelle* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7758>
- Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (2014). *L'orthographe*. Presses universitaires de France.
- Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (2016). L'orthographe : des systèmes aux usages. *Pratiques*, (169-170).
<https://doi.org/10.4000/pratiques.2984>

- Fayol, M. (2017). Les premiers apprentissages. *Administration et Éducation*, 155(3), 103–108. <https://doi.org/10.3917/admed.155.0103>
- Fenwick, M., Kubas, H. A., Witzke, J. W., Miller, D. C., Maricle, D. E., Harrison, G. L., Macoun, S. J. et Hale, J. B. (2015). Neuropsychological profiles of written expression learning disabilities determined by concordance-discordance model criteria. *Applied Neuropsychology: Child*, 5(2), 83–96. <https://doi.org/10.1080/21622965.2014.993396>
- Fijalkow, J. (2014). La théorie de la clarté cognitive, d’hier à demain. *Recherches en didactiques*, 18(2), 45–56. <https://doi.org/10.3917/rdid.018.0045>
- Fisher, C. et Doyon, D. (2012). Savoir penser-parler pour apprendre : le développement du langage oral à la maternelle. *Revue Préscolaire*, 50(2), 34–41. https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2018/07/RP_v50n2.pdf
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.). Chenelière Éducation.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2015). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière Éducation.
- Fortin-Clément, G. (2019). *Effets de la pratique des orthographes approchées sur le transfert des apprentissages en orthographe chez des élèves du premier cycle du primaire* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/13226>
- Foulin, J.-N. (2005). Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read? *Reading and Writing*, 18(2), 129–155. <https://doi.org/10.1007/s11145-004-5892-2>
- Foulin, J.-N. et Pacton, S. (2006). La connaissance du nom des lettres : précurseur de l’apprentissage du son des lettres. *Éducation et francophonie*, 34(2), 28–55. <https://doi.org/10.7202/1079021ar>
- Foulin, J.-N. (2007). La connaissance des lettres chez les prélecteurs : aspects pronostiques, fonctionnels et diagnostiques. *Psychologie Française*, 52(4), 431–444. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psfr.2006.12.004>
- Galand, B. (2016). Réussite scolaire et estime de soi. Dans M. Fournier (dir.), *Éduquer et former : connaissances et débats en éducation et formation* (p. 159–164). Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.fourn.2016.01.0159>
- Gauthier, B. (2009). *La recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Presses de l’Université du Québec.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. De Boeck.
- Gavigan, K., Dickinson, G. et Pribesh, S. (2011). The access gap: Poverty and characteristics of school library media centers. *Library quarterly*, 81(2), 143–160. <https://doi.org/10.1086/658868>
- Gerde, H. K., Bingham, G. et Wasik, B. (2012). Writing in early childhood classrooms: Guidance for best practices. *Early Childhood Education Journal*, 40(6), 351–359. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-012-0531-z>

- Giasson, J. (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés*. Gaëtan Morin éditeur.
- Gillig, J.-M. (1999). *Les pédagogies différenciées : origine, actualité, perspectives*. De Boeck Université.
- Gillig, J.-M. (2008). *Remédiation, soutien et approfondissement à l'école*. Hachette Éducation.
- Gilly, M. (1995). Approches socio-constructives du développement cognitif de l'enfant d'âge scolaire. Dans D. Gaonach et C. Golder (dir.), *Manuel de psychologie pour l'enseignement* (p. 130–167). Hachette.
- Girard-Tremblay, A. (2015). *La compréhension et l'utilisation de la différenciation pédagogique par des enseignants et leur perception des effets sur la réussite des élèves en classe ordinaire montréalaise au primaire en milieu défavorisé et pluriethnique* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/8290>
- 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). Guilford Press.
- Guay, D., Laurin, I., Bigras, N., Toussaint, P. et Fournier, M. (2015). *Portrait du parcours préscolaire des enfants montréalais. Résultats de l'Enquête montréalaise sur l'expérience préscolaire des enfants de maternelle (EMEP, 2012)*. Agence de la Santé et des Services sociaux de Montréal.
- 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. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01467.x>
- Hart, B. et Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Hart, B. et Risley, T. R. (2003). The early catastrophe: The 30 millions word gap by age 3. *American Educator*, 27(1), 4–9. https://www.aft.org/ae/spring2003/hart_risley
- Helal, S. et Weil-Barais, A. (2015). Cognitive determinants of early letter knowledge. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(1), 86–98. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.991097>
- Hillairet de Boisferon, A., Colé, P. et Gentaz, E. (2010). Connaissance du nom et du son des lettres, habiletés métaphonémiques et capacités de décodage en grande section maternelle. *Psychologie Française*, 55(2), 91–111. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2010.05.005>
- Hindman, B. et Wasik, A. (2011). The morning message in early childhood classrooms: Guidelines for best practices. *Early Childhood Education Journal*, 39(3), 183–189. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-011-0463-z>
- Hoff, E. (2013). Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes: Implications for closing achievement gaps. *Developmental Psychology*, 49(1), 4–14. <https://doi.org/10.1037/a0027238>
- Jacob, E., Charron, A. et Da Silveira, Y. (2015). Pretend play and emergent literacy for Aboriginal children. *The International Journal of Holistic Early Learning and Development*, 1, 39–52.

- Jacob, E. (2017). *Les rôles d'enseignantes à Tikamekws 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, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/11399>
- Japel, C., Mcduff, P. et Mousseau, M. (2008). Risques, vulnérabilité et adaptation : les enfants à risque au Québec. *Choix IRPP*, 14(8), 2–44. <https://www.researchgate.net/publication/242558848>
- 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 milieu défavorisé* [Rapport de recherche] (n° 2014-RP-179465). https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/prs_japelc_rapport_maternelle-4ans.pdf
- Jobin, V. (2007). *Pédagogie différenciée : nature, évolution et analyse des études ayant pour objet les effets de cette pratique pédagogique sur la réussite des élèves* [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. Corpus UL. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/18916>
- Jones, C. D., Clark, S. K. et Reutzell, D. R. (2013). Enhancing alphabet knowledge instruction: Research implications and practical strategies for early childhood educators. *Early Childhood Education Journal*, 42(2), 81–89. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0534-9>
- Justice, L. M. et Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 99–113. <https://doi.org/10.1177/02711214030230030101>
- 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(1), 51–68. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.09.004>
- 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(1), 79–92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.09.003>
- 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). The Guilford press.
- Kanouté, F., Gosselin-Gagné, J., Guennouni Hassani, R. et Girard, C. (2016). Points de vue d'élèves issus de l'immigration sur leur expérience socioscolaire en contexte montréalais défavorisé. *Alterstice*, 6(1), 13–25. <https://doi.org/10.7202/1038275ar>
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *Recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.). ERPI.
- 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). Sage Publications.
- Kim, Y. S., Petscher, Y., Foorman, B. R. et Zhou, C. (2010). The contributions of phonological awareness and letter-name knowledge to letter-sound acquisition: A cross-classified multilevel model approach. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 313–326. <http://dx.doi.org/10.1037/a0018449>

- Kirouac, M.-J. (2010). *L'intégration et la mise en œuvre de la pratique de différenciation pédagogique chez les enseignants québécois du premier cycle du secondaire* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/5274>
- Koza, W. et Gouveia, M. (2016). *Gérer ma classe de préscolaire : Conseils pratiques, stratégies efficaces et activités stimulantes*. Chenelière Éducation.
- 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). The Guilford Press.
- Labat, H., Écalle, J. et Magnan, A. (2010). Effet d'entraînements bimodaux à la connaissance des lettres. Étude transversale chez des enfants de trois et cinq ans. *Psychologie Française*, 55(2), 113–127. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2009.12.002>
- Labat, H., Écalle, J. et Magnan, A. (2017). L'apprentissage de la lecture-écriture. Dans R. Miljkovick (dir.), *Traité de psychologie du développement* (p. 227–235). Elsevier Masson.
- Labrecque, D., Morin, M.-F., Labrecque, N. et Cantin, N. (2018). *Le plaisir d'écrire, ça se prépare ! Des pistes d'action et de réflexion pour le milieu scolaire*. https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/12/Rapport_Graphomotricite%CC%81_dec2018.pdf
- Lachapelle, J. (2020). *Portrait des pratiques déclarées en émergence de l'écrit de nouvelles enseignantes en maternelle 4 ans et 5 ans* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/14715>
- Lachapelle, J. et Charron, A. (2020). Pratiques déclarées en émergence de l'écrit de nouvelles enseignantes à l'éducation préscolaire. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 11(2), 19–28. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/70754>
- Landry, S., Bouchard, C. et Pagé, P. (2012). Place au jeu mature ! Le rôle de l'enseignant pour l'évolution du jeu symbolique de l'enfant. *Revue préscolaire*, 50(2), 15–24. https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2018/07/RP_v50n2.pdf
- Lavoie, A. (2020). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017. Portrait du développement des enfants par sous-domaine de l'IMDPE*. Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/pdf-enquete-quebecoise-sur-le-developpement-des-enfants-a-la-maternelle-2017-portrait-du-developpement-des-enfants-par-sous-domaine-de-limdpe-le-quebec.pdf>
- Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladiou, S., Pelgrims, G. et Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *Alter*, 7(2), 93–101. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.01.001>
- Lefebvre, P. (2017, 15 novembre). *Cinq conseils pour enrichir la lecture d'histoires auprès d'enfants d'âge préscolaire*. <https://passetemps.com/blogue/5-conseils-pour-enrichir-la-lecture-dhistoires-aupr%C3%A8s-des-enfants-d%C3%A2ge-pr%C3%A9scolaire-n4052>
- Lefebvre, P., Sutton, A. et Trudeau, N. (2011). Enhancing vocabulary, print awareness and phonological awareness through shared storybook reading with low-income preschoolers. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(4), 453–479. <http://dx.doi.org/10.1177/1468798411416581>

- Leclerc, L. (2020). Le coenseignement et la différenciation pédagogique pour soutenir les besoins spécifiques des élèves à risque, en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à l'éducation préscolaire. *Éducation et francophonie*, 48(2), 59–77
<https://doi.org/10.7202/1075035ar>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Guérin.
- Lemay, L., Bouchard, C. et Landry, S. (2019). Jouer, apprendre et se développer. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (p. 36–75). Presses de l'Université du Québec.
- Leonard, L. B. (2014). *Children with specific language impairment* (2^e éd.). The MIT Press.
- Leroux, M. et Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves : des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Chenelière Éducation.
- Levin, I., Shatil-Carmon, S. et Asif-Rave, O. (2006). Learning of letter names and sounds and their contribution to word recognition. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93(2), 139–165.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2005.08.002>
- Little, M. H., Cohen-Vogel, L. et Curran, F. C. (2016). Facilitating the transition to kindergarten: What ECLS-K data tell us about school practices then and Now. *AERA Open* 2(3), 1–18.
<https://doi.org/10.1177/2332858416655766>
- Mantzicopoulos, P. et Patrick, H. (2011). Reading picture books and learning science: Engaging young children with informational text. *Theory Into Practice*, 50(4), 269–276.
<http://dx.doi.org/10.1080/00405841.2011.607372>
- Marinova, K. (2014). *L'intervention éducative au préscolaire : un modèle de pédagogie du jeu*. Presses de l'Université du Québec.
- Marinova, K. (2015). L'émergence de l'écrit dans le jeu : les apprentissages invisibles. *Revue Préscolaire*, 53(4), 9–13. https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2020/11/RP_v58n3.pdf
- 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. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3490>
- Marinova, K., Dumais, C. et Leclaire, E. (2020). Le rôle des enseignantes lors du jeu symbolique : réflexions au sein d'une communauté de pratique d'enseignantes de l'éducation préscolaire. *Revue Internationale de Communication et Socialisation*, 7(1-2), 128–154.
https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2021/07/RICS_2020-Vol-7-1_Marinova-et-al-Le-ro%CC%82le-des-enseignantes-lors-du-jeu-symbolique-14-11-2020.pdf
- Marinova, K., Dumais, C., Moldoveanu, M., Dubé, F. et Drainville, R. (2021). Les pratiques enseignantes pour soutenir les premiers apprentissages de la langue écrite à l'éducation préscolaire : entre l'approche développementale et l'approche scolarisante. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(2), 352–375. <https://doi.org/10.7202/1077972ar>
- Maroquesne, J. (2016). *Encourager la réussite des élèves dyslexiques - Comment rompre avec le décrochage scolaire de ces jeunes* [Mémoire de maîtrise, Université de Strasbourg].
<http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.33762.04803>

- Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives, Hors Série*(2), 5–17. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/SMartineau%20HS2-issn.pdf
- Mauroux, F. (2014). Activités d'écriture approchée et entrée dans l'écrit des jeunes enfants : analyse comparative de démarches didactiques en primaire en France. *Da Investigação às Práticas*, 4(2), 4–21. <https://doi.org/10.25757/invep.v4i2.19>
- Mauroux, F., Garcia-Debanc, C. et Duvignau, K. (2016). *Étude longitudinale des effets de la pratique d'orthographes approchées sur les compétences d'apprentis-lecteurs au début de l'école primaire en France*. Éditions de l'Université de Sherbrooke. <https://doi.org/10.17118/11143/10237>
- McGee, L. M. et Richgels, D. J. (2003). *Designing early literacy programs: Strategies for at-risk preschool and kindergarten children*. The Guilford Press.
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S.-A. H. et Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138(2), 322–352. <https://doi.org/10.1037/a0026744>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2006). *La différenciation de l'évaluation. Questions et éléments de réponse. Principales références dans les encadrements ministériels*. Gouvernement du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/45158>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2014). *Document d'information. Précisions sur la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et les modifications pour les élèves ayant des besoins particuliers*. Gouvernement du Québec. <https://www.cssdgs.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2016/10/Pr%C3%A9cisions-sur-la-flexibilit%C3%A9-p%C3%A9dagogique-les-mesures-dadaptation-et-les-modifications-pour-les-%C3%A9l%C3%A8ves-ayant-des-besoins-particuliers-MEES.pdf>
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MEESR]. (2015). *Indicateurs de l'éducation. Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire* (éd. 2014). Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/indicateurs_2014_fr.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2017). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire 4 ans*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/Prescolaire_4ans.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2018). *Commissions scolaires. Règles budgétaires pour les années scolaires 2018-2019 à 2020-2021. Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/ress_financieres/rb/RB_Fonctionnement_Commissions-scolaires_18-19.pdf

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2019). *Indices de défavorisation 2018-2019*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_compétences_professionnelles_profession_enseignante.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (1997). *Programme : éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/39881>
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2021a). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire-synthese.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2021b). *Différenciation pédagogique. Soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/differentiation-pedago.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2021c). *Exemples disciplinaires de flexibilité pédagogique. Différenciation pédagogique. Soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative (outil complémentaire 2)*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/differentiation-pedago_outil-complementaire2.pdf
- Moldoveanu, M., Grenier, N. et Steichen, C. (2016). La différenciation pédagogique : représentations et pratiques rapportées d'enseignantes du primaire. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(2), 745–769. <https://doi.org/10.7202/1038601ar>
- Moret, A. et Neuffer, N. (2017). *La collaboration, quels bénéfices pour de futures enseignantes ?* [Mémoire professionnel, Haute école pédagogique du canton de Vaud]. <https://doc.rero.ch/record/306180>
- 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*, (44), 83–100. <https://doi.org/10.3406/spira.2009.1172>
- Morin, M.-F. (2011). Une maternelle pour plonger les enfants dans le monde de l'écrit. *Québec français*, (162), 40–43. <https://id.erudit.org/iderudit/64291ac>
- Morin, M.-F. (2014). Passer par le chemin de l'écriture. *Les Cahiers pédagogiques*, (516), 12–14.
- Morin, M.-F., Bara, F. et Alamargot, D. (2017). Apprentissage de la graphomotricité à l'école : Quelles acquisitions ? Quelles pratiques ? Quels outils ? *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 54(1-2), 47–84. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01889114/document>

- Morrow, L. M., Roskos, K. A. et Gambrell, L. B. (2016). *Oral language and comprehension in preschool: Teaching the essentials*. The Guilford Press.
- Neuman, S. B. (2011). The challenge of teaching vocabulary in early education. Dans S. B. Neuman et D. K. Dickinson (dir.), *Handbook of early literacy research, volume 3* (p. 358–372). The Guilford Press.
- Nitecki, E. et Chung, M.-H. (2013). What is not covered by the standards: How to support emergent literacy in preschool classrooms. *The Language and Literacy Spectrum*, 23, 46–56.
- Otake, S., Treiman, S. et Yin, L. (2017). Differentiation of writing and drawing by U.S. two- to five-year-olds. *Cognitive Development*, 43, 119–128. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2017.03.004>
- 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. <https://doi.org/10.1037/dev0000179>
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Belleau, L. et Janosz, M. (2011). *Prédire la réussite scolaire des enfants en quatrième année à partir de leurs habiletés cognitives, comportementales et motrices à la maternelle*. Institut de la statistique du Québec. https://www.iamillbe.stat.gouv.qc.ca/publications/fascicule_reussite_scol_fr.pdf
- Paige, D. D., Rupley, W. H., Smith, G. S., Olinger, C. et Leslie, M. (2018). Acquisition of letter naming knowledge, phonological awareness, and spelling knowledge of kindergarten children at risk for learning to read. *Child Development Research*, 2018, article 2142894. <https://doi.org/10.1155/2018/2142894>
- Pelatti, C. Y., Piasta, S. B., Justice, L. M. et O’Connell, A. (2014). Language- and literacy-learning opportunities in early childhood classrooms: Children’s typical experiences and within-classroom variability. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 445–456. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.004>
- Paré, M. (2011). *Pratiques d’individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l’intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/6293>
- Park, M. et Kobor, M. S. (2015). The potential of social epigenetics for child health policy. *Canadian Public Policy*, 41(suppl. 2), 89–96. <http://dx.doi.org/10.3138/cpp.2014-081>
- Pelgrims, G. et Cèbe, S. (2010). Aspects motivationnels et cognitifs des difficultés d’apprentissage : rôle des pratiques d’enseignement. Dans M. Crahay et M. Dutrévis (dir.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (2^e éd. rev. et augm., p. 112–134). De Boeck.
- Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l’école des différences : fragments d’une sociologie de l’échec*. ESF Éditeur.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l’action*. ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (2005). Différencier : un aide-mémoire en quinze points. *Vivre le primaire*, (2), 34–36. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_03.pdf
- Perrenoud, P. (2008). *Pédagogie différenciée : des intentions à l’action*. ESF éditeur.

- Piasta, S. B., Park, S., Farley, K. S., Justice, L. M. et O'Connell, A. A. (2019). Early childhood educators' knowledge about language and literacy: Associations with practice and children's learning. *Dyslexia*, 26(2), 137–152. <https://doi.org/10.1002/dys.1612>
- Plaza, M. (2014). Le développement du langage oral. *Contraste*, 39(1), 99-118. <https://doi.org/10.3917/cont.039.0099>
- Pouliot, J. (2011). *Scripto : Développer des connaissances lexicales par les scripts*. Magie-Mots.
- Prévost, N. et Morin, M.-F. (2011). Le prénom des enfants : un point de départ incontournable. *Québec français*, (162), 44–45. <https://id.erudit.org/iderudit/64292ac>
- Prévost, N. et Morin, M.-F. (2015). Quel rôle joue la connaissance des lettres dans l'acquisition de l'écriture en maternelle ? *Français aujourd'hui*, 90(3), 35–50. <http://dx.doi.org/10.3917/lfa.190.0035>
- Prévost, N. (2016). *Portrait de l'évolution de la connaissance des lettres chez les enfants de maternelle au Québec* [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <http://hdl.handle.net/11143/8821>
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. et Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2), 6–22. <https://doi.org/10.7202/1007725ar>
- Prud'homme, L., Leblanc, M., Paré, M., Fillion, P.-L. et Chapdelaine, J. (2015). Différencier d'abord auprès de tous les élèves : un exemple en lecture. *Québec français*, (174), 76–78. <https://id.erudit.org/iderudit/73646ac>
- Puranik, C. S., Lonigan, C. J. et Kim, Y.-S (2011). Contributions of emergent literacy skills to name writing, letter writing, and spelling in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 465–474. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.03.002>
- Puranik, C. S. et AlOtaiba, S. (2012). Examining the contribution of handwriting and spelling to written expression in kindergarten children. *Reading and Writing*, 25(7), 1523–1546. <https://doi.org/10.1007/s11145-011-9331-x>
- Puranik, C., Petscher, Y. et Lonigan, C. (2014). Learning to write letters: Examination of student and letter factors. *Journal of Experimental Child Psychology*, 128, 152–170. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2014.07.009>
- Rampini, L. (2018). *De la méthode à l'instrument de l'enseignant : comparaison des mises en oeuvre d'une méthode de lecture* [Thèse de doctorat, Université de Genève]. UNIGE. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:106006>
- Rohde, L. (2015). The comprehensive emergent literacy model: Early literacy in context. *SAGE Open*, 5(1), 1–11. <https://doi.org/10.1177/2158244015577664>
- Roskos, K. A. (dir.). (2013). *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives* (2^e éd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315089720>
- Santangelo, T. et Graham, S. (2015). A comprehensive meta-analysis of handwriting instruction. *Educational Psychology Review*, 28(2), 225–265. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-015-9335-1>

- Sénéchal, M. (2008). Stratégies pour bonifier le vocabulaire de jeunes enfants. *Québec français*, (150), 60–61. <https://id.erudit.org/iderudit/44007ac>
- Sénéchal, M., Ouellette, G., Pagan, S. et Lever, R. (2012). The role of invented spelling on learning to read in low-phoneme-awareness kindergartners: A randomized-control-trial study. *Reading and Writing*, 25(4), 917–934. <https://doi.org/10.1007/s11145-011-9310-2>
- 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. <https://doi.org/10.1111/cdev.12222>
- Silinskas, G., Sénéchal, M., Torppa, M. et Lerkkanen, M.-K. (2020). Home literacy activities and children's reading skills, independent reading, and interest in literacy. *Frontiers in Psychology*, 11, article 1508. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01508>
- Stadler, M. A., Watson, M. et Skahan, S. (2007). Rhyming and vocabulary: Effects of lexical restructuring. *Communication Disorders Quarterly*, 28(4), 197–205. <https://doi.org/10.1177/1525740107311823>
- Sunde, K., Furnes, B. et Lundetræ, K. (2019). Does introducing the letters faster boost the development of children's letter knowledge, word reading and spelling in the first year of school? *Scientific Studies of Reading*, 24(2), 141-158. <http://dx.doi.org/10.1080/10888438.2019.1615491>
- 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, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/2000>
- Thériault, P. (2010). Développement de la conscience de l'écrit : interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(3), 371–392. <https://doi.org/10.7202/1003568ar>
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123–139. <https://doi.org/10.7202/018993ar>
- Tomlinson, C. A. (2004). *La classe différenciée*. Éditions Chenelière.
- Tomlinson, C. A. et Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tracey, D. H. et Morrow, L. M. (2015). Best practices in early literacy: Preschool, kindergarten, and first grade. Dans L. B. Gambrell et L. M. Morrow (dir.), *Best practices in literacy instruction* (5^e éd., p. 85–106). The Guilford Press.
- Tunmer, W. E. et Chapman, J. W. (2012). The simple view of reading redux: Vocabulary knowledge and the independent components hypothesis. *Journal of Learning Disabilities*, 45(5), 453–466. <https://doi.org/10.1177/0022219411432685>
- Turcotte, C., Prévost, N., Dubé, F. et Ouellet, C. (2017). *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 de recherche] (n° 2013-ER-165193). FQRSC.

- Turcotte, C. et Godbout, M.-J. (2018). Identifier et organiser des idées principales en 6^e année du primaire. *Carrefours de l'éducation*, 46(2), 75–88. <https://doi.org/10.3917/cdle.046.0075>
- Van Der Maren, J. M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement* (2^e éd.). De Boeck Supérieur.
- Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L. et Kanouté, F. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291–311. <https://doi.org/10.7202/019682ar>
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.
- Vygotsky L. S. (1985). *Pensée et langage*. Éditions Sociales.
- Weisleder, A. et Fernald, A. (2013). Talking to children matters: Early language experience strengthens processing and builds vocabulary. *Psychological Science*, 24(11), 2143–2152. <https://doi.org/10.1177/0956797613488145>
- UNESCO. (1982, 26 juillet–6 août). *Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles* [Rapport final]. Conférence mondiale sur les politiques culturelles, Mexico. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000052505_fre
- Zhang, C., Hur, J., Diamond, K. et Powell, D. (2015). Classroom writing environments and children's early writing skills: An observational study in head start classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 43(4), 307–315. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0655-4>
- Zuniga, M. et Rueb, A. (2018). Dans le flow : l'influence des tâches pédagogiques sur la qualité de l'expérience émotionnelle en classe de français de langue seconde. Dans F. Berdal-Masuy (dir.), *Émotissage. Les émotions dans l'apprentissage des langues* (p. 263–277). Presses universitaires de Louvain.